

Giorgio Vuoso

EPISTEMOLOGIA PEDAGOGICA

ed altri saggi di storiografia pedagogica



Copyright © MMIII
ARACNE editrice S.r.l.

00173 Roma, via Raffaele Garofalo, 133 a/b
tel. 06 93781065 telefax 06 72678427

ISBN 88-7999-292-9

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

I edizione: novembre 2000

*A mio padre Giovan Giuseppe Vuoso
e a mia madre Filomena Di Iorio*

INDICE COMPLESSIVO

I. EPISTEMOLOGIA PEDAGOGICA	
<i>Indice</i>	5
II. TEORIE PEDAGOGICHE NELL'ITALIA CONTEMPORANEA	
<i>Indice</i>	161

Epistemologia pedagogica

INDICE

<i>Premessa</i>	7
-----------------------	---

Capitolo primo

COSTRUTTI TEORICI IN FUNZIONE PEDAGOGICA

1. Introduzione	15
2. La sistematica delle materie	18
3. Le ragioni dell'innovazione e il concetto di liceo unico ..	27
4. Educazione storica e politica internazionale	33
5. L'approccio psicologico alla pedagogia e la funzione docente	37
6. Educazione estetica e filosofia dell'arte	41

Capitolo secondo

METODOLOGIA E TOPICA

1. Il metodo accademico	47
2. Classicismo versus scientismo	50
3. Il laicismo	61
4. L'educazione fisica	68
5. L'erotica e l'istruzione femminile	75
6. L'insegnamento della filosofia	80
7. Dalla pedagogia alla scienza dell'educazione	85
8. La scienza dell'educazione come partenogenesi	93
9. L'educazione ecologica come educazione economica	100
10. L'infanzia e la scuola	104
11. La modularistica della pedagogia teorica	108

Capitolo terzo
DIDATTICA EPISTEMOLOGICA

1. L'antitesi maestro-scolaro	113
2. La sociologia dell'educazione	123
3. Conclusione	148
<i>Indice dei nomi</i>	157

PREMESSA

Il compito della riflessione pedagogica consiste nell'enucleazione delle dicotomie fondamentali e nella soluzione del loro carattere antitetico. La contrapposizione fra educazione formale e educazione informale costituisce il dilemma cruciale. I "didatticisti" focalizzano l'attenzione sul momento della trasmissione organizzata delle abilità intellettuali. Il loro cognitivismo è talmente attento ai processi di formazione deliberata da obliare le precomprensioni derivanti dal mondo della vita, come se il mondo scolastico fosse astorico e senza canali di comunicazione con la restante vita sociale. Al contrario, i *teorici della società educante* volutamente tralasciano la considerazione delle metodologie didattiche, giacché ritengono che l'alternarsi delle mode pedagogiche non intacca la sostanza del processo educativo, i cui giochi fondamentali vengono effettuati fuori e al di sopra dello spazio istituzionalmente destinato alla trasmissione del sapere. La metafora della scuola, spesso utilizzata in altri contesti disciplinari con valenze avversative come luogo naturale della repressione addizionale, getta un riverbero negativo e sinistro sulle metodologie incentrate sull'educazione formale. L'unilateralità delle due posizioni risulta evidente, anzi talora è perseguita deliberatamente e con ostinazione, salvo poi, l'omaggio formale all'alternativa contrapposta mediante l'accettazione *in extremo libro* delle più viete formule della tradizione di pensiero rifiutata, benché restino come elementi architettonici ornamentali e spuri su una struttura di base comparativamente eterogenea.

Occorre penetrare al di là delle strategie mistificatorie delle due correnti educazionali per dipanare la matassa intricata del formale e dell'informale. Naturalmente, come tutte le correnti culturali esse non formano dei filoni individuabili a prima vista.

L'opera classificatoria è ostacolata dal mimetismo trasformistico delle teorie. Alcune poi hanno un carattere misto o eclettico tale da rendere la loro conformazione eidetica incerta o traballante e comunque di dubbia classificazione. Indubbiamente, le formule dell'“educazione negativa” o dell'“educazione alla democrazia” e ancor di più delle “reti di comunicazione” costituiscono i picchi teorici di una tensione speculativa, capace di condurre, allorché venga radicalizzata, alla morte della scuola. Si comincia con la nostalgia nei confronti dell'autenticità e della naturalità. Si prosegue con il raschiamento e con l'erosione dei valori della civiltà. La furia demolitoria e iconoclastica della stratificazione dell'occidentalismo invoglia a sognare culture ingenu e incorrotte dal travaglio dei secoli. La fase evocatrice dell'anarchismo epistemologico e dello strutturalismo etnografico scopre presso i popoli “periferici” il momento aurorale dello spirito. Il peso della storia grava sulle spalle come un fardello davvero insopportabile sì da indurre all'invidia dei popoli, che hanno disperso le loro testimonianze nella sabbia dei deserti. L'irruenza di tale critica è talmente violenta da spazzare via le resistenze arroccate intorno ad istituzioni ben più solide della scuola, sicché nel naufragio generale la prima a perire è proprio la pedagogia formalistica. Il mito della scoperta personale è il nocciolo teorico di tutte le “robinsonate”. Si dimentica il fatto che quanto più rapido è il processo di ricapitolazione ontogenetica della filogenesi tanto più intensa sarà l'opera di riorientamento gestaltico delle visioni del mondo. Benché si abbia subito un'opera di acculturazione culturale intensa e a tappe forzate, ci si illude che le generazioni venture possano apprendere senza sforzo, grazie all'eliminazione non solo e giustamente della repressione addizionale, bensì anche del travaglio cogitativo imposto dalle cose stesse. Inizia l'epoca della felicità e dello spontaneismo per gli utopisti della naturalità e della fuga dal sociale.

Analogamente, l'educazione alla democrazia tende a privilegiare il momento della socializzazione a scapito dell'acquisizione degli *standards* cognitivi. Come per gli utopisti della vita naturale e agreste la rarefazione dei rapporti sociali implicava il ritorno alla socialità autentica, così per i teorici della democratizzazione sco-

lastica la destrutturazione delle istituzioni educative come luoghi dell'organizzazione cognitiva e delle materie come comparti rigidi e canalizzati comportava la finalizzazione della cultura al sistema sociale. In tale costellazione teorica l'urgenza dell'utilitarismo finalizzata al migliorismo etico-politico conduce sempre all'errore del pragmatismo sociale, per cui la teoria entrata in rapida collisione con la prassi contamina il processo di decantazione cognitiva con la conseguenza di indebolire il suo potenziale di impatto di incidenza sulla prassi.

Si studia per la vita, non già per la scuola. Tale sentenza, nata in un contesto teorico altamente sofisticato teso a sbarazzare le menti dalle incrostazioni dei grammatici e dai pregiudizi inoculati dagli scritti che sanno troppo di "lucerna", perde il suo senso originario legato al concetto della cultura sapienziale, dialettica per il nesso di teoria e vita, e imbecca lo scivolo del decisionismo vitalistico, per cui i mestieri più umili e banali bussano alla porta della scuola per chiedere diritto di cittadinanza. L'umanesimo rischia di essere stritolato dalla convergenza contrapposta dell'avanzata delle richieste di retroguardia dell'artigianato e delle offerte di avanguardia della cibernetica. L'introduzione del lavoro manuale nelle scuole da sussidio didattico diventa centro di irradiazione pedagogica, fulcro delle finalità educative, sicché al concetto della scuola come *otium* subentra il costrutto teorico della scuola politecnica. Gli insegnanti estetici e letterari diventano elementi esornativi di processi educativi rivolti alle specializzazioni e alla tecnologia. La scuola rischia di diventare un'appendice della fabbrica, nella concezione e a volte pure nella sede fisica. E allorché la fabbrica è robotizzata, la cultura dell'uomo è finalizzata a renderlo un elemento efficiente e dinamico al pari dei *chips* dei *computers*. La cultura come distacco dal presente e come non-conformismo è inutile in tale costellazione teorica inficiata dall'errore dell'approccio tecnocratico. Di fronte a tale visione disumanizzante dell'educazione suscita maggiore simpatia l'approccio anarcoide di chi rifiuta *in toto* la società scolarizzata e sogna un medioevo prossimo venturo di una società educante ai livelli cognitivi attuali mediante il mero innesco di sistemi informali di reti

comunicative. La scuola repressiva come scuola oligarchica viene sacrificata sul rogo allestito dall'irrazionalismo contemporaneo.

Sul versante delle teorie dell'istruzione formale, le tensioni etico-politiche si allentano, se non si spengono del tutto. La scuola diventa un corpo separato della società. Il cognitivismo prende il sopravvento sulla socializzazione. La formula dell'istruzione programmata nasce nell'ambito della costellazione teorica di una teoria della conoscenza avulsa dalla prassi. Le psicologie meno impegnate sul piano speculativo o deliberatamente antimetafisiche offrono la strumentazione intellettuale per una didattica tesa all'incremento della produttività scolastica senza considerazione del destino sociale dei suoi *outputs*. Al costrutto teorico dell'educazione del cittadino subentra il concetto dell'educazione tecnologica, le cui dimensioni politiche sono del tutto azzerate. Beninteso, nell'ambito dell'approccio tecnocratico totalizzante, il problema dell'allocazione delle risorse umane è realizzato mediante la programmazione di Stato; diversamente, nella sfera delle interazioni delle società non pianificate, agiscono i meccanismi dell'integrazione sociale. I più adatti vincono la battaglia per la sopravvivenza sociale nei posti di prestigio della società affluente. In tale ingranaggio sociale, il sistema scolastico svolge la funzione di filtraggio primario della selezione nella corsa verso i nastri di scorrimento delle carriere "funzionariali".

Gli antecedenti storici degli indirizzi pedagogici concentrati sulle tecniche di perfezionamento docimologico e didattico sono rinvenibili nella sistematica dei gradi dell'istruzione formale, memorabile per l'estrema pedanteria dell'individuazione dei vari momenti della tecnica dell'insegnamento. Gli stessi epigoni erano imbarazzati, allorché tentavano l'applicazione rigorosa del metodo. La mistificazione è in agguato e scatta immediatamente, se il processo di idealizzazione del campo osservativo imbocca la strada tortuosa dell'imposizione di schemi aprioristici ai fatti osservabili. L'approccio umanistico all'insegnamento non sa che farsene di una metodologia standardizzata, nata meccanicisticamente come risposta al bisogno di intelletti pigri pronti ad accettare tutto ciò che si presenta con la lusinga della rapidità dei risultati e

dell'assenza degli sforzi. Occorre innescare processi di autoriflessione, affinché i docenti smettano di rincorrere i risultati immediati. La cultura pedagogica non consiste nella capacità di applicazione ortodossa del metodo globale o nella conoscenza di mere tecniche di insegnamento geografico o storico e delle altre materie del *curriculum* e neppure consiste nelle facili rivoluzioni copernicane del tipo-sostituzione dell'“apprendimento” all'“insegnamento” o nell'altro gioco di prestigio del puerocentrismo che detronizza il magistrocentrismo. Se ci si ferma alla forma, si resta ancora “sull'estrinseco”. Anche il pedagogista dell'intuizione si preoccupava poi di enucleare alcuni elementi fondamentali: il numero, il nome e la figura o forma. Sicché pur vivendo nella stagione del romanticismo e rendendo omaggio al principio per cui *das Leben bildet*, nondimeno concentrava il suo interesse primario sull'istruzione formale. A maggior ragione, il positivismo ha imposto alla pedagogia la metodologia delle scienze naturali, richiedendo a scapito del rispetto del principio del contingentismo disciplinare tecniche osservative e avalutative. Al di là dello spostamento dell'asse pedagogico dell'area umanistica all'area scientifica, ciò che si è rilevato maggiormente e autenticamente nefasto è stata la battaglia condotta in nome del neutralismo pedagogico. Di conseguenza, per una sorta di autolesionismo intellettuale, la pedagogia è amputata della sfera assiologica. Si ragiona così: i neopositivisti hanno smascherato i giudizi di valore, perciò se la scienza dell'educazione vuole mantenere o forse è meglio dire raggiungere lo status epistemologico delle altre scienze empiriche deve evitare le raccomandazioni normative. Non ci si lasci ingannare dalla presenza di una dimensione deontologica nello stesso ragionamento avalutativo. Essa è assimilabile all'imperativo ipotetico e non già all'imperativo categorico. Senonché l'epistemologia contemporanea ha scoperto e snidato nello stesso lavoro epistemico delle scienze esatte il momento della convenzionalità. Allora ancor più è legittimo l'uso di categorie metaempiriche nell'ambito delle scienze umane. La scientificità viene raggiunta non già utilizzando metodologie eterogenee rispetto al proprio campo disciplinare, bensì attivando paradigmi autoctoni

o almeno consentendo il trasferimento di universali intermedi non senza l'opportuna calibratura localistica.

Dopo tale riorientamento paradigmatico, si può affermare senza cadere nelle trappole della paleoepistemologia che il costruito teorico della prassi pedagogica impone agli insegnanti l'obbligo del brusco risveglio dal sonno dogmatico della pedagogia come tecnica sociale capace di approntare il ricettario per tutte le occasioni. Non si tratta di tornare *sic et simpliciter* alla formula idealistica: sii uomo di cultura e sarai maestro, o ancora conosci la tua materia e saprai insegnarla. Il sapere metodologico svolge la sua funzione come luogo eidetico di valutazione dei processi empirici attivati. Si istaura il legame dialettico fra cultura materiale e cultura formale. Nondimeno bisogna evitare di incorrere nella reificazione del momento metodologico. Si può credere, pur essendo disincantati nei confronti della validità perenne dei risultati oggettivati delle discipline di cui si è specialisti, che l'approccio didattico alla propria materia sia stato stabilito una volta e per sempre. Mentre si è pronti ad aggiornare continuamente la propria cultura materiale, esiste una sorta di vischiosità a permanere nella metodologia ereditata o nella migliore delle ipotesi a seguire la metodologia della propria epoca di contestazione. Raramente si è disponibili all'apertura continua verso l'innovazione della cultura formale. Eppure solo così la didattica smette di essere una sottodisciplina dallo statuto epistemologico incerto, elevandosi alla condizione epistemica di cultura pedagogica.

Si assiste alla visione dello strano paradosso: i negatori della libertà in nome dell'antimetafisica e del verbo neopositivistico si astengono dal "deve" e sono inclini al permissivismo della vita comunitaria, mentre coloro i quali ritengono che la libertà è il punto assiomatico di riorientamento sostengono l'obbligo dell'autonomia. Non a caso un pedagogista sensibile alla dimensione assiologica ha ritenuto necessaria nel processo evolutivo la transizione dall'anomia, all'eteronomia e infine all'autonomia. L'indipendenza è una conquista, sicché non è da confondere con il dato naturale della spontaneità, allorché si è come canna al vento di tutti gli impulsi interni corretti vettorialmente con le pressioni

esterne. Il concetto di autonomia su basi “indipendentistiche” implica la formazione in atto del proprio mondo spirituale. Allora la dimensione assiologica può finalmente convertirsi in assenza di normatività. Allorché i valori sono interiorizzati, non si avverte il senso psicologico della coazione. Anzi non sussiste affatto violenza. Si tratta quindi di avviare o di portare a compimento il processo di internalizzazione delle categorie della prassi pedagogica, affinché sia smascherato l'alibi della fede pseudo-scientifica nel processo tecnico. Gli esperti della metodologia non hanno “regali” da farci e del resto i loro doni non ci esimono dal lavoro quotidiano. Come nella ricerca storica non si può prescindere dalla teoria della storiografia, pena la condanna alla microstoria, così nella pratica educativa non si deve eludere la lettura e l'assimilazione delle meditazioni pedagogiche, altrimenti si riduce il proprio lavoro alla più sterile routine. Non è un circolo vizioso, anzi un saldo anello funzionale quello che lega la riflessione educativa e la pratica educativa. Tale nesso permette la realizzazione del costrutto ideale della prassi pedagogica, che non è un dato naturalistico, anzi ha un carattere regolativo e discriminante fra prassi mistificatoria o imbonitrice e prassi evocatrice e maieutica. La qualità di animazione della prassi pedagogica la pone fuori della dilemmaticità fra educazione formale ed educazione informale. La scolarizzazione dà soltanto l'avvio ad un processo di perfezionamento che dura tutta la vita e il cui risultato poco quantificabile con gli strumenti della sociologia dell'educazione consiste nella catessi più intensa delle proprie potenzialità creatrici.