

La soggettività nella progettazione educativa: dall'oggettivismo scienziata alla teoria dell'osservatore

The subjectivity in educational projects: from the scientist objectivism to observer's theory

Franca Pesare

University of Bari, Italy

Nowadays the subject appears threatened by advanced unstoppable macroeconomics, that is from market globalisation and from the connected spread of mediumistic multinationals of information and knowledge, that is from knowledge-based globalisation. This globalisation neutralises every form of pluralism and diversity. They press in terms of massification of the person's subjectivity and sustain the only thought. Recovering the subject, rebuilding the structure and affirming the sense of the person's identity is an undertaking of exceptional difficulty. However it is a task to which pedagogists cannot avoid. Through a critically conducted way, the themes characterising the subjectivity of the person as a referential factor are addressed both for the construction of pedagogical knowledge and for the concretisation of educational action.

Keywords

subject, rationality, planning, education, research

Oggi il soggetto appare minacciato dall'avanzata inarrestabile delle macroeconomie, ovvero dalla globalizzazione dei mercati, e dal connesso diffondersi delle multinazionali medianiche dell'informazione-conoscenza, ovvero della globalizzazione dei saperi. Queste globalizzazioni, oltre a neutralizzare ogni forma di pluralismo e di diversità, schiacciano sul piano della massificazione la soggettività della persona ed alimentano il pensiero unico. Recuperare il soggetto, ricostruirne la struttura, affermarne il senso dell'identità della persona è impresa di eccezionale difficoltà. Eppure è impresa a cui non possono sottrarsi i pedagogisti. Attraverso un percorso criticamente condotto sono affrontati i temi caratterizzanti la soggettività della persona quale cifra referenziale sia per la costruzione del sapere pedagogico sia per la concretizzazione dell'agire educativo.

Parole chiave

soggetto, razionalità, progettazione, educazione, ricerca

25

studi e ricerche

1. Il nodo epistemologico

Vi sono ragioni di ordine teorico e pratico per ritenere che uno dei temi critici della società contemporanea, e che costituisce uno degli impedimenti più insormontabili, se non il maggiore, della pratica educativa, sia la crisi del soggetto e la conseguente limitazione, spinta fino all'esplicita negazione, della responsabilità personale.

La decostruzione del soggetto è stata consumata, nel recente passato, lungo percorsi diversi.

Fra quelli principali, tre meritano menzione.

Il primo è costituito dal pensiero scienziato in tutte le sue versioni, da quella del positivismo ottocentesco a quelle che si sono affermate nella società tecnologica del XX e XXI secolo, secondo cui le scienze empiriche possono risolvere tutti i problemi della vita e dare una visione completa della realtà. L'uomo, inteso come una variabile interdipendente del sistema cosmico, è stato progressivamente considerato come un "oggetto" che può essere studiato come fatto naturale, controllato e dominato mediante la conoscenza scientifica di esso. È in breve, la riduzione dell'essere umano alla quantità, ossia a ciò che per definizione può essere "misurato" senza lasciare residui.

Giova il richiamo di Husserl che, alle prese con la "crisi delle scienze europee", affermava che "le mere scienze di fatti producono meri uomini di fatto" e spiegava come, sotto questo profilo, nella miseria della nostra vita "questa scienza non ha niente da dirci", proprio perché "essa esclude di principio proprio quei problemi che sono più scottanti per l'uomo", ossia quelli "del senso o del non senso dell'esistenza umana".

Il secondo itinerario va cercato nella cultura di orientamento marxista, in cui il soggetto ha visto cedere il posto al collettivo ed il singolo ha finito con l'essere svuotato di valore e di significato. La responsabilità personale è stata trasferita a quella della società, rea di tutti i guasti, se borghese; foriera di ogni speranza, se comunista.

Una terza decostruzione del soggetto l'ha operata la diffusione della psicanalisi. L'importante tema dell'inconscio e della sua dinamicità è stato divulgato come una spiegazione, anzi una giustificazione dell'istintivo, dell'irrazionale, considerati un antidoto a tutto ciò che viene giudicato repressivo della spontanea manifestazione vitalità.

L'uomo di oggi non si preoccupa più delle determinazioni inconscie che lo attraversano, non si sente più "un soggetto libero, staccato dalle sue radici e dalla sua collettività", come aveva voluto insegnargli la filosofia dei Lumi, ma si crede nel migliore dei casi padrone di un destino limitato all'orizzonte di una comunità. Sarebbe così diviso, nell'ambito della società depressiva, fra due modelli esplicativi: l'organicità e l'universalità semplicistica, la differenza e il suo culturalismo empirico.

Recuperare il soggetto, ricostruire la struttura, affermarne il senso dell'identità della persona è impresa di eccezionale difficoltà. Eppure è impresa a cui non possono sottrarsi i pedagogisti.

Oggi, assistiamo ad una pedagogia che stenta ad avere pieni e concordi riconoscimenti nel campo sia sociale sia scientifico.

Questa condizione, aldilà di ogni difensivismo di campo, costituisce un dato sempre più facilmente constatabile e dovrebbe, di conseguenza, innescare riflessioni critiche di riconsiderazione dell'effettivo status del sistema educativo-scolastico ai nostri giorni, per coglierne le forme e le cause del "malessere" e non limitarsi a perseguire innovazioni sempre più raffinate, ma in realtà astratte, sradicate da un riferimento alla realtà formativa in atto.

Molta pedagogia – rilevava significativamente Bertolini – si è riempita la bocca di grandi e belle parole, trasformando così molti verbi che esprimono una tensione verso l'azione e dunque verso un futuro da costruire sempre di nuovo, in parole o concetti intesi come altrettante cose od oggetti statici che, proprio per la loro implicita pretesa di definitività, offrono una effimera ma comoda sicurezza. Si tratta, invece, almeno per me, di non avere timore di aggredire, certo non autarchicamente seppure ponendoci sempre dal nostro specifico punto di riferimento, le grandi questioni che turbano il nostro tempo: dunque, di avere la capacità di mettere in gioco anche la pedagogia nel più generale dibattito culturale e nelle conseguenti scelte operative: epistemologiche, politiche ed etiche oltre che francamente e necessariamente educative (Bertolini, 1996).

Il problema è grave e urgente. Le situazioni educative appartengono integralmente alle situazioni sociali, di cui, tutto sommato, sono un sotto-insieme (Mialaret, 1999). Se una società mostra di fatto, al di là di discorsi di circostanza, di prestare scarsa attenzione ai problemi educativi nel loro complesso, privandoli sempre più di ogni visibilità sociale, occorre potenziare la riflessione a tutto campo sui rapporti educazione-società, e, più analiticamente, riconsiderare quelli che possiamo chiamare "errori pedagogici".

Si tratta di una condizione che non può non avere molte spiegazioni e giustificazioni; fra queste poniamo in primo piano l'insoluto problema del suo statuto epistemologico, come evidenzia l'ambiguità irrisolta per cui il termine "pedagogia" sembra denominare, anche in alcune recenti pubblicazioni riferite al problema dell'autonomia scolastica, indifferentemente un sapere descrittivo-interpretativo, con pretese di generalizzabilità scientifica, un sapere normativo, un sapere progettuale, un sapere metodologico-didattico.

Questa ambiguità deve essere continuamente rimontata sì da "mettere a fuoco" e, se necessario, difendere meglio la forma di legittimazione epistemologica che da tempo, invece, tanti pedagogisti cercano di accreditare. In altri termini, occorre ribadire, senza avere la pretesa che ormai sia stato fatto sufficientemente, quale scientificità si riconosce come prospettiva fondante per la teoresi pedagogica.

Che si tratti ancora di una questione ancora pienamente aperta lo attesta comunque la vasta produzione di studi e ricerche in merito apparsa in questi ultimi decenni, con elaborazioni epistemologiche tutt'altro che convergenti

(Gennari, 1992; 2017). La *Krisis* della pedagogia, tuttavia, va colta sempre nella sua intrinseca positività. E per farlo, occorre leggerla in spirito di autenticità etimologica. *Krisis* è, infatti, rielaborazione profonda di giudizio, che porta a cogliere meglio i limiti delle proprie manifestazioni storiche e teoretiche.

In questa accezione rielaborativo-costruttiva affrontiamo il problema della epistemologia della pedagogia, partendo dalla riconsiderazione di un elemento fondamentale, e cioè della circostanza per cui la scienza si presenta di fatto come il paradigma del sapere contemporaneo. Questo accostamento dell'epistemologia pedagogica al problema nodale della conoscenza *tout court*, in qualche modo ci spinge a parlare, ancora oggi, di una "crisi della conoscenza", riprendendo, come ancora pienamente pregnante, l'affermazione di Morin secondo cui occorre comprendere perché la nostra epoca, così feconda di conoscenze, è, al tempo stesso, tragica per la conoscenza (Morin, 1993).

Una prima risposta a questa domanda, secondo Morin, può riferirsi alla persistente disgiunzione tra riflessione e conoscenza.

Quando operiamo nel campo umano, la conoscenza deve tendere a recuperare sempre un piano di rielaborazione critica. Per riprendere un'espressione di Minichiello, riconosciamo che "dobbiamo imparare che, nella ricerca della verità, le attività auto-osservatrici devono essere inseparabili dalle attività critiche, i processi riflessivi inseparabili dai processi di oggettivazione", per cui "la ricerca di verità esige la ricerca e l'elaborazione di meta-punti di vista che permettono la riflessività, e implicano, in particolare, l'integrazione dell'osservatore-concettore nell'osservazione-concezione, nonché l'ecologizzazione dell'osservazione-concezione nel contesto mentale e culturale che le è proprio" (Minichiello, 1995; 2006).

Per affrontare meglio questo problema, richiamiamo alcune considerazioni epistemologiche generali. Qualunque ambito o settore del sapere che si voglia presentare con certi requisiti, quali sostanzialmente quelli del rigore e della oggettività, aspira a chiamarsi "scienza". In sostanza, negli ultimi decenni, si riconosce che quest'ultima non si qualifica per i contenuti che prende in considerazione, ma per la capacità di organizzare il sapere su tali contenuti in modo rigoroso e oggettivo.

La questione del rigore scientifico, in realtà, è tutt'altro che priva di problematicità. Ad esempio, non sono pochi coloro che, nell'elenco delle condizioni fondamentali irrinunciabili per il costituirsi del rigore scientifico, includono, come imprescindibile, la "matematizzazione", o per lo meno la "quantificazione".

Questo perché la scienza d'impianto analitico-sperimentale utilizza le regole della logica formale e gli strumenti messi a disposizione dalle matematiche, e si costruisce sia a partire da una base empirica fatta di osservazioni sperimentali rigorose, attraverso le quali giungere, per induzione altrettanto rigorosa, a leggi universali, sia a partire da leggi e teoremi assunti provvisoriamente e in via ipotetica, ai quali fa ricorso lo scienziato per tentare poi di correlare e spiegare, sempre rigorosamente, il maggior numero possibile di fatti empirici.

In ogni caso il metodo di queste scienze prevede procedure con cui con-

trollare sperimentalmente, facendo cioè ricorso alla base empirica, la correttezza delle leggi assunte, per poi procedere alla previsione di eventi futuri, resa possibile dal fatto che le leggi nelle scienze empirico-analitiche sono generalmente espresse sotto forma di legami funzionali tra grandezze covarianti. Queste scienze sono di tipo essenzialmente teorico e per esse la “spiegazione”, che costituisce la loro esplicatività specifica, va intesa non come penetrazione dell’essenza, ma come creazione di relazioni stabili tra grandezze e capacità di previsione.

Quali sono state le conseguenze di questa assunzione della scientificità a paradigma della razionalità?

La prima conseguenza è che tale assunzione è stata spinta, da gran parte dei ricercatori, fino al limite di una vera e propria identificazione. Nel campo della razionalità si è affermata, così, l’esistenza di un modello, di un paradigma. E il fatto che la scienza debba costituire il “modello” della razionalità nel sapere contemporaneo ha finito col condurre quasi fatalmente a una identificazione della razionalità *tout court* con la razionalità scientifica. La ragione, in questi termini, è stata concepita come uno strumento estrinseco rispetto agli oggetti di cui deve occuparsi, tanto che se ne possono stabilire “a priori” le regole formali, senza chiedersi a quali contenuti concreti essa dovrà effettivamente applicarsi.

Questo ha portato spesso l’oggetto a perdere, nella sua traduzione concettuale, il proprio spessore e la propria consistenza; esso infatti non viene pienamente colto e rappresentato nella struttura rigorosa di idee che dovrebbe servire a conoscerlo, ma è confinato “a forza” nelle procedure metodologiche.

Riprendendo una efficace esplicitazione di Minichiello a questo proposito, bisogna prendere atto che la forma oggi vincente di razionalità dell’agire sociale è la razionalità scientifico-tecnologica, che è però, per essenza e definizione, “avalutativa” e, quindi, non solo neutrale ma addirittura incompatibile con un discorso di legittimazione razionale di fini e valori, cioè di elementi che, invece, sono coessenziali all’oggetto pedagogico.

Tale difficoltà si iscrive in una più ampia situazione di paradosso, che caratterizza tutta l’epoca della civiltà tecnologica e che può essere riassunta nelle parole di Apel: “La razionalità in sé avalutativa della scienza e della tecnica assicura all’uomo un’efficacia operativa, la quale, così urgentemente come non mai, esige un’anticipazione di fini razionali, o più esattamente, una valutazione razionale delle possibili conseguenze dirette e indirette delle azioni”, ma, d’altra parte, “se la razionalità della scienza avalutativa (ivi compresa la logica formale) è realmente il modello o il paradigma anche della razionalità filosofica (e pedagogica), questa, allora, non può proprio servire come fondamento o criterio di una finalità razionale, o più esattamente di una valutazione razionale delle conseguenze. Quindi, quella stessa scienza che provoca un’etica della responsabilità, in quanto modello della razionalità in generale, sembra dimostrare come impossibile un’etica razionale della responsabilità” (Apel, 1985).

Da ciò si deduce, secondo l’efficace analisi di Minichiello, che una legittimazione razionale di fini e valori educativi (diverso sarebbe il discorso di fondazione di significati e mete educativi) è possibile solo se, rinunciando ad

assumere una ipotetica razionalità “esterna” come criterio di valutazione, si scopre l’esistenza di fatto di una ragione scientifica che si limiti dall’interno, che sia, cioè, la prova “scientifica” (realizzata con le procedure avalutative della scienza) del carattere locale e non globale del modello avalutativo della ragione scientifica (Minichiello, 1988; 2011).

Se si vuole cercare una caratteristica emblematica di tanta ricerca scientifica, la si può senz’altro trovare in questa oggettivazione presieduta dalla ragione, resta l’orizzonte onnicomprensivo entro cui situare ogni possibile dato o evento, per poterne cogliere il senso in relazione a tutti gli altri dati o eventi.

È la ricerca che si muove alla luce del “sistema”, visto come un complesso rigidamente unitario e autosufficiente di relazioni logiche, necessariamente concatenate, capace di includere e spiegare la totalità del reale in termini razionali. Il sistema, così inteso, si pone come il surrogato della realtà. La ricerca scientifica moderna ha sempre più identificato la sistematicità, che si presenta all’inizio come uno sforzo della mente per organizzare le sue conoscenze, con l’insieme delle caratteristiche dell’oggetto conosciuto, smussando via via tutto ciò che in esso resiste a questa riduzione (Savagnone, 1991; 2013).

Da Galileo all’Ottocento, la scienza ha ritenuto di essere un discorso oggettivo in senso forte, di essere la chiave di lettura della realtà. Di fatto, in ordine al concetto di oggettività, siamo in presenza, sostanzialmente di due significati distinti. Essi sono storicamente paralleli e si ritrovano, talora, anche in contrasto fra di loro. Il primo significato esplicita l’oggettività come “ciò che inerisce all’oggetto”. Il secondo significato la esplicita come “ciò che non dipende dal soggetto”.

Nell’epistemologia di matrice positivista si è affermata l’esistenza di un rapporto di dipendenza logica tra questi due significati dell’oggettività, con la tesi che se una caratteristica inerisce all’oggetto, allora essa deve valere indipendentemente dai soggetti. In questo modo non si è posta differenza o sproporzione tra fatto ed essenza, tra dato e valore, ma si è affermato che il fatto rappresenta tutto ciò che è e può essere, e non rimanda a null’altro, se non a sé stesso: i fatti sono la vera essenza della realtà.

Nell’ambito della ricerca scientifica, conseguentemente, si è consolidata la tesi della preminenza dell’oggetto sul soggetto, della “cosa” o del “problema” sul pensiero soggettivo. Questa scientificità si è espansa svuotando la soggettività del ricercatore e dell’operatore, affermando il primato unico della metodologia oggettivante. Infatti, il soggetto viene a disperdersi nell’oggetto allorquando si accetta un primato rigidamente ed esclusivamente deterministico della causalità.

Posta la neutralità scientifica del procedimento formalizzato, il pensiero si trasforma, neutralmente, in cosa, sicché l’esistente fattuale diventa suo unico punto di riferimento. Il pensiero così reificato non ha più la forza di spingersi oltre la fattualità realmente data.

Già la teoria falsificazionista di Popper, in realtà, aveva abbandonato questa interpretazione oggettivistica della conoscenza con la tesi che i fatti sono pieni di teoria, nel senso che si accede ai fatti attraverso una teoria e, dunque, attra-

verso l'impianto concettuale e sintattico di essa: la teoria non viene più giudicata come un modello astratto con cui si confrontano i dati concreti, ma è il modo stesso con cui il fatto si fa tale.

Trasferendo l'attenzione sulle teorie, Popper finisce per attribuire l'oggettività del sapere ai costrutti teorici, di cui riconosce la revocabilità: da qui un'immagine dinamica e aperta della razionalità scientifica. Senonché, pur acquistando con ciò una accentuata dimensione critica, il concetto popperiano di razionalità non cessa di riferire a procedure di tipo logico, e dunque ad una qualche normatività centrale e unilineare, la complessità delle pratiche conoscitive.

Secondo questa prospettiva, le scienze costituiscono sistemi ipotetico-deduttivi, che esprimono, sotto forma di leggi universali, uniformità osservabili, e che proprio in quanto sistemi ipotetici sono perennemente soggetti a falsificazione (Popper, 1970).

L'epistemologia successiva ha provveduto a modificare ulteriormente la rappresentazione dell'impresa scientifica. Non solo essa si è liberata degli ultimi residui di oggettivismo, dimostrando come il controllo scientifico avviene sempre mediante un confronto tra teoria e linguaggi alternativi, ma ha sancito una nozione più elastica e duttile di razionalità, che pregiudizialmente riconosce l'intervento di un vasto numero di fattori nella determinazione dell'attività di ricerca.

Nella prospettiva del nostro discorso di tesi, richiamiamo anche studiosi come Kuhn, Toulmin, Lakatos, Feyerabend e altri, che hanno chiarito come la ricerca scientifica sia strettamente connessa con le categorie della soggettività, da una parte, e storicità, dall'altra. Infatti, in quanto attività sociale come altre, la produzione scientifica e tecnica avviene all'interno di una particolare società, che ne condiziona gli scopi, le procedure, i modi, gli strumenti concettuali, gli abiti categoriali, le strategie cognitive che guidano la pratica scientifica e nascono dalle concrete forme di esistenza e convivenza degli uomini: i termini linguistici (Possenti, 1967).

È ormai convinzione diffusa e condivisa che l'idea del progresso garantito e geometrico non "tiene" più, per cui il pensiero si apre ad una ricerca in molte direzioni: i fenomeni sono spiegati alla luce del contributo di molti fattori (ed in primo luogo degli ineliminabili apporti soggettivi), le strutture non sono ricondotte alla sola causalità, gli approcci ai problemi si fanno sistemici e non più riduzionistici, la prospettiva diventa multifattoriale e probabilistica, le leggi (nomo) sono integrate dagli elementi ricavati dai singoli eventi (idio). Il pensiero contemporaneo si caratterizza sempre più proprio per l'acquisita consapevolezza dell'assenza di certezze e di assoluti irrevocabili: la natura ipotetica, economica e provvisoria del sapere è tesi largamente condivisa in tutti i campi della conoscenza.

Abbandonata l'immagine dell'attività cognitiva come rispecchiamento della forma logica del mondo e, con essa, la ricerca di un paradigma di legalità atto a cogliere il reale sub specie *aeternitatis*, il dibattito scientifico odierno converge sull'idea che non si dà una fondazione unica, ultima, normativa. Se l'attività

scientifico viene considerata impresa propriamente umana, in cui verità e oggettività sono risultato di una serie altamente complessa di fattori, al principio esclusivo della verifica, che sul postulato della unicità della logica del mondo basa la possibilità di asserire una volta per tutte la verità di una proposizione, si sostituisce la tesi di una molteplicità di grammatiche, modelli, paradigmi euristici, ciascuno strettamente relazionato e connesso alle differenti forme e pratiche di vita in cui sorge.

A questo punto, è evidente che l'atto di costruzione del discorso scientifico su di un oggetto implica una razionalità pluralistica, capace di costruire prospettive anche alternative (Malavasi, 1995).

Si riconosce, in questo senso, che tale pluralismo è fortemente determinato anche da una ricerca sempre condizionata dagli strumenti e dall'approccio scelti dal ricercatore.

Nella ricerca sui processi sociali, psicologici o educativi ogni ricercatore non è mai neutro, ma parte da elementi che lo condizionano, lo "limitano", lo specificano: l'insieme di tali elementi viene oggi definito in riferimento, da una parte, alle situazioni di indagine, cioè al contesto e alla storicità in cui la ricerca si svolge, e, dall'altra, a quella che è definibile, con espressione gadameriana, "pre-comprensione" (Gadamer, 1983). E ancora, non solo il dato osservato dallo scienziato sociale o umano è condizionato e determinato dalle procedure di osservazione, ma, pregiudizialmente, il dato assunto dallo scienziato è, nelle scienze sociali ed umane, trascelto proprio in virtù del valore che egli vi attribuisce.

2. Il carattere flessibile, pluralistico e critico della razionalità scientifica

La scienza, come molteplicità e complessità del sapere, deve essere sempre presieduta dall'istanza di verità. Ma il sapere è considerato oggi, leibnizianamente, un oceano in cui navigare piuttosto che una geografia definita da rispecchiare: esso è costituito da un'universale *ars inveniendi* come attitudine a scoprire i nodi della rete conoscitiva, a tradurre da un luogo all'altro i suoi concetti-base, a costituire nuovi legami e nuove prospettive tra questi.

Si cerca, così, da qualche decennio, di recuperare un concetto di scienza di tipo "analogico", nel senso terminologico della filosofia classica o scolastica, in cui "analogico" non era, banalmente, sinonimo di "ciò che si assomiglia". Quando si attribuiva a un concetto la caratteristica della analogicità, si intendeva riconoscergli esplicitamente una posizione intermedia fra quella della "univocità", per cui esso denota un solo tipo di realtà, e quella della "equivocità", per cui esso ha un significato talmente vago o polivalente da poter essere attribuito a realtà disparate, senza che ci sia alcuna giustificazione visibile di tale comunanza di denominazione.

Occorre riconoscere, quindi, che indubbiamente la scienza è passata nel tempo, da una ottimistica "ricerca della certezza" alla "certezza come ricerca", cioè ad una certezza provvisoria, problematica (Bertoldi, 1988).

La previsione, tolta alla categoria della necessità, è stata rifondata sulla categoria della possibilità; le operazioni di pre-dizione e di controllo sono diventate dunque significative e concretamente verificabili in termini di probabilismo (Laneve, 1999, p. 52).

La razionalità non è un gomito che deve solo svolgersi per manifestarsi, ma, per usare una metafora largamente riproposta da Bachelard (1978), un vero e proprio viaggio, un'avventura di "caccia", vissuta nel bel mezzo della complessità dei fenomeni, sforzandosi di non sacrificarne nessuno ai rigidi schemi di un disegno precostituito.

Il nuovo modello tiene conto, insomma, del limite costitutivo della ragione, per cui questa non possiede, neppure implicitamente, la totalità del reale, ma si apre ad essa in una incessante tensione dinamica, accettando il costo della sua eterogeneità e della sua problematicità.

Si richiede sempre più la costruzione di un sapere transdisciplinare. Si profila un modello di sapere non "monocentrico", cui ci si accosta in modi non più razionalmente garantiti; un sapere reticolare, con intrecci circolari dei prodotti della casualità controllata e della casualità imprevedibile. Alla struttura "a catena", tipica del sistema assiomatico, si contrappone una struttura "a rete", in cui la solidità dell'insieme non dipende più da un certo numero di proposizioni che stanno a fondamento di una serie di passaggi logici rigidamente collegati, come gli anelli di una catena, ma consiste nella reciproca connessione per cui i diversi elementi del sistema si rafforzano a vicenda, come le maglie di una rete, come le parole di un testo che ricevono il loro significato dal contesto a cui appartengono, contribuendo a loro volta a chiarirlo.

Per questo l'epistemologia scientifica ha progressivamente abbandonato la difesa di questa concezione del sistema, in quanto in questa chiave elaborativa la scienza appariva, via via, sempre meno in grado di costituirsi come autentica dottrina della conoscenza, come pensiero cioè adeguato alla grande complessità e al pluralismo di oggetti, di rapporti e di metodi conoscitivi esistenti o possibili. Per contrastare questo riduzionismo scienziato, come prima abbiamo evidenziato, non sono pochi gli epistemologi che cercano di elaborare discorsi alternativi rispetto al paradigma consolidato della scientificità (Kuhn, 1969; Lakatos, 1976).

Un primo guadagno nel superamento della prospettiva scienziato è stato quello del riconoscimento della storicità della razionalità della ricerca nelle scienze umane.

Come afferma in tal senso Adorno, nel momento in cui il soggetto viene considerato come una realtà oggettiva, estranea a sé stessa, si altera il soggetto in questione, che poi è l'oggetto delle scienze umane (nel caso di Adorno la sociologia, nel nostro discorso la pedagogia). Di conseguenza, la ricerca, sociologica o pedagogica, deve partire dal presupposto che tutte le datità (fatti, processi, ecc.), che essa assume quale oggetto di riflessione, sono socialmente mediati.

Tra gli altri, anche Habermas afferma che i fatti sociali, e quindi anche quelli educativi, sono sempre dei "prodotti". Egli sostiene che l'esigenza che la

teoria debba adeguarsi all'oggetto nella sua costruzione e nella struttura del concetto, che l'oggetto debba affermarsi secondo il suo peso specifico nel metodo, può essere soddisfatta solo dialetticamente. Soltanto l'apparato scientifico dischiude un oggetto, della cui struttura, però, deve aver capito qualcosa in precedenza, se le categorie scelte non devono restargli estrinseche (Habermas, 1974).

La critica di Habermas al positivismo logico si incentra sulla presunzione di neutralità propria del metodo scientifico postulato dai neoempiristi. Contro l'interpretazione della attività scientifica come procedura logica e normale, priva di mediazioni con la realtà socio-culturale, Habermas sottolinea i presupposti ermeneutici dell'indagine, che vengono ad assumere un ruolo di primo piano nelle discipline umane. Accade, infatti, a giudizio di Habermas, che lo scienziato sociale operi nei confronti dell'oggetto di indagine in quanto portatore di valori e di senso, cosicché egli pre-interpreta l'oggetto stesso: da qui una dimensione storica, fondamentale nelle teorie sociali, che viene ermeneuticamente precompresa e che si sottrae di conseguenza alla metodologia empirista.

Con ciò Habermas viene ad anticipare la tesi di quella che è stata definita la *Weltanschauung Analyse* delle teorie scientifiche: l'incidenza riconosciuta alla dimensione teorica nella costruzione e nel controllo empirico delle teorie scientifiche, e dunque l'interpretazione dei dati osservativi come *theory laden*, ha condotto l'epistemologia postpopperiana, come abbiamo già indicato, a correggere decisamente l'immagina analitica dell'impresa scientifica (Habermas, 1971).

Di fronte al fallimento dei diversi tentativi di definire correttamente ed esaurientemente l'impresa razionale, ci si è chiesti se non sia necessario rimettere in discussione i limiti entro cui essa è stata finora pensata. In particolare sembra troppo rigida la delimitazione tradizionale, secondo cui la conoscenza, sia scientifica che filosofica, avrebbe dei procedimenti propri, del tutto diversi da quelli della creazione artistica. Si cerca, piuttosto, di mostrare che essa è costituita da "un tessuto di ingredienti e di fattori differenti tra loro: matematici, logici, sperimentali, ma anche filosofici, pragmatici, estetici" (Savagnone, 1991).

Esemplare è la tesi di Scheffler, secondo cui la scienza, compresa quella pedagogica, recupera la sua oggettività attraverso il paradosso della categorizzazione, il quale mostra che non si tratta di una vera e propria oggettività, ma di descrizioni e interpretazioni della realtà colte attraverso un "io" categorizzante, che interviene a rileggere gli "oggetti" di ricerca, a riproblematizzarli continuamente, a inquadrarli secondo diverse e nuove teorizzazioni (Scheffler, 1983).

Epistemologicamente, in campo pedagogico, si tratta, di riportare il convenzionalismo astratto e generico della metodologia scientifica ad una prospettiva storica e relativa. Si tratta di passare ad intendere il carattere pubblico delle regole di verifica delle proposizioni della teoria dell'educazione non solo come universalità formale, bensì nel loro effettivo radicarsi in una situazione sociale, storicamente e culturalmente determinata (Orlando Cian, 1996).

La verità di una proposizione educativa non è, neopositivisticamente, la sua verificabilità in termini di regole impersonali, ma è il riportarsi a principi etici e a criteri d'ordine simbolico, sociale, culturale, vigenti in una sfera culturale comune.

Non viene meno l'istanza della ragione, ma essa deve mettersi alla prova nel confronto con il pluriculturale e il multidisciplinare, la multifattorialità e la prospettiva probabilistica, la varietà e il moltiplicarsi di approcci metodologici, il differenziarsi irripetibile, eppure sempre incidente, delle vicende storiche e, soprattutto, l'irriducibile originalità della singolarità, della particolarità.

Se è vero che la teoria della conoscenza in pedagogia prevede una continua espansione dei portati epistemologici della riflessione sull'educazione, è altrettanto vero che la critica pedagogica più seriamente impegnata ha da tempo messo al bando monismo ed egemonismo, scientismo e ideologismo, didatticismo e prassismo, speculativismo e riduzionismo.

L'orizzonte di riferimento della scienza oggi si è allargato e ormai si riconosce che il suo fondamento si realizza sempre più in relazione alla soggettività, e di conseguenza alla istanza di criticità che la soggettività esprime meglio allorquando si esprime in termini di intersoggettività. Un'avvertita epistemologia critica, pertanto, produce un pluralismo categoriale che, a sua volta, è la più confacente chiave di lettura della pluralità dei fenomeni educativi, oggetto privilegiato di interpretazione per la pedagogia.

Non è superfluo evidenziare, in ultimo, che la scienza generale dell'educazione deve sapere non solo affrontare la questione della comprensione degli eventi educativi, ma anche elaborare risposte a problematiche di ordine proiezionale e progettuale. Il rapporto tra pedagogia, epistemologia e ricerca educativa deve divenire funzionale ad una conoscenza rigorosa ma flessibile, capace di investigare percorsi formativi alternativi.

Ciò significa che la ricerca va caratterizzata da assenza di certezze, da relativismo culturale, da rispetto per le condizioni di problematicità, da impegno conoscitivo, nonché da quel "principio di responsabilità", che, già verso la fine degli anni Settanta, ha preso sempre più spazio nel dibattito filosofico-culturale europeo (Jonas, 1990).

Il riconoscimento della scienza dell'educazione in quanto sapere "aperto" comporta l'estensione del carattere "relativo" alla stessa epistemologia pedagogica, ossia l'interpretazione delle premesse e dell'apparato logico-categoriale su cui la pedagogia fonda la propria ricerca, come una delle variabili dell'indagine stessa. Il che equivale a postulare la necessità che si tenga sempre conto del fatto che la pedagogia, sul piano epistemologico, non è oggetto di una considerazione unitaria da parte degli stessi pedagogisti.

Il linguaggio scientifico, nel campo delle scienze umane, non è in grado di istituire un sapere assolutamente oggettivo, ma media quella che è, semplicemente, la rappresentazione soggettiva di un pensiero che procede asserendo e ordinando il reale attraverso le proprie forme: gli oggetti del sapere sono i risultati delle regole del discorso scientifico, assumono una qualche esistenza solo all'interno e in funzione di quel discorso.

Ma non basta. La nozione di verità è il prodotto di forze culturali, politiche ed economiche, è assoggettata alla azione di grandi organismi sociali ed istituzionali, è espressione del potere di questi. Ogni produzione culturale e scientifica è infatti determinata, attraverso il discorso, da talune strutture (strutture epistemiche), che possono agire coscientemente o anche al di fuori della coscienza. Il compito del ricercatore, allora, in questa situazione, si dispiega anche, come ha validamente rilevato già Foucault, nella direzione dello smascheramento di questo “potere della verità” che si annida in certi contesti di ricerca (Foucault, 1971).

Far crescere la consapevolezza di ciascuno, affinché diventi “senso comune” di tutti: questa è la comunità per cui oggi occorre pensare strumenti nuovi di partecipazione e di gestione (Michellini, 2006, p. 39). Ancora una volta ricorriamo alla poderosa lungimirante riflessione di Dewey quando afferma che “gli uomini vivono in comunità in virtù delle conoscenze che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune” (Dewey, 2000, p. 5).

Nasce la necessità di un continuo confronto critico fra i soggetti elaboratori di ricerche pedagogiche. Ma il dibattito fra sostenitori di teorie diverse suppone pur sempre una presa di posizione affermativa. In nome di che cosa, altrimenti, criticare le teorie altrui? In nome di che cosa farsi attenti alle critiche che si ricevono? Tutto questo è affidato allo stesso dialogo: l’idea di verità “per l’uomo”, e quindi per l’educazione dell’uomo, non esclude il dialogo, ma ne è la condizione necessaria.

Nota bibliografica

- Adorno T. (1972). Epistemologia analitica e dialettica. In H. Maus, F. Fürstenberg (Eds.), *Dialettica e positivismo in sociologia* (pp. 177-179). Torino: Einaudi.
- Agazzi E. (1967). Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell’oggettività nelle scienze umane. In V. Possenti (a cura di), *Epistemologia e scienze umane* (pp. 4-49). Roma: Massimo.
- Apel K.O. (1985). *L’etica della responsabilità nell’era della scienza*. Bologna: Il Mulino
- Baldacci M., Pinto Minerva F. (a cura di) (2015). *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bachelard G. (1974). *La ragione scientifica*. Verona: Bertani.
- Bertagna G. (2009). Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta. *Rassegna di pedagogia, 1-4*, pp. 13-36.
- Bertoldi F. (1988). *Critica della certezza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1996). Possibilità e limiti della pedagogia nella società contemporanea. In Atti del Convegno Siped. *Cultura, ricerca e formazione pedagogica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (1971). *L’archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Foucault M. (2011). *Il coraggio della verità*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2014). *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-80)*. Milano: Feltrinelli.

- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gennari M. (1992). *Interpretare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Gennari M. (2017). *Dalla Paideia classica alla Bildung divina*. Milano: Bompiani.
- Habermas J. (1971). *La pretesa universalità dell'ermeneutica*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas J. (1974). *Teoria e prassi nella società tecnologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kuhn T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lakatos I., Musgrave A. (1976). *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Laneve C. (1999). La formazione degli insegnanti. *Pedagogia e Vita*, 5, pp. 50-70.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Mialaret G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Michellini M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Minichiello G. (1988). *Nuova razionalità e processi educativi*. Napoli: Morano.
- Minichiello G. (1995). *Il mondo interpretato*. Brescia: La Scuola.
- Minichiello G. (2006). *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teorie della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minichiello G. (2011). *Il principio imperfezione per una pedagogia della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin E. (1993). *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Feltrinelli.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Popper K. (1970). *La logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi Feltrinelli.
- Savagnone G. (1991). *Theoria. Alla ricerca della filosofia*. Brescia: La Scuola.
- Savagnone G. (2013). *Educare nel tempo della post-modernità*. Torino: Elledici.
- Scheffler I. (1983). *Scienza e soggettività*. Roma: Armando.
- Weber M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

SE