



Bellerofante

rivista pedagogica diretta da Giorgio Vuoso

segretaria di redazione
Annette Ruth Berndt



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

00185 Roma
via Milazzo, 11/B



Copyright © MMX
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-3117-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2010

LA CORRENTE LIBERALE E LA PEDAGOGIA COME SCIENZA EMPIRICA

Si bada a ciò che si discosta dall'ideale e si tende nell'ambito di tale corrente a ricondurlo sull'itinerario ritenuto giusto e senza sostenere la pedagogia come scienza empirica. VALITUTTI affermava che la riforma degli esami di Stato del 1969 e la liberalizzazione dell'accesso alle Facoltà universitarie e dei piani di studio dello stesso anno avessero sconvolto e deteriorato la scuola. Il suo concetto della scuola è quello di un'istituzione che ha una natura non violabile, finalizzata all'educazione dei giovani per mezzo della cultura¹. Valitutti mette l'accento sugli aspetti educativo-culturali della scuola piuttosto che sugli aspetti educativo-sociali, utilizzati al fine non accettabile per la corrente liberale di trasformare il problema della scuola in un problema di riforma sociale.

Gli obiettivi polemici sono l'egalitarismo livellatore e il permissivismo pedagogico e didattico. La cultura laica è identificata coll'idealismo, rispecchiato nella riforma scolastica del 1923. Tuttavia Valitutti scrive: «La riforma scolastica del 1923 fu la riforma valorizzatrice dell'umanesimo artistico, letterario e filosofico e non anche valorizzatrice dell'umanesimo del lavoro. Fu questo il suo più grave limite culturale e didattico»². Occorre un rinnovato rapporto fra scuola di formazione generale e scuole di istruzione professionale. Negli anni Settanta il rapporto Kerr enfatizzava il sogno dei progressisti di porre tutti in una situazione di istruzione continua e ininterrotta dall'infanzia all'età adulta. La scuola doveva innalza-

1. S. Valitutti, *Cultura, politica e scuola nel dopoguerra*, in S. Valitutti, G. Gozzer, *La riforma assurda della scuola secondaria superiore*, Armando, Roma 1970, p. 14.

2. Ivi, p. 20. Giovanni Gentile aveva teorizzato nel 1922 (conferenza romana su Cultura e lavoro) un rigoroso concetto della cultura che escludeva da sé il lavoro. Ma nel 1943 scriveva invece che bisognava che la cultura dell'uomo si slargasse per abbracciare ogni forma di attività, giacché l'uomo lavorando crea la sua umanità, in un ideale abbraccio fra pensatori, scienziati, artisti e lavoratori (si veda A. Del Noce, *Giovanni Gentile. Per una interpretazione filosofica della storia contemporanea*, il Mulino, Bologna 1990).

re e condurre al paradiso dei laureati. Secondo Valitutti, tale modello non sembra dare soddisfazione all'individuo, né tanto meno migliori risultati alla società.

Perciò il problema non è più quello di battersi per un sistema di educazione istituzionalizzata a tempo pieno per tutti i giovani fino ai diciotto o ai venti anni ma quello di trovare il modo di fornire una gamma di opzioni scolastico-lavorative per tutto il gruppo degli adolescenti³.

Secondo Valitutti, il più progredito pensiero pedagogico ha rivalutato il lavoro come fattore formativo della stessa scuola dell'obbligo, con l'esigenza di recuperare l'istruzione professionale nell'ambito della medesima scuola secondaria superiore. La scuola delle 150 ore era finalizzata al conseguimento per gli operai della licenza della scuola media inferiore al fine di "emigrare" nel mondo dei piccoli impieghi. Ciò prefigurava la scuola del futuro come evasione dal lavoro. A tale tendenza occorre porre rimedio.

Secondo Roberto Mazzetti, soltanto la mitologia della scolarizzazione di massa obbligatoria anche a livello dell'età intermedia ha portato a considerare le masse giovanili che non "appetiscono" la scuola come una frazione di umanità di serie b⁴. Tale mito ha legittimato la fuga indiscriminata dalle campagne con l'abbandono dell'agricoltura. «Da qui l'illusione dell'aumento del salario, indipendentemente dall'aumento della produttività, dell'aumento illimitato dei posti di lavoro indipendentemente da un aumento corrispettivo degli investimenti»⁵. Il medesimo processo della fuga in avanti sollecita l'istruzione di massa, generalizzata anche a livello della scuola secondaria superiore e dell'università. L'"anatomia" dell'economia è correlata all'"anatomia" dello sviluppo scolastico, come due dinamiche parallele. L'istituzione della scuola media unica è vista come la marcia verso la scuola secondaria comprensiva e anti-selettiva. Il principio del primato della politica su tutto il resto è denunciato come arma ideologica.

3. S. Valitutti, *op. cit.*, p. 24. Cfr. *Educazione e lavoro nella società moderna*, Rapporto Kerr a cura dell'Ocde, Armando, Roma 1977, p. 92.

4. R. Mazzetti, *Quale scuola secondaria?*, Armando, Roma 1977, p. 92. Mazzetti cita Sir Michael Sadler uno dei migliori studiosi di pedagogia comparata, secondo il quale ciò che avviene fuori della scuola ha più importanza di ciò che avviene dentro la scuola (si veda N. Hans, *Educazione comparata. Studio delle tradizioni e dei fattori educativi*, trad. it. Armando, Roma 1976).

5. R. Mazzetti, *op. cit.*, p. 94.

GOZZER, concludendo un resoconto dei progetti di riforma della secondaria superiore dal 1970 al 1978, osservava che si è tentato di deprimere professionalità e responsabilità a beneficio di “socialità” ambigue e distorsive. In luogo dei grandi obiettivi si sono creati artificiosi interventi “sinaptici”. «Molto spesso, nelle sue iniziative in materia scolastica, il PCI ha dovuto riconoscere che certi scatenamenti si trasformano facilmente in *boomerang*»⁶. E la politica del partito DC è stata condizionata dalle posizioni del PCI, senza alcuna coerenza con i principi del “personalismo”. I progetti faraonici sono destinati a realizzare condizioni peggiori e non migliori delle precedenti.

Ora il sistema scolastico italiano è unitario (ma non unico), anche se le sue uscite sono molteplici. «Oggi si entra nella scuola materna o nella scuola elementare e passando via via attraverso i vari gradi della scuola obbligatoria e comune si giunge alle scuole secondarie superiori elettive e da queste si accede alle Università»⁷. Secondo Valitutti, l’“uniformizzazione ad oltranza” porta ad uguagliare il dissimile e il diverso. Egli argomentava così: la scuola imperialistica non è più il liceo classico, ma l’istituto tecnico, perché chi lo frequenta conquista due diritti, quello di conseguire un titolo professionalmente valevole e quello di iscriversi a qualsiasi Facoltà universitaria. La prolungata scolarizzazione opera come uno dei più potenti fattori di terziarizzazione della società italiana. La scuola intercetta i giovani che amerebbero dedicarsi al lavoro e li devia verso gli impieghi. Una prolungata scolarità obbligatoria accelererebbe tale processo.

Da qui deriva la difesa della specificità dei rami dell’istruzione secondaria. Secondo MAZZETTI, la scuola secondaria comprensiva, che cominciò la sua espansione verso la fine del XIX secolo, suscitò perplessità e diffuso malcontento⁸. L’apprendistato è considerato come la strategia migliore per apprendere attraverso il lavoro. Si rammenta che Cavour pri-

6. G. Gozzer, *Storia dei progetti di riforma dal 1970 al 1978*, in S. Valitutti, G. Gozzer, *op. cit.*, p. 78.

7. S. Valitutti, *Dibattito sul progetto della riforma*, in S. Valitutti, G. Gozzer, *op. cit.*, p. 82. Sulle proposte comuniste durante il dibattito sulla secondaria negli anni 1967–1970 si veda il cap. XII di G. Gozzer, *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Coines Edizioni, Roma 1973.

8. R. Mazzetti, *op. cit.*, p. 8. Si rimanda al rapporto Brown (cfr. B.F. Brown et Al., *La scuola secondaria*, Armando, Roma 1977).

vilegiava l'istruzione tecnica e professionale, e la formazione di lavoratori tecnicamente qualificati, sul modello dell'ingegnere anglosassone. Lo smistamento è inteso come controllo sociale. Secondo BARBAGLI, specie nel passato, la corsa alle scuole medie superiori e all'università in Italia fu dovuta all'arretratezza del sistema economico e alla mancanza di un vasto e florido ceto medio produttivo⁹. Ciò spiega il maggior numero delle scuole classiche nel Mezzogiorno d'Italia, comparativamente al maggior numero delle istituzioni d'istruzione tecnica del Nord. Nel Sud si è coniugato analfabetismo e alta percentuale di laureati in Giurisprudenza, Lettere e Filosofia. Nel Nord il maggior progresso economico ha permesso a molti di volgersi alle professioni di carattere tecnico. Lo sviluppo dell'istruzione liceale riprende in modo accelerato nei periodi di crisi dell'economia italiana e non solo nel Mezzogiorno, ma anche nelle regioni meno avanzate del Nord.

Secondo Mazzetti, la ricerca di Barbagli non porta a condannare la riforma di Gentile, giacché se la scuola secondaria si riduce a formare solo studenti universitari, la "forbice" fra scuola e professione continua ad allargarsi. «Non a caso i sistemi scolastici più aperti alla base, come quello sovietico e, su un'altra linea, quello svedese, e su un'altra linea ancora quello giapponese, hanno dovuto far scattare di nuovo il più ferreo sistema selettivo, quanto meno davanti agli accessi all'università»¹⁰. In Europa il rapporto numerico alunni–insegnanti si è ridotto, il periodo scolastico si è allungato, eppure la capacità di lettura dei ragazzi fra gli 11 e i 15 anni si è notevolmente abbassata. L'ingresso nel sistema socio–economico diventa sempre più difficile.

Mazzetti rievoca il pensiero di Bertrando Spaventa, secondo il quale la invocata libertà d'insegnare da parte dei cattolici si appuntava non sulla sovranità della ragione, quanto piuttosto sulla sovranità dell'autorità al fine di mantenere la servitù spirituale in nome della libertà. Si diede pertanto allo stato laico il supremo diritto–dovere di promuovere l'istruzione pubblica. Lo stato etico è per natura educativo. La Rivoluzione francese aveva segnato la fine del monopolio sull'insegnamento da parte della Chiesa cattolica.

9. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859–1973)*, il Mulino, Bologna 1974.

10. R. Mazzetti, *Quale scuola secondaria?*, cit., p. 31.

Le classi medie economiche e intellettuali, che fino al Settecento erano state educate nelle scuole prevalentemente della Chiesa cattolica, quasi volessero uscire di minorità nei rispetti della Chiesa, avevano avanzate istanze, sia durante le rivoluzioni inglesi del Seicento, sia prima della stessa rivoluzione francese, per sottrarre alla Chiesa cattolica ogni egemonia nel campo dell'istruzione e dell'educazione, trasferendo quell'egemonia totalmente dalla Chiesa allo stato¹¹.

Hobbes e Rousseau sono indicati come i pensatori che avevano spinto in questa direzione. Al centro delle cause che minano la sovranità dello Stato è, secondo Hobbes, l'educazione cattolica, benché del resto l'autore del "Leviatano" riconosca vera la religione. Ma la religione non può opporsi alla suprema autorità dello Stato. Il sovrano è il "pastore supremo". Chi educa deriva il suo diritto di insegnare proprio dal sovrano civile. Coloro che insegnano sono suoi sudditi e lo sono sopra tutto quelli che devono imparare. Bisogna insegnare al popolo a non scatenare la guerra civile. L'autorità spirituale non può essere aizzata contro quella temporale, come una sorta di "regno di fate" contrapposto al regno reale.

L'"ottica" di Rousseau è diversa e nondimeno egli viene accostato ad Hobbes. Su un'altra linea di politica scolastica si trova Locke con la teoria della distinzione dei poteri dello Stato. Si tratta del diritto-dovere dei genitori ad educare i propri figli. In Gran Bretagna come nelle colonie inglesi d'America la linea vincente fu quella di Locke. L'educazione fu del tutto decentrata facente perno e trovando la propria base sulle scelte delle famiglie e sull'organizzazione degli enti locali. L'enfasi non andò sull'uniformità nazionale, bensì sul prestigio sociale di ogni singola scuola. Il pluralismo educativo consente la separazione dello Stato dalla Chiesa. Ogni confessione religiosa può stabilire i suoi fini e adeguare ad essi i propri mezzi.

Agli Americani non interessa il problema della sovranità, ma lo spirito d'iniziativa. In Europa, la concezione rousseauiana ha esercitato una certa influenza.

Rousseau non accetta in alcun modo la presenza del prete, sia perché, per la sua religione civile, l'uomo-cittadino è anche il sacerdote del suo culto interiore, sia perché la religione del prete, spezzando l'unità fra l'uomo, il cittadino e il creden-

11. R. Mazzetti, *op. cit.*, pp. 50-51.

te, impone doveri contraddittori e rompe l'unità sociale; frantuma la volontà generale, per sua intima costituzione una e indivisibile¹².

La sua religione senza templi, senza altari, senza riti è contrastante con il concetto di repubblica cristiana. Rousseau anticipa Nietzsche: i cristiani sono fatti per essere schiavi, in servitù e dipendenza. Robespierre seguì lo schema della "religione civile", mentre Napoleone seguì lo schema di Hobbes nella politica scolastica. Anche Hegel escluse la compresenza di due sovranità, in quanto lo Stato è considerato il necessario "impatto" dell'Assoluto. Marx considera, invece, lo Stato come strumento di dominio di determinati individui e gruppi sociali. La forza si fa chiamare diritto. Da una parte si divinizza lo Stato, dall'altra lo si demonizza.

Mazzetti difende la complementarità del sacro e del profano, come distinzione fra mondo etico-religioso e mondo economico e politico. Perciò ha affermato in maniera perentoria:

Io ritengo che non si possa fare ricerca scientifica e operazione tecnica senza il ricorso alla metodologia dell'immanenza; ma non ritengo neppure che questo ricorso, funzionalmente richiesto e situato, sia esaustivo. Ritengo cioè che il ricorso al principio del sacro e della Trascendenza viva come bisogno anche all'interno degli operatori secondo il principio dell'immanenza, vorrei dire perfino all'interno delle più perentorie dichiarazioni di ateismo¹³.

Mazzetti vuole riconquistare in modo laico un nuovo senso della trascendenza, utilizzando la metafora dell'"alzare il tetto del mondo". Il che comporta la rinuncia al riduzionismo neopositivistico del sapere alla conoscenza scientifica. Le leggi della scienza danno sapienza, ma non possono dare saggezza. La norma morale trova il suo territorio fuori dei confini della scienza. La pedagogia è l'ermeneutica dell'esperienza educativa, al di là di ogni scientismo.

12. Si rimanda a T. Hobbes, *Il leviatano*, trad. it. Utet, Torino 1955, 2 voll., nonché a J.J. Rousseau, *Il contratto sociale*, trad. it. Rizzoli, Milano 1962. Cfr. R. Mazzetti, *Quale secondaria?*, cit., p. 58. Altri libri di Mazzetti da leggere sono Id., *Proletariato e aristocrazia*, Meridiani, Bologna 1938, e *Assistenza e educazione*, Laterza, Bari 1964, nonché *Quale Umanesimo?*, Armando, Roma 1970.

13. R. Mazzetti, *Quale scuola secondaria?*, cit., p. 65. Si rimanda a G.M. Bertin, *La morte di Dio. Ipotesi teologica e utopia nietzschiana*, Armando, Roma 1973.

Alla banalizzazione degli atteggiamenti e dei comportamenti umani, Mazzetti contrappone un processo di “verticalizzazione”, come scoperta del senso prospettico delle distanze fra ciò che è quotidiano e ciò che rimane nascosto ed è attinente al mondo misterioso dei fini e dei significati ultimi dell’essere. Come esistono le istituzioni e le prassi della “mondanizzazione” esistono quelle della “verticalizzazione”. Una pedagogia cattolica in opposizione alla pedagogia laica si costituiva come reazione al tentativo di monopolio statale.

È probabile che la Chiesa cattolica, estromessa del tutto o in parte dalla scuola pubblica dello stato e contestata nella sua funzione educativa, sia stata costretta anche a cercare e a trovare forme di salvaguardia, ricorrendo, sia pure contro la sua vocazione, all’impegno sindacale e politico in relazione ai suoi fedeli, come pure a tattiche e strategie diverse per realizzare una qualche presenza dell’educazione religiosa in ambienti di cultura e d’istruzione ispirantesi, in sostanza, ai principi della immanenza¹⁴.

I laici come Guido Calogero, però, ritengono che lo *standard* dell’educazione di tutta la gioventù di una nazione dovrà tener conto dell’interesse di tutta intera la collettività inclusa nella sua sfera d’azione. È necessario assicurare alla scuola il pieno concerto di tutte le voci. Comunque il problema non si risolve con la didattica del vuoto, ma al contrario per via di integrazione. Nessuna verità venga insegnata senza il pacato confronto con le verità opposte. È evidente che a tale ideale raramente si adegui la scuola privata. Schleiermacher riteneva che la religione, costituendosi solo come sentimento religioso ed esperienza religiosa, non può essere insegnata. Ciò che è carismatico resta nell’ambito del sacro.

Mazzetti rifiuta il monopolio dello Stato in materia educativa, riconoscendo alla società civile e a quella religiosa i propri diritti e i particolari doveri educativi. Le sue proposte pedagogiche consistono nell’anticipo dell’obbligo scolastico al quinto anno d’età, nella centralizzazione dell’educazione di base attorno ai due pilastri del numero e della parola, nonché nella finalizzazione degli istituti di istruzione secondaria verso

14. R. Mazzetti, *Quale scuola secondaria?*, cit., p. 77. Scriveva Mazzetti: «Per farla breve, la mia ipotesi è la seguente: il parlamento può stabilire che una parte delle scuole secondarie rimanga in mano allo Stato, e che l’altra parte venga distribuita oculatamente a ragion veduta, con relativo finanziamento da parte dello Stato, agli enti religiosi, come enti civili periferici» (*ibid.*, p. 144).

l'assimilazione delle fondamentali acquisizioni della scienza¹⁵. Ciò viene affermato senza l'illusione del "veterolaicismo" secondo il quale la riforma della scuola era la "chiave di volta" o il momento decisivo per l'attuazione della giustizia sociale, visto che l'influenza esercitata dalla scolarizzazione formale appare ora di minore importanza al confronto con l'influenza esercitata dalle condizioni socio-culturali della famiglia.

Le politiche espansionistiche degli anni Cinquanta e Sessanta si fondavano sulle teorie degli "investimenti di capitale umano". L'alta percentuale di studenti nella scuola secondaria superiore veniva considerata uno *status symbol* nazionale delle società industriali avanzate.

Forse però era più l'effetto che la causa dello sviluppo economico. Del resto, la scuola secondaria sovietica a carattere unitario si sviluppò rifiutando completamente il modello europeo del liceo classico, e preferì i collegamenti fra lavoro e cultura (intesa come istruzione generale specifica) e con limitati accessi all'università. Ne derivava come corollario che la produzione era il fine rispetto a cui l'uomo era il mezzo. L'ideologia dell'*homo faber* viene difesa sia all'Est che in Occidente, benchè nei paesi socialisti si faccia richiamo al principio dell'uguaglianza di opportunità.

Le pedagogie socialiste e radicali tendono a progettare una scuola secondaria omogenea, "deprofessionalizzata" e facilitata per ridurla alla portata di tutti. Secondo Mazzetti, soltanto una scuola secondaria era diventata senza senso ed era l'Istituto magistrale, con la connessa appendice delle scuole per la preparazione delle maestre di scuola materna¹⁶. Al di là delle ingegnerie riformistiche, occorre rinnovare l'insegnamento. L'insegnante-animatore con la sua stessa elaborazione culturale favorisce

15. Ivi, p. 119. Sul dibattito sulla riforma della scuola cfr. per una prospettiva politica O. Biasini, *Scuola secondaria superiore. Ipotesi di riforma*, Edizioni della Voce, Roma 1972; cfr. per una prospettiva pedagogica G. Bertin, S. Valitutti, A. Visalberghi, *La scuola secondaria superiore in Italia*, Armando, Roma 1973; cfr. per una prospettiva informativa al tempo della corrente liberale M.A. Garito, *La riforma della scuola secondaria*, Bulzoni, Roma 1974. Inoltre si veda V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon, *La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione*, il Mulino, Bologna 1981.

16. R. Mazzetti, *Quale scuola secondaria?*, cit., p. 139. Notava Mazzetti: "L'unificazione degli istituti dell'istruzione secondaria ha tuttavia una ragione d'essere pratica, nell'ambito della distribuzione e pianificazione della scuola nel territorio extraurbano, e cioè a livello dei minori centri abitati della campagna, che siano al di sotto ad esempio dei 50 o 100.000 abitanti" (Ivi, pp. 136-137). Per i riferimenti all'Unione Sovietica si veda N. Grant, *L'educazione nell'Unione Sovietica*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1972. Cfr. poi N.V. Riasanovsky, *Storia della Russia. Dalle origini ai giorni nostri*, trad. it. Bompiani, Milano 2001.

l'apprendimento culturale degli studenti, benché non necessariamente in un ruolo a parte;

il tema dell'animazione è stato proposto prima di tutto dalla organizzazione scoutistica di Baden-Powell: ma qui esso aveva la funzione di servire alla preparazione e fortificazione del carattere, in un mondo naturale, aperto a tutte le possibilità, ma non certo quello di sostituire i metodi e l'iter di una formazione culturale e professionale¹⁷.

La riforma della secondaria superiore è stata considerata una riforma assurda in considerazione della valutazione positiva della pedagogia gentiliana. I nuovi apporti teorici sono considerati tentativi che non intaccano la saldezza della teorizzazione idealistica.

Nell'ambito della corrente liberale una tematica preferita è quella dell'insegnamento della storia in una declinazione storicistica e non marxista. Secondo Luigi VOLPICELLI, la storia è sempre da riscrivere. Del resto, ciascuna narrazione storica si trasforma essa stessa in fatto storico, come documento dell'epoca in cui fu redatta¹⁸. Scrive Cives:

C'è in Volpicelli la consapevolezza che la pedagogia non è un problema ma una serie di problemi: l'attualismo gli ha insegnato che non si può dividere lo spirito in parti: la pedagogia è sociologia, psicologia, antropologia ecc. Da qui la sua vasta e indefessa opera di organizzatore della cultura pedagogica, per molti versi analoga a quella di Codignola¹⁹.

Il rapporto del passato col presente è concepito da Volpicelli in maniera strettamente unitaria, senza sognare una storia "oggettiva" alla maniera dei positivisti (cioè la storiografia come "una scienza esatta delle cose dello spirito"). Alla maniera di Marrou, di Carr, di Collingwood la storia è il risultato dell'attività creatrice dello storiografo. La storia passa attraverso gli "strumenti di conoscenza". Le sue domande e le sue risposte sono — secondo Huizinga — quelle che la vita stessa formula al singolo e alla comunità, senza che vi sia deformazione dei fatti.

17. R. Mazzetti, *Quale scuola secondaria?*, cit., p. 142.

18. L. Volpicelli, *La storia nella scuola dell'obbligo*, Armando, Roma 1968, p. 9.

19. G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978, p. 89, n. 19.

Volpicelli pone a sé la domanda se l'insegnamento della storia sia possibile nella scuola elementare, dopo aver rammentato che Rousseau ebbe a negarlo risolutamente. L'ipotesi di Piaget sul carattere precausale del pensiero del fanciullo conferma il pensiero di Rousseau. Wallon, Gesell, Isaacs e altri psicologi dell'età evolutiva concordano nel riconoscere l'"astoricità" della coscienza del fanciullo. Eppure la storia concorre al superamento dell'egocentrismo infantile. Lo abitua alle prospettive.

Senza un criterio di scelta, non c'è storia. E il criterio di scelta porta a trascurare ciò che relativamente al suo punto di vista è inessenziale. Alla maniera di Attisani, Volpicelli ritiene che noi adulti come i fanciulli ci apriamo solo alla storia che si lega ai nostri attuali interessi. La conoscenza storiografica è la forma categoriale della mente umana e si può spiegare in modi elementari e in modi complessi. È da escludere soltanto la *storiografia degli adulti* ovvero la mentalità "adultistica" imposta ai bambini, senza per questo accedere alla tesi della *storia-poema* di Giuseppe Lombardo Radice. Allora l'insegnamento della storia, condotto in maniera consona alla psicologia evolutiva, incide sulla formazione del fanciullo.

Del resto, lo stesso Rousseau da fanciullo lesse Plutarco. Secondo Volpicelli, la pedagogia dell'idealismo «si è mossa con un bagaglio di idee piuttosto approssimative, nel campo della psicologia infantile, esplorato da oltre cinquant'anni dalla psicologia del profondo»²⁰. Volpicelli, tuttavia, pur non accettando il linguaggio vichiano di Lombardo Radice, nondimeno fa proprie le conclusioni crociane di Attisani sull'importanza della storia autentica seppure commisurata alla semplicità psicologica del fanciullo, senza risolverla in episodi e biografie. Resta il fatto che la formazione della coscienza storica è l'antitesi dell'informazione enciclopedica (per così dire, "dall'Egitto alla Resistenza").

Né la storia nella scuola primaria è da intendere come folklore (tesi sostenuta da Maria Teresa Gentile), giacché nel folklore è prevalente il pathos e la personalità in formazione del bimbo rischia di esserne condizionata, anziché stimolata. Né la storia può essere ridotta a gioco drammatico, come pure volevano A. Manjon, G. Ferretti, V. D'Alessandro²¹. La

20. L. Volpicelli, *op. cit.*, p. 43. Si rimanda a uno dei primi saggi di didattica della storia: A. Labriola, *Dell'insegnamento della storia*, in Id., *Scritti di pedagogia e politica scolastica*, Editori Riuniti, Roma 1961.

21. L. Volpicelli, *op. cit.*, pp. 3-54. Si veda V. D'Alessandro, *Esperienze di drammatizzazione della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1964.

drammatizzazione resta un gioco. “Ma siamo lontani dall’educazione storica, che è maturazione di una struttura logica, di un pensiero criticamente fondato, il quale assorbe in sé e nei suoi elementi di giudizio, il concetto di sviluppo, come divenire e farsi della realtà”²².

Secondo Dewey, la storia per l’educatore deve essere un “sociologia indiretta”, cioè lo studio della società nel processo del suo divenire. Si pone in primo piano la storia economica. Non si considera il sorgere e il cadere dei principati e delle potenze, ma lo sviluppo dell’uomo mediante il dominio sulla natura. E Volpicelli concorda. Anche da Cousinet sono respinte le giustificazioni allegate da chi vorrebbe mantenere la storia diplomatico-politica nei programmi scolastici della scuola elementare. Occorre che la storia costituisca un lavoro per il fanciullo, mediante delle relazioni su documenti storici molto semplici. L’insegnamento della storia allora diventa educazione storica. Ma il metodo di Cousinet non deve trasformarsi in una sorta di “metodologismo” che soffoca con una preconcetta intransigenza. Il *fare* non deve essere un mero *fare manuale*, ma implicare lo sforzo di capire. I ragazzi capiscono, purché l’insegnamento risulti approfondito. L’importante è il principio storiografico più che il periodo storico: sentire, cioè, tutta la storia come storia “contemporanea” (nel senso crociano del termine). Nella scuola media l’educazione civile e civica può essere raggiunta mediante l’educazione al pensare storico. Comunque, già nella scuola primaria la storia non può essere ridotta a schemi riassuntivi con indici cronologici ed elenchi dinastici e di battaglie. E a livello liceale, la storia non può restare nell’ottica “eurocentrica” sopra tutto per quanto riguarda gli ultimi cento anni.

Secondo Ravaglioli, la storia che viene insegnata nella scuola elementare dovrebbe realizzare un’esperienza eticamente rilevante. Tale dimensione veniva sottovalutata dai “nuovi” programmi, in quanto era sopraffatta dal “piacere metodologico”²³. Non esiste una sorta di equazione fra storiografia e storia. I programmi si pongono in alternativa alla tradizione della memoria collettiva. Il bambino non può comportarsi come lo stori-

22. L. Volpicelli, *op. cit.*, p. 60.

23. F. Ravaglioli, *Fisionomia dell’istruzione attuale*, Armando, Roma 1986, p. 96. Cfr. inoltre F. Ravaglioli, *Un cambiamento intempestivo*, in Aa.Vv., *Oroscopo per la scuola primaria. Obiettivi, materie e programmi*, Armando, Roma 1981.

co. Al bambino “vichiano” tutto sentimento e fantasia subentrava il bambino della ragione. L’enfasi dall’“espressivo” debordava nel “cognitivo”. Il bambino prima di imparare a lavorare come fa lo storico, deve diventare un buon cittadino e la storia nella scuola elementare può elevare il sentimento della *civitas*. Ravaglioli definiva la prospettiva cognitivista come “razionalismo ideologico”.

La “nuova storia” ha “dicotomizzato” la storiografia: ai vecchi storici è attribuita la narrazione degli eventi e ai nuovi storici l’analisi delle strutture. Alle biografie subentra lo studio delle mentalità. È evidente il semplicismo di tale contrapposizione. L’evento è importante non solo per lo storico, ma anche per il sociologo. La storiografia francese dà una spiegazione più raffinata degli eventi. Ma la comprensione dell’evento è meritevole dell’attenzione dello storico–sociologo e dell’interesse dell’insegnante. L’“enfaticizzazione” della storia sociale è una fase ciclica della storia della storiografia. “Nei primi decenni di questo secolo gli storici dirigevano l’attenzione verso i grandi personaggi, le grandi famiglie, insomma erano intenti a disegnare la faccia degli uomini illustri, secondo l’indirizzo detto appunto della “prosopografia”. Da un po’ di tempo in qua gli storici cercano tenacemente i volti dei contadini medievali”²⁴. Al nazionalismo è subentrato il cosmopolitismo.

Si tratta dell’evoluzione degli obiettivi pedagogici, volti alla valorizzazione dei procedimenti, ossia all’“imparare ad imparare” (cioè i segni e le caratteristiche del post–moderno). Si dà alla metodologia un valore eccessivo nei confronti dei contenuti. La “nuova storia” facendosi didattica va incontro alle esigenze del momento, con un’indebita generalizzazione di teorie scientifiche: Braudel nel 1983 sconfessava l’uso della “nuova storia” nella scuola elementare, riferendosi alla situazione francese. Secondo Ravaglioli, la teoria bruneriana dell’istruzione è la fonte didattica. L’insegnamento delle discipline è finalizzato all’apprendimento della loro metodologia. Bruner preferisce le scienze sociali alla storia (oberata dal-

24. F. Ravaglioli, *Fisionomia dell’istruzione attuale*, cit., p. 102. Fra le letture dei programmi si segnala F. Frabboni, *Dal documento di medio termine al testo dei programmi*, in Aa.Vv., *Il bambino della ragione*, La Nuova Italia, Firenze 1984. Scrive Giuseppe Galasso: «Dire “Annales” volle dire ora adozione di categorie di indagine come lunga durata, mentalità, comportamenti, quotidianità, immaginario, coscienza collettiva, attrezzatura materiale, prassi economiche e rituali, strutture linguistiche e così via. La nozione di società–cultura scalzava quella di civiltà» (G. Galasso, *Storici italiani del Novecento*, il Mulino, Bologna 2008, p. 127).

l'aneddotica). Nei nuovi programmi la storia è avvicinata alle “formule generalizzanti”, che Bruner trova nelle scienze del comportamento. Ravaglioli parlava di “chimizzazione della cultura”, nel senso che si elementarizzavano le prestazioni, annullando la differenza tra la storia e il bambino. Si infantilizzava il mondo, con la stabilizzazione della incapacità di attendere. Finora la scuola elementare aveva seguito il modello delle finalità educative dell'eteronomia, oggi la scuola elementare cerca di imitare la scuola secondaria superiore, adottando il modello dell'autonomia, generalizzando i valori educativi dei ceti medio-alti. Lo schema della continuità prende il posto dello schema della rottura, nel presupposto che i gradi dell'esperienza non possano mai spezzare l'unità del tutto.

Secondo Ravaglioli, la differenza tra i programmi del 1985 e quelli del 1955 è sopra tutto nell'origine e nell'ampiezza dell'aspetto cognitivo della pedagogia odierna. L'origine è nordamericana (Bruner). L'ampiezza va dalla storia alla scienza. Si stabilisce una sorta di *continuum* fra l'attività dello scienziato e l'attività dell'insegnante e dell'allievo. “L'unità di scienza e psicologia è la versione attuale di quel che nel linguaggio filosofico dell'idealismo veniva chiamato unità dello spirito ed unità del sapere”²⁵. Il disegno è strutturalista, e il modello di realizzazione è comportamentista, poco attento allo spontaneismo e all'intuizionismo. L'espressione artistica è considerata nel suo valore psicologico e sociale, anziché in sé e per sé. Nella prospettiva “mondana” dell'educazione rientra l'anticipazione della lingua straniera nell'insegnamento elementare. Ieri la funzione principale dell'istruzione consisteva nella trasmissione del capitale culturale, oggi prevale la preparazione al cambiamento. Allora la scienza dell'educazione era una filosofia dell'educazione, ora le scienze dell'educazione non riescono a stabilizzarsi in sistemazioni teoriche di ampia portata. In un mondo di instabilità e di incertezza quel che conta è “imparare ad imparare”. Lo stile dei nuovi programmi è definito da Ravaglioli come “razionalismo riformistico”. Muore la concezione sacrale del sapere, che ora pare un mezzo più che un fine. Mediante il sapere emancipativo la scuola diventa l'organo della riforma sociale. Secondo la tradizione umanistica, lo scopo dell'istruzione era la formazione della persona-

25. F. Ravaglioli, *Fisionomia dell'istruzione attuale*, cit., p. 114. Anche negato l'idealismo dimostra la sua polivalenza, allorché l'identità storico-culturale è ritrovata in Bruner (cfr. J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, trad. it. Armando, Roma 1967).

lità. Ora lo scopo è la compensazione dell'ineguaglianza culturale. Il razionalismo riformistico ha sostituito alla dominanza della cultura artistica e letteraria nell'insegnamento elementare l'enfaticizzazione della scienza. I programmi del 1955 mescolavano spiritualismo, idealismo e attivismo pedagogico, ora prevale lo spirito positivistico²⁶.

Uno scritto di anni precedenti può costituire un commento preliminare alla critica dei nuovi programmi²⁷. Si afferma che la conoscenza scientifica raggiunge un controllo più sicuro della realtà rispetto alla conoscenza empirica immediata. Al posto del desiderio e della preferenza personale c'è il discorso rigoroso. Perciò la scienza è educativa. Il linguaggio matematico è un modello di universalità. La scienza offre il metodo e i contenuti alla prassi educativa.

Non tutta la cultura moderna ha accettato il valore assoluto della scienza, giacché nel discorso scientifico tace la vita emotiva. Il successo scientifico è l'impoverimento dell'esistenza. Contro il disagio della scienza si espressero Jaspers, Heidegger e Marcuse, non privo di "ascendenze hegeliane". Il *pensiero negativo* connette la scienza con la tecnologia della società industriale. Lo strumentalismo scientifico alimenta una ideologia conservatrice. Le conoscenze pratiche travestono teoreticamente la scienza, dando ad essa lustro sociale. In tale critica indeterminismo e neoidealismo si connettono. La scienza provoca lo "svuotamento" del soggetto e riduce la natura a forme astratte. Perciò la decisione sui fini spetta all'uomo. Con la caduta del concetto positivistico di scienza si accetta la convenzionalità ovvero la storicità della scienza moderna. Allora l'esperienza scientifica non è estranea all'esperienza estetica. Sussiste continuità fra la felice invenzione e la deduzione rigorosa. L'impersonalità della ricerca viene superata, allorché il discorso scientifico è considerato oltre che nelle sue conclusioni anche nel suo processo. L'educazione estetica è complementare alla scienza, giacché si rivela come eccitazione e stimolo della creatività personale. Non si tratta di una forzatura didattica. Dewey riconosce la compenetrazione dell'elemento estetico e dell'elemento logico, purché l'elemento estetico sia esteso oltre i confini dell'attività artistica in

26. Invita a non confondere scienza e didattica un saggio di G. Gohau, *Difficoltà di una pedagogia della scoperta nell'insegnamento delle scienze*, in Aa.Vv., *La scoperta scientifica*, Armando, Roma 1984, cit. in F. Ravaglioli, *Fisionomia dell'istruzione attuale*, cit., p. 111, n. 6.

27. Cfr. F. Ravaglioli, *Educazione scientifica ed educazione estetica*, in Id., *Pedagogia e scienze della cultura*, Ert, Teramo 1975, pp. 157-173.

senso stretto. L'esperienza estetica non è pura vitalità, né la scienza conoscenza disincarnata. Comunque, complementarità non significa identità. «Il posto dell'educazione estetica, rispetto a quella scientifica, sta nel mantenere desta la sorpresa dell'uomo di fronte agli eventi, ovvero nel disancorare la percezione degli schemi rigidi nei quali le cose si presentano all'uomo secondo la consuetudine»²⁸. L'esperienza vitale elevata al piano estetico realizza un contenimento dei bisogni pratici, in consonanza con il carattere disinteressato della conoscenza scientifica. La complementarità oggettiva giustifica la connessione pedagogica. Inoltre la dimensione estetica (purché non ridotta a consumo culturale) è l'alternativa alla *gabbia d'acciaio* della burocratizzazione dell'esistenza.

Un libro che ha avuto molto influenza sul dibattito pedagogico in Italia è *La difficile scommessa* (1971). Laporta si dichiarava scettico sulla possibilità di contare sull'educazione come attività intenzionale e come forza capace di contribuire al progresso umano. Eppure occorre scommettere, "giocando" a favore dell'utopia e contro la realtà. Gli ideali più alti dovrebbero essere comunicati. Al contrario, la pratica scolastica eleva a valori effettivi atteggiamenti antitetici agli ideali asseriti: autoritarismo al posto della ragionata libertà, competizione anziché collaborazione, dogmatismo prevalente sullo spirito critico.

I valori sono realizzati mediante comportamenti verbali. La diagnosi di Laporta consisteva nel rilevare che il processo di elaborazione degli ideali non aveva seguito la metodologia della scienza positiva, preferendo imboccare percorsi ideologici (religiosi, filosofici, politici).

I comportamenti pratici sono spesso contraddittori rispetto ai comportamenti intellettuali. Un individuo si mette in relazione con l'altro ancora prima di ciò che pensa e gli dice, innescando una reazione che ha conseguenze incalcolabili. Così non si fa progredire la società. Occorre la coerenza fra comportamenti pratici (moralì e sociali) e comportamenti intellettuali (teorici e verbali). Si giunge così alla definizione pedagogica, data da Laporta: «educazione è dunque assicurare che nel rapporto interpersonale ogni persona venga protetta, sviluppata, espansa»²⁹. Non si tratta di socializzazione alla Durkheim, adattiva nei confronti del sistema sociale,

28. Ivi, p. 167.

29. R. Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 7.

bensì di un processo dinamico finalizzato allo sviluppo personale. I disuguali diventano uguali.

La filosofia analitica ed epistemologica è preziosa per la ricerca educativa, purché non si opponga all'educazione che si dia un'autonoma teoria. In genere, la filosofia schematizza l'educazione, la religione la trasforma in strumento per diffondere la fede, mentre la politica la utilizza come propaganda attraverso le comunicazioni di massa. L'ideologia non può rischiare e affrontare la verifica scientifica.

Occorre distinguere fra la scienza che si lascia imporre i problemi dal sistema e la scienza come metodo aperto alle soluzioni ottimali. Laporta difende quest'ultima e denuncia l'altra come versione strumentalizzata. Senonché la pedagogia come scienza positiva è a livello esigenziale, in quanto cede ancora il passo a un gruppo di altre scienze (dalla fisiologia alla biologia, alla psicologia) da cui attinge i suoi dati. Altre discipline costituiscono le sue fonti come la storia, la sociologia, l'antropologia culturale e l'economia. Infine si impongono i nuovi campi o aree come la bionica, la cibernetica e l'informatica. La trama intricata dell'interdisciplinarietà impedisce alla scienza dell'educazione di decollare. La peculiarità del suo punto di vista va ancora sistematicamente chiarita per impedire il fatto che altre scienze debordino in essa avallando problematiche empiriche ed ingenuie. La trasformazione tecnico-scientifica del rapporto educativo è una "scommessa", giacché l'educazione è una realtà con cui occorre fare i conti e si può sottometterla al medesimo controllo metodologico con cui la realtà naturale è stata trattata. Si può perdere la scommessa in attesa che la realtà finisca per imporsi da sé.

Non si tratta di un puro approccio tecnologico, in quanto si profila una "teleologia" realizzata anche attraverso le scommesse perdute. La metodologia empirica serve a non far pagare un prezzo troppo alto. Allorché lo spirito scientifico penetrerà nella scuola, si creerà una simbiosi fra la scienza dell'educazione e la prassi pedagogica. Se è vero che la scienza come tale è incorruttibile, è insulsa l'accusa di conservazione e di evasione dalla realtà delle esigenze umane. L'immagine conservatrice della scienza è la proiezione di psicologie reazionarie. L'intelligenza umana "esplode" nel rapporto dell'organismo umano con la realtà. La logica scientifica potenzia le soluzioni del senso comune, intensificando il dinamismo transazionale fra natura e uomo. La conoscenza innesca le capacità di autocorrezione. L'oggettività costituisce la base sociale, in quanto eli-

mina il disaccordo e la discordia. Allora la scienza non è mai neutra, giacché avalla le procedure razionali. I critici della scienza condannano l'immagine distorta che di essa alcuni hanno elaborato. Lungi dal conservare, la scienza trasforma tutti i comportamenti che non reggono alla verifica. Si può strumentalizzare la tecnica meccanica, il singolo scienziato, ma la scienza come spirito di ricerca va al di là di qualsiasi strumentalizzazione.

Laporta enfatizzava l'espressione "scienze umane", in quanto "dissacrazione" della trattazione metafisica dei valori. Il suo neo-illuminismo ha il timbro particolare della "fine dell'ideologia" e della fede razionalistica nell'intelligenza propositiva e autocorrettiva. Le scienze dell'uomo possono essere sviluppate in questa luce. E la pedagogia come disciplina positiva si inserisce in tale processo di crescita scientifica. Il progresso conoscitivo promuove lo sviluppo morale, giacché il fine della ricerca è l'uomo come realmente per sua natura tende ad essere, e non ha mai potuto essere finora per effetti di ostacoli rimovibili. La pedagogia scopre gli ostacoli, l'educazione li rimuove. La svolta fondamentale per Laporta è l'eliminazione della strumentalizzazione dell'uomo.

Il fine della scienza dell'educazione, come "scienza umana", è quello di porre l'uomo in possesso di se stesso, in quanto libero da soggezioni. La pedagogia realizza la natura dell'uomo. L'ideologia può indicare soluzioni. Spetta alle scienze umane verificarle. La politica non può sostituirsi alla scienza educativa. L'uomo non può rinunciare alla sua potenza creatrice, estetica e scientifica, alla sua maturazione morale e alla sua aspirazione religiosa.

Dalle considerazioni epistemologiche si passa alla metodologia didattica. L'apprendere è inteso come attività essenziale dell'organismo umano. L'insegnamento è "artificiale". Da tale premessa consegue che l'insegnamento deve uniformarsi ai processi di apprendimento. Non si tratta di "puerocentrismo" alla maniera ingenua (rivolto alla centralità dell'alunno come persona, come carattere e come capacità di scelta), bensì del fatto che le leggi del comportamento non possono essere modificate dall'azione esterna dell'insegnante. Agli stimoli sbagliati corrispondono risposte sbagliate. Occorre distribuire i gradi di difficoltà dei contenuti culturali mediante i dati obbiettivi forniti dalla psicologia evolutiva. Laporta non parla di "spirito" e di "idealità", ma di "organismo" e di "comportamenti biologici". Si enfatizzano le leggi dell'apprendimento

secondo le quali ogni organismo assicura la propria sopravvivenza. La libertà d'insegnamento trova il suo limite nelle condizioni dell'apprendimento. L'educazione ha la necessità di fondare il rapporto interpersonale su procedure di verifica razionale delle idee. Su tali basi Laporta ha fatto balenare l'idea dell'università come comunità di lavoro scientifico ed educativo in alternativa al significato strumentale dell'aggiornamento tecnico-scientifico dei contenuti.

Si tratta di scoprire la natura reale dell'uomo con i mezzi della scienza. Laporta enfatizzava l'"integrazione" dell'individuo negli ambienti sociali. In termini didattici, l'organizzazione scolastica è diretta verso la comunità di liberi e di eguali. La formula "laportiana" ammonisce chi possiede il sapere, affinché non si faccia di esso uno strumento di potere. L'atteggiamento cooperativo implica una capacità di "decentrarsi". Lo storico dell'educazione nota la personalità del cooperatore come primo esempio di educazione degli adulti o meglio di educazione fra gli adulti, non riducibile al retorico paternalismo borghese. S.E. Asch utilizza la stessa competizione in funzione di cooperazione³⁰. L'iniziativa cooperativa di alcuni gruppi di insegnanti si delineò in Italia negli anni Cinquanta sulla scia di Célestin Freinet. Nel 1957 la Cooperazione della Tipografia a Scuola veniva trasformata nel Movimento di Cooperazione Educativa. Le linee teoriche venivano, così, sintetizzate da Laporta: da un lato, eguaglianza di status degli aderenti, simbolizzabile nell'"orizzontalità" del rapporto; dall'altro, fiducia reciproca, giudizio sereno, controllo dell'aggressività, al fine della circolazione delle idee. La cooperazione educativa voleva essere un atto di resistenza a tutti gli interessi non educativi del sistema. Laporta dava per scontata la funzione subalterna dell'insegnante rispetto alle classi dirigenti e il suo effetto di trasmissione e consolidamento della cultura ufficiale. Si noti che trasmissione vale riproduzione. Allorché l'educazione viene vista come trasmissione o nella forma eufemistica di comunicazione, è "depotenziata" della sua carica dinamica.

30. Cfr. S.E. Asch, *Psicologia sociale*, SEI, Torino 1958, p. 203 cit. da R. Laporta, *op. cit.*, p. 97, n. 1. Si veda C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, tra. it. La Nuova Italia, Firenze 1970 (II ed.). La pedagogia progressista e riformistica di Laporta aveva in Dewey il punto di riferimento ideale (benché dialettico), mentre la pedagogia di Angelo Broccoli era più radicalmente anti-ideologica e marxista (cfr. G. Spadafora, *La pedagogia laica in Italia e A. Broccoli*, La Nuova Italia, Firenze 1990 e G. Vuoso, *Epistemologia pedagogica*, Aracne Editrice, Roma 2000, pp. 219–239).

Gli insegnanti cooperatori cercavano di preservare l'area dell'innovazione dal pantano dilagante della statica sociale o, in termini più concreti e meno metaforici, dalla stabilizzazione dei ruoli sociali e del gioco "anodino" della routine. Si evitano i congressi (riunioni di tipo giuridico-deliberativo) e si organizzano convegni (di tipo funzionale, di studio o di programmazione di nuove ipotesi di lavoro). L'aggettivazione "anarchica" della democrazia della cooperazione educativa sottolinea la diffidenza verso le differenze di status. In tale contesto, l'antitesi dell'educazione è costituita dall'addestramento, dall'indottrinamento, dall'erudizione e dalla suggestione: forme "distorte" di prassi sociale.

Laporta lamentava l'inesistenza di una pedagogia del lavoro. La pedagogia dell'industria è stata declinata come derivazione della sociologia "padronale" dell'industria. Ciò nondimeno, non gli sembrava proficuo moltiplicare le pedagogie, inventandone una per ogni settore della vita (industria, tempo libero, arte). La pedagogia in quanto scienza dell'educazione riflette (senza far disperdere la sua unità e "unitarietà") sull'area del lavoro, definendo le sedi in cui sia possibile realizzare i processi di "appropriazione culturale", dal convegno residenziale alla riunione sindacale.

È la "pedagogia come scienza empirica" che si pone tali problemi culturali, senza alcuna volontà di ideologizzazione. Anche Bertolini si opponeva ad un uso ideologizzato della scienza (di ciascuna scienza, pedagogia compresa):

dove con il termine di "ideologia" intendiamo riferirci, secondo quanto è assai bene chiarito per esempio da Raffaele Laporta, all'elaborazione insieme di una visione del mondo totalizzante, vissuta cioè alla stregua di una verità assoluta (da

31. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 120 (altri riferimenti alle pp. 126-130). Secondo Bertolini, le scienze empiriche non sono in grado di fondare e di giustificare i giudizi di valore. Laporta, rivolto a costruire una scienza empirica dell'educazione, non può non riconoscere di dover comunque fare i conti appunto con il problema dei valori. Altrove (in un'opera che rappresenta la prima organica formulazione del suo pensiero, dopo il saggio su Vincenzo Cuoco del 1957), Laporta aveva già affermato: «Crediamo in sostanza che i tre punti di vista indicati (empirico, transazionale, sistematico-metafisico) possono considerarsi espressioni di tre atteggiamenti naturali all'uomo (o alla 'ricerca', o alla realtà, a seconda del punto di vista prescelto), ciascuno capace di implicare ed atto a tradurre gli altri, a seconda delle circostanze storico-culturali» (R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 6 n.). Poi il punto di vista empirico è andato sempre più prevalendo sugli altri.

imporre, proprio per questo, a tutte le altre), e del metodo di produzione di quella stessa visione del mondo o di quella stessa “verità assoluta”³¹.

Secondo Laporta, occorre sviluppare ed elaborare una rappresentazione operaia del mondo del lavoro non più tributaria di ideologie politiche, ma positivamente delineata attraverso gli strumenti delle scienze del comportamento (il precedente storico è la “politica positiva” di Angiulli). Il modello “laportiano” è quello della *scienza positiva*. «Una scienza non è — in quanto tale — borghese più che sia operaia o contadina, o come altro la si possa illusoriamente pensare»³². La scienza dell’educazione è rivolta alla rilevazione delle leggi oggettive della natura umana, promuovendo le innovazioni correlate ad una migliore conoscenza della realtà. Allora l’educazione permanente in modo nuovo attiva esigenze connesse ad iniziative “eretiche” o “dissenzienti”, assicurando confronti e circolazione di idee. La pedagogia in ogni settore parte dall’“osservazione rigorosa dei fatti” e mediante la loro “elaborazione scientifica” trae “conseguenze di carattere operativo”. Al contrario, l’esito negativo della banale scolarizzazione è il conformismo e quello della socializzazione acritica è il fanatismo dogmatico. Non solo. “Abiti conformisti” e atteggiamenti dogmatici si sovrappongono, non consentendo l’armonizzazione fra l’educazione permanente e la scuola istituzionale. Anche nell’ambito rivoluzionario si può tornare ai metodi dell’educazione–insegnamento come strumentalizzazione dell’altro.

L’unica alternativa scientifica consiste nell’impiego autocorrettivo dell’intelligenza come adeguato controllo dell’aggressività. Associarsi agli altri significa adottare procedure di controllo reciproco, senza mai convertire tale funzione in una qualsiasi forma di potere. Le soluzioni della scienza che studia il problema educativo sono di matrice “positiva” e non ideologica. La politica “epistemofobica” crede nell’autarchia teoretica e non ha fiducia nei migliori procedimenti di cui la ragione umana può essere sicura. Il discorso pedagogico va formalizzato secondo modi propri, benché le sue soluzioni sembrino facilmente superabili e i suoi metodi possano apparire tecnicistici. L’unica terapia sociale è lo studio delle interazioni dell’organismo umano.

32. R. Laporta, *La difficile scommessa*, cit., p. 195.

Quando questo studio avrà avuto gli sviluppi sufficienti (e incomincia già a farne intravedere alcuni) e i fatti fondamentali relativi alla natura dell'uomo, alle costanze che gli assicurano le più adatte condizioni di esistenza saranno identificati a fondo, allora la scienza dell'educazione, trasformando i fatti e le costanze in valori, potrà definire il quadro delle azioni da intraprendere nella società per evitare le degenerazioni delle sue fondamentali funzioni³³.

La scienza pedagogica può presentarsi come la “medicina delle società”, benché ancora in costruzione. Essa utilizza, con diritto di verifica, il “lampo” dell'ideale politico, della visione filosofica, dell'illuminazione religiosa. Resta la difficile scommessa sul fatto che la politica si metta al servizio della pedagogia scientifica.

A proposito di Laporta, Cives allude ai pericoli della “inadeguatezza di storicizzazione”³⁴. Certo, la pedagogia come scienza empirica non è una pedagogia storicistica. Ma non è questo il punto. Il nodo cruciale è stato rilevato da Broccoli che nella strutturazione scientifica libera da ideologie nota il carattere ideologico del rifiuto. Imboccare la strada “laportiana” significa approdare all'area della pedagogia post-moderna “transideologica” ed epistemologica. Tale paradigma è stato esplorato da Claudio Volpi e sopra tutto dalla teoria sistemica in pedagogia. Ciò non toglie che una fase post-paradigmatica possa riportare la pedagogia italiana alle divaricazioni ideologiche, che vanificano ogni tentativo di primato della pedagogia rispetto alla politica.

Un tema approfondito da Laporta è stato quello della didattica universitaria, che contrasta con l'ottica elitaria degli studi universitari. La didattica come facilitazione era rifiutata. Il professore universitario è un ricercatore che comunica i risultati della sua ricerca, senza pretese assolutistiche. La didattica, invece, era intesa come una perdita di tempo, come un compito divulgativo, se non come un'umiliazione. Ora la didattica è l'anima della nuova università di massa.

La didattica ha carattere di necessità, come acculturazione di massa. Secondo Laporta, la lezione tradizionale è un rapporto incompleto o unidirezionale. Il colloquio è fondamentale (individuale o di gruppo). Le lezioni possono svolgersi in gruppi ristretti, a carattere seminariale.

33. Ivi, p. 337.

34. G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, cit., p. 79 n.

L'esperienza svolta in questi ultimi dieci anni, tuttavia, segnala un rendimento iniziale molto più alto negli studenti se il seminario è esso stesso identificato con il corso, o almeno con una sostanziale parte di esso (un corso può essere costituito da due contemporanei seminari su argomenti differenti, ma riconducibili in un quadro comune)³⁵.

I seminari richiedono una frequenza continua. Il gruppo non può essere molto numeroso (5–8 elementi). Tale forma rende naturale al massimo la valutazione finale. «Una didattica valida non può ammettere cedimenti culturali, eccezioni immotivate, licenze, assoluzioni arbitrarie, così come non può concedersi rigori inutili, arbitri nei giudizi, libertà non previste»³⁶.

Inoltre alla vecchia idea di una pedagogia generatrice a priori di ogni didattica subentra il concetto delle didattiche specifiche coltivate nei propri dipartimenti di “afferenza”. Perciò va trovato un collegamento fra tutti i dipartimenti interessati a contenuti culturali oggetto di insegnamento nella scuola, al fine di promuovere la didattica relativa agli insegnamenti accademici, raggiungendo così la finalità di organizzare procedure di abilitazione affidabili all'università.

Laporta notava che era difficile superare i pregiudizi della scienza pura contro la didattica della scienza, concepita come un'area di confine per studiosi alla ricerca di successo in altri campi, una volta registrato il fallimento nel campo proprio. La didattica è comunque incorporata nelle esercitazioni pratiche. Lo psicologo è ammesso a lavorare con lo scienziato della didattica, e pur con un certo ritardo anche il filosofo della scienza ed il sociologo, che evidenzia l'incidenza dei fattori sociali nei processi di apprendimento.

Il pericolo è che si torni indietro, ad epoche “pre-galileiane”, quando la ricerca scientifica era dominata dai dogmi ideologici.

35. R. Laporta, *Insegnanti come e perché*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984, p. 146. Sul rapporto fra lezione di cattedra e lavoro “seminariale” si veda A. Santoni Rugiu, *Gruppi e didattica universitaria*, La Nuova Italia, Firenze 1973 e M. Corda Costa, A. Visalberghi, *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*, La Nuova Italia, Firenze 1975. Sul lavoro di gruppo in sede di didattica universitaria si veda F.M. De Sanctis, P. Federighi, *Didattica universitaria. Per una università sociale*, CLUSF, Firenze 1977. Sugli aspetti psicologici si veda G. Galli (a cura di), *Didattica universitaria e professione*, Ed. Antenore, Padova 1975.

36. R. Laporta, *Insegnanti come e perché*, cit., p. 148; per quanto riguarda la questione dell'abilitazione all'insegnamento si rimanda alle pp. 158–169. Cfr. J. Gouyot, C. Hambye, *L'azione pedagogica universitaria*, in Aa.Vv., *L'università di domani*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1978.

Che questo sia l'obiettivo dei nostri scienziati–didatti non si può certo affermare. Si può solo avvisarli che è il traguardo verso il quale conduce la loro ingenuità filosofica, sostenuta dall'ubriacatura politica dei tempi. Nella storia del pensiero scientifico, la filosofia ci sta di casa: uomini come un A. N. Whitehead, o un B. Russell, o un B. Croce, ne sono esempi insigni. Ma le nostre università (e anche quella di altri paesi) non mescolano volentieri la ricerca filosofica a quella scientifica, neppure nel campo delle scienze sociali, che pure hanno ancora fresco il ricordo della loro origine filosofica³⁷.

La scienza empirica dell'educazione non sarà mai una realtà completa, come non può essere nessuna scienza, ma è già uno strumento utilizzabile dagli scienziati della didattica. Altrimenti, alla ricerca di finalità educative, le didattiche specifiche “saltano nell'ideologia”.

Nelle opere di Laporta è rintracciabile tale definizione della “scienza positiva”:

“Positiva” si dice la scienza che non si fonda su proposizioni a priori, ma ricerca nella realtà empirica la prova della validità delle sue proposizioni. La scienza che affida questa prova all'esperimento è perciò anche positiva, ma non tutte le scienze positive possono sempre servirsi dell'esperimento per verificare le proprie ipotesi; nel campo dei comportamenti economici, sociali, ad es., non è possibile quasi mai preparare esperimenti per ovvie ragioni, e ci si deve accontentare di osservarne con rigore i fenomeni e il ripetersi di determinati rapporti fra esse³⁸.

L'economia fra le scienze umane offre alla pedagogia il modello della quantificazione dei fatti sociali. Non si tratta dei dati finanziari di cui si occupa l'economia dell'istruzione, bensì del modello alla maniera di Nagel della misurazione dei fenomeni umani. L'economia, staccata da ogni considerazione filosofica, elabora strumenti di controllo teorico della realtà. La pedagogia di Laporta struttura schemi di intervento scientificamente fondati. Di fronte ad una pedagogia neutralistica, che abbandona alla fantasia ideologica il campo della politica scolastica come se fosse terra di nessuno, si enfatizzano gli approcci tecnici, come dagli economisti è rivendicata la manovra finanziaria. Naturalmente, lo “specifico pedagogico” va considerato in maniera molto meno rigida da quello dei fenomeni economici. Nondimeno è possibile elaborare delle ipotesi di connessione fra certi mutamenti e certi progressi del sistema scolastico.

37. R. Laporta, *Insegnanti come e perché*, cit., pp. 55–56.

38. R. Laporta, *Educazione sociale*, EIT, Teramo 1970, pp. 12–13n.