

### 3. Educabilità, confluenza primaria delle ricerche pedagogiche e didattiche

Teresa Grange

*Il saggio propone un approfondimento di un peculiare, significativo e sensibile ambito di intersezione tra i campi di ricerca pedagogica e didattica: il principio di educabilità.*

*The essay proposes the study of a peculiar, significant and sensitive field of intersection between the fields of pedagogical and didactic research: the principle of educability.*

*À l'heure des choix, les pédagogues,  
qui génèrent, structurent  
mais aussi critiquent les idées éducatives,  
peuvent contribuer à ne pas  
perdre de vue les principes fondateurs  
d'une éducation humaniste  
au centre de laquelle l'homme  
se tient debout, comme un tout insécable.*

Loïc Chalmel

#### 1. Una lente epistemologica

Nell'esplorare le relazioni fra le ricerche pedagogiche e didattiche, ha senso ed è appropriato rintracciare *intersezioni*, in termini di principi e costituenti comuni, astenendosi peraltro da improvvidi riduzionismi, respingendo vincoli di subordinazione o supremazia riferiti ad un qualsivoglia ordine prestabilito, come pure rinunciando a inseguire una ricomposizione complessa e unitaria capace di produrre, per esempio, una sintesi funzionale nella *praxis* educativa. Si tratta, bensì, di scrutare e interrogare alcune fra le molteplici configurazioni che esprimono la solidarietà

strutturale fra approcci pedagogici e didattici<sup>1</sup>, quell'articolazione – generatrice, a sua volta, di nuovo sapere – di elementi concettuali e metodologici condivisi che offrono reciproco sostegno, collegamento, organizzazione. Tali assetti dinamici, che scaturiscono da traiettorie di sviluppo della pedagogia e della didattica in cui possono essere rilevati ed evidenziati incroci e slarghi, snodi, giunture e punti d'incontro, ispirano una riflessione che acquista accenti epistemologici laddove si sollecitino questioni riguardanti, specificamente, la natura e la formazione di concetti e teorie, le opzioni metodologiche che consentono di affrontare temi e problemi nonché i contesti sociali in cui simili “beni epistemici” sono prodotti, conosciuti, scambiati<sup>2</sup>, dando luogo alla generazione di una conoscenza altra e ulteriore. In questa chiave, e secondo una prospettiva post-popperiana dello sviluppo scientifico, si propone qui un approfondimento di un peculiare, significativo e sensibile ambito di intersezione tra i campi di ricerca pedagogica e didattica: il principio di educabilità, per aprire a possibili percorsi promotori di reciproca e susseguente precisazione, oltre che di persistente potenziamento.

#### 2. Principio di educabilità e traiettorie di sviluppo in pedagogia e didattica

Se, con De Bartolomeis<sup>3</sup>, il problema dell'oggetto della ricerca educativa può considerarsi definito nell'alveo dell'irriducibile complessità dell'umano, la varietà, l'eterogeneità e la diversificazione degli approcci conoscitivi guadagnano un interesse precipuo per l'ampliamento, la delucidazione e la ponderazione delle possibilità e delle modalità di intervento nell'opera dell'educare e

<sup>1</sup> Riguardo al superamento della contrapposizione fra sapere pedagogico e sapere didattico, Cfr. Y. Reuter, *Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire*, in B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, Namur 2011, pp. 35-60.

<sup>2</sup> L. Watson, *The Epistemology of Education*. «Philosophy Compass», 11(2016), pp. 146–159.

<sup>3</sup> Cfr. F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

dell'educarsi<sup>4</sup>. Postulare l'universalità dei soggetti dell'educazione congiuntamente all'intrinseca illimitata estensione delle possibilità progettuali corrisponde a fondare la mediazione teoria-prassi su un terreno aperto, privo di confini: l'educabilità di tutti e di ciascuno non ammette deroghe, eccezioni, condizioni, restrizioni, presupposti, vincoli, e come tale rappresenta, nel contempo, un indirizzo concettuale e una sfida etica nello spazio prezioso della creatività pedagogica. Di qui l'interesse a esaminare il principio di educabilità come crocevia della ricerca pedagogica e didattica da un'angolazione epistemologica, idonea a rivelare o suggerire attendibili sentieri di sviluppo. Può risultare allora pertinente tracciare e offrire all'osservazione, seppure in proiezione verticale, a volo d'uccello, alcune di queste piste, dopo aver adottato ed esplicitato un opportuno sistema di riferimento multidimensionale rispetto al quale esse sono individuate. In questo caso, l'esame procederà sulla falsariga dei quattro campi indicati da Simard come ambiti di analisi e di riflessione dell'epistemologia<sup>5</sup>, che richiamano con vivida chiarezza alcune linee direttrici del dibattito attuale in tema di epistemologia pedagogica e didattica e paiono dunque funzionali ad un esercizio critico che dischiude livelli successivi di eventuale approfondimento.

In primo luogo, se si riflette sul modo in cui può trovare piena e coerente espressione il principio di educabilità nella fenomenologia dei fatti educativi, culturalmente e socialmente situati nella loro pluridimensionale singolarità, incertezza, transitorietà, il tema dell'assunzione della triangolazione teoria-prassi-teoria come

<sup>4</sup> R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

<sup>5</sup> In un saggio che si propone di mostrare come l'epistemologia possa essere utilizzata, oltre che per l'analisi della cultura scientifica, come via di accesso all'esercizio di una generale capacità critica per lo sviluppo della società, Simard individua quattro "campi di analisi e di riflessione" propri dell'epistemologia, cui sono riconducibili diverse tipologie di problemi. Più precisamente, si tratta di problemi di: logica e validità; significato e verità; metodo; limiti e valore della ricerca scientifica. Cfr. J. - C. Simard, *Culture scientifique, épistémologie et pédagogie*, «Revue Numérique de Recherche Lasallienne», 3 (2011), pp. 9-18.

logica ermeneutica appare in primo piano: il principio di educabilità non può, infatti, essere "applicato", secondo una logica deduttiva; richiede, piuttosto di essere "interpretato" caso per caso, secondo una logica probabilistica<sup>6</sup>. Ci si addentra così nel campo della sintassi delle teorie scientifiche, dove si affrontano, fra il resto, questioni di logica nella formazione di leggi o concetti, come, per esempio: quali regole presidiano la dialettica teoria-prassi? In ambito pedagogico, si riconosce qui il denso e assiduo dibattito inerente la ricerca di una posizione "fra deriva scienziata ed empirismo regressivo"<sup>7</sup>, fra deriva empirista e deriva teoreticista<sup>8</sup>; d'altra parte, nella sfera didattica si distingue il nucleo critico dei fondamenti e della progettualità dell'agire educativo, con riferimento al carattere paradigmatico di una scienza definita come "criteriologia della scelta e dell'azione"<sup>9</sup>. L'educabilità, nell'esigere una tenace, incessante ricerca di possibilità, libera da pregiudizi, fatalismi, dogmatismi, rigidità procedurali, determinismi sollecita nel dialogo teoria-prassi la messa in gioco di una logica della compatibilità che ne moltiplica i nessi, facendo dunque emergere un rilevante punto di convergenza fra le ricerche pedagogiche e didattiche.

<sup>6</sup> Per un modello di intelligibilità della realtà educativa fondato sul principio di educabilità, si veda il "*fiore dell'educabilità*", elaborato idealmente attraverso sei concetti-chiave, scelti per la loro significativa complementarità nel concorrere a produrre educabilità: partecipazione, accoglienza, innovazione, qualità, equità, intenzionalità si intersecano reciprocamente e convergono nel principio di educabilità che ne porta a sintesi l'interdipendenza. Cfr. T. Grange Sergi, *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, in L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 2016, pp. 88-100.

<sup>7</sup> «La vraie pédagogie trace sa voie entre la dérive scientifique et un empirisme régressif» (p. 23). Cfr. G. Avanzini, *Les déboires de la notion de pédagogie*, «Revue française de pédagogie», 120, (juillet-août-septembre 1997), pp. 17-24.

<sup>8</sup> Cfr. il saggio collettaneo del Gruppo Siped di Pedagogia teorica che tratta il nesso teoria-prassi con riferimento a diverse prospettive teoriche e in svariati contesti pratici: M. Baldacci - E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma 2016.

<sup>9</sup> N. Paparella, *La didattica come criteriologia della scelta e dell'azione*, in L. Calonghi (a cura di), *Nel bosco di Chirone*, Tecnodid Napoli 1993, pp. 145-153.

Se poi si sceglie di declinare l'educabilità rispetto a teorie o concetti - come la pedagogia interculturale, la differenziazione pedagogica, la cooperazione educativa, l'apprendimento trasformativo - si accede al campo semantico, ai problemi di significato, ai domini di pertinenza, alle specificazioni disciplinari ma anche alle ibridazioni transdisciplinari. Quali orizzonti di senso si aprono, per ciascun concetto o teoria, in relazione al principio di educabilità? Quali assunti emergono ed eventualmente si rinegoziano e si modificano? Pedagogia e didattica si incontrano qui sul piano dei rapporti mezzi - fini, qualora si metta l'accento sui processi e sulla loro legittimazione, sia in termini emancipativi sia nella direzione utopica del cambiamento<sup>10</sup>. Per esempio, in un'accezione tecnocratica della differenziazione dei processi di apprendimento, i criteri e l'azione sono rivolti a adattare i fini ai mezzi ritenuti disponibili<sup>11</sup>: farsi carico della differenza si traduce nel confermarne definitivamente i limiti, la didattica e la sua ricerca scadono nel didatticismo, il principio di educabilità si dissolve in nome dell'efficienza di un intervento autoreferenziale che perde ogni tratto distintivo di *pro-getto*. Per converso, il riconoscimento e il trattamento della differenza secondo un'accezione evolutiva e dinamica, nella direzione di una crescente compatibilità mezzi-fini che estenda progressivamente il panorama del possibile, promuove educabilità attraverso processi decisionali di individualizzazione e personalizzazione concordi con una concezione generativa e trasformativa, schiettamente pedagogica, degli ambienti di apprendimento. E, in tal caso, le linee di sviluppo della ricerca pedagogica e didattica si incontrano sullo sfondo del principio di educabilità, che nei processi di significazione si configura come ambito di pertinenza focale per entrambe.

Infine, rispetto alla pluralità di metodi e approcci di ricerca, come pure riguardo alle correlate questioni di rigore dei processi e di scientificità dei prodotti, la tensione fra

<sup>10</sup> Cfr. F. Pinto Minerva e F. Frabboni, *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Laterza Bari 2013.

<sup>11</sup> Per un approfondimento della declinazione progettuale del principio di educabilità, Cfr. Ph. Meirieu, *Faire l'école, faire la classe: démocratie et pédagogie*, Paris ESF, 2004.

educabilità e libertà pone a tema il ruolo del soggetto nella ricerca e nell'educazione. Tutti sono educabili, e non si dà educazione senza il consenso degli attori: si tratta di creare opportuni contesti, ambienti che favoriscano l'esercizio del desiderio di apprendere, che supportino la scelta di partecipare con consapevole protagonismo a un processo educativo<sup>12</sup>. L'educabilità si confronta allora con l'incondizionato rispetto della libertà dell'Altro nella sua alterità, unicità, integralità e dignità, nel segno dell'*intenzionalità* pedagogica e didattica, che esprime il necessario punto di equilibrio dei principi di educabilità e di libertà, in contrasto con impostazioni gerarchiche fuorvianti. Infatti, una prevalenza del primo sul secondo si manifesta nell'accanimento educativo che, mettendo in scena la negazione dell'Altro, presumendone arbitrariamente i bisogni, sostituendosi autoritariamente ad esso nelle scelte e talvolta nell'azione, sfocia nella manipolazione, escludendo così ogni direzione critico-emancipativa di sviluppo del soggetto. In modo speculare, una prevalenza del secondo sul primo contempla la rinuncia a educare in nome della libertà del soggetto di rifiutare l'educazione, scelta intrinsecamente contraddittoria, segnatamente su due fronti: sul versante etico, in quanto limita l'impegno pedagogico, facendo venir meno la responsabilità educativa e spostandone l'onere sull'educando; sul piano epistemologico, giacché ogni chiusura o preclusione nell'esperienza educativa è inconciliabile con il principio euristico del possibile. L'intenzionalità, dunque, come cifra dell'impegno pedagogico e dell'agire didattico in relazione ai principi di educabilità e libertà, porta gli attori dell'educazione nel cuore della questione metodologica e dello statuto scientifico del sapere prodotto da una ricerca, dando slancio a indagini imperniate su una cospicua varietà di assi concettuali e investigativi in cui convergono agevolmente approcci pedagogici e didattici, e fra i quali si riportano, a titolo di esempio e tralasciando di citarne in questa sede l'ampia e diffusa letteratura: l'alleanza educativa, il partenariato fra operatori e ricercatori; le comunità di

<sup>12</sup> Cfr. Ph. Meirieu, *Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'empjj*, « Les Cahiers Dynamiques », 43 (1) 2009, pp. 4-9.

apprendimento, le comunità di pratiche e le comunità di ricerca; il transfer di conoscenza, i modelli di contestualizzazione-decontestualizzazione-ricontestualizzazione di fatti, fenomeni, dati, risultati e loro validazione.

### 3. Per uno sguardo multiprospettico

Gli elementi di riflessione proposti in relazione al principio di educabilità suggeriscono che il valore euristico dell'adozione di una chiave di lettura integrata delle ricerche pedagogiche e didattiche a partire da uno specifico campo di intersezione può dispiegarsi nella vitalità della circolazione di senso che si genera interrogando unitariamente i fondamenti dei saperi all'interno di un dato quadro di riferimento. Potrebbe allora risultare interessante per la ricerca pedagogica e didattica dotarsi di una pluralità di mappe su cui rappresentare le diverse e rispettive linee di sviluppo per reperire, al variare delle prospettive adottate, nuove aree di incontro che si configurino come ulteriori oggetti d'indagine, nella direzione di un accrescimento di intelligibilità della realtà educativa.

Teresa Grange  
Università della Valle d'Aosta

### Riferimenti bibliografici

- G. Avanzini, *Les déboires de la notion de pédagogie*, «Revue française de pédagogie», 120, (juillet-août-septembre 1997), pp. 17-24.
- M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma 2016.
- L. Chalmel, *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques* in A. Vergnioux (Ed.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de Caen, Caen 2009, pp. 141-150.
- F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- T. Grange Sergi, *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, in L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, 2016, pp. 88-100.
- R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Ph. Meirieu, *Faire l'école, faire la classe: démocratie et pédagogie*, Paris ESF, 2004.
- Ph. Meirieu, *Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj*, «Les Cahiers Dynamiques», 1 (2009), 43, pp. 4-9.
- N. Paparella, *La didattica come criteriologia della scelta e dell'azione*, in L. Calonghi (a cura di), *Nel bosco di Chirone*, Tecnodid, Napoli 1993, pp. 145-153.
- N. Paparella, *L'agire didattico*, Giapeto, Napoli 2014.
- F. Pinto Minerva, F. Frabboni, *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Laterza, Bari 2013.
- Y. Reuter, *Penser la perspective didactique: la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire*, in B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly (eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, Namur 2011, pp. 35-60.
- J.-C. Simard, *Culture scientifique, épistémologie et pédagogie*, «Revue Numérique de Recherche Lasallienne», 3 (2011), pp. 9-18.
- L. Watson, *The Epistemology of Education. Philosophy Compass*, 11(2016), pp. 146-159.

## 4. La centralità del soggetto educandus

Paolina Mulè

*La riflessione dell'Autrice si è sviluppata, partendo da questo interrogativo: Tra le ricerche pedagogiche e quelle didattiche è possibile trovare delle intersezioni intese come ambiti in cui più aspetti/segmenti convergono in uno stesso punto? Ciò è possibile se al centro delle due tipologie di ricerche collochiamo il soggetto educandus che si sviluppa in un contesto scolastico mediante un docente che ha un preciso ruolo culturale e professionale. Si tratta di un insegnante che sia in grado di muoversi in una realtà sociale e scolastica molto complessa, che richiede competenze specifiche ed adeguate per determinare il successo formativo degli alunni/studenti attraverso la progettazione del curriculum. A livello applicativo è perciò a scuola che si sviluppano le intersezioni tra le due ricerche. E precisamente, sul piano scolastico, è l'insegnante che deve avere chiara l'esigenza di costruire in maniera efficace, il nesso tra istanze fondamentali della disciplina e bisogni formativi reali degli studenti attraverso la necessità di leggere, interpretare, accompagnare e valutare la relazione insegnamento-apprendimento, tenendo presente costantemente la riflessione di alcuni modelli metodologici e di strategie didattiche.*