



## **Può la ricerca pedagogica ridare credibilità alle istituzioni educative e offrire senso agli uomini di domani?**

**Alessandro Ciasullo**

In un suo articolo del 2016 Flavia Santoianni si chiedeva se la scuola insegnasse la felicità, in un'analisi entro cui andava sviluppandosi una doppia dimensione dell'istituzione che la vedeva – e continua a vederla – da una parte ancorata all'idea che la sua funzione sia principalmente quella di istruire e educare i soggetti in formazione, dall'altra la possibilità che rappresenti sistematicamente e razionalmente una prospettiva per il buon vivere, una speranza ragionata di educazione alla felicità.

In questa prospettiva in cui l'orizzonte valoriale non è più frutto di riflessioni dettate dal buon senso, si fa spazio il carattere intenzionale e finalistico dell'educazione che nella definizione delle sue prassi didattiche e nelle scelte pedagogiche assume una sua specificità del tutto priva di qualsiasi forma d'ingenuità. Ogni scelta comporta una decisione dinamica i cui esiti, se non sono prevedibili nei fenomeni realizzatisi, comportano sicuramente un approdo, o meglio un indirizzo, una direzione verso cui il soggetto che apprende tende. È questa fortissima tensione dinamica di fondo che rende l'atto educativo capace di essere trasformativo implicitamente ed esplicitamente e che rende la professionalità docente sostanziale ai fini del divenire del soggetto che apprende. Non può esserci scelta pedagogico-didattica che non eserciti una proiezione dei soggetti in apprendimento in una possibilità di cambiamento e questo rende l'insegnamento e la docenza, luoghi materiali, immateriali e umani che determinano in modo proiettivo ciò che il soggetto sarà.

Coniugare il desiderio del soggetto in apprendimento con l'atto formativo diviene una sintonizzazione emotiva tra la possibilità ricercata, ambita, gradita e gli strumenti per raggiungerla. Certo si potrebbe contestare che il sogno non sia sempre conciliabile con la realtà ma a queste giuste perplessità si potrebbe contrapporre che non sempre il reale, se si pone come muro sistematico a qualsiasi desiderio, produca esiti positivi. È quindi nella natura del soggetto ambire al sogno, una tendenza psicodinamica che annulla la fisicità materiale in favore di un atto di liberazione, di espansione del proprio sé.

Il soggetto si pone come raccolta di memoria e tempo in quelli che Demetrio (2015) definisce “atti narrativi interni”, tuttavia se si tratta di definirli come azioni e narrazioni, ciò comporta che il tempo non sia soltanto passato, memoria, ma anche presente nelle azioni che si realizzano e soprattutto possono rappresentare il futuro, certamente sognato, ambito, auspicato, ma non per questo irrealizzabile. Per dirla con Canevaro (2017, p. 38) “l'educazione sta nel vivere il presente puntando sul futuro”. In questo senso ritorna utile il pensiero che si fa prassi metodologica della Montessori che ne “Il metodo della pedagogia scientifica” (1909) apriva le sue riflessioni affermando che anche l'osservazione degli scolari dipende da un solo principio fondamentale che è la capacità del docente di garantirgli e tutelare la sua spontaneità. Ora, cos'è la spontaneità se non una tendenza autodiretta frutto di ciò che si è che si realizza come la laportiana “libertà dell'educando” (Cambi, 2016)?

È in questa visione delle cose che l'atto educativo si pone come approdo emancipativo nella sua *componente olistica* (Laclau, 2016) che diffonde cioè i suoi effetti all'intero mondo del soggetto emancipato.

L'emancipazione del soggetto è una prerogativa di continua ristrutturazione del proprio essere in una prospettiva di integrazione tra la componente socioambientale e le prerogative soggettive. Quella importante interazione soggetto-ambiente che secondo le matrici neurobiologiche diventa interazione



tra geni-ambiente e quindi secondo una logica epigenetica (Frauenfelder, Santoianni, 2002; Santoianni, 2002; Santoianni, 2004; Santoianni, 2006; Santoianni, 2017; Orefice, 2006).

Ciò significa che la libertà, l'emancipazione, la felicità del soggetto sono dimensioni in grado di armonizzarlo sia in relazione alla sua componente cerebrale e mentale ma anche nella sua componente sociale e culturale. La felicità del singolo determina la conseguente armonizzazione della società.

Perché una logica di armonizzazione della società ipercomplessa funzioni non si può ambire ad una ingenua educazione naturale, ma va organizzato un sistema formativo integrale con una visione tesa a realizzare il soggetto nelle sue espressioni e nei suoi desideri, che lo doti degli strumenti che gli consentano di raggiungere le proprie aspirazioni, che realizzi un sistema istituzionale-educativo che gli consenta di rispondere come sistema a questa possibilità.

Va rivista quindi l'idea stessa di scuola. Per far questo serve un accordo inter-istituzionale capace di orientare le politiche scolastiche e l'organizzazione del sistema d'istruzione in rapporto allo scenario storico-sociale entro cui l'istituzione si muove; realizzare le aspirazioni del soggetto non in un mero esercizio "astratto" e di "principio" ma verso la strada che lo realizzi come cittadino e come motore sociale nel proprio contesto; una scuola rinnovata attraverso un'idea programmatica fatta di scelte scientifico-pedagogiche e attraverso l'interazione di tutti gli attori sociali coinvolti nella stesura dell'idea stessa di scuola senza chiusure reciproche e partecipando a quella ad un processo "d'intelligenza collettiva" (Baldacci, 2014).

Ciò non toglie che alla forza prospettica delle idee vada affiancata una maggiore incisività della prassi, troppo spesso demandata a spuria realizzazione di principi che non trovano nella fecondità della riflessione alcun supporto. La scuola ancora oggi sembra affidata al buon senso (e al cattivo senso) degli insegnanti e quindi troppo sottoposta a forme più o meno oscillanti di improvvisazioni didattiche e pedagogiche varie. Si percepisce ancora una distanza troppo ampia tra il ruolo della riflessione accademica, la riflessione istituzionale con i vari istituti di ricerca e valutazione e il sistema scolastico. Non è più chiaro il rapporto che debba intercorrere tra la scienza dell'educazione e la sua riflessione epistemologica, gli istituti di ricerca educativa e chi deve poi finalizzare nella quotidianità i risultati di quelle riflessioni di quei metodi e di quelle indicazioni. Siamo ancora al punto in cui a dettare le linee dell'azione didattica sono i testi scolastici e il numero di paginette da studiare a casa. L'esperienza didattica del soggetto in apprendimento è ancora strutturalmente affidata alla linearità pedantesca del testo didattico e le sperimentazioni alternative e innovative sono l'eccezione e non la regola. Questo compromette fortemente la libertà del soggetto in divenire e/o ne limita e ne assopisce le potenzialità. Le esperienze didattiche che hanno funzionato nella storia muovevano da riflessioni scientifiche profonde e dalla possibilità di esperirle direttamente nella pratica. De Landsheere nel 1994 affermava in una puntualissima analisi sulla Pedagogia Sperimentale e sul ruolo della sperimentazione scientifica in educazione, come negli Stati Uniti d'America – paese secondo l'autore all'avanguardia per la ricerca sperimentale – non si potesse parlare di *experimental education* o di *experimental pedagogy* bensì di *educational research* all'interno delle *laboratory schools* (De Landsheer, 1994, p. 11). Questa prospettiva ci aiuta a comprendere che la sperimentazione e l'innovazione didattica non possono essere scisse dai contesti entro cui si realizza la pratica. Ricerca educativa e scuola non possono sottrarsi dall'essere elementi in continuità permanente. Kant nel 1803 nel trattato sull'educazione del soggetto e sulla Pedagogia affermava che prima di fondare scuole normali servisse fondare scuole sperimentali, poiché la scuola non poteva essere certamente l'applicazione di principi educativi di tipo meccanicistico ma nemmeno poteva fondarsi sul mero ragionamento, ribadendo con straordinaria forza la necessità di ricorrere all'esperienza come adeguato processo di riallineamento continuo di teoria e prassi; proprio in ragione dell'imprevedibilità dell'esperienza e della coniugazione della stessa con i principi teorici per il filosofo era impossibile per l'umanità tracciare un piano educativo completo.

Se dunque non vi è possibilità di completezza relativa agli atti educativi e formativi ciò che è



inevitabile è creare sistemi capaci di riflettere, sperimentare e riorganizzarsi continuamente, abbandonando la logica istituzionale dei compartimenti stagni in favore di un sistema inter-istituzionale di ricerca educativa e formativa.

Se anche questo apparisse come una visione troppo riduzionistica lo sarebbe semplicemente perché tra i meandri delle sovrapposizioni scientifiche e istituzionali tendono a preservarsi ampie fette di posizioni non necessarie ma comode come purtroppo troppo spesso accade in Italia. La sfida è la riduzione della complessità istituzionale in favore di una rinvigorita capacità di risposta teorico-prassica ad un sistema la cui natura è sempre orientata alla conservazione e scarsamente protratta verso l'innovazione. Se il mondo nelle sue dinamiche complesse continua a correre incessantemente la scuola non può non essere il laboratorio dei cittadini di domani, capaci di affrontare e domare le spinte verso la dissoluzione identitaria del soggetto contemporaneo. Essere competenti dunque non può che essere il risultato dinamico atteso di un sistema educativo competente, attento, riflessivo e attivo. La sfida del prossimo decennio è iniziata, a noi la capacità di saperla gestire.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). Per un'idea di scuola. *Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla.
- Cambi, F. (2016). L'assoluto pedagogico vent'anni dopo. *Studi sulla formazione*, 19(2), 23-26.
- De Landsheere, G. (1994). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Armando Editore.
- Demetrio, D. (2015). L'età adulta: intervista a Duccio Demetrio. *Ricerca psicoanalitica*.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca. *Napoli: Liguori*.
- Kant, I. (2004). *Immanuel Kant. Antologia di scritti pedagogici*. Il Segno Gabrielli Editori.
- Montessori, M. (1909). Il metodo della pedagogia scientifica. *Città di Castello, Lapi*.
- Orefice, P. (2006). La pedagogia scientifica frauenfelderiana: percorsi e influssi nella scuola napoletana. *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli*, 1000-1015.
- Santoianni, F. (2002). La formazione biodinamica dei sistemi cognitivi: epigenesi e criteri di educabilità. *Le scienze bioeducative*, 55-69.
- Santoianni, F. (2004). La ricerca nelle scienze bioeducative.
- Santoianni, F. (2006). Elisa Frauenfelder, oltre la biopedagogia: storia e prospettive di una ricerca di frontiera. *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli*, 1000-1020.
- Santoianni, F. (2016). La scuola insegna la felicità? *Research Trends In Humanities. Education & Philosophy*, 3, 63-68.
- Santoianni, F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends In Humanities. Education & Philosophy*, 4, 37-43.