

Introduzione: Intorno al paradigma dell'unità in pedagogia. Riflessioni critiche e prospettive di ricerca

Carla Xodo

*Prof. Emerito di pedagogia generale e sociale
Università di Padova*

Past President del CIRPED

Introduzione al Convegno CIRPED del 19-11-2021

Riassunto: Alla fine del secolo scorso la pedagogia italiana era ancora divisa tra diverse scuole di pensiero che rendevano difficile la nascita di una vera comunità di ricerca. L'esigenza di creare occasioni di confronto e di dialogo diede vita all'iniziativa dei *Seminari Itineranti Interuniversitari* che prepararono il terreno per la nascita nel 2005 del CIRPED. Il paradigma dell'unità nella differenza delle posizioni pedagogiche resta una sfida ancora aperta, raccolta dal nuovo CIRPED attraverso la proposta di un nuovo approccio di ricerca.

Abstract Summary: At the end of the last century, Italian pedagogy was still divided between different schools of thought which made it difficult for a true research community to be born. The need to create opportunities for discussion and dialogue gave rise to the initiative of the Interuniversity Itinerant Seminars which prepared the ground for the birth of CIRPED in 2005. The paradigm of unity in the difference of pedagogical positions remains an open challenge, taken up by the new CIRPED through the proposal of a new research approach.

Parole chiave: pedagogia, ricerca, comunità scientifica

Keywords: pedagogy, research, scientific community

1. I Seminari Itineranti e la nascita del CIRPED

Ci troviamo a vivere, volenti o nolenti, un momento drammatico. Non è solo la questione scontata della pandemia, ma, a seguito o in conseguenza o in collegamento a questa, si sta assistendo ad un movimento tellurico che ingloba un po' tutto e tutti. Vi è, ovviamente, *in primis* il problema sanitario che si allarga alla società nel suo complesso, le istituzioni, il lavoro, l'ambiente, la politica fino ai fondamenti stessi dello stare insieme che è la democrazia.

In questo quadro, educazione e formazione ci appaiono uno dei soggetti più fragili ed esposti, si pensi ai problemi in cui versa la Scuola sulla quale torna ad aleggiare lo spettro della DAD, si pensi alla fragilità della famiglia, al lavoro, al difficile rapporto intergenerazionale. Rispetto a tutto questo, come si pone la pedagogia nel suo complesso? Come risponde ai tanti interrogativi che la società pone?

Questo il quadro di luci e ombre, dubbi ed opportunità, timori e speranze; un quadro drammatico ma stimolante, in cui accanto a chi segna il passo ed è colto dall'ansia del cambiamento, ci sono anche coloro, anch'io tra questi, che vogliono vedere il bicchiere mezzo pieno.

Da quest'ultimo atteggiamento costruttivo, è maturata in gran parte, l'iniziativa del CIRPED di cui oggi ci troviamo a parlare. Il Seminario "Ip-lab: inter-problem laboratory".

Una scelta innovativa, che parte dal basso con l'intento di coinvolgere gli iscritti a pronunciarsi su di una serie di questioni educative, per cogliere l'ordine delle priorità o più semplicemente la consapevolezza educativa presente nell'Accademia presso chi si propone di fare ricerca in questo ambito. Un approccio partecipativo, particolarmente congeniale ai tempi che stiamo vivendo. Questa sottolineatura è importante perché contiene in sé una serie di elementi che sono alla base della nascita del CIRPED.

In qualità di *Past President* ritengo che il mio compito sia anche quello della memoria. Non una memoria nostalgica, incapace di accettare il presente, ma una memoria progettuale che ricava dal passato la linfa per agire nel presente con lo sguardo rivolto al futuro. Il nostro, si è ricordato in un recente convegno, è il tempo della complessità [Dossier Ns.Ricerca 10(2021); Morin,1984; Bateson, 1976; M.Ceruti, G.Bocchi,1985), in cui sono entrate in crisi le teorie razionali lineari che semplificano la realtà in maniera unilaterale, mentre la storia umana evidenzia il concorso di una molteplicità di fattori irriducibili al rapporto causa /effetto, prima/poi.

La complessità inizia da un diverso rapporto con il tempo, oltre il presentismo, l'*hic et nunc* che sembrano caratterizzare l'attuale approccio ai problemi. La complessità inizia dall' imparare a cogliere in un problema non solo l'intreccio degli elementi che concorrono a determinarlo, ma anche l'intreccio dei tempi che lo generano, per cui il presente, agostinianamente parlando, è sempre presente del passato e presente del futuro.

Il CIRPED nasce nel 2005. Nell'aula magna della Università Cattolica di Milano, alla fine del Seminario Itinerante: *Pedagogia e filosofia dell'educazione* (Vico, 2004) organizzato insieme al prof. Giuseppe Vico, fu lanciata la proposta di dare stabilità al progetto dei *Seminari Itineranti sulla pedagogia italiana* con la costituzione di una associazione pedagogica che fu legalmente istituita nel 2005. Allora non pensavamo che quella stabilità era ancora lungi da venire.

Inizì, infatti, un periodo di intensa attività, accompagnato, però, da una riflessione intermittente sulla vera identità della neonata associazione. Il CIRPED, fin dalla sua denominazione, Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, si discostava, infatti, completamente dalle altre associazioni pedagogiche disciplinari, eccezione fatta per il CIRSE (Centro Italiano di Ricerca Storico Educativa) nato, e *pour cause*, con la stessa apertura di ricerca.

Ma il confronto avviato fin dall'inizio con le altre discipline pedagogiche incontrava all'esterno il favore di pochi, preoccupati i molti di affermare l'autonomia della propria disciplina all'interno della propria associazione. Fu così che il CIRPED si trovò a dover limitare il proprio orizzonte di ricerca alla pedagogia generale, nei confronti della quale svolse anche una funzione di supplenza, essendo essa ancora sprovvista di una propria società scientifica.

Si trattò di un orientamento forzato, assunto non per convinzione, ma per via di esclusione, vissuto in maniera contraddittoria rispetto ad un nome Centro Italiano di Ricerca Pedagogica che interpellava la pedagogia a tutto campo, senza esclusioni di sorta.

Mi piace però sottolineare che le ragioni della fondazione del CIRPED si maturarono all'interno di un'operazione in gran parte analoga nello spirito a quella con la quale il nuovo CIRPED ha deciso di iniziare la sua attività culturale. Mi riferisco all'indagine conoscitiva sullo stato della pedagogia nel nostro Paese: allora, condotta attraverso i Seminari Itineranti; ora, attraverso gli Ip-Lab, i laboratori sui problemi educativi del nostro tempo.

I *Seminari Itineranti* furono preceduti da una lettera di intenti inviata agli Atenei italiani nell'ottobre del 2002, dove venivano precisate le ragioni dell'iniziativa, di ordine culturale, ma anche socio-istituzionale. Tra le altre, giova sempre ricordare:

- Il processo di specializzazione interno ed esterno alla pedagogia e l'articolazione della disciplina nelle scienze pedagogiche;
- Lo sviluppo delle diverse scienze dell'educazione che affiancano, anticipano e a volte collidono con la pedagogia;
- lo sviluppo epistemologico della scienza e l'emancipazione della pedagogia dalla filosofia;

- l'apertura dell'università verso il mondo esterno, oggi definita la terza missione dell'università;
- lo sviluppo dell'educazione all'interno delle nostre società, definite della conoscenza e per questo caratterizzate dall'estendersi dell'educazione /formazione *long life*.

Sulla base di questo sfondo tematico sorgevano inevitabilmente alcuni interrogativi.

Quale lo spazio della pedagogia nell'organigramma dei saperi che trattano l'educazione? Uno specialismo tra specialismi, oppure la conservazione di una visione unitaria sull'educazione?

Interrogativi legittimi che trovavano conferma anche in altre iniziative.

Un anno dopo, la Società Italiana di Pedagogia -SIPED- organizzava il tradizionale convegno nazionale a Napoli dal 27 al 29 maggio, ponendo a tema "*L'identità della pedagogia oggi*" (Laneve, Gemma, 2005). Era un segno evidente che il CIRPED con i *Seminari Itineranti* aveva colto nel segno, aveva contribuito a risvegliare il mondo pedagogico riproponendo temi come l'identità, l'epistemologia, la natura della pedagogia, argomenti che erano stati progressivamente abbandonati. Bisogna ricordare che i primi anni 2000 erano stati monopolizzati dai temi caldi della riforma del nostro sistema educativo di istruzione e formazione. Ma l'attenzione pedagogica, distolta momentaneamente da problemi apparentemente più urgenti, era destinata a ritornare su questioni di fondo lasciate irrisolte. Ci si accorse inoltre che molti interrogativi del presente non erano senza rapporto con quelli del passato e solo risolvendo questi ultimi si poteva pensare di dare risposte soddisfacenti alle questioni più attuali.

Per queste ragioni, nella prima decade del 2000 si registra contemporaneamente e significativamente nella nostra comunità scientifica un rinnovato interesse per i problemi della pedagogia, la teoresi e l'epistemologia, la filosofia dell'educazione, interessi che corrono in parallelo accanto ai temi della scuola, dell'educativo sociale, delle professionalità educative, degli insegnanti chiamati a misurarsi con problemi e contesti molto diversi rispetto a quelli del secolo scorso.

2. La ricerca di un paradigma unitario

Quale fu il ruolo che il CIRPED intese ritagliarsi? Lo si ricava fin dal titolo posto in testa al programma dei *Seminari Itineranti: Dalle pedagogie alla pedagogia*. Il CIRPED fece proprio quello che può essere considerato il problema endemico alla pedagogia post-idealistica, la sua incapacità di elaborare una teoria alternativa a quella gentiliana e cioè il passaggio da un'idea di pedagogia filosofica ad una pedagogia pratica, non priva di teoria, ma impegnata ad elaborare una teoria per la prassi [Xodo (ed.), 2003; Minichiello (ed), 2006; Mariani (ed), 2005; Macchietti (ed), 2008; Vico (ed.), 2006].

Il CIRPED decise di partire proprio da quella che veniva considerata la crisi della pedagogia, una crisi che emergeva paradossalmente negli anni in cui la pedagogia veniva legittimata come sapere accademico con la nascita negli anni 50 del secolo scorso delle Facoltà di Magistero. Cito a caso due figure rappresentative di quegli anni, Giuseppe Flores D'Arcais e Aldo Agazzi, in particolare un saggio di d'Arcais (Flores D'Arcais, 1954) dal titolo *Crisi della pedagogia o pedagogia della crisi*, crisi della pedagogia o crisi della società, della cultura? Un'analisi condivisa anche da Agazzi (Agazzi 1961), ma mentre il primo, D'Arcais, si limitava a constatare la crisi, il secondo, Agazzi, si chiedeva che cosa si potesse fare per superarla. E la risposta più plausibile appariva una "rifondazione, o almeno, un riesame generale ai fini di riaffermate o nuove giustificazioni" (Agazzi, p.23).

Questa l'eredità problematica con cui dovette fare i conti il CIRPED nel momento in cui decise di riproporre la questione teorico-epistemologica della pedagogia. Ma proprio la crisi inibiva uno slancio unitario e favoriva visioni parziali, ideologicamente connotate e contrapposte, in pratica, la divisione tra scuole diverse. Rispetto a questa situazione si capì che la prima cosa da fare era aprire un dialogo, un confronto all'interno del mondo pedagogico per stemperare il clima di

irrigidimento e la chiusura identitaria che caratterizzava gran parte delle posizioni pedagogiche accademiche.

Di contro, la scienza, da Popper [Popper, 2010(1970)] in poi proponeva un'idea diametralmente opposta della ricerca che è prima di tutto impresa, comunità, dialogo confronto, tra studiosi che concorrono a definire la semantica teorico-pratica di un determinato momento storico.

Rispetto a questa situazione culturale, l'intento del CIRPED fu duplice:

da una parte, ridimensionare drasticamente l'enfasi su certe affermazioni di oggettività proprie dei modelli positivistici e neo-positivistici malati di una vecchia tabe, la verificabilità dei dati conoscitivi;

dall'altra, capovolgere il vecchio luogo comune che nega spazio ad ogni pretesa di scientificità della pedagogia in perenne affanno nella ricerca di modelli.

In proposito parve particolarmente feconda la distinzione in Kuhn [Kuhn,2009(1962)] tra *paradigma* e *regole*, un passaggio importante per affermare la priorità del paradigma sull'universo eterogeneo delle regole; ma anche il potere unificatore del paradigma rispetto alla logica divisoria delle regole. A che altro erano riconducibili le contrarietà interne all'epistemologia pedagogica se non a regole, metodi e teorie anteposte all'esperienza più conciliante della scienza?

Il concetto di paradigma era proposto da Kuhn come *modello* e, ancora, come *esempio*, ma soprattutto come un generatore di *spazio sociologico*, come "ciò che viene condiviso dai membri di una comunità scientifica (vale a dire, ndr) da coloro che praticano una specializzazione scientifica" [Kuhn, 2009(1962) p. 213].

Un paradigma deve, infatti, essere inteso come un corpus molto complesso. Costituito da una *semantica* e da una *pragmatica scientifico-specialistica* di base, un insieme di credenze, concetti, valori, metodi e tecniche condivise dal gruppo, elementi diversi che insieme costituiscono, tuttavia, una unità, una sorta di "matrice disciplinaria" [Kuhn,2009(1962)] p.214), formata dalle componenti essenziali di un sapere, una base di partenza per il ricercatore di qualunque campo, comprensiva dei seguenti elementi:

- *generalizzazioni simboliche*, e cioè le rappresentazioni condivise al punto da poter essere formalizzate. In ambito pedagogico ci si riferisce, ad esempio, a componenti formali come: *educatore, educando, intenzionalità, progettualità*, nonché ad espressioni simboliche come, ad esempio, gli acronimi della più recente letteratura sull'autonomia scolastica: POF; PECUP; PEI, UDA ecc.
- *credenze condivise* definite "paradigmi metafisici". Per restare nel nostro ambito, esempi di convinzioni quasi indiscusse sono il concetto di *educabilità umana*, la specificità della *relazione educativa*, il concetto di *scuola*, di *famiglia come ambienti educativi* ecc.
- *valori* acquisiti come, sempre nel nostro campo, *educazione individuale e sociale, educazione e diritti, equità, rispetto delle diversità, identità personale e sociale, ambiente* ecc.
- *casi esemplari* di soluzione a problemi. Ad esempio, per mostrare come si elabora una progettazione educativa il riferimento esemplare potrebbe essere l'*Emilio* di Rousseau, oppure per il rapporto educazione e politica, *Educazione e democrazia* di J. Dewey ecc.

Attraverso il caso esemplare si prende confidenza con la *gestalt*, la *forma di una situazione educativa*. Affrontando i problemi si impara a vedere situazioni diverse come simili tra loro, ma soprattutto si acquisisce quella conoscenza tacita che viene appresa solo facendo scienza e non imparando regole per farla [Kuhn,2009(1962) p. 230].

Sulla base di queste precisazioni, il concetto di paradigma si rivelava contrario ad ogni schematizzazione astratta, lontano da regole e parametri rigidi, per presentarsi, invece, come una matrice generativa di soluzioni di larga intesa, presente nei modelli della ricerca.

Gli *esempi* e non le regole muovono e dirigono la normale ricerca scientifica, perchè solo gli esempi creano motivazione, interesse, attrazione, sintonia con le esigenze della ricerca stessa. Ogni giovane ricercatore ha iniziato il suo percorso formativo imparando a fare ricerca non dai metodi e dalle regole, ma affiancando un ricercatore adulto, che gli ha proposto dei modelli da seguire. La ricerca non inizia da problemi teorici ma da bisogni pratici, non dalle questioni epistemologiche, ma dall'esigenza di risolvere un caso. Le regole vengono in un secondo momento: non perché non siano importanti, ma perchè la loro acquisizione è tacita, automatica. Con queste puntualizzazioni si intendeva sottolineare che unità e coerenza della pedagogia si sarebbero potute conseguire non in virtù dello sforzo di adeguarsi alle stesse regole, ma solo riferendosi ad uno stesso paradigma, cioè a quell'insieme di credenze, valori, esemplarità pratiche che connotano una certa tradizione di ricerca.

3.L'eredità del primo CIRPED

Alla fine di questa esperienza che cosa è rimasto di positivo? Che cosa abbiamo imparato? Si poteva fare anche diversamente? Queste domande ce le faremo anche fra qualche anno dopo aver sviluppato fino in fondo l'iniziativa di oggi.

Per il CIRPED delle origini cerco di rispondere per quanto mi compete. Inizio dalla *pars destruens*.

Non tutto è andato come si era immaginato. L'ambizione di creare una pedagogia con la P maiuscola non è stata realizzata. L'identificazione di un paradigma pedagogico condiviso non è stata raggiunta. Fin dal primo seminario itinerante a Padova nel novembre del 2003, Su *La persona, prima evidenza di una scienza pedagogica* (Xodo, 2003) ci si accorse immediatamente che le divisioni interne all'epistemologia pedagogica, ma soprattutto la difficoltà di far progredire la ricerca in quest'ambito, dipendevano essenzialmente dalla scelta iniziale che risentiva di un vizio d'origine: iniziare dalla teoria anziché dalla pratica. In sintesi, inseguire la chimera dell'unità dalla parte sbagliata, invertendo l'ordine stesso della ricerca, avvallando la *precedenza* delle regole sui paradigmi, antepoendo la teoria alla prassi.

La posta in gioco, l'unità pedagogica, richiedeva un'altra strategia. Iniziare, non dalle regole, ma dai modelli, dai paradigmi implicati nelle e avvallati dalle prassi di ricerca messe in atto dalle diverse scuole e rintracciare in esse analogie e trasversalità.

Esiste tuttavia, anche una *pars costruens*. Il merito dei *Seminari Itineranti* e del CIRPED è stato di avvicinare le diverse scuole e renderle dialoganti, stemperare il clima di divisione, contribuire a creare una comunità pedagogica non solo tra i generalisti, anche tra i colleghi degli altri settori scientifico disciplinari, così come testimonia l'attuale assetto del CIRPED.

Solo partendo da questa consapevolezza critica del passato, ritengo si possa apprezzare l'approccio innovativo, non meno che coraggioso, degli Ip-Lab.

Partire dai problemi e dalla ricerca sul campo, significa riconoscere che anche la più banale azione educativa contiene un minimo di valenza culturale, legata al modo in cui ci si dispone alla vita personale, familiare, comunitaria, all'influenza esercitata dai costumi, dalle mentalità, dai riti e rituali, dai linguaggi, in breve da quella cultura dell'educazione, innervata nel tessuto sociale, cultura che non può essere ignorata perché più incisiva di tante teorie disancorate dalla realtà. Partire dal basso, da ciò che si fa, non solo da ciò che si dice, partire da dove si intercettano le reali credenze su educazione e formazione, appare imprescindibile in tempi di profonde trasformazioni come quelli che stiamo vivendo. Questa del resto è la prospettiva di ricerca accreditata oggi dalla Grounded Theory costruttivista (K.Charmaz 2006; B. Glaser 2008; M. Tarozzi 2008) E' con quest'ottica, quella di una teoria fondata sulla realtà che vanno intercettati i paradigmi pedagogici. All'interno di ogni pratica, compresa quella che accompagna l'elaborazione e l'attuazione di un progetto di ricerca, emergono i modelli che si impongono come

riferimenti unanimemente riconosciuti e promuovono unità e condivisione a dispetto dei principi epistemologici sostenuti.

Che cosa immaginare dopo la realizzazione di questi Ip-Lab?

Sicuramente la produzione di Atti in cui raccogliere il confronto sui diversi temi educativi proposti al fine di predisporre il lavoro successivo che sarà, immagino, di identificare il paradigma pedagogico o i paradigmi pedagogici oggi prevalenti nell'Accademia.

Ma il coinvolgimento dal basso che il CIRPED si è proposto di realizzare per invertire la rotta della ricerca pedagogica in Italia non può limitarsi all'Accademia. Deve essere allargato il campo di indagine anche al di fuori dell'accademia, alla società, alla scuola, l'istituzione educativa più importante, per intercettare le aspettative sociali nei confronti dell'azione educativa oggi.

I risultati degli Ip-Lab offriranno un materiale interessante per avviare una ricerca quantitativa rivolta alle scuole che restituiranno informazioni significative in merito.

Alla fine di questo lavoro di indagine che vede il confronto tra i bisogni educativi percepiti dai ricercatori con quelli dichiarati dagli operatori sul campo (insegnanti, dirigenti) e le attese degli studenti, il CIRPED potrebbe veramente delineare lo stato dei bisogni educativi nel nostro Paese nell'era, ci auguriamo, post pandemica, e fornire un ancoraggio di realtà alla ricerca pedagogica. Solo in questo modo si determinerebbe quella svolta che tutti ci attendiamo dal nuovo CIRPED.

Bibliografia

AA.VV. *Complessità e semplicità. Itinerari di ricerca per decifrare i problemi del sistema educativo e formativo*. Dossier «Ns.Ricerca» 10 (2021).

Agazzi A., *Problematiche attuali della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1961

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente (Steps to an Ecology of Mind, 1972)* Adelphi Milano 1976.

Bocchi G.-Ceruti M. (ed) *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

Charmaz K., *Costruendo Teoria Fondata. Una Guida Pratica attraverso l'Analisi Qualitativa*, Sager, London 2006,

Flores D'Arcais G., *Pedagogia della crisi o crisi della pedagogia?* in *Rassegna di Pedagogia*, 2-3(1954).

Glaser B., *Theoretical Sensitivity* Sociology Press, Mill Valley, 1978;

Khun T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (tit. orig. *The Structure of Scientific Revolutions*, 1962), Einaudi, Torino 2009

Laneve C. – C. Gemma (ed), *L'identità della pedagogia oggi*, Pensa Multimedia, Lecce 2005

S.S.Macchietti (ed.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia della pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

Mariani A. (ed), *Scienze dell'educazione intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2005

Minichiello G.(ed) *L'epistemologia pedagogica: lo stato dell'arte*, Pensa Multimedia, Lecce 2007

Morin E., *Science e conscience de la complexité*, in C. Atlas –J.L.Le Moigne, *Sur la definition de la complexité*, Librairie de l'University, Montpellier 1984

Popper K. *La logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorettivo della scienza*, Einaudi, Torino 2010 (1970).

Tarozzi M. *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008

Vico G., *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006

Xodo C., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia 2003