

Difficili multidisciplinarietà: una prospettiva pedagogica

Maria Teresa Moscato*

Difficult Multidisciplinarity: a Pedagogical Perspective

► SOMMARIO

Il punto di prospettiva della pedagogia manifesta più che in altri campi del sapere la sua complessità e, oggi più che mai, la sua difficoltà a collocarsi epistemologicamente. L'autrice, muovendo dalle sollecitazioni di VG e non distaccandosi dalla personale esperienza accademica, disamina schiettamente la situazione della scienza pedagogica in un contesto culturale segnato dalla frammentazione e dalla ricerca sofferta della "specificità" delle scienze dell'educazione, germinate dal ceppo filosofico o della stessa "primigenia" pedagogia. Tenta di arginare la dispersione epistemologica che si registra nel campo pedagogico e propone di rifondare una "teoria dell'evento educativo" nella convinzione che solo mediante alcune matrici concettuali attive, capaci di interpretare i fenomeni educativi reali, la conoscenza pedagogica (come scienza che studia l'uomo *sub specie educationis*) può agire e/o accompagnare la prassi educativa in una nuova e innovativa riprogettazione esistenziale.

► PAROLE CHIAVE

Frammentazione delle scienze e delle discipline; Interdisciplinarietà; Laboratorio; Multidisciplinarietà; Pedagogia; Riforma degli studi universitari ed ecclesiastici; Scienze dell'educazione; Transdisciplinarietà.

* **Maria Teresa Moscato** è Professore Ordinario di «Pedagogia generale e sociale» nell'«Alma Mater Studiorum» – Università di Bologna.

1. «Veritatis Gaudium»: una proposta concettualmente «densa»

Il testo della Costituzione Apostolica *Veritatis Gaudium*¹ di Papa Francesco, dedicata alle Università e le Facoltà ecclesiastiche, contiene nel suo *Proemio* una serie di stimolazioni importanti, nella forma di *criteri generali*, o di *principi di metodo*, per la ridefinizione e riorganizzazione del vasto e pluriforme sistema degli studi ecclesiastici. Il testo introduce alcune parole chiave per questa complessa operazione: parole come *fedele e creativa revisione*, oppure *attento studio e sapiente sperimentazione*, o ancora, la proposta di *imprimere agli studi ecclesiastici quel rinnovamento sapiente e coraggioso che è richiesto dalla trasformazione missionaria di una chiesa “in uscita”*. Studi ecclesiastici – si dice più oltre – che dovrebbero costituire una sorta di *provvidenziale laboratorio culturale in cui la Chiesa fa esercizio dell’interpretazione performativa della realtà che scaturisce dall’evento di Gesù Cristo*.

Fra tali significative parole chiave possiamo collocare anche i termini *dialogo a tutto campo*, *cultura dell’incontro*, ma anche *inter e trans-disciplinarietà esercitate con sapienza e creatività nella luce della Rivelazione*, e in particolare il richiamo a una forma ‘forte’ di *trans-disciplinarietà*. Più avanti, nelle brevi pagine di questo *Proemio*, si incontra anche un tentativo di ridefinizione della teologia e dei suoi compiti, tentativo che richiama più o meno apertamente anche il problema della organizzazione delle scienze umane e sociali dentro i piani di studio delle Istituzioni ecclesiastiche. Il testo, implicitamente, riconosce tutte le scienze umane, almeno potenzialmente, come “scienze della religione”, che quindi contribuiscono (o meglio, potrebbero contribuire) a determinare un *umanesimo nuovo*, e la *promozione di ogni uomo e di tutto l’uomo*.

In altre parole, la prima parte di questa Costituzione include, in poche pagine dense, una serie di temi epistemologici, relativi ai paradigmi di tutte le scienze umane, teologia inclusa, ma anche alcuni principi pastorali e didattico-metodologici, tutti degni di una trattazione più ampia e articolata di quanto il testo non presenti nella sua forma attuale. In aggiunta, si deve osservare che la prima parte del testo sembra apparentemente “scollata” dalla seconda, nella quale si definiscono e regolamentano i piani di studio delle Facoltà ecclesiastiche, seconda parte in cui non sembra presente, di fatto, alcuna *rivoluzione culturale*.

Il testo della VG, promulgato nel gennaio 2018, è stato naturalmente già ampiamente analizzato, a tratti criticato, o anche entusiasticamente elogiato. Si potrebbe già fare uno studio sulle reazioni e i dibattiti da esso suscitati, ma non è questo il mio compito in questa sede. Data anche l’ampiezza smisurata del tema, in questo breve contributo mi limiterò a toccare solo alcuni dei punti sollevati, concentrandomi poi sulle prospettive pedagogiche del discorso, rispetto alle quali posso riferirmi a competenze ed anche ad esperienze didattiche specifiche.²

¹ Cf. FRANCESCO, *Costituzione apostolica Veritatis Gaudium circa le Università e le Facoltà Ecclesiastiche*, 29.1.2018 (in questo testo indicata d’ora in poi con la sigla VG).

² La scrivente è stata Professore ordinario di discipline pedagogiche presso l’Università di Bologna, cui ancora afferisce come “Professore dell’Alma Mater”, dopo il pensionamento; ha anche insegnato per diversi anni discipline pedagogico-didattiche presso l’ISSR SS. Vitale e Agricola della FTER di Bologna.

2. Una frammentazione specialistica difficile da superare

Non c'è dubbio che il richiamo alla multidisciplinarietà/interdisciplinarietà operato dalla VG contesta di fatto, e in primo luogo, la “frammentazione” della conoscenza umana che si è progressivamente resa evidente nel Novecento, una forma di “separatezza”, determinata in primo luogo dallo sviluppo degli specialismi disciplinari. Le scienze oggi sembrano proporsi come altrettante strade parallele e ben distinte, incapaci dunque di proporre visioni organiche e complessive di conoscenza/cultura. In questo senso, lo specialismo determina di fatto un *impoverimento intellettuale*, che appare paradossale proprio nell'età del più intenso sviluppo mai realizzato dalla conoscenza scientifica e tecnologica.

Voglio chiarire che questa denunciata forma di povertà intellettuale non è solo genericismo e superficialità: ci sono aspetti dell'esperienza umana che non vengono più neppure percepiti nella loro fenomenologia, sono diventati delle *non-esistenze*, per quanto ancora “ingombranti” sul piano esistenziale. Basti pensare, ad esempio, alla negazione della dimensione religiosa, alla riduzione dell'amore umano nei confini della sessualità, alla copertura pragmatista e funzionalista del tema del valore etico. Ed infine alla costante marginalizzazione/negazione dei temi della vecchiaia e della morte.³ È sottinteso che tutte queste negazioni intervengono pesantemente nel direzionare di fatto i processi educativi delle nuove generazioni, e trasformano le rappresentazioni sociali delle istituzioni che più direttamente intervengono nei processi educativi, come la famiglia, la scuola, le comunità ecclesiali di ogni genere. Precisiamo subito che lo specialismo scientifico-disciplinare non è la causa ultima, o la sola causa, di ogni denunciata povertà culturale e intellettuale. Esistono cause più remote, che non possiamo analizzare in questo momento, e dunque la *multidisciplinarietà*, o *l'interdisciplinarietà forte*, anche se eventualmente ottenute, non sarebbero in ogni caso il rimedio unico, o esclusivo, della lamentata povertà intellettuale di cui stiamo parlando.

Nell'area delle scienze umane in particolare, lo specialismo sembrerebbe determinare l'impoverimento più forte: gli *oggetti* di ricerca propri delle scienze umane (l'uomo nella sua natura e nelle sue dimensioni, le forme di vita, sociale e culturale, che dalla condizione umana scaturiscono, le istituzioni umane e i processi che le attraversano) hanno sempre bisogno, quando vengono in primo piano alla nostra indagine, di essere “messi a fuoco” dai differenti “fasci di luce”, costituiti dalle diverse discipline e dai loro metodi. È chiaro che quanto maggiori di numero, e diverse di posizione, saranno le prospettive disciplinari che vengono coinvolte, tanto più si ridurrà il rischio delle negazioni e dei travisamenti che rendono “invisibili” dimensioni essenziali dell'esperienza umana.

In altri termini, se vogliamo che qualsiasi oggetto di ricerca delle scienze umane acquisisca lo spessore della sua *concretezza esistenziale*, su di esso deve confluire il “fascio luminoso” delle

³ Per esempio, l'affronto del tema della morte differenzia nettamente alcuni approcci psicologici generali e non solo nel settore della psicologia della religione (cfr. H. FEIFEL, *La morte. Una variabile rilevante in psicologia*, in R. MAY (ed.), *Psicologia esistenziale*, trad. it. Astrolabio Ubaldini, Roma 1970, 54-63). Quanto alla vecchiaia, la maggiore “popolarità” del tema negli ultimi decenni, nell'area psico-pedagogica, dipende dalla consistente presenza di soggetti in questa fase vitale quali “consumatori” attivi di beni e servizi nella società contemporanea: cfr. M.T. Moscato, *La formazione in età adulta come oggetto pedagogico: condizioni epistemologiche e problemi di metodo*, in “Pedagogia oggi” (2011) 1/2, 121-131; *Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche*, in “Formazione psichiatrica e scienze umane” 32 (2011) 2/3, 45-66; *Tarda adultità e vecchiaia come traguardi esistenziali: compiti per la ricerca pedagogica*, in “Formazione, lavoro, persona” 11 (2014) luglio, 11-27.

diverse interpretazioni disciplinari, la ricchezza/complementarità dei punti di vista dai quali esso può essere preso in esame. E non importa se, e in quale misura, i diversi approcci possano essere fra loro in contrasto. *La ricerca dovrebbe proporsi sempre in una prospettiva multidisciplinare.*

Non è così, o non è sempre così, tuttavia, per quanto riguarda il momento della formazione e della trasmissione didattica: in ogni caso, il luogo delle sintesi culturali permane la persona singola, con i suoi poteri interpretativi, e insieme selettivi e riorganizzativi. La creatività personale è, nella maggior parte dei casi, una capacità di “ri-collocare” nella propria struttura cognitiva elementi molteplici e apparentemente frammentari. Questo è vero per le scienze della natura, e a maggior motivo per le scienze umane. Nell’insegnamento accademico, tuttavia, lo sviluppo delle sintesi personali negli studenti è favorito, prima che da approcci multidisciplinari, da una visione unitaria che deve essere già presente nella proposta della disciplina che si affronta. Nessun teologo o filosofo, suppongo, insegna proponendo un panorama di approcci o di scuole mettendole tutte sullo stesso piano, ma piuttosto privilegia, in termini motivati e scientificamente giustificati, la propria prospettiva di ricerca. Ciò vale anche per tutte le scienze umane, naturalmente: occorre un focus disciplinare unitario in ogni momento delle attività didattiche, anche laddove si proponga una concezione pluralistica della propria disciplina e un approccio multidisciplinare ai singoli temi che si affrontano.

Non si tratta perciò di riuscire a proporre ai giovani delle prospettive culturali/scientifiche già organiche e sistematiche, ed in cui fra l’altro, nell’ottica cristiana, dovrebbe apparire compiuta anche la sintesi fede/vita. L’idea di un sistema culturale e scientifico compiutamente organico è un ideale utopico, al massimo una *idea-guida*, soprattutto quando, fenomenologicamente, gli orizzonti storico-culturali si presentano viceversa non solo “complessi”, ma addirittura incongruenti e internamente conflittuali. Un buon insegnamento, attento e competente, una visione multi-prospettica (e non solo multidisciplinare) determinerà le condizioni che favoriscono lo sviluppo di sintesi personali nelle menti degli studenti. In questo percorso, e in condizioni di autenticità esistenziale, il giovane maturerà anche una progressiva e desiderabile sintesi fede/vita.

Oggi, di fatto, un approccio multidisciplinare, per quanto elogiato o invocato, è negato in concreto da relazioni inesistenti, fra settori scientifici che “non si parlano”, e prima di tutto non si leggono (e dunque non si ascoltano), ciascuno arroccato nei propri primati, nelle proprie presunte eccellenze, e nei propri pregiudizi scientifici. L’integrazione fra le conoscenze scientifiche è difficile quanto un dialogo fra sordi. Nei casi migliori di tentato dialogo (come in certi seminari progettati deliberatamente in chiave multidisciplinare), si vede come i diversi contributi forniti si affianchino restando paralleli, anche quando potrebbero sovrapporsi su alcune tematiche affrontate (per esempio l’esperienza religiosa).⁴ In simili situazioni, di fatto l’unico tentativo di un approccio multidisciplinare appare quello del malcapitato Curatore/i del libro/i, che costituiranno il risultato di una o più attività seminariali.

⁴ Mi riferisco all’esperienza concreta e relativamente recente di un progetto di ricerca pluriennale multidisciplinare (2010-2017) su *Religiosità e dinamismi della formazione religiosa*, avviato presso l’Università di Bologna, in cooperazione con la Facoltà Teologica e l’ISSR dell’Emilia-Romagna. Cf. M.T. MOSCATO - R. GATTI - M. CAPUTO (edd.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012; F. ARICI - R. GABBIADINI - M.T. MOSCATO (edd.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014; M.T. MOSCATO - M. CAPUTO - R. GABBIADINI - G. PINELLI - A. PORCARELLI, *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017. Per inciso, in uno solo di questi volumi riuscimmo ad ottenere la presenza attiva e cordiale di un teologo.

Occorre ancora ricordare che la frammentazione della conoscenza si origina già all'interno di ciascun settore disciplinare, a partire dalla contrapposizione di scuole di pensiero diverse: sociologi, psicologi e antropologi “non si parlano” neppure fra loro, al massimo confliggono dentro ciascun contenitore disciplinare. Quanto ai pedagogisti, è noto che ciascuno di essi propone una propria scuola accademica (raramente si configurano raggruppamenti coerenti almeno per ciascuna sede universitaria). E spesso tali supposte “scuole” costituiscono di fatto piuttosto dei “cortili accademici”.

È noto, del resto, che fra le scienze umane e sociali esistono delle “gerarchie” pregiudiziali già nelle reciproche rappresentazioni, e anche questo è un elemento a sfavore dell'idea stessa di multidisciplinarietà (sia nella ricerca, sia nell'insegnamento). Ciò comporta che necessariamente l'idea di “interdisciplinarietà” (e a maggior ragione di una *interdisciplinarietà forte*) non possa trovare “terreno di coltura” adeguato nelle nostre istituzioni accademiche. In Italia poi, la separazione strutturale fra le Università e le Facoltà ecclesiastiche determina una sorta di “impenetrabilità” reciproca, che talvolta, e solo parzialmente, viene corretta dalla presenza di accademici delle Università pubbliche, acquisiti come incaricati di insegnamento almeno negli ISSR. Con l'istituzione degli ISSR avremmo dovuto avviare un progressivo processo di *accademizzazione* di essi, rendendoli effettivamente dei *laboratori* di sperimentazione scientifica e didattica, e spingendoli verso forme di autonomia accademica necessarie alle loro finalità istituzionali.

Occorreva, in altri termini, che in essi si costituissero nuclei di ricerca e formazione accademica, per garantire, nella formazione di insegnanti di religione e di educatori, un corpo insegnante stabile, delle vere e proprie scuole, capaci di ricerca autonoma e di produzione dei propri materiali didattici. Nella mia percezione ed esperienza questo non è ancora accaduto, ed esistono anzi segnali di involuzione. In particolare, gli insegnamenti di scienze umane, anche se previsti negli Statuti, appaiono affidati sempre come incarichi “aggiuntivi” a docenti interni, oppure occasionalmente a docenti accademici, o ancora a personale non particolarmente qualificato, sul piano scientifico, i cui criteri di individuazione permangono incerti e localmente variabili.

3. Un punto di vista pedagogico

Dal punto di vista della pedagogia, intesa per il momento nell'accezione di *teoria metodologica*, la discussione contenuta nel Proemio di VG sollecita in primo luogo una sconcertante consapevolezza di tipo educativo e didattico. Ho scritto sopra che il luogo della sintesi è la persona, ma ciò non toglie che i metodi formativi e didattici praticati giochino una funzione importante nella progressiva capacità di sintesi di ogni persona, sia dal punto di vista conoscitivo, sia dal punto di vista religioso. La presentazione di un ventaglio di conoscenze scientifiche (o presunte tali), collocate in contenitori disciplinari paralleli e non comunicanti, non può favorire le sintesi culturali personali che si esigono, e meno che mai la sintesi fede/vita che dovrebbe contrassegnare un intellettuale cristiano. La separatezza favorisce l'astrazione, genera un “sapere buono per gli esami” che permane distinto dalle “conoscenze utili per la vita”.⁵ Nel caso specifico degli

⁵ A puro titolo di esempio, rinvio al cap. di R. GABBIADINI, *L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia*, in MOSCATO - CAPUTO - GABBIADINI - PINELLI - PORCARELLI, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, 110-147, in cui alcune clamorose “ignoranze” bibliche, in un campione religiosamente qualificato di 2.675 soggetti incontrati in tutta Italia, evidenzia i limiti dei loro processi formativi pregressi.

insegnanti di religione, non ci può essere dubbio che le modalità con cui essi hanno appreso condizioneranno le loro modalità di insegnare ai loro allievi, di proporre una catechesi adeguata, di animare gruppi giovanili.

Dal punto di vista pedagogico, è chiaro che ciascuno di noi tende a riprodurre nel suo insegnamento i modelli costituiti dai suoi insegnanti; la nostra capacità di insegnare dipende direttamente da come abbiamo studiato, soprattutto nella giovinezza. Già Agostino, nel *De Doctrina christiana*, sottolineava come, per insegnare la Bibbia, fosse necessario non tanto l'averla "appresa a paroletta, ma l'averla personalmente investigata a lungo". Non, quindi, una pura riproduzione di quanto è stato meccanicamente appreso, ma una ricerca personale diretta e relativamente autonoma per la comprensione del testo biblico".⁶

Osservo, quindi, che l'eventuale riorganizzazione del sistema delle Facoltà ecclesiastiche dovrebbe implicare in primo luogo una riforma pedagogica degli insegnamenti. L'approccio multidisciplinare e/o interdisciplinare è in primo luogo una questione metodologica, e ciò vale anche per l'orientamento al dialogo, l'idea del *laboratorio* e di un approccio sperimentale, parole chiave che abbiamo incontrato nel Proemio di VG. Formare l'uomo, e formare "tutto l'uomo", sarà possibile quindi, non solo per i contenuti disciplinari che si presentano, ma soprattutto per il modo in cui essi vengono presentati: dialogo, ricerca, innovazione sono criteri metodologici e didattici. Se insegniamo nell'ottica della pura "riproduzione", l'insegnamento perseguirà inevitabilmente negli allievi conoscenze astratte, frammentarie e dogmatiche, quel sapere "buono per gli esami" che non tocca e non anima mai la vita reale. Questi allievi non raggiungeranno quasi mai le soglie di comprensione personale necessarie perché un contenuto dato diventi per essi personalmente "formativo".

4. La specificità epistemologica della pedagogia contemporanea

Ho già affermato che negli Istituti ecclesiastici la Pedagogia sia fra le discipline peggio insegnate, anche quando presente. Devo però precisare subito che esiste una debolezza oggettiva dell'area disciplinare della pedagogia (e/o delle scienze dell'educazione) anche nelle Università statali dove essa è ampiamente presente. Di questa condizione occorre tenere conto, qualora si volesse tentare una revisione positiva e funzionale di questi insegnamenti nelle Facoltà ecclesiastiche.

⁶ Non può insegnare "con varietà di esposizione" (cioè riorganizzando continuamente l'esposizione, cambiando le parole e gli esempi) una persona che ha imparato precedentemente i contenuti da insegnare mandandoli meccanicamente a memoria. Per farsi comprendere occorre una padronanza conoscitiva che permetta all'insegnante/ catechista di "ripensare", e non appena di "ricordare", ciò che intende insegnare. È chiara, quindi, in Agostino la distinzione fra il conoscere meccanicamente e l'aver "compreso per avere indagato": l'uomo parla con sapienza a seconda del progresso che ha fatto nella conoscenza delle Sacre Scritture. «Non dico del fatto di averle molto lette o imparate a memoria, ma dall'averle ben comprese e averne scrutato diligentemente il senso» (DC 5,7). Nell'eloquenza degli autori ispirati «si doveva mescolare anche una certa dose di oscurità, in detti divini e salutari come quelli, per cui il nostro intelletto avrebbe dovuto trarre profitto non solo mediante la [semplice] scoperta, ma anche mediante la ricerca» (DC, 6, 9). In altri termini, insegnerà in modo da farsi comprendere chi, a sua volta, ha indagato e ha compreso, ricercando personalmente. C'è un rapporto fra il percorso conoscitivo compiuto dalla mente di colui che opera da catechista/insegnante, e la sua possibilità di perseguire, come obiettivo prioritario, il farsi comprendere: cf. M.T. MOSCATO, *Agostino pedagogista: una teoria dell'insegnamento*, in D. RIGHI (ed.), *Educazione, paideia cristiana e immagini di Chiesa*, EDB, Bologna 2016, 75-111. Per il tema dell'insegnamento si veda: M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.

La pedagogia accademica italiana si configura oggi come caratterizzata da “legami deboli”, se non da un certo grado di potenziale “entropia” interna. Si riconosce fra di noi una debolezza epistemologica apparentemente accettata (sia pure con rassegnazione), e si ha la percezione di essere colpiti da un giudizio sociale da sapere “minore” (a ridotta scientificità), sia nel quadro delle scienze umane e sociali, sia in ambito filosofico (ambito frequentato da molti di noi). Questa rappresentazione negativa, tuttavia, non è supportata da precise e documentate ricerche (che non sono state avviate quasi mai in tale direzione), e quindi si configura come una “certezza pregiudiziale”, condivisa da molti, e da molti, allo stesso titolo, assolutamente negata.

Come ho già anticipato, secondo la mia prospettiva personale, la pedagogia è (o potrebbe essere) una disciplina scientifica con un proprio substrato filosofico, e con un impianto teorico fenomenologico. Il suo campo di indagine non è delimitato tanto da confini materiali, ma piuttosto dalle sue stesse categorie interpretative (i suoi cosiddetti “oggetti formali”). La dimensione empirica e concreta della conoscenza pedagogica dipende, di fatto, e può derivare, dall'applicazione di categorie teoriche e di criteri metodologici specifici ad una serie articolata e ampia di eventi reali. Questo comunque costituirebbe il primo momento della riflessione pedagogica, in cui l'obiettivo è comprendere la realtà educativa (il *che cosa* è dell'oggetto chiamato educazione). La possibilità di derivare dalla comprensione dei fatti *una teoria dell'agire educativo* costituirebbe in ogni caso un secondo momento del sapere pedagogico, che non può generarsi senza il primo. In questo senso io sono stata, e permango, allieva di Don Gino Corallo,⁷ di cui vorrei riportare un passo, da un inedito del 1975, ripubblicato nel 2012:

«La pedagogia nasce solo quando si applichi un determinato metodo per lo studio [...] dei fatti educativi [...] I fatti educativi, certamente sono *li*: avvenimenti storici compiuti e irreversibili; ma non si evidenziano *da se stessi* come “educativi”, come categoria, senza l'intervento della ricerca che tende a rilevarli, appunto, come *educativi*. È allora chiaro che è possibile confondere i fatti educativi con altri fatti, oggetto di altre scienze (per esempio coi fatti sociali, politici, psicologici): basta applicare alla ricerca quei metodi che tendono a rilevare nella realtà, appunto, gli aspetti sociali, politici e via dicendo [...] ma così si gioca con dadi truccati, dato che si oblitera in partenza il punto fondamentale della ricerca, e cioè il rilievo di ciò che specifica e differenzia i fatti educativi – in quanto educativi – da tutti gli altri. L'errore epistemologico che vi sta alla base consiste nella pretesa di impostare un discorso metodologico sul trattamento di alcuni dati esistenziali (i “fatti educativi” in questo caso) senza essersi presa prima la cura di disegnare con *distinzione* il profilo del loro *significato*. In altre parole, l'errore sta nella pretesa di occuparsi di pedagogia e di metodologia dell'educazione senza una filosofia dell'educazione, o, se si vuole, senza una teoria generale sul significato e i fini dell'educazione dell'uomo. Questi significati e questi fini vengono assunti da altri saperi, spesso senza ombra di sospetto critico [...]. L'apertura scientifica consiste nel considerare le cose da tutti i possibili aspetti (di qui la necessità della divisione dei compiti tra gli scienziati): la barbarie pseudoscientifica si fa invece presente tutte le volte che essa dichiara finito il mondo quando sono finite le sue particolari idee, e tutte le volte che nega la realtà di ciò che non è rilevabile col suo metodo particolare».⁸

⁷ Don Gino CORALLO (1910-2003), presbitero salesiano e filosofo dell'educazione, maestro di un'intera generazione di pedagogisti. Insegnò a Bari e a Catania, e fu Rettore dell'Università Pontificia Salesiana (allora Pontificio Ateneo Salesiano) per un biennio. Ho ripubblicato dopo la sua morte una scelta antologica commentata del suo saggio *Pedagogia*, del 1961: G. CORALLO, *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di M. T. MOSCATO, CLUEB, Bologna 2009.

⁸ L'inedito, risalente a un Seminario tenuto a Lecce nel 1975, era contenuto fra le carte di Corallo. Lo abbiamo pubblicato solo nel 2012 in: C. NANNI - M. T. MOSCATO (edd.), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012.

Io ho condiviso questo assunto del mio Maestro forse implicitamente, come “respirandolo”, durante gli anni della mia formazione, fino a che esso mi è apparso “ovvio”. Viceversa, sempre più spesso, nel corso dei decenni, mi è stata restituita un’immagine, di questa mia posizione, per quanto apprezzata, piuttosto di “anomalia” scientifica; si tratterebbe di una visione pedagogica “inconsueta”, che per i più giovani, poi, risulterebbe addirittura “totalmente nuova”. Tuttavia, i giovani conservano anche un’aspettativa “salvifica” nei confronti della pedagogia. Presentano aspettative e attese che io trovo “miracolistiche”, e comunque ingiustificate, che connettono la ricerca pedagogica alla trasformazione positiva della realtà e della esperienza umana.

Per un altro verso, il permanere di aspettative “forti” circa un sapere pedagogico, pur nella percezione della nostra frammentazione scientifica, e nell’insoddisfazione per i nostri prodotti, costituisce da tempo anche una percezione interna della comunità pedagogica accademica. Voglio ricordare solo alcuni termini di un breve intervento del compianto Cesare Scurati, nel 1999, quando era Presidente della Società Italiana di Pedagogia.

Sotto il titolo *Forme di pedagogia*, di un editoriale dell’allora “Bollettino della SIPED”, Scurati elencava nove denominazioni/ rappresentazioni significative di pedagogia, fra loro in aperta contraddizione. Qui ne vorrei ricordare almeno quattro, particolarmente indicative di una contraddizione interna alla conoscenza pedagogica:

- *Pedagogia come soggetto sociale: sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta.*
- *Pedagogia come verità: campo di autenticazione valoriale, banco di prova umanistico, dei saperi sull’uomo e la sua formazione. In termini etici: pedagogia come passione*
- *Pedagogia come deduzione: derivazione etico normativa da premesse universali.*
- *Pedagogia come orizzonte di professionalità: costruzione di competenze, consegna di elementi di distinguibile affidabilità operativa.*⁹

Richiamo l’attenzione prima di tutto sulla suggestiva formulazione, collocata al primo punto, di pedagogia come un “sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente voluto, retroterra di bisogni che non trovano risposta”. Ma anche il secondo e il terzo punto, con il richiamo ai valori e alle passioni e poi con il rilievo normativo di carattere universale, sono significativi. Io sospetto che questi punti si intreccino e si confondano in una rappresentazione inconsciamente diffusa nella cultura contemporanea, forse l’unica rappresentazione che accomuna realmente, con tutta la sua potenza inconsapevole, la comunità scientifica che di pedagogia si occupa. Questo in effetti spiegherebbe insieme sia le forti ed elevate aspettative, sia le critiche e le svalutazioni nei confronti degli studi e della ricerca pedagogica in senso proprio, e perfino certi latenti “sensi di colpa” e/o “complessi di inferiorità”, che segnano la nostra esperienza accademica.

5. La pedagogia come teoria dell’agire educativo

Per me il punto discriminante, ed insieme l’ostacolo più potente allo sviluppo della pedagogia come sapere scientificamente definito (e quindi condiviso o condivisibile), è costituito

⁹ Cf. M.T. MOSCATO, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in “Education Science and Society” 3 (2012) 6, 29-54.

dall'assunto che "pedagogia" sia solo un sapere *pratico*, un sapere *il come si fa* (eticamente o tecnicamente) relativo ad un quid, chiamato "educazione" nel senso comune, ma questo oggetto non viene mai definito senza possibilità di confusioni. Corallo, nella citazione del 1975, in cui in realtà contestava l'incombente paradigma delle scienze dell'educazione, indicava proprio questo come un errore epistemologico.

Tuttavia, la pedagogia moderna è nata come una "teoria della prassi" e/o una "teoria per la prassi", assumendo in partenza che il suo oggetto fosse un'azione o una categoria di azioni umane, rivolte deliberatamente ad altri esseri umani. Ed un secondo assunto conseguente al primo è che l'analisi scientifica di tale supposta categoria di azioni non possa mai avere una pura funzione descrittiva e conoscitiva, ma che il sapere ottenuto debba immediatamente rifluire verso la prassi educativa per modificarla: pure in diverse prospettive e articolazioni, la pedagogia costituisce comunque un sapere e un comprendere "per agire" in termini immediati.

Questo impianto epistemologico, soprattutto nella misura in cui esso perdura implicito, determina molte conseguenze: la prima è che sfugge il valore della conoscenza pedagogica in quanto tale; non avrebbe così valore la conoscenza di dinamismi su cui non possiamo avere o tentare il controllo diretto, e questo condiziona già la scelta del tema di ricerca: così l'insuccesso scolastico può venire privilegiato rispetto al conflitto coniugale, oppure all'educazione religiosa (talvolta ridotta a monte alla catechesi o all'insegnamento scolastico della religione cattolica).¹⁰ In verità, rispetto all'educazione familiare e all'educazione religiosa, mancano di fatto le categorie interpretative che permettano di indagarle, e perciò la ricerca pedagogica non se ne occupa. Un altro elemento dannoso è il presupposto, per esempio, che il valore di una conoscenza finalizzata immediatamente all'azione possa trovare verifica, conferma e riconoscimento sociale, solo nella sua efficacia dimostrata. La svalutazione sociale di un sapere a partire dalla sua supposta inefficacia può determinarne così gli sviluppi o i regressi.

In realtà, la corretta analisi interpretativa dei processi educativi in un dato momento storico non potrebbe avere in nessun caso efficacia trasformativa immediata. Un'intuizione pedagogica, un'ipotesi di lettura, la formulazione di un principio, in termini di filosofia dell'educazione, agiscono sulla realtà (quando questo è possibile) solo penetrando il tessuto culturale, le rappresentazioni sociali, le convinzioni personali, e quindi si radicano in tempi sempre relativamente lunghi, e approdano ai processi educativi concreti sempre in maniera indiretta. Non possono essere verificati e convalidati immediatamente come un vaccino o una comunicazione pubblicitaria...

¹⁰ Storicamente, l'interesse e lo sforzo della pedagogia accademica si è concentrato sempre di più, nel corso del Novecento, sulla scuola e comunque sulle istituzioni educative, divenute di fatto sia il campo di applicazione, sia il campo di indagine, della teoria pedagogica, determinando anche una committenza pubblica (concretamente politico-amministrativa) alla ricerca pedagogica. E anche questo non è senza effetto per lo sviluppo complessivo della ricerca scientifica nella nostra area, sia perché la scelta del campo scolastico, con le sue caratteristiche e le sue esigenze, delimita immediatamente il campo di indagine, sia perché esso rafforza automaticamente l'opzione per la pedagogia come "teoria dell'agire", e soprattutto perché la scuola esigerebbe risultati di efficacia ed efficienza in termini immediati: non si esige – in altri termini - di comprendere realmente perché si sviluppino fenomeni di insuccesso scolastico, in che rapporto essi stiano con la cultura, con lo sviluppo psicologico degli immaturi, con le dinamiche educative e gli stili di vita della popolazione; ma si esige di *ridurre immediatamente i tassi di insuccesso*, mettendo alla prova su questo tipo di risultato la qualità della scienza pedagogica e didattica. Inutile dire che su questo tema in particolare si è generata una prassi (politico-amministrativa, e solo in subordine metodologico didattica) che risolve i problemi semplicemente rendendoli non più visibili. Da ciò certi attacchi generalizzati alla pedagogia accademica non privi di fondamento (ad es. G. FERRONI, *La scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997).

Per quanto riguarda invece le singole tecniche e le strategie, che riguardano poi quasi esclusivamente la dimensione della didattica, si possono ottenere solo verifiche limitate e parziali di aspetti limitati e parziali del processo educativo, che in genere confluiscono in “ricettari”. Si ha così un processo di *tecnicizzazione* di qualsiasi visione pedagogico-didattica. Il presunto sviluppo della didattica impoverisce sempre di più la visione pedagogica complessiva. Studiamo e divulgiamo sempre più problemi particolari, tecniche o strategie, introduciamo parole/bandiera sempre più generiche e ambivalenti.

L’impianto di una “teoria dell’agire/per l’agire” diventa quindi, secondo me, una sorta di “peccato d’origine” del sapere pedagogico, anche sotto un altro aspetto, quest’ultimo molto più nobile del semplice efficientismo (cui approda la logica dell’efficacia). Sul piano etico-politico interviene una rappresentazione dello scopo di una conoscenza (agire sull’uomo o “liberare” l’uomo, a seconda delle prospettive) talmente motivante, in quanto intrisa di sensi valoriali, da interferire in termini condizionanti sulla comprensione della realtà stessa (mentre è la comprensione che permane sempre lo scopo primario della conoscenza). La volontà di progettare e di agire, ma senza problematizzare mai il proprio oggetto, riduce di fatto la possibilità di modificare la rappresentazione dell’oggetto, e in questo caso si rallenta la possibilità di comprensione scientifica dei fenomeni educativi. Per esempio, è solo relativamente recente l’introduzione di termini come “realtà educativa”, “evento educativo” per indicare l’oggetto della ricerca pedagogica: vale a dire che è solo recente (e comunque parziale) la scoperta che l’educazione indagata potrebbe non essere davvero un’azione intenzionale o un complesso di azioni, su cui si possa ottenere il pieno controllo intellettuale.

Il problema vero è che ciò che chiamiamo “fatto”, o “evento”, o “realtà” educativa potrebbe presentare propri dinamismi evolutivi, trasformazioni storico-antropologiche, pur conservando una permanente struttura fenomenologica (oppure potrebbe non conservarla). Si tratta del primo elemento da comprendere nello sviluppo della conoscenza pedagogica, e il suo primo problema. Ma l’indagine sull’oggetto educazione viene di fatto messa fra parentesi da una disciplina che si rappresenta come una “teoria dell’agire educativo”, e, dal momento che non è possibile agire alcun oggetto della cui possibilità non si abbia certezza, la pedagogia finisce per attingere tale certezza fuori dai propri confini. Ci si rivolge alle altre scienze umane (psicologia, sociologia e antropologia hanno prodotto innumerevoli concetti, più o meno espliciti, di educazione); ci si rivolge ad orizzonti etici, politici, religiosi, che diventano filosofici, quando non “ideologici”, giacché l’ideologia è il rischio costante di una filosofia che, rimanendo implicita, si sottrae ad ogni tipo di analisi, verifica, consenso, dis-conferma. Oggi ci si rivolge perfino alle teorie economiche, derivandone modelli di condotta umana desiderabile e criteri di efficacia-efficienza. Nell’arco di mezzo secolo, si può registrare una tendenza della produzione pedagogica a dipendere sempre di meno da fonti filosofiche e sempre di più da fonti, prima di tutto psicologiche, e poi delle scienze sociali in genere. Anche se questo può significare - di fatto - dipendere dalle filosofie implicite, incorporate dentro le scienze psico-sociali, cui esse conferiscono l’autorità dei loro canoni scientifici. In conclusione, dipendiamo sempre di meno da *certi* impianti filosofici e sempre di più da *altre* prospettive filosofiche. E il paradigma delle scienze dell’educazione (che è di per sé un paradigma multidisciplinare) sottintende anch’esso un impianto filosofico definito.

Gli esempi e le osservazioni sviluppate fin qui nascono dalla consapevolezza che nessuna prassi (nel nostro caso una prassi educativa) può mai venire definita razionalmente se prima essa non sia stata definita con chiarezza (almeno come ipotesi) in quanto oggetto, ossia campo di indagine e ricerca di un sapere pedagogico teorico. La definizione iniziale esplicita di un oggetto

definito ne rivela la “pensabilità” per la mente dello studioso, lo rende rappresentabile e comunicabile ad altri, permette dunque di dibatterne, e trasforma la definizione (inizialmente sempre ipotetica) in una matrice scientificamente e culturalmente generativa. In un contesto in cui le categorie teoriche che permettono di rappresentare l’oggetto rimangono implicite non si può condividere ed accrescere il sapere sviluppato (ma neppure destrutturarlo criticamente). Naturalmente lo sviluppo della ricerca, nel tempo, avrà anche l’effetto di confermare, dis-confermare, modificare e ampliare la definizione iniziale, in un circolo virtuoso in cui l’esperienza della realtà interviene nel modificare progressivamente le categorie con cui la realtà è stata pensata e rappresentata.

In concreto, una teoria dell’agire educativo, comunque formulata, che non sia ancorata ad una propria pregressa riflessione sull’oggetto educazione, può semplicemente – come abbiamo già visto - assumere l’oggetto da un altro campo di sapere, che diventa, più o meno esplicitamente, il “luogo” categoriale della sua fondazione teorica. Ma se il “luogo di fondazione” risiede “altrove” rispetto all’oggetto di indagine e di riflessione, di esso non si può discutere consapevolmente. È un dato paradossale, in effetti, ma storicamente verificabile, che i pedagogisti non discutano quasi mai dei loro fondamenti teorici, e quando lo fanno non riescano a trovare un terreno di incontro. In tal modo, proprio ad evitare conflittualità irriducibili, si afferma concordemente il pluralismo di prospettive come valore, si rispettano tutte le posizioni potenzialmente presenti, e non se ne parla mai.

Naturalmente, il pluralismo di posizioni teoriche costituirebbe davvero un valore (etico e scientifico). Tuttavia, per costituire e consolidare una comunità scientifica, occorre almeno un linguaggio comune nel porre i problemi e nel formulare le domande. Il pluralismo può e deve riguardare le soluzioni e le risposte, e perfino i metodi di ricerca, ma questi elementi devono essere e restare almeno concettualmente comparabili. Al di sotto di una tale soglia di potenziale comunicazione interna, la supposta comunità accademica si disgrega all’interno, e soprattutto perde la possibilità di rigenerarsi e rinnovarsi, perché non ha più la possibilità di avanzare la sua / le sue proposte teoriche alle nuove generazioni. Queste ultime, dal canto loro, non possono neppure contestare, o ribellarsi, quando la proposta scientifica non sia stata neppure formulata. Ciò vale naturalmente per tutte le discipline, e non solo per la pedagogia, quando si verifichi una tale situazione.

Nel concreto dell’esperienza accademica, nell’ambito pedagogico, il pluralismo diventa piuttosto frammentazione infinita: all’assenza di grandi ortodossie scientifiche vincolanti, ed eventualmente fra loro in aperto conflitto, corrisponde di fatto una fedeltà ancora più rigida a una molteplicità di piccole scuole (quelli che ho già definiti “cortili accademici”), fra cui si instaurano relazioni più o meno cordiali (quando questo accade) sulla base di ragioni che non sono scientifico-teoretiche, anche quando fossero accademiche; intendo amicizie personali, cordate concorsuali, affinità filosofiche, oppure – queste sono le affinità più nobili - la condivisione di orizzonti ideali più remoti, di tipo etico, politico e religioso. Ma, anche in questo caso, non si sviluppa per questo una pedagogia scientifica comune e neppure comparabile al proprio interno, perché dentro un orizzonte comune e remoto possono collocarsi decine di prospettive pedagogiche prive di un linguaggio comune (o meglio, in cui le stesse parole sono spesso utilizzate con un senso diverso).

A dimostrazione/verifica di questa affermazione, si potrebbero analizzare gli Atti degli annuali Convegni di Scholé, un “luogo” fisico e culturale che ha coinvolto per oltre sessanta anni

(dalla sua fondazione nel 1954) tutti i pedagogisti italiani (ordinari e associati) che si fossero riconosciuti nell'orizzonte cristiano; si vedrebbe come un comune orizzonte culturale e religioso non abbia mai determinato la ri-aggregazione in una o più comunità scientifiche, a partire dall'uso comune di termini e categorie teoretiche decisive, ma che anzi l'uso di alcune categorie e terminologie comuni (come il termine "persona") sia piuttosto servito a rendere non visibili le differenze.¹¹

Unico elemento sicuramente trasversale, anche dentro Scholé – nella mia esperienza diretta – è il riferimento alla pedagogia come "sapere pratico". Tale riferimento all'identità pratica della pedagogia io lo considero uno dei pochi "dogmi" comuni ai pedagogisti accademici, sia nell'ambito del cristianesimo (orizzonte comunque comune solo nell'immaginario), sia nella variegata galassia della cosiddetta "pedagogia laica" (anch'essa tutt'altro che omogenea ed unitaria).¹² Storicamente, potrebbe essere più utile una ricostruzione degli esiti scientifici di "scuole" territorialmente identificabili, soprattutto con riferimento ai grandi Atenei (ad es. Roma, Bologna, Padova, Milano). Ma anche in questo caso, insieme all'espansione quantitativa, si osserverebbe una crescita della frammentazione interna delle posizioni teoriche, parallela ad un sempre minore interesse per le grandi questioni (i fondamenti) e ad una concentrazione crescente su temi e problemi operativi, di urgenza sociale e rilevanza professionale.

La riflessione sopra sviluppata rende ragione del fatto che, nel quadro delle scienze umane, per quanto la totalità di esse presenti sempre il limite di una filosofia implicita che ne contrassegna la fondazione, l'area pedagogica evidenzia una maggiore debolezza, in primo luogo perché la pedagogia è l'unica scienza umana che si dichiara espressamente "teoria dell'agire". Tutte le altre, anche quando entrano nel paradigma delle scienze dell'educazione, presentano una propria dichiarata componente teorica, dentro la quale avviene anche la selezione critica dei principi metodologici propri di ogni disciplina (parliamo in questo senso di una "psicologia generale", "sociologia generale" etc.). La mancata definizione teoretica rende confuso il campo specifico di ricerca definito dal termine "educazione", e non legittima, di conseguenza, alcuna metodologia di ricerca. Come dire che i pedagogisti possono scegliere qualsiasi metodologia di indagine propria delle scienze umane, ma non sono qualificati da nessuna di esse.¹³

Tenendo ferma l'opzione comune per una "teoria della prassi", che ho già indicata come un problema irrisolto, e tenendo conto del clima culturale legato alla "passione" (vale a dire anche "spinta utopica" o "tensione profetica", ma anche retorica dell'esortazione moralistica), che

¹¹ Cf. C. SCURATI, *La professionalità docente e la scuola*, in AA.VV., *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti XLIII Convegno, La Scuola, Brescia 2005, 131-146; G. VICO, *La teoria pedagogica*, in *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, 19-39.

¹² Cf. G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia, Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010; P. BERTOLINI, *L'educazione laica oggi: una realtà plurale in cerca di identità*, in "Scuola e Città" (1995) 4; ripubblicato in: P. BERTOLINI, *Pedagogia fenomenologica, Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, 296-304.

¹³ Con ciò non intendo affermare che le altre scienze umane non abbiano problemi di verifica metodologica o di esplicitazione delle loro filosofie implicite, perché tale affermazione sarebbe estremamente ingenua. Dico solo che i problemi della pedagogia sono maggiori (cfr., per la sociologia in particolare, P. DONATI, *La matrice teologica della società*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010, ma una riflessione interessante, sul rapporto fra le scienze umane e la filosofia, e anche fra la teologia e il pensiero religioso, si può trovare già in un testo di Antonio Banfi del 1945, dedicato alla filosofia della religione: cf. M. T. MOSCATO, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, in "Studi sulla formazione" (2015) 1, 81-116.

costituiscono un elemento storicamente preesistente, richiamiamo ancora, perché elemento costante, la contrapposizione ideale fra una pedagogia di carattere eminentemente filosofico, collocata accademicamente fra le discipline filosofiche come “sapere minore” (stigmatizzata come “vecchia”); e una pedagogia dichiaratamente e progettuamente “scientifica” (idealmente rappresentata come “nuova”). Questo contrasto, significativo solo nei decenni dello scontro culturale fra Positivismo e Idealismo, in cui si sono determinati approcci e prospettive di lavoro oggettivamente differenti, a partire dagli anni Cinquanta, ha perduto progressivamente significatività, trasformandosi in una differenza superficiale, confermata solo dalla rappresentazione di essa, interna al mondo pedagogico.

6. Gli anni Settanta/Novanta e il paradigma delle Scienze dell'educazione

Gli anni Settanta del Novecento segnarono una frattura non ricomponibile con la tradizione accademica pregressa, nella misura in cui la contestazione culturale del Sessantotto vide nella pedagogia (sia filosofica, sia scientifica), e nell'educazione in genere, piuttosto uno strumento di “riproduzione culturale” e di conservatorismo politico, pretendendo per conseguenza di fondare una pedagogia “nuova” e rivoluzionaria, “non ideologica”, per la costruzione del mondo futuro. Si generò così, in realtà, un nuovo clima di “passione” pedagogica, che avrebbe ulteriormente favorito le scelte della ricerca accademica per una pedagogia come teoria dell'azione e scienza metodologica, da utilizzare per finalità (etiche e politiche) di nuovo definite prima e al di fuori dei confini teorici di una scienza pedagogica. In alcuni casi, questa cesura ha determinato l'emergere di “nuove” filosofie dell'educazione, prevalentemente rimaste implicite e sottintese, di tipo naturalistico e spontaneistico, con una esplicita vocazione politico rivoluzionaria.

Limitandoci agli ultimi trent'anni del secolo scorso, si deve rilevare che il costituirsi e il progressivo prevalere del modello delle “scienze dell'educazione” (scienze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche) come una “costellazione” di conoscenze fra loro “pari”, legate solo dal comune interesse pratico per l'oggetto “educazione”, ha favorito la perdita del primato ideale della pedagogia anche all'interno delle scienze pedagogiche, senza per questo determinarne la ricollocazione positiva dentro il più ampio paradigma delle scienze dell'educazione. L'avvento e il consolidamento accademico delle scienze dell'educazione, a partire dai primi anni Novanta, sembra quindi avere acuito il progressivo isolamento, esterno ed interno, soprattutto della pedagogia generale.

Si osserva, infatti, a partire da quel momento, una tendenziale diaspora interna, fra le stesse scienze pedagogiche. Ad esempio, si può rilevare la tendenza dei didatti, dei docimologi e degli sperimentalisti a distinguersi dai pedagogisti, in nome di una maggiore o più definita scientificità del loro campo di indagine (l'apprendimento scolastico e la sua misurazione, la comunicazione didattica, la metodologia dell'insegnamento). In comune, le diverse aree interne delle scienze pedagogico-didattiche, presentano la stessa critica, condivisa dalle restanti scienze umane che si interessano di educazione, verso un sapere pedagogico considerato “poco scientifico”, filosofeggiante e retorico, quando non decisamente e astrattamente “parolaio”. È forse possibile ricollegare a queste dinamiche anche la diaspora e la proliferazione delle società scientifiche dei nostri ambiti (SIPed, SIRD, CIRSE), tutte costituite relativamente tardi, e che in Italia

non sono neppure federate fra loro. Non si può neppure ignorare un dato strutturale e normativo: nel 1994 la riorganizzazione dei settori scientifico-disciplinari operata dal CUN riposizionò le scienze pedagogiche su sei settori distinti (successivamente riaggregati in quattro), mentre in precedenza tutte le discipline pedagogico didattiche confluivano in un unico grande settore. Naturalmente non sono irrilevanti i numeri concreti dei ricercatori, nello sviluppo di un'area disciplinare come nella sua frammentazione interna, e i nostri numeri si sono effettivamente dilatati sotto diversi aspetti, soprattutto dalla fine degli anni Novanta (negli stessi anni si sono modificati anche i rapporti interni fra le tre fasce di docenza, ma questo fenomeno interessa tutto il mondo accademico italiano).

In sintesi, ad un sostanziale disconoscimento esterno della pedagogia, da parte delle macroaree umanistiche e psico-sociali, si accompagna oggi una spinta centrifuga interna di discipline (di antica denominazione come la didattica, o di più recente sviluppo come le proliferanti denominazioni presenti nelle tabelle più recenti dei corsi di laurea). Per tali discipline la definizione o ri-definizione epistemologica avviene apparentemente “emancipandosi” dalla pedagogia generale, sempre in base ad un giudizio più o meno implicito di una sua latente e residua “filosoficità”. La natura filosofica del sapere pedagogico viene dichiarata quindi “indebita”, e in qualche misura “cattiva” (ideologica, generica, approssimativa?). In realtà la tendenza centrifuga è proprio una delle conseguenze della debole identità scientifica del sapere pedagogico, di cui abbiamo già detto, debolezza che dipende dal non avere mai tentato di definire al proprio interno sia l'oggetto specifico, sia gli spazi del proprio campo di indagine, sia le specifiche e conseguenti metodologie di ricerca.

La Tabella XV del 1992, che riformava e trasformava il corso di laurea in Pedagogia presso le ex Facoltà di Magistero, segna la vittoria di fatto, sul piano epistemologico, del paradigma delle Scienze dell'Educazione, un paradigma anticipato nella produzione pedagogica italiana fin dalla fine degli anni Settanta, con riferimenti diretti ad orientamenti internazionali, prevalentemente anglo americani, ma in cui anche la tradizione francese assumeva un ruolo trainante.

7. Un punto di vista pedagogico

La conoscenza pedagogica potrebbe fornire, attraverso riflessioni di diverso livello, alcune matrici concettuali attive, capaci di interpretare in primo luogo i fenomeni educativi reali (cioè quelli spontanei, e quindi “naturali”, sia pure all'interno della specifica dimensione sociale e culturale delle comunità umane): la conoscenza pedagogica può agire e/o determinare una prassi educativa solo a condizione di avere esplorato e compreso un oggetto di ricerca, l'educazione, che è tale da dirci molto sulla natura umana, sulle relazioni e sui legami sociali, sulle trasformazioni esistenziali. La riflessione pedagogica dovrebbe in primo luogo permetterci di comprendere meglio la condizione umana, a partire dalla dinamica dell'educazione. In altri termini, l'oggetto formale della pedagogia sarebbe l'educabilità dell'uomo (una scienza che studia l'uomo *sub specie educationis*). Solo in un secondo momento il sapere pedagogico può accompagnare con la propria riflessione la continua riprogettazione esistenziale delle singole persone come delle società storiche, nella misura in cui tali società guadagnano storicamente una coscienza educativa. Nessun progetto sociale, etico, politico, o educativo, può essere avanzato e condiviso senza un'idea interpretante della realtà che lo preceda. In questo senso il mondo è veramente modificato dalla conoscenza umana di esso.

La “pedagogia prima” dovrebbe quindi riconoscere come proprio oggetto formale di indagine la fenomenologia dell’educazione umana. In questa fase potrebbe/ dovrebbe avvenire il confronto (multidisciplinare) con categorie scientifiche interpretative altre, come quelle psicologiche e sociologiche, che non possono non incontrare anche l’educazione fra i propri oggetti di indagine, e ciò con piena e consapevole attenzione alle opzioni filosofiche che rimangono implicite anche in tali categorie. Occorre sempre riconoscere l’intrinseca fondazione filosofica del sapere pedagogico (ma ciò vale anche per psicologia e sociologia) prima di assumerne i dati empirici ed esperienziali.

Non si tratta quindi di identificare la *pedagogia prima* (generale) necessariamente con una *filosofia dell’educazione*, ma piuttosto di ricomporre nel campo di indagine della pedagogia generale anche il confronto fra diverse filosofie dell’educazione, piuttosto che lasciarle implicite dietro una supposta quanto impossibile oggettività della ricerca pedagogica.

Tornando adesso al problema iniziale da cui siamo partiti, e alla forte sollecitazione della *Veritatis Gaudium*, rilevo in primo luogo che un impianto multidisciplinare, nel nostro caso per gli insegnamenti professati nelle Facoltà ecclesiastiche, si potrebbe collocare a diversi livelli della conoscenza scientifica, e con esiti formativi molto diversi. Il confronto multidisciplinare sarebbe essenziale al livello delle fondazioni teoretiche, nell’indagine dei presupposti anche impliciti con cui le scienze umane e sociali si definiscono e individuano campi e metodi di ricerca. Viceversa, quando l’approccio multidisciplinare partisse a livello di oggetti concreti, di dettagli materiali, il dialogo potrebbe essere impossibile e assolutamente infruttuoso. Mi spiego meglio con un piccolo esempio concreto: in un laboratorio collocato nella tematica dell’educazione religiosa (in un ISSR o in un I o II ciclo di pedagogia religiosa), che nel dettaglio riguardava l’uso delle drammatizzazioni in ambito scolastico e catechistico, l’introduzione di contenuti multidisciplinari (psicologici, estetico-artistici) accanto ad una concezione pedagogico-didattica forte dei metodi di animazione per infanzia e adolescenza, può lasciare implicita una ridefinizione della religiosità e degli obiettivi dell’educazione religiosa? I motivi per rifiutare una prassi radicata di tipo meccanicistico (assegnare le parti di una sacra rappresentazione, consegnare i testi farli memorizzare, far fare ripetute prove, magari selezionando i bambini “più bravi”) avrebbero ragioni pedagogiche profonde, che nello stesso tempo potrebbero spiegare la noia e la svogliatezza dei bambini, la povertà emozionale della tradizionale “recita” natalizia, e l’insoddisfazione di catechisti e educatori. Ma ciò significa ripensare e ridefinire in ottica pedagogica la dimensione della religiosità nell’esperienza umana, le sue dinamiche durante l’età evolutiva, e insieme gli aspetti sociali e relazionali del processo educativo (gruppi di coetanei, ma anche relazione adulto/bambino). Quale che sia il grado di multidisciplinarietà/interdisciplinarietà che intendiamo realizzare, nelle attività di insegnamento/ formazione, il focus dell’attenzione dovrà - momento per momento - esser spostato dentro una prospettiva disciplinare. In sintesi, il problema non è la scelta multi/interdisciplinare, e neppure se serva la pedagogia, dentro l’impianto didattico di una Facoltà ecclesiastica. Il punto è piuttosto: “quale” pedagogia possiamo offrire? E di quale pedagogia disponiamo? E ciò vale naturalmente per tutte le discipline. E a che livello possiamo sviluppare confronti multidisciplinari? Su questo occorrono puntuali e articolate riflessioni, possibilmente condivise, studi e riflessioni future rispetto ai quali questo breve contributo segna solo un inizio.

mariateresa.moscato@unibo.it ■