



Convegno

Il caso De Giacinto: l'evoluzione della teoria pedagogica tra scienza ed estetica
(Parma, 21-22 maggio 2015)

Piccola selezione di testi degiacintiani

a cura di Enver Bardulla (Università degli studi di Parma)

Avvertenza

Ho ritenuto opportuno mettere a disposizione dei partecipanti al convegno una selezione dei brani tratti da scritti di Sergio De Giacinto, da me utilizzati per la stesura della relazione, inframezzati da mie note riassuntive poste tra parentesi quadre. Ho infatti preferito non appesantire eccessivamente il testo di quest'ultima con lunghe citazioni o con il semplice inserimento nelle note di rimandi bibliografici, che avrebbero rischiato di scoraggiare anche i lettori più interessati e volenterosi, non foss'altro per la difficile reperibilità di alcuni contributi.

Ma non è stata questa la ragione principale. Presumibilmente, solo un numero molto limitato di quanti hanno aderito a questa iniziativa ha avuto modo di esaminare anche solo una parte della vasta produzione di questo Autore. Fornire loro una successione di frammenti delle sue opere può essere un aiuto per compensare questa lacuna e disporre così dei prerequisiti necessari per una migliore comprensione delle relazioni in programma nelle prime due sezioni, oltre che partecipare al dibattito che mi auguro sia da queste provocato. Se ne può ricavare anche una traccia delle variazioni intervenute nel suo pensiero. Almeno me lo auguro.

Va dà sé, che si tratta di una traccia che risente dell'interpretazione del selezionatore, per quanto, nel compiere questo lavoro, mi sia adoperato per non privilegiare i passaggi che avrebbero potuto portare acqua al mio mulino. Chi riscontrasse delle forzature o delle tendenziosità è posto in condizioni di farlo e può contare fin da ora sulla mia sincera gratitudine. In certo senso il contributo vuol essere anche un atto di trasparenza, rendendo esplicito il mio modo di lavorare sui testi.

La preparazione della relazione è stata particolarmente laboriosa. Benché abbia iniziato a mettervi mano dal momento in cui è stata data comunicazione del convegno, come al solito, sono arrivato lungo, e fino all'ultimo sono stato assalito da dubbi, forse non ancora totalmente risolti. Così è probabile che, pressato dall'urgenza, nelle operazioni di copia-incolla per predisporre questa selezione estraendone i pezzi da schede



ben più ampie, ci sia scappato qualche refuso. Soprattutto che vi siano errori nell'indicazione delle pagine dalle quali sono riportati i brani.

Ho aggiunto alla fine alcuni passi di un testo dello statista Boldrini, che di De Giacinto è stato una sorta di padre culturale, dai quali emerge in tutta evidenza l'impressionante somiglianza del percorso intellettuale compiuto da questi Autori.

S. De Giacinto, L'educazione intellettuale universitaria (1962)

[L'evento educativo si configura come risultante della presenza di enti suscettibili di essere definiti da e per certe modalità. Compito della pedagogia è stabilire le variazioni che intervengono nel fatto educativo. Pertinenti della pedagogia sono le variazioni derivanti da interazioni. Solo in alcune scienze pedagogiche il risultato non si presta a verifiche proprie delle scienze che trattano eventi passibili di previsione. Una riflessione sistematica, basata sull'osservazione per offrire agli educatori strumenti meno inadeguati.]

"rilevare e descrivere ordinatamente le costanti del modo in cui avviene un processo educativo." (250-251)

S. De Giacinto, Struttura dell'insegnamento (1966)

[Prende atto dello sforzo in atto per ottenere] "una conoscenza più scientifica dell'educazione."

[La filosofia studia i fini e la pedagogia i mezzi e la loro rapportabilità ai fini. Questi non vengono studiati direttamente.]

"... la formalità della ricerca pura si ha nella ricerca di funzioni e correlazioni costanti" (44).

"È il caso di sottolineare, inoltre, che non si dà vero incontro interdisciplinare bensì incontro di risultati appartenenti a differenti discipline." (nota 29, pp. 62-63)

"Quanto sopra esposto consente di affermare che la formalità pura della ricerca pedagogica si rivolge propriamente al 'come' avviene l'evento educativo." (67)

La formalità propria dello schema di riferimento pedagogico consiste nella formalità con cui viene strutturata la gerarchia degli schemi di riferimento. (72)

"Infine, le scienze sociali non servono per costringere ad un risultato bensì per illuminare una scelta." (77)

"La conseguenza più ovvia è che l'operatività degli schemi pedagogici è di sua natura soltanto probabile ed indicativa." (nota 40, p. 78)

[Pur non potendosi ignorare la storia, i principi per interpretare il nuovo non debbono essere totalmente diversi da quelli serviti per la situazione precedente.]

"L'introduzione dello strumento concettuale della teoria formale può servire a risolvere l'apparente antinomia [tra teoria e storia]. L'esser formale della teoria costituisce un sufficiente livello di astrazione e di costanza..." (81)

"La filosofia implicita in un evento educativo, se partecipa della particolare caratteristica dell'educazione che è quella di appartenere ad un gruppo di eventi la cui determinazione non può in alcun modo ritenersi rigida, ma, al contrario, sottoposta all'imprevedibilità connessa intimamente con la natura umana, rimane strettamente collegata con quella parte del comportamento umano che si rivolge al particolare e che per comodità può esser indicato con la qualificazione di artistico. Questo, per sé, non disturberebbe molto lo sforzo dello



studio se la situazione combinata per cui la pedagogia si rivolge ad eventi futuri ma anche scarsamente condizionabili non aprisse la facile evasione dell'esortazione, che non è più osservazione rigorosa e programmazione ragionata." (233-234)

[Non si possono ritenere più scientifiche le notizie elaborate dalle altre discipline rispetto alla loro organizzazione in una nuova struttura (312)]

[Possibilità di stabilire leggi pedagogiche del tipo «se c'è x c'è Y».]

"L'ingresso del nuovo soggetto ha funzione di rottura (ed in parte di morte) del vecchio schema sociale e la congiunzione tra società e nuovo individuo propone una nuova sintesi (che può esser intesa come momento d'amore). Si vede quanto le intuizioni della psicanalisi possono aiutare in questa linea." (340)

"Occorre qualcuno che, stabilito ciò che si vuol costruire [l'uomo moderno], domandi agli specialisti dei risultati concreti, che possono cioè entrare in composizione con i risultati altrui." (363)

[Il compito compositivo di strutture possibili per la realizzazione di eventi concreti è proprio anche della pedagogia fondata sul buon senso. (364)]

[Il punto di vista pedagogico assume come unità d'indagine l'insegnamento.]

S. De Giacinto, Per una lettura pedagogica di J. Piaget (1971)

"Probabilmente ciò che colpisce di più nel lavoro di Piaget non è solo l'aspetto quantitativo, ma la capacità di organizzare un insieme di numerosissimi esperimenti in un gruppo coerente di poche proposizioni articolate, la capacità cioè di fare quella che si definisce una buona teoria." (491)

"Non basta conoscere le regole che il bambino esegue (psicologia), ma occorre vedere il gioco in generale, quali sono le sue possibilità di sviluppo in situazioni concrete e quali le parti che debbono assumere tutti gli altri appartenenti al sistema (educatori, mezzi, condizioni, ecc.). Il che è manifestamente fare della pedagogia." (495)

"... si dovrebbe procedere ad uno studio 'pedagogico', con la descrizione completa di tutti gli elementi presenti nell'evento o rapporto educativo, con la loro finalizzazione e l'individuazione delle modalità procedurali ipoteticamente ottimali per il raggiungimento dei fini proposti, così che attraverso lo strumento di un modello descrittivo e di un modello prognostico per una seconda situazione si abbia la possibilità di procedere ad un confronto empirico per l'esecuzione dell'evento-rapporto educativo." (501)

"Se il passaggio dai problemi dell'educazione ad un modello prognostico pedagogico avvenisse immediatamente, senza cioè la mediazione di una serie di passaggi logici di elencazione di elementi, elencazione ritenuta tassonomicamente rilevante, trattazione dei medesimi secondo degli schemi concettuali facenti capo a differenti discipline, con la preoccupazione di conservare sempre, lungo la conduzione di processi, la costante e fondamentale unità del problema concreto assunto, nonché l'accettazione di elaborare ipotesi di soluzioni possibili perché concrete e non impossibili perché ideali e perfette, se appunto invece bastasse operare con il buon senso, questo significherebbe che i problemi dell'educazione sarebbero bene semplici e la pedagogia disciplina quasi inutile." (503-504)

"Per contro, proprio il fatto che molti pedagogisti siano di provenienza esterna conduce a riflettere sulle difficoltà che la pedagogia incontra a proporsi come disciplina che abbia una sua unità di indagine ad [sic] un suo schema di riferimento." (507)

Introduzione a I. Scheffler, Il linguaggio della pedagogia (1972)

[La disciplina corrispondente all'educazione, più che] "condurre a risultati prescritti serve per abituare gli operatori ad agire intelligentemente." (17)



Scheffler: "La ricerca scientifica in educazione (o ricerca educativa), tanto per assumere un esempio particolare, può condurre ad asserzioni indicanti quali procedimenti educativi sono più efficaci, quali combinazioni di procedimenti vari sono in contrasto, quali effetti collaterali di certi procedimenti è logico attenderci." (130-132) [Sempre S. afferma però "La ricerca educativa non deve essere concepita come una singola scienza, ma piuttosto come il punto di convergenza comune di molte scienze che hanno un'influenza sulla pratica educativa." e che proprio è "a causa di questa sua astrazione dal mondo pratico che la ricerca scientifica può fornire principi solidi e comprensivi, che spieghino cosa sta avvenendo in questo mondo. (136)]

S. De Giacinto, M.L. Parmigiani, Un esempio di metodologia pedagogica in Bruno Bettelheim (1973)

"Gli scritti che presentano situazioni educative si dispongono a differenti livelli: ... In Italia c'è anche la formula dell'esame critico di situazioni scolastiche, specialmente con la produzione ed il racconto di esperienze locali, e che ebbe il suo primo esempio in *Lettera ad una professoressa*: forse questi saggi troppo spesso sembrano scritti a tesi. Non si ritiene di poterli considerare, perciò, dei modelli di pura 'ricerca' pedagogica, in quanto l'osservatore non si colloca in una situazione di sufficiente distacco, tale da garantire una indagine veramente obiettiva." (579)

"Il portare a coscienza scientificamente critica ed a sistematicità razionale il comportamento dell'operatore educativo è proprio della disciplina pedagogica. Ma nella fase della pedagogia applicata la disciplina non esiste ancora in quanto tale, e si parla di pedagogia perché essa è presente (ed è inevitabilmente presente) in quanto logica che regge il rapporto concreto, unico, irripetibile, storico." (583)

"L'evento educativo, stabilito genericamente come tale e come tale enucleato nella totalità dei fenomeni storici, non viene più considerato nella sua peculiarità di evento unico, irripetibile, ma è sottoposto ad elaborazione scientifica. È lo studioso che fa diventare scientifico un fatto vitale. Perciò si può dire che qui inizia la vera pedagogia, intesa come disciplina concettuale." (586)

"È lo studioso, cioè, che individua la grammatica e la sintassi con cui può leggere l'insieme per sé caotico degli eventi, e questo può farlo in quanto istituisce la presenza di alcuni termini, carichi di capacità referenziale ai significati, con i quali egli riesce a stabilire delle relazioni che il profano della materia non riesce ad individuare." (588)

"La natura del modello pedagogico, così, non è costituita dalle altre discipline ma neppure 'dai' loro risultati, bensì 'con' i loro risultati. Il pedagogista propone 'un' modello, l'educatore o l'operatore vive 'con' un modello." (596)

M.L. Parmigiani, M. Corsi, S. De Giacinto, Per una corretta interpretazione del rapporto in pedagogia (1974)

"Stabilito che l'unità d'indagine della pedagogia è un'entità composita, si rileva che lo schema di riferimento con cui ogni osservatore ha studiato tale entità è stato il pensiero, sia esso definibile come pensiero filosofico oppure scientifico. Né, a prima vista, potrebbe esser diversamente, in quanto si definisce la pedagogia appunto uno studio, una riflessione, un esame logico dell'educazione, e tradizionalmente si fa coincidere il pensare con i due metodi, il deduttivo e l'induttivo, il logico e lo sperimentale, il filosofico e lo scientifico. Non potrebbe sorgere il sospetto che la pedagogia non abbia espresso ancora tutta la sua capacità (teorica ed operativa) proprio perché ha accettato questi canoni metodologici, esaminando con essi il proprio oggetto di indagine, senza un ipotetico ripensamento critico sui modi con cui essa si costringe a pensare?" (122)



[Una disciplina costruita sull'unificazione di metodo filosofico e metodo scientifico sulla base dell'oggetto di ricerca] "è manifestamente più fondata su quest'ultimo che sulla metodologia impiegata (schema di riferimento)" (123)

"Non è nella giustapposizione dei punti di vista che si ottiene il modo proprio di conoscere della pedagogia. Non è cioè mettendo delle generalizzazioni filosofiche e scientifiche nella singolarità della storia che si costruisce un nuovo modo di vivere. Questo sorge dall'identificazione del rapporto come unico momento storico significativo, al cui esame ovviamente può e deve concorrere tutto ciò che la filosofia e la scienza possono dire, e questo non già come generalità suprema ma come risultato prossimo dell'esame specifico delle singole discipline. Il rapporto 'si pone', come si pongono i momenti della vita, che non vengono dedotti dai precedenti ma sono frutto della creatività e della novità." (126)

"Il rapporto umano, fondato su meccanismi che superano anche il sistema circolare della retroazione (...) deve accuratamente non lasciarsi imprigionare proprio da meccanismi. È logico che non debbano più esser chiamati 'meccanismi', ed in questo senso hanno ragione quegli epistemologi tedeschi che parlano di funzione 'ermeneutica' della pedagogia. La pedagogia tende ad avvicinarsi alla critica d'arte, la quale non perde la sua funzione orientativa per il solo fatto che non impiega meccanismi logici da cui non si possa evadere." (127-128)

"Oggi sorgono dei pedagogisti irrequieti che rifiutano in blocco una pedagogia così fondata sulla logica da non spiegare nulla della storia. ... Milani, Illich, Richmond sembrano interessanti in quanto abdicano ad una certa definizione di scienza per interpretare storicamente l'educazione." (129)

"Dinnanzi alla complessità della struttura del discorso pedagogico si poteva pensare che bastava distinguere il discorso del pedagogo dall'attività dell'educatore. Si poteva così pensare che la proposizione doveva essere regola logica per il pedagogo e strumento per l'educatore, facendo del primo un pensatore per categorie e del secondo un operatore in situazioni singolari. L'identica proposizione, assumendo due significati in quanto per l'uno diventava il termine di un processo logico e per l'altro l'inizio di un processo operativo, poteva esser ritenuta strumento di soluzione sufficientemente elegante per la congiunzione tra riflessione ed azione, tra nome comune e nome proprio, tra struttura e storia. Il concetto tanto sottolineato da Scheffler di pedagogia come scienza pratica (che oscilla con l'altra alternativa, di arte pratica) poteva in qualche modo sopperire ad una insufficiente chiarificazione del rapporto tra pedagogia ed educazione. Invece il problema si pone proprio a livello di pedagogia, per vedere se quella regola ch'essa propone è regola strutturale o regola storica, se contempla l'incremento di regole sia per maggiori razionalizzazioni e sia per aumento di eventi da razionalizzare." (130)

[Nel linguaggio s'incontrano logica e storia. Nel segno linguistico si hanno costanza e mutazione. Il rapporto è possibile grazie alla diversità dei soggetti che rimangono diversi, in una particolare unità, anche dopo il rapporto.]

"Questo aspetto del rapporto consente una specifica meditazione, che la dottrina cristiana ritiene di poter proporre." [Nell'interiorità] "l'uomo incontra il suo Dio per un rapporto nuovo, che si fonda su un'informazione che proviene dal Cielo, Gesù Cristo. Il cristiano, perciò non fonda il suo valore primariamente sul esterno, su canoni inclusi in un codice sociale. Più prossima dell'opinione del vicino di casa è la coscienza, a costruire la quale provvede la quotidiana fatica di un rapporto stabilito su una dimensione che trascende le cose umane per affondarsi nel Mistero. La coscienza, perciò, non è lo specchio di 'che cosa dirà la gente'. Essa anzi si contrappone all'opinione volgare, perché in questa confluiscono le storpiature più grossolane, le bugie più sciocche, le pigrizie più smaccate, la voglia di apparire più che non l'ansia di essere. Vivere per la società è fonte di costante bugia oltre che di insicurezza: si è insicuri perché non ci sono due uomini che forniscono l'identico codice di comportamento, e si diventa bugiardi perché si deve mentire a se stessi per cercare di piacere non si sa a chi." "Il rapporto con Dio crea la coscienza ponendo l'individuo strutturalmente unico, diverso dall'altro e sempre dinnanzi all'altro. ... Nell'interiorità cristiana c'è un'unica costrizione, quella di esser libero, di scegliere, e di fare una fatica per costruire la scelta e la diversità. Se l'uguaglianza [di una società massificata] impone la solitudine la diversità consente il rapporto, ed in esso la solidarietà, il lavorare con Dio e con gli altri. Il dover infine vivere in rapporto è di tutti, ma realizzare un rapporto peculiare, fondato su un'informazione che si qualifica divina, è proprio del cristiano." (135)



S. De Giacinto, Introduzione a Epistemologia pedagogica tedesca (1974)

"Lo studio compiuto però sulla pedagogia non è pedagogia, e si potrebbe parlare, allora, di metapedagogia, per mutuare un uso corrente di individuazione dei piani di studio, e le trattazioni a livello metapedagogico costituiscono oggi parte integrante del lavoro del pedagogista." (17)

"Si tratta sempre dello stesso ed unico problema: come può operare la pedagogia, con sue proprie categorie concettuali, quando in queste categorie entrano elementi che appartengono anche ad altre discipline. E la risposta, che potrebbe sembrare semplice e non lo è, potrebbe esser così riassunta: la pedagogia opera con un suo proprio schema di riferimento ed agisce su una propria unità d'indagine." (35)

"Ovviamente a livello di pratica si è in presenza sempre dell'evento singolo umano (e perciò non classificabile in quanto tale), ma questa singolarità non può in qualche modo non rientrare nella concezione stessa della teoria. La teoria ricerca delle costanti, sia nella individuazione degli elementi, sia nel porre il loro rapporto, ma non può esimersi dall'incorporare, almeno come ripercussione, il fatto di dovere esser in generale una dottrina che diventa strumento e non regola stabile." (37-38)

S. De Giacinto, Educazione come sistema (1977)

"La definitività confina con il determinismo, ed una teoria pedagogica che pretendesse nella sua totalità ad una capacità di ottenere infallibilmente certi risultati dovrebbe essere più temibile che auspicabile." (15-16)

"La pedagogia è allora un caso particolare di conoscenza della verità, cioè di un incontro tra conoscente e conosciuto, ed in questo sta uno dei temi del presente lavoro. Si affermerà che in pedagogia il rapporto del conoscente con il messaggio è però quello che caratterizza un particolare settore delle scienze, e cioè le scienze pratiche. ... Questa collocazione ... comporta anche la strutturazione della teoria su una articolata composizione dei risultati ricevuti da altre discipline." (19)

"... se è compito della filosofia definire l'educazione, alla pedagogia può essere sufficiente impiegare un concetto relativo di educazione ... Come si accetta che la medicina salvi la vita senza sapere cosa sia la vita, si accetti che la pedagogia salvi l'educazione senza sapere che cosa sia. ... Si osserva infatti che il messaggio della presenza di una educazione (di cui la filosofia ricerca una definizione e la pedagogia si sforza di elaborare dei metodi di conduzione) viene sempre mediato alla pedagogia da una definizione, che non può non essere una elaborazione concettuale." (23)

[Se non si prescinde dall'individuale non c'è razionalizzazione. Limitare l'osservazione all'impiego di strumenti razionali è dogmatico e antistorico.]

"C'è un taglio particolare di lettura proprio della pedagogia: essa legge l'educazione in quanto realtà globale e storica, cercando di descrivere come essa avviene ed ipotizzando come potrebbe avvenire." (37)

"Offrire delle soluzioni ai problemi educativi può esser molto importante, ma se non si è certi di operare con degli strumenti concettualmente irreprensibili è probabile che si concorra più a creare confusione che a contribuire realmente ad un progresso del sapere." (45)

"Il fine degli studiosi che intendono ricercare una teoria pedagogica non è del resto quello di risolvere dei problemi educativi concreti, ma di vedere in base a quali conduzioni di pensiero questo sia possibile. Dallo studio di una situazione educativa concreta all'individuazione di una ipotesi di teoria formale della pedagogia i passaggi sono molti e difficili, e l'operazione riesce al prezzo di un rigore logico che sorregga ogni gradino della teoreticità impiegata." (54-55)

"La discussione sull'educazione vien fatta con l'impiego di teorie: queste assumono la funzione di strumento che consente di confrontare opinioni diverse. ... Questo tipo di esame delle teorie è possibile se esiste una



ricerca che abbia come oggetto l'interna costituzione della pedagogia, che indaghi quali siano le strutture logiche che concorrono a formare la teoria pedagogica." (56)

"Anche la pedagogia ha una sua teoreticità, ma non è più quella della filosofia." (57)

"Nella struttura della pedagogia invece la razionalità diventa predominante, anche se è imprescindibile riconoscere che nella sua origine è collegata ad un momento intuitivo, artistico." (72)

"L'educatore è in posizione di osservazione idiografica, il pedagogista fonda la sua razionalità sulla conoscenza nomotetica. Se il discorso dell'educatore è personale-allusivo, quello del pedagogista non può essere che logico." (74)

"Per questo nell'educazione il primato è attribuito ad un evento da risolvere, mentre in pedagogia si è in presenza soltanto di un problema da studiare." (76)

"Il pedagogista esamina le situazioni di cui è osservatore, può agire con un distacco che talvolta diventa obbligatorio appunto per assumere quell'indipendenza che è garanzia della serenità e dell'obiettività, può attendere con pazienza che il risultato del suo ragionamento affiori dopo lo sforzo della ricerca." (77)

"Per l'educatore si tratta di un impegno per esistere se non addirittura per sopravvivere, per il pedagogista si tratta soltanto di aumentare il patrimonio di conoscenza." (78)

"In realtà, ogni pedagogista che compia la sua fatica di concettualizzazione, lo fa per amore dell'educazione, di ciò che sta al di là delle sue osservazioni e che rappresenta il termine reale del suo impegno. Il pedagogista forse ama la pedagogia soltanto perché ama l'educazione. Oppure si deve dire che in realtà non ama la pedagogia se non per quel tanto che ama l'educazione?" (80)

"Il passaggio dal concetto di ipotesi a quello di legge dovrebbe avvenire attraverso l'esperimento o la prova ripetuta, ma si sa come per giungere alla formulazione di una legge (particolarmente nelle scienze dell'uomo) sia il concetto di ipotesi e sia quello di esperimento presentino difficoltà e molteplicità di articolazioni. L'impiego della parola 'legge', specialmente in pedagogia sarà perciò estremamente prudente." (105)

"Poiché un evento (od una classe di eventi) ha senso in quanto è collocato in una teoria che lo rende trattabile concettualmente la formulazione di una teoria diventa un passaggio obbligato per le operazioni razionali che indagano sui fatti sociali. Non sempre l'assetto della teoria è accurato e difendibile, fondato su un'adeguata base dimostrativa. ... A questo punto scatta il secondo meccanismo: si passa ad un impiego di tale teoria, ritenuta fondazione adeguata per la soluzione di problemi pratici. È evidente però che a questo punto non si tratta più di impiegare teorie, perché esse si sono trasformate in ideologie. ... Tali teorie non avrebbero significato e pericolosità concettuali se non diventassero ideologie, e cioè proposizioni con pronto impiego pratico, e non diventassero poi anche autoproducentesi, creando così nella realtà storica quegli inconvenienti che giustificano la formulazione della teoria stessa, ad un altro livello." (108)

"Questo carattere statistico consente di eliminare del tutto il famoso conflitto teorico tra determinismo scientifico e libertà umana. Stabilire delle leggi sociologiche presuppone l'esistenza di un determinismo sociale, il quale non è forse in contrasto con la libertà umana? Si è finito con l'ammettere che questo problema è il tipico falso problema. La libertà concerne l'atteggiamento di ogni individuo: le leggi sociologiche esprimono dei rapporti soltanto tra gruppi di individui." (117-118) [Lo strumento statistico, con la sua generalizzazione non pretende di cogliere l'evento concreto ma solo una sua qualità.]

"Se si assume che l'unità d'indagine della pedagogia, come si vedrà più oltre, sia costituita essenzialmente da un rapporto, si rileverà che diventano pertinenti allo schema di riferimento pedagogico le osservazioni (e soltanto quelle) che contribuiscono alla costruzione di un sistema teorico che esamini il rapporto educativo, ricercando la sua natura, le sue parti costituenti, le sue proprietà e qualificazioni." (126)

"La pedagogia è diversa dalle discipline conoscitive (filosofia, psicologia, ecc.) perché, proprio al prezzo di essere una disciplina pratica, parte dall'oggetto e non dall'incontro teoria-oggetto. Nelle discipline conoscitive l'oggetto entra nella teoria, diventando unità d'indagine. Nelle discipline pratiche la teoria è a servizio dell'oggetto problema storico da risolvere." (130)



"Oggi non ci si chiede più se la pedagogia abbia un suo corpus dottrinale difendibile. La sua presenza nelle università è ben affermata ... Giunta tra le discipline che formano il concerto degli studi umanistici (qualsiasi essi siano), la pedagogia per reggere la nuova dignità ha perduto la sua origine. Per essere concettuale ha smesso di preparare educatori. Per dedicarsi ai suoi pensieri non ha continuato a proporsi adeguatamente come strumento duttile e storico per la soluzione di immensi problemi. ... se [la pedagogia] è cultura, deve essere studiata, se non lo è, non rimanga in un luogo [l'accademia] che non le spetta. Ma la pedagogia è un modo di conoscere. Anzi essa è così peculiare perché non è uno strumento per la speculazione ma per la vita. E si sa che è più difficile capire come vivere che soltanto speculare." (132)

"La conoscenza in pedagogia, in quanto disciplina, dev'essere sistematica, della sistematicità propria delle scienze sociali, che si esprime attraverso sequenze ordinate (enucleazione di categorie, loro trattamento razionale induttivo-deduttivo, formulazione di ipotesi, ripetizione controllata relativa ad alcuni aspetti, proposta di teorie-leggi, sistemi di controllo che abbiano senso di sperimentazione, ecc.) che non coincidono né con il sistema di creare conoscenza nelle discipline naturali né con lo studio dello storico-individuale." (nota 10, p. 132)

"In altre parole, rimane il dubbio se la pedagogia possa, a qualche suo livello di astrazione, avere una 'formulazione puramente teorica' nel senso tecnico del Rudner. Ciò che per ora si può rispondere è che tale formulazione attualmente non esiste, e che la responsabilità della prova della sua esistenza toccherà a chi, ritenendola possibile, ne offrirà un esempio sostenibile (contra factum non valet argumentum)." (149)

"Una dimostrazione di questa difficoltà sta nella condizione del tutto giovane in cui versa il primo momento dello studio scientifico delle realtà educative, e cioè l'indagine, la rilevazione scientifica. L'inchiesta sarà sociologica, la domanda psicologica: ma si è sicuri che studiando una situazione educativa la si vuol conoscere in sé e non soltanto nei suoi settori? Perché conoscerla in sé vorrebbe dire, ad esempio, descriverne le procedure di svolgimento: ma anche questo rimane al di là di ciò che attualmente si chiama pedagogia." (222-223)

"Oltre alla costituzionale assenza della pedagogia ed alle difficoltà diagnostiche che essa presenta c'è un altro momento significativo, ed è quello con cui si è cercato di ovviare a quei due primi inconvenienti. Il pedagogista, affranto dall'immane suo compito, s'è messo talora a consigliare invece che a studiare. ... Il confine tra proposte pedagogiche e ipotizzazioni arbitrarie venne scarsamente sottolineato. L'abilità retorica poté spesso diventare uno strumento più efficace che la ricerca minuziosa e precisa, con la conseguenza che i problemi vennero avvolti in sistemi concettuali ancor più confusi di quanto si poteva preventivamente supporre. E la pedagogia continua così ad allontanarsi dall'educazione." (264)

"Con ciò la pedagogia chiarifica sempre più la propria collocazione: è una disciplina, e come tale è una conoscenza logicamente formulata, ma non è un'educazione, perché soltanto questa è un'attività, per realizzare la quale si richiede anche un tirocinio." (267)

"Anche il pedagogista ha un'empatia per il suo compito. Questa riflessione consente di ritornare all'assunto centrale: la pedagogia è lo studio dell'evento educativo ma tra i due esiste un certo scarto, di cui il tirocinio del pedagogista tende a ridurre la portata." (268)

"La pedagogia può anche avere un atteggiamento prognostico, di suggerimento, ma soltanto dopo che c'è stato un atteggiamento diagnostico, almeno implicito, capace di riconoscere le attuali forze in attività, le attuali espressioni educative degli uomini liberi." (269-270)

"Il problema pedagogico, perciò, è sì costituito dall'esame corretto del momento iniziale, che dev'esser un esame pedagogico e non altrimenti (ad esempio psicologico o sociologico), ma contiene anche le mutazioni che avvengono ed i tempi di percorrenza dell'evento. Il problema pedagogico consiste nell'analizzare l'incontro tra l'educatore e l'educando per un rapporto educativo, e questo è tale se essi tendono a realizzare un risultato preventivato e se tale realizzazione avviene in forme e tempi prestabiliti." (417)

[Le proprietà che contraddistinguono il livello di complessità dell'evento educativo sono la compresenza di variabili, la loro finalizzazione e la processualità.] "Se l'indagine sulle variabili che compongono l'evento educativo può esser compiuta da punti di vista diversi, esiste una ricerca particolare, propria della pedagogia,



che nell'evento educativo coglie ciò che le è peculiare. Le proprietà emergenti, in quanto tali e configurate come interrelate, sono unità d'indagine proprie dello schema di riferimento pedagogico. Solo l'analisi pedagogica può puntualizzare questa struttura di realtà concettuali." (437)

"È sufficiente, in questa situazione, far ricorso a ciò che metodologicamente era richiesto come 'classe omogenea di entità o di eventi'? Riaffiora l'antichissimo dubbio della differenza tra due foglie d'albero nell'unico universo, per cui gli antichi parlavano appunto di 'historia naturalis', perché anche gli alberi avevano le loro stagioni, erano legati alla nascita e alla morte ed avevano un'unica esistenza. Probabilmente lo stupore non rientra nell'armamentario dello scienziato, ma probabilmente lo scienziato studia una parte del mondo, così che per il resto c'è posto anche per lo stupore." (448)

"Proprio nell'abbandono della razionalità già implicita in ogni evento educativo [il buon senso dell'educatore], per dedicarsi invece alla ricerca di costruzioni che spesso si sono dimostrate soltanto delle proiezioni di aspirazioni individuali ritenute più o meno scientifiche, può esser individuato il primo, enorme salto concettuale, che ha distaccato la pedagogia dalla vita. Non si deve mai smettere di chiedersi il perché, proprio da un punto di vista metodologico, i grandi Autori di pedagogia hanno scritto dei romanzi: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoj, Makarenko, ecc. (discorso allusivo, non strettamente logico). La riflessione sul buon senso è la garanzia che ogni ulteriore riflessione venga condotta proprio sull'attività pratica; e la pedagogia conserva la sua fondamentale caratteristica di disciplina strategica per situazioni reali. La situazione di buon senso costituisce il costante formidabile richiamo alla concretezza dell'evento, e questo dev'essere tanto maggiore quanto più intensa ed acuta diviene l'elaborazione dottrinale che su di esso viene poi, con distillate concettualizzazioni, formulato." (452)

"L'educazione è possibile (da comprendere e da attuare) non quando si seguono regole ma quando si usano strumenti. Per questo le prime tre dimensioni della educazione vennero indicate come uno strumento che richiede, a monte, delle persone che lo sappiano usare." (467)

"Probabilmente, per un problema di vischiosità concettuale, è più facile oggi orientarsi ancora verso una pedagogia psicologica od una pedagogia sociologica, verso una pedagogia pragmatica od una pedagogia legislativa (o politica), mentre l'obiettivo di una pedagogia scientifica autonoma rimane ancora una lontana speranza. Ma è questo quanto si vuol dimostrare: che la metodologia pedagogica, allo stato attuale, conserva ancora delle incertezze e degli imbarazzi che si riflettono sulla sua capacità di parlare adeguatamente degli eventi educativi." (478)

"Probabilmente alla fine di questo studio ci si ritrova con più problemi che soluzioni. ... Fra tutti, però, emerge come massimo il problema di enucleare lo schema di riferimento della pedagogia, il che può essere un modo diverso per dire che è difficile individuare che cosa sia la pedagogia e quale il suo rapporto con le altre discipline specialmente quando queste studiano l'educazione. La questione più sospetta che rimane poi è se il trattamento pedagogico delle variabili sia possibile e, se possibile, conduca ad autentica utilità operativa. ... Il nucleo vero del problema consiste probabilmente nel rimettere in discussione un'ipotesi ancora più radicale e cioè l'impiego scientifico della ragione attraverso le discipline dell'uomo, come si sono venute formulando nell'ultimo secolo, per giustificare l'operare educativo. ... L'educazione perciò non è un oggetto scientifico, è un oggetto storico, a meno di non voler collocarsi su un pianeta diverso." (484)

[Quando si parla di teoria pedagogica occorre tener presente una categoria dell'educazione in quanto entità che accade nella storia]: "l'aspetto urgente della soluzione". "Altrimenti la soluzione avviene, ma al di fuori della inserzione degli apporti teorici che si sarebbero potuti provvedere. ...La riflessione pedagogica, inoltre, sembra molto più chiara quando prende in considerazione eventi già accaduti, e ne ricerca una spiegazione filosofica e scientifica, che non quando si affaccia su ipotesi riguardanti eventi educativi futuri. Questi sono troppo sottoposti alla eventualità creativa umana per essere convenientemente prevedibili. Più che analizzati essi vengono globalmente desiderati con angolature e con fondazioni ideologiche soggettive. Sembra grandissima la differenza di spessore esplicativo tra la teoria pedagogica diagnostica e quella prognostica. ... Per questi e per altri motivi è il caso di tentare una riflessione formalizzata della teoria pedagogica, scegliendo un metodo differente, come avviene allorché col cambiamento di rapporto, nella guida dell'automobile, si



ricorre ad una marcia superiore, in cui con il minor numero di giri del motore si ottiene un rendimento maggiore." (sovracopertina del volume)

S. De Giacinto, Introduzione a L'educazione come ricerca: studi sul rapporto educativo (1978)

"Quando si scriverà la storia di questi anni, si rileverà per contro quanto sia stato madornale l'errore metodologico di supersemplificare le situazioni concrete degli insegnanti per poterle includere in schemi comprensibili a chi non riusciva a capire quadri concettuali più complessi (e quanto queste teorizzazioni siano state autoproducentesi) e si avrà l'impressione di una cultura pedagogica (diffusa in tutti gli strati culturali, non soltanto, e non primariamente, dei pedagogisti) di ben modeste qualità. Anche se presentata con incredibili sforzi editoriali ed in misura sproporzionata soltanto al bisogno di propaganda ideologica." (9-10)

S. De Giacinto, Il livello di complessità dell'educazione nel discorso pedagogico, in: L'educazione come ricerca: studi sul rapporto educativo (1978)

"È noto dalla letteratura che una disciplina non parla di un oggetto ma del costrutto teorico (Hempel) che lei si fa a riguardo di quell'oggetto. ... Per questo si usa dire che i costruttori [sic] teorici non sono reificabili (T. Parsons)" (116)

"È noto quanto la storicità sia correlata con l'aspetto idiografico, unico ed irripetibile, sia della persona sia dell'evento. (E. Morin ha giustamente insistito su questo punto). Ma la storicità pone la terribile distinzione tra pedagogia diagnostica e pedagogia prognostica, in cui il discriminante non è costituito soltanto dall'elemento tempo, ma questo elemento comporta anche l'inclusione o l'esclusione di particolari forme euristiche ed operative (la rilevazione nella diagnostica e l'utopia nella prognostica)." (117)

"Le modalità con cui viene fondata o privilegiata una ideologia non sono pertinenti alla pedagogia: a questa ha riferimento solo la necessità formale della sua necessaria inclusione nell'evento educativo. Perciò la variazione della definizione inciderà sul modo con cui l'ideologia è presente, non se è presente o meno. Ora nel linguaggio e nel codice pedagogico è innegabile la presenza di una componente ideologica. Questo in qualche modo fa sorgere la questione della scientificità della pedagogia e della possibilità di un suo ipotetico linguaggio definitorio. La scienza non consente scelte alternative fondate su preferenze, su valutazioni intuitive od affettive, su specifiche dichiarazioni di astensione dai criteri di meccanica logica, come può fare il poeta (inteso in senso lato). Per cui la conduzione del discorso pedagogico non dovrebbe essere quello della dimostrazione, proprio alla scienza, ma quello dell'argomentazione, proprio della dialettica e della retorica. Chi vuole presentare una teoria pedagogica, cioè l'elaborazione concettuale (con logica non dimostrativa ma convince) di una classe di situazioni educative, deve riuscire a farlo scordandosi che lo strumento è quello scientifico (cui ambiscono invece alcune altre discipline che pure hanno come unità d'indagine l'educazione), ed affrontare l'ipotetico avversario su un terreno molto più ricco di sfumature, di precisazioni, di ricordi storici, di avvertenze suggerite dagli scienziati, di ipotesi più o meno utopistiche e cariche di speranza, e come tali non dimostrabili. Non basta la retorica-dialettica ma occorre introdurre, per una disciplina pratica qual è la pedagogia, anche la topica e la casistica come strumenti più corretti, in quanto riescono a cogliere l'oggetto con maggior vicinanza e precisione di quanto non riescano a fare la generalizzazione e la classificazione pure e semplici. Il discorso pedagogico si rivela decisamente multiforme, cattivante perché desidera convincere l'altro [date le premesse, l'educatore, non certo gli altri pedagogisti], aperto su tutti i lati perché necessita di supporti e stimolazioni provenienti dai rami più impensati della vita spirituale più che razionale." (118-119)

"Se la pedagogia vuol salvare il suo modo di essere disciplina non scientifica ma razionale non può confondere l'ideologia scomposta con una visione strutturata della realtà, di cui deve formulare una presentazione difendibile. In questo gruppo articolato di pensieri devono collocarsi (dovere epistemologico) anche le notizie



di provenienza scientifica (ad esempio: è inevitabile un discorso di psicologia dell'età evolutiva) che contribuiscono a rendere convincente il discorso pedagogico. Il riconoscere l'ideologia e l'umanità (libertà) della proposta non significa demandare all'avventura la composizione del discorso." (120)

"Il rifugio nell'ipotesi dimostrativa, oltre che una falsa fuga nell'ipotetico, rappresenta ormai un troppo palese discostarsi dal fatto che dev'essere spiegato e per il quale occorrono urgenti suggerimenti." (121)

"L'eccessiva consuetudine con scienze umane che per decenni hanno imposto la freschezza della loro novità come una speranza di nuove vie risolutive ha fatto dimenticare che la pedagogia era soprattutto un dovere di rispondere a problemi che nel frattempo si sono sviluppati, gigantesco, al di sotto di una teoria pedagogica che continuava a domandarsi ancora come funziona l'accomodamento piagetiano, o se la teoria del campo di Lewin poteva esser impiegata per spiegare la collocazione dell'insegnante. Ma l'economista non può fornire suggerimenti concreti [ma è questo il suo compito?] se non possiede una grammatica che individui il prezzo nel periodo lungo o breve, che stabilisca la correlazione tra diminuzione della domanda interna ed aumento della disoccupazione: si richiede cioè l'esistenza d'una grammatica (morfologia, sintassi della frase e del periodo). Così il pedagogista dovrebbe fornire suggerimenti concreti manipolando con chiarezza la distinzione tra fini morali e fini sociali, tra origine razionale ed origine sociale d'un valore, tra meccanismi di dilazione della ricompensa e meccanismi di gratificazione immediata, tra aspetti economici ed aspetti educativi d'un costume da introdursi, tra modalità d'espressione d'una lenta maggioranza e diritti d'una vivace e magari scomposta minoranza, e così via. E come l'economista teorico difficilmente è un manager aziendale od un sindacalista a tempo pieno, e perciò è sufficientemente distaccato dalle situazioni per poter proporre strumenti alternativi per la composizione d'una equazione possibile sulla base della manovra degli elementi disponibili, così il pedagogista dovrebbe offrire continuamente ipotetiche situazioni educative in riferimento alle variabili sociali prese in considerazione, alla loro elasticità di movimento ed ai fini intesi come consensualmente proposti da fonti diverse (i capi, od il gruppo di maggioranza quantitativa, o la maggioranza delle idee migliori – convenendo naturalmente che ognuno ritiene le proprie idee le migliori – anche se presente in una minoranza quantitativa)." (121-122)

S. De Giacinto, Sulla scientificità della pedagogia (1979)

"Per risolvere i problemi educativi servono tutte le discipline." [Queste] "offrono il loro contributo, ma è la disciplina ospitante che si incarica di fornire sin dall'inizio i modelli operativi capaci di discriminare i contributi che nella fattispecie le sono necessari." (45-46)

"Ha senso richiamarsi ancora all'ipotesi, od alla vana speranza, di ricostruire la serie delle cause possibili, il quadro delle variabili in gioco con la segreta fiducia (o con l'assunto metodologico scorretto) che, se anche impraticabile, questa è l'unica via per la comprensione del fenomeno?" (47)

[Dopo aver sostenuto che la pedagogia deve essere attenta agli sviluppi storici dell'educazione:] "Quanto maggiore è la tensione sociale, e pressante la richiesta di indicazioni, tanto più coraggioso deve essere il comportamento di chi non si lascia andare a risposte affrettate, e ricerca in nuove costruzioni logiche le adeguate soluzioni." (48)

"Se poi si riuscisse a dimostrare che la pedagogia è scienza sarebbe solo questione di tempo per poterla codificare in modo tale che diventasse intellettualmente cogente per ogni studioso e per ogni operatore. I pensieri che presiedono alla trasmissione del passato ed alla formulazione del presente educativo sarebbero sottratti perciò alla creatività e, conseguentemente, alla moralità. Una pedagogia non creata liberamente sarebbe meccanica, non umana. Questo sconvolge quelli che preferirebbero affidarsi alla sicurezza della scienza e non avvertono la grandiosità della scelta umana, che comporta anche il controllo scientifico ma lo ingloba in un sistema concettuale più maturo." (50-51)

"La presenza di altre discipline getta un'ombra di proiezione scientifica sulla pedagogia, ma l'educatore s'avvede che la pedagogia come scienza è ben discutibile, e che la ricerca di una sicurezza per il proprio comportamento, ottenibile attraverso la scientificità, può condurre ad uno scacco." (52)



"Anche la filosofia ritaglia un 'oggetto' della cosa. E quando pretende di esser lettura esclusiva della cosa il soggetto conoscente che sta a monte rimane privo dell'occhio scientifico, e ritorna nell'epoca pre-galileiana, con una visione empiricamente volgare della cosa." (nota 6 a p. 56)

[La psichiatria come buona piattaforma analogica per la pedagogia in quanto disciplina che parte da problemi concreti di cose-persone.]

"Il ricorso al sistema dei grandi numeri, ed in definitiva alla probabilistica, dà indicazioni a riguardo della classe di eventi (è ancora un oggetto di scienza), ma non può arrischiare nulla di preciso a riguardo del singolo evento. Al massimo si tratta di strumenti orientativi, ma che (in quanto tali) lasciano del tutto scoperta la responsabilità ultima del singolo operatore nel singolo caso." (62)

"L'analisi informale è uno strumento per una più corretta costruzione della pedagogia. Non lontano di qui ci condurrebbero le analisi del pensiero di I. Scheffler, R. Hutchins e J. Barzum. Se nel discorso pedagogico è inclusa l'ideologia, il progetto d'un mondo nuovo, è difficile che ci si accontenti di una logica dimostrativo-scientifica." (64)

S. De Giacinto, Educazione e rapporto interpersonale (1980)

[Il rapporto (già individuato da Casotti come ciò da cui non si può prescindere nel considerare l'educazione) come "mattone iniziale" delle costruzioni teoretiche della pedagogia.]

Abbiamo tutti un'idea abbastanza precisa del concetto di sistema "anche se non ancora capace di diventare scientificamente operativa." (11)

"Gli oggetti storici, per la scienza, sono (rozze) esemplificazioni di una teoria correttamente formulata dalla ragione. ... La teoria generale dei sistemi non solo intende esser una base comune di interpretazione scientifica di tutto ciò ch'è complesso, ma propone una grammatica generale che si adatta alle singole discipline (e perciò ai diversi settori del sapere) quando si tratti di capire come, in un preciso campo di ricerca, la relazione modifichi gli elementi di cui un sistema si compone." (12)

"Lo studio del rapporto educativo si pone come una rete sistematizzata di strumenti e di elementi (o costrutti) concettuali che ne definiscono la forma e la dinamica." (21)

S. De Giacinto, Scienza e filosofia oggi (1980)

"L'epistemologia pedagogica si incarica dell'esame delle strutture concettuali con cui si costruisce il ragionare pedagogico." "Se l'epistemologia è una sistemazione del sapere, conviene aver chiare le linee concettuali secondo cui si viene a formare la struttura della teoria in pedagogia, così da tracciarne una mappa, stabile nel suo disegno e variabile nelle sue presentazioni storiche." (176-177)

"L'epistemologia, in questo caso [ossia se spiega come si può venire in possesso di una dottrina che possiede determinati parametri di formazione], può venire assunta come strumento concettuale che consente di esaminare una dottrina pedagogica per scomporla nelle sue parti e per individuarne la correttezza." (179)

"O si riesce a dare un ordine a questo materiale [fornito dalle discipline di base] oppure si rischia di vanificare vastissimi settori della fatica umana del conoscere." (180)

Per dare ordine al sapere sull'educazione si può istituire una specifica facoltà universitaria come è avvenuto con i Teachers Colleges anglosassoni, che però sono diventati "più dei settoriali istituti professionali che non delle accademie culturali."

Un quarto modo per mettere ordine ai pensieri culturalmente elaborati sull'educazione è il ricorso all'analogia suggerito da Scheffler per inquadrare territori molto vasti.



[Il confronto con la medicina:] "Del resto ogni clinico attinge in modo del tutto indipendente ciò che serve alla formulazione della sua teoria. Esiste inoltre una rigorosa indipendenza (almeno concettuale) tra il clinico, che elabora una teoria per un gruppo di malattie,

ed il medico, operatore in un unico specifico caso, capace di valutare il rapporto tra la dottrina e la situazione. È il medico in causalità circolare (per determinati fini) con il paziente, e la dottrina clinica è uno strumento del rapporto specifico, né più né meno di quanto faccia l'insegnante con l'alunno, nel territorio dell'educazione, attraverso l'impiego di una comunicazione culturale o di un atteggiamento educativo." (183)

"La disciplina pedagogica non coincide con l'area di sapere sull'educazione [coperta da tutte le discipline di base] ma ne diventa al fine (o all'inizio in riferimento alle proprie operazioni concettuali) l'elemento coagulante, come un'anima che dia unità a tutti gli elementi settorialmente validi d'un corpo." (185)

[I saperi settoriali servono per una migliore conoscenza dell'evento educativo ma per poter agire serve una] "equilibrata conoscenza dell'insieme totale dell'evento."

[I costrutti teorici (filosofici o scientifici), come tali, sono posti al di fuori della storia.] "Perciò tutti i contributi che vengono a costituire l'area del sapere, genericamente inteso, che si riferisce all'educazione, hanno la caratteristica della nomoteticità, mentre l'azione, per sua natura, opera nell'idiografia, nel singolare. Come del singolare non si dà scienza, così con il solo concetto astratto non si fa storia, e cioè educazione. La caratteristica della pedagogia, nei confronti di altre discipline che trattano l'educazione, sta proprio nell'essere un sapere che ha riferimento all'educazione nel suo aspetto storico, cioè non trascurandone la singolarità e perciò stesso la continua novità. Le discipline che trattano la conoscenza dell'educazione sono ad un livello teorico differente dalla pedagogia, che tratta l'agire educativo collocato nella storia, da cui riceve qualificazioni che la differenziano dalla pura teoreticità. Un esempio particolarmente significativo di questa caratteristica ermeneutica della pedagogia si ha nella pedagogia cristiana. Essa ha dovuto includere non soltanto le concettualizzazioni filosofiche ma anche i paradossi cristiani, che definiscono la persona umana e i suoi destini in modo arazionale, fondati sulla proclamazione storica di una dottrina. La stessa pedagogia cristiana ha poi inglobato le notizie proposte dalle varie scienze dell'uomo, ma sempre sulla piattaforma concettuale di una teoria emergente dalla storia. La struttura teoretica della pedagogia cristiana contiene perciò gli elementi di concettualità e di razionalità che la costruiscono come teoria ma ingloba anche altri elementi che non possono esser rifiutati in quanto presenti in modo inequivocabile nella storia." (185-186)

[La pedagogia è in primo luogo presente nell'agire razionale umano degli operatori educativi, sebbene in modi spontanei e acritici. L'osservatore esterno nota che negli operatori educativi sono presenti elementi di pedagogia.]

"Quando un osservatore di eventi educativi diventa osservatore professionista, oppure uno studioso si propone di programmare una situazione educativa, allora diventa pedagogista. Il suo intento è sempre correlato ad una situazione o ad una classe di situazioni, per le quali elabora un quadro di notizie bilanciato e possibile. L'aspetto più evidente che si riscontra in questo atteggiamento sta nel fatto che il quadro concettuale è bilanciato in riferimento alle conoscenze, ideologiche, filosofiche e scientifiche del pedagogista. Cioè: egli crede di esser oggettivo, mentre è oggettivo quanto lo si può essere all'interno di un discorso argomentativo, non dimostrativo. Anche (e specialmente) se il quadro è ricco di apporti scientifici, e come tali presumibilmente incontrovertibili, rimane sempre il fatto che il pedagogista non propone una scienza ma una teoria." (187-188)

"Per conseguenza anche le attitudini richieste sono differenti. Dal pedagogista si esige una serie di atteggiamenti che lo abilitano alla ricerca razionale e paziente, che viene raggiunta quando è possibile ma potrebbe anche teoricamente mancare. Una volta raggiunto un traguardo egli deve proseguire e spostare il fine dalla sua ricerca ancor più innanzi. È un ricercatore incontentabile e specializzato, che non si cura eccessivamente dei tempi di lavoro. Del tutto contrarie sono le attitudini richieste all'operatore educativo. Questi si muove per agire, sa che il gesto non è dilazionabile perché incluso strettamente nel fluire storico, non può procrastinare la propria decisione, deve includere tutti i contributi che riesce a raggiungere evitando la specializzazione. Il pedagogista si accontenta di una conoscenza che si consuma dentro di sé. L'operatore educativo



raggiunge delle conclusioni che cambiano il sé e l'altro. ... L'introduzione di questa differenza di compiti consente di mantenere alla pedagogia la sua possibilità di razionalità, ed alla vita la sua caratteristica di novità." (188-189)

"Poiché a riguardo dell'educazione non siamo nel campo della scienza ma dell'argomentare, tocca anche all'operatore, al suo livello, il compito della critica e della verifica." (189)

[Strumentalizzazione del discorso sulla scientificità per liberare la pedagogia dall'ipoteca filosofica. Si è parlato di pedagogia come scienza per disporre di un discorso incontrovertibile, anche se l'incontrovertibilità si basava su un'altra disciplina di dimostrata scientificità. Ma è molto meglio fare un'analisi dell'interna struttura della pedagogia che aiuti a comprenderla nel suo reale statuto teoretico. Non c'è un solo modo di far scienza e in campo umano i comportamenti non sono resi difendibili su basi diverse da quelle delle scienze umane.]

"Parlare di ingegneria sociale è una contraddizione nei termini. Non si tratta più di costruire una società sulla base di criteri esterni quando gli oggetti dello studio sono delle creature libere e responsabili. Si può far ingegneria con mattoni, non con uomini, cioè con soggetti che si autodeterminano. E non si può ritenere che si autodeterminino all'interno di correnti generali deterministicamente imposte dall'esterno. Se oggi si può più serenamente d'un tempo ragionare nei confronti dei generici modelli di scienza, non c'è più una pressione così insistente o disinvolta nei confronti della pedagogia perché dichiarare la propria scientificità." (192)

"Ma occorre procedere oltre, e distaccarsi anche da una relazione vincolante con le scienze sociali: la pedagogia ha uno statuto ancora differente, in quanto la sua relazione con la storia assume una posizione privilegiata. Non per nulla c'è un'importante corrente di studiosi tedeschi che parlano della pedagogia come di una disciplina ermeneutico-pragmatica, più vicina cioè alla critica d'arte che ad ipotetiche strutture scientifiche. Tale qualificazione che privilegia la pedagogia nel suo aspetto di relazione con la storia deriva dal fatto che la pedagogia non è una disciplina per conoscere ma per agire, e perciò non può non attingere continuamente il suo materiale dalla novità della storia." (192-193)

"L'elemento ideologico, comunque lo si voglia intendere, come una filosofia totalizzante (Laporta) o come un settore filosofico (Catalfamo) entra necessariamente a qualificare ogni discorso pedagogico, che perciò necessita più di un'eccellente retorica che di una precisa dimostrabilità (Perelman-Tyteca)." (193)

[Vi sono in pedagogia due filoni di pensiero molto distinguibili: quello rilevativo diagnostico e quello progettuale prognostico.] "Nella rilevativa hanno importanza le capacità di fare storia, di trovare cause e relazioni tra avvenimenti e tra comportamenti, di fruire di risultati di altre discipline strutturandoli in modo da mettere in luce le correlazioni ipotizzate fino a poterle plausibilmente considerare come delle costanti, o delle invarianti." (194) "Nella pedagogia prognostica, per contro, la struttura teoretica ha una stessa collezione di risultati di altri saperi, ma raccolti ed articolati da un altro tema: la preparazione del futuro. Ora, del futuro si possono avere desideri, non 'fatti', pianificazioni, speranze, utopie. La matrice che gestisce la fondamentale unità del pensare pedagogico non è solo rilevativo-interpretativa ma ottativo progettuale. La struttura della teoria viene così ad assumere una modalità che la colloca nella storia con caratteristiche molto diverse, tra cui la principale è la necessità di affidare agli educatori (cioè, ad altri) una teoria che non avrà applicazione se non attraverso una interpretazione ed una mediazione che gli educatori stessi opereranno. I pedagogisti cioè fabbricano una teoria che diventa storica solo attraverso l'uso che gli operatori educativi ne fanno. Non è perciò difficile rilevare che ci si trova dinanzi a due situazioni concettuali molto diverse, nelle quali l'epistemologia pedagogica deve attentamente operare per individuare quali caratteristiche la relazione tra i diversi saperi venga ad assumere." (194)

S. De Giacinto, Le parole in pedagogia e in educazione (1983)

"Se ogni categoria di operatori pratici, nel mondo moderno, ha per generale riconoscimento sociale un corrispettivo gruppo di teorici a monte, ci si chiede se l'educatore non debba avere nessuno (fuorché se stesso), o se piuttosto non sia bene ch'egli abbia qualcuno che contemporaneamente gli stia vicino (in quanto gli dà



indicazioni criticamente filtrate) e gli sia diverso (perché altrimenti non adempirebbe alla sua funzione di teorico)." (273)

"L'educatore (ma anche l'educando, a suo modo, e perciò potremmo dire l'operatore educativo) non le riceve [le parole usate in pedagogia] con lo stesso schema di riferimento, ma con un suo proprio insieme di collegamenti, legati più alla storia che alla logica ... I nomi comuni del pedagogista vengono recepiti come nomi propri. All'educatore è sufficiente ricevere dal pedagogista delle linee elementari, delle intuizioni di fondo ... Il messaggio del pedagogista giunge ai bisogni dell'educatore in riferimento a gruppi di problemi, nel lungo o nel breve periodo o, più propriamente, in ambedue." (273)

"Il grande pericolo dell'educatore è di voler fare il pedagogista quando non ne ha né competenza professionale sulle parole e sulle logiche, né ha l'investimento di ruolo, che da quelle deriva, che gli conferisca una sorta di qualificazione professionale." (274)

[Se l'educatore non ricevesse le parole del pedagogista come strumenti, come farebbe a risolvere la conflittualità che gli deriva dal ricevere messaggi pedagogici contraddittori?]

"Il rapporto tra pedagogista ed educatore è appunto simile a quello di chi impara una lingua straniera. Occorre chi fa le regole, ricavandole dall'uso concreto, e poi le passa a chi deve impararle. Ma fino a quando uno parla secondo le regole dice soltanto: 'quale strada uso per andare al cinema' oppure 'ho perduto le chiavi di casa', e non va tanto avanti. Il bambino è colui che parla, che usa le regole senza saperle e così si comporta l'educatore. Occorre imparare la pedagogia senza poi saperla ad voce alta. Questo è il modo con cui si preparano gli educatori: che parlino di pedagogia senza saperla, ma dicendola bene." (282)

S. De Giacinto, Epistemologia, mistero e ascetica in pedagogia (1983)

[Si tenta di individuare nella pedagogia un territorio in cui non ci si limiti ad idee specialistiche e professionali ma] "si possa aprire il discorso anche ad altri ambiti concettuali e spirituali".

"1.2.1 L'epistemologia pedagogica serve anche per individuare il valore e la capacità di conoscere che la teoria pedagogica ha nei confronti del suo oggetto attraverso la sistemazione di proposizioni appartenenti a discipline differenti." (359)

"1.4. Si avverte subito che la conoscenza pedagogica non è esaustiva non solo del reale, ma neppure del suo oggetto, e cioè dell'educazione." (359)

"La presenza necessaria della volontà (o di qualsiasi altro meccanismo che non sia la pura ragione) nella costruzione ideologica della teoria, il suo necessario partire da assunti che in quella sede non sono dimostrati (né dimostrabili) costringe a riconoscere che la teoria è formulata da una persona completa, intesa come unità, e non solo dalla sua logica. Questa, più che una matrice, diventa uno strumento." (361)

[La pedagogia rimane storicamente un sapere di tipo aperto e costruttivo proprio per la approfondibilità inesauribile e per la natura costruttiva dei saperi con i quali si costruisce.]

"3.3. La sua radicazione filosofica si presta inoltre ad un impianto ideologico che consente la costruzione di pedagogie alternative e contrapposte (la marxista o la liberale, la religiosa o la atea) in virtù appunto degli assunti teorici con cui viene coordinata. Dovendo rimanere nel campo dell'umano, non concedendosi alle qualificazioni deterministiche del mondo puramente naturale, essa rimane un prodotto della libertà. La storia è infatti costituita dalla libertà, dalle scelte, non dalla costanza e dalla ripetitività del mondo fisico e biologico, costanza e ripetitività assunte come base per ogni ragionamento (anche probabilistico) proprio di quelle discipline. La teoria pedagogica, perciò, oltre ad avere la qualificazione costruttivistica propria di ogni teoria (comprese quelle scientifiche) presenta un aspetto costruttivistico in dipendenza dalla propria derivazione originale, quella di un sapere intimamente legato alle scelte umane. La costruttività non riguarda soltanto la teoria (l'intellectus), ma anche l'oggetto (la res). Ben a ragione si studia la pedagogia come un aspetto della politica rifacendosi alle origini non dimenticate, e cioè al *De Republica* di Platone." (362)



"Già la possibilità di approfondire l'uno o l'altro dei saperi inclusi nella sua lettura specializzata dell'evento educativo, indica che la pedagogia assume uno schema che a volta a volta potrebbe essere storico, o filosofico, o scientifico. E con ciò sorge la domanda se

l'equilibrio tra questi saperi derivi da un loro incontro-scontro (e quale sarebbe in questo caso il criterio teorico dirimente?) oppure dall'essere la pedagogia la risposta ad un quesito posto dal suo oggetto: come avviene l'educazione in questa specifica classe di eventi educativi?" (362)

"Dell'evento educativo, in quanto umano e storico occorre una conoscenza intensionale, non solo estensionale. Di esso non si può dare una lettura totale ed assoluta, ma soltanto parziale, fondata sulle unità di indagine che vengono impostate e statuite, sia a livello di discipline di base che di teoria pedagogica. Questi limiti fanno pensare ad una capacità abbastanza limitata della pedagogia nella lettura del grande flusso della storia." (363)

[L'insieme degli apporti disciplinari] "pur radunati nell'insieme di un'unità formale proposta dalla pedagogia, rimane inevitabilmente al di qua delle possibilità di conoscenza esaustiva del reale educativo." (363)

"Questo limite [dell'incompletezza] non è un limite di fatto, storicamente presente, ma superabile e risolvibile nel futuro (seppur ipotetico), ma è una qualificazione intrinseca alla meccanica della formazione del sapere pedagogico. È proprio della pedagogia fornire un sapere approssimato (non approssimativo) dell'educazione, e questo è opportuno riconoscerlo proprio nei confronti della pedagogia, per un suo miglior impiego." (363)

"6.2. Se la capacità razionale umana si trova sprovveduta dinnanzi alla totale comprensione di una determinata realtà, definita misteriosa (del resto la comprensione totale e perciò definitiva, specialmente dopo il popperismo, sembra essere una pretesa ormai dimessa dalla ragione), l'esperienza semplicemente naturale e quella specificamente religiosa, offrono in parallelo un concetto più ampio di comprensione, ch'è il meccanismo della fede (anche umana). La fede non rinuncia in alcun modo ad una indagine razionale ma aggiunge, nei confronti della comprensione di realtà che tale indagine razionale statuisce, un atteggiamento differente ed inclusivo del precedente, una sorta di comprensione per empatia. La fede, come gesto di amore e di appoggio a chi offre una comunicazione, secondo tutta la Scolastica, è fondata sia sull'intelligenza che sulla volontà, intesi come i due pilastri portanti l'architrave della fede." (363)

"Ma il reale è più vasto di ciò che i paradigmi logici riescono a rilevare con la loro capacità costruttiva. ... L'averlo introdotto come uno strumento supplementare di qualificazione della conoscenza non significa però aver tolto al mistero la sua ampiezza, ch'è anche la fonte della sua oscurità. Non si può trascurare l'atteggiamento di fede come adesione empatica sia perché esso è presente nel comportamento di molte persone sia perché, dal punto di vista teorico, consente di ritenere la categoria del mistero una conseguenza ineliminabile del nostro comportamento intellettuale. Il mistero più che una categoria della realtà è una proprietà del nostro modo di conoscere. È una sproporzione tra gli oggetti presenti nella realtà e le possibilità conoscitive dell'uomo." (365)

"6.8. Non è comunque con un gran balzo all'interno di un'ottica quantitativa, e neppure qualitativa, che si racchiude lo spazio del mistero. Esso appartiene ancora al Sistema, soltanto esaltandone aspetti a noi noti. È piuttosto collocandosi sui margini del nostro conoscere, là dove comincia a non esser già più il solo conoscere. Perché il mistero è tale perché non si colloca solo al di là del conosciuto, ma anche del conoscibile. E se esiste il suo oggetto 'significato', esso è là dove c'è il 'non-soltanto-conoscibile'. Se ne parla come della zona di cui non si può più dir niente con la sola intelligenza." (366)

"Soltanto quella parte di queste proposizioni [elaborate dalle scienze sociali e da quelle metaempiriche] che elude l'usura del tempo, e che costituisce il telaio formalmente irriducibile del sapere pedagogico, può essere enucleata, in questo settore e da questo punto di vista, come razionalmente dominabile e perciò si costituisce come conoscenza non misteriosa." (367)

"La conoscenza per fede (ragione ed empatia nei confronti di un mediatore) ed il ragionare pedagogico (fondato sulla ragione e su un'empatia nei confronti di una teoria ideologica che funziona da mediatore) sembrerebbero non esser dissimili. ... Non è affatto irrazionale che in ambedue i casi la certezza del ragionare poggi sulla mediazione e non sull'interna totale chiarezza della conoscenza dell'oggetto. Se tutto quanto esposto



ha un valore, ancora una volta rimane chiaro che la pedagogia 'non' è una scienza, nel senso stretto del termine (cfr. De Giacinto, 1979), in quanto si fonda su un'ideologia non dimostrata all'interno del suo discorso. Una scienza stabilisce i suoi assiomi e li oltrepassa,

per compiere le analisi caratteristiche della propria logica. La pedagogia invece non solo assume proposizioni iniziali da una filosofia dell'educazione, ma le deve continuamente esplicitare per mantenere evidente il quadro ideologico all'interno del quale intende muoversi. L'assunzione e la conservazione di una ideologia nel ragionare pedagogico, mentre le consentono l'operatività di una direzione precisa, le precludono le incursioni in altre linee di sviluppo differenti da quella prescelta." (367-368)

"Rispetto alle operazioni della teoria pedagogica, ciò che le è esterno rimane certamente (per definizione della struttura della conoscenza costruttiva) come una zona per lei misteriosa. Ma anche all'interno di essa teoria si rivela la presenza di un atto di fede, ch'è compiuto nei confronti degli assunti ideologici (e come tali da non dimostrarsi in sede pedagogica) della teoria pedagogica stessa. Se non si vuol chiamare misterioso il territorio che per definizione rimane escluso dalle possibilità della meccanica logica della pedagogia, pur fondandone l'aspetto ideologico, lo si chiami pure assiomatico. Ma se si vuol descrivere l'adesione ad una logica pedagogica, includendo contemporaneamente il consenso alle sue fondazioni ideologiche, non si potrà che usare un tipo di conoscenza che sopravvanti il puro ragionare e che includa un'adesione empatica (quella appunto che è stata chiamata 'fede') ai presupposti ideologici di quel ragionare." (368)

"Anche se la frase può sembrare sbrigativa, compito essenziale d'una analisi epistemologica rimane (sul piano operativo) quello di consentire un insieme di gesti che non siano dettati da un'unica logica, da un'unica ottica, da una visione parziale della realtà." (370)

"Il richiamo alla necessità d'una ascetica (per un certo aspetto non importa se religiosa o laica), almeno come autodisciplina nel non dire tutto ciò che si pensa, non facendo coincidere la bontà con il fatto puro e semplice, ma distinguendo doverosamente tra essere e dover essere, sembra necessario." (372)

"Se allora al di là del conoscibile ci fosse un Inconoscibile-Persona (con quanto di analogico è possibile significare con questa espressione) non basterebbe porsi il problema della sua conoscenza, ma occorrerebbe allargarsi su quello della globale relazione significativa, con reciproco scambio. Chi però studia l'ascetica dell'educazione all'incomprensibile? Questa posta è talmente alta che vien fatto di giustificare in parte chi ne rifugge il rischio. Bisognerà invece pur assumersi la responsabilità della competenza, cioè di decidere chi, e quanto, ha diritto di parlare di un tale oggetto. Oggi è facile pensare che ogni realtà si esaurisca nelle parole con cui la si esprime logicamente. La santità viene enunciata, studiata, difesa, proclamata, ed in questa logosfera spesso naufragano le realtà significate. La santità invece è più presente in chi ne ha esperienza umana che conoscenza razionale." (372)

"Ma l'epistemologia non solo è oggetto di ascetica, ne è anche matrice, nel senso che oggi un'ascetica non si rifà al puro atteggiamento morale, ma investe prescrizioni che dipendono anche da molte altre discipline. C'è anche un tracciato epistemologico dell'ascetica. C'è una visione interdisciplinare dell'ascetica stessa: una visione puramente unidisciplinare sarebbe settoriale e dolorosamente infantile. ... Così ci si trova dinnanzi alla soglia dell'uomo bionico senza un adeguato patrimonio morale per mancarla di tempestive valutazioni ascetiche sul comportamento dell'umanità. Quasi che il termine ascetica appartenesse ad un ristretto mondo di religiosi (o pseudo-tali) e non a tutta l'umanità, occidentale ed orientale ad un tempo." (373)

Sergio De Giacinto, L'isola delle parole trasparenti, Milano, Vita e Pensiero, 1983

"Così posso tentare di guardare alla storia come a qualche cosa di bellissimo e di selvaggio. Si prende contatto con qualche cosa di intero, che si comunica all'intuizione. La ragione, con la sua smania filosofica e scientifica, toglie sempre il gusto del singolare, dell'unico, mentre basta armarsi di uno sguardo, d'un verso, d'un colore, d'una nota, d'una pausa di attesa per notare ciò che altrimenti fuggiva. Per questo si chiama poesia, perché si fa la fatica di farla. L'unico è sempre fuori, al di là, senza confini, un pezzo romanico o liberty, un quadro del rinascimento o degli impressionisti, Guido d'Arezzo o Debussy." (28)



"Ma il Mare Diverso non verrà a me fino a quando ragiono con i criteri della mia isola. Non potrò mai capire la natura del Mare fino a quando elaboro tonnellate di terra. Le isole umane sono un vagante arcipelago, ospitato in alcunché che abbia perduto le connotazioni spaziali. Stare sull'isola mi serve per stare sull'isola, non per tutto, e di fatto sto cercando di guardare fuori. E quando l'immagine del Mare verrà a me l'isola mi perdonerà, e capirà se stessa, perché le sarà concesso di immaginare un qualche 'dove' diverso in cui si trova collocata. ... Mi sembra che nessuno possa conoscere così bene l'isola come quelli che sanno il perché un'isola è un'isola e non una terra infinita." (33)

"Quante volte mi son chiesto: come si fa a scegliere? Si capisce o ci si innamora? Si compie un esame lucido o ci si trova coinvolti perché la profondità delle vibrazioni emerge soltanto dopo che s'è raggiunto il bene desiderato? Sembra che nella violenza dell'amore ci sia un'aristocrazia maggiore della lucidità, ch'è razionale soltanto sulla carta, o nelle espressioni enfatiche, ma ciascuno oscuramente tema l'instabilità del suo legame e cerchi la maggior sicurezza nella sequenza della giustificazione logica. Non servirà credere d'aver capito se ci si è rifiutati d'amare, ed all'uomo logico non sarà data salvezza senza una passione d'amore." (36)

"È pur vero che questi sistemi non li conosciamo ancora del tutto, ma abbiamo la soddisfazione di chiamare scienze le nostre approssimazioni, e questo ci conforta molto. Ed ho visto che passando da una legge ad un'altra più complessa ho capito di più ma sono rimasto sempre sull'isola." (40)

"Perché il modo superiore di conoscere non è quello d'analizzare ma di ricevere, ed il modo più vitale di ricevere è quello di ringraziare. Così anch'io entro con una mia voce originale nell'immenso brusio." (47)

"Il sommo del dramma è raggiunto quando anche Iddio diventa un'Idea e non più una Persona. Che viene collocata in uno scaffale di gerarchie, senza possibilità di rischiare novità neppure con Lui. Tutto dev'esser già previsto dai comandamenti, dai codici, dalle tradizioni, e la fuga nell'idea è l'ultima possibilità d'invenzione che resta a chi ha paura di tutto, ma proprio di tutto. Ma l'idea di Dio non è Dio, e chi abita con la sua idea rimane soltanto miseramente con se stesso, qualsiasi sia il contenuto." (77)

"Ricordo che allora [a New York] stavo studiando psicologia dell'età evolutiva. Per la verità il grande studioso con cui lavoravo allora era un tipico rappresentante della scuola comportamentista americana, per cui studiavamo 'l'uomo e le sue reazioni'. Fu poi più tardi che avvenne per me l'incontro con il metodo psicanalitico, per studiare 'l'uomo che costruisce sulle sue oscurità'. Ma di quel primo periodo mi rimase la curiosità di confrontare gli uomini della vita e quelli del libro, soprattutto per rilevarne l'incredibile differenza. In quelli non c'era schema, in questi solo schema. Trovavo che le leggi psicologiche rappresentano soltanto una media, mentre nella vita ognuno fuggiva dalle medie. I primi li amavo perché interessanti e vivi, i secondi mi aiutavano a capire qualche scampolo d'esistenza." (86-87)

"Non si può uccidere quella strumentazione fantastica con cui l'uomo è penetrato nel mondo, armato della sua curiosità. Chi la dimenticasse optando per una nudità logica non solo rimarrebbe povero ma non saprebbe parlare convenientemente, e perciò non comunicherebbe con ciò che attende d'esser interpellato. Tra i primi strumenti umani c'è la fantasia." (90)

"Inutile dire che tutti questi passaggi erano avvenuti più nel silenzio che nell'avvertenza. Gli uomini studiano molto più l'anidride solforosa, le curve del mercato finanziario, le modalità di partecipazione al potere politico che il modo con cui crescono i propri figli. È ciò che consente all'educazione di rimanere un insieme di gesti fortemente impressionistici, istintivi, primitivi, e di ritenere poi l'educazione scolastica come il punto massimo di esplicitazione delle proprie attenzioni." (95)

"Con la scusa di affermare l'originaria dignità di ogni essere vivente si è proceduto a studiare le parti di noi che sono statisticamente classificabili, ... Si è dimenticato che, di fatto, con gli stessi ingredienti, si costruiscono destini assolutamente unici ed irripetibili, e questo fatto non è un particolare ma è l'essenziale. La conoscenza delle parti non consente di scordare l'inevitabile collocazione in una storia unidirezionale. Non è corretto strozzare l'ancestrale intuizione, per cui un viaggio verso l'identità personale non è che un andare incontro alla diversità e perciò alla solitudine. E questa non è barattabile con l'appartenenza ad un catalogo." (112)

"Perché in realtà si vive tra nomi propri, si è circondati e richiamati dai nomi unici delle cose e delle persone: la nostra vera Città è fatta di nomi propri. Si abita l'impersonale paese dei soli concetti, ove si possono vincere



solo schermaglie razionali, ma gli altri incontri sono preclusi, non si può riconoscere, ringraziare, conversare, incontrare, perché il vero nome delle persone in quel mondo è Nessuno." (122)

"Qui comincia l'agonia di chi sente le parole come un muro che circonda una zona che rimarrà inespressa. O peggio, come una palude che lenta ed inesorabile copre ogni metro dell'isola, e trattiene il piede del passeggero. Le parole invischiano, raffrenano, derubano, creano sostanze che non sono sostanze, aprono strade che possono non portare in alcun luogo. Con in più l'illusione dell'aver capito, dell'aver raggiunto una sicurezza nel patto di alleanza con la realtà." (147-148)

"La classificazione è sempre individuazione di alcune qualità, e perciò la tacita esclusione di altre è un'implicita riduzione dell'informazione. Così si è creato un mondo ragionato, una civiltà di fatti e di meccaniche, non più di emozioni." (150)

"Quello strano muro, dal mio lato dipinto di logica e dal loro [gli studenti] colorato di psicologia. Quel muro io lo vorrei trasparente, così ch'io possa sempre avvertire le cupide ingordigie di quei ragazzi che ambiscono a misurarsi col Ciclope. E sappia rispettare le scaturigini della vita del pensiero e dell'emozione, quella vita che abbisogna d'esser così articolata per potersi esprimere. Vorrei poter lasciarli sempre godere di quel guizzo, acuto e fiammeggiante e provocatore, che non si lascia analizzare e comprimere in un sistema di pensieri strutturati." (151)

"E se il teatro delle parole fosse un palcoscenico ove si recitano soltanto quelle composizioni che non sono all'altezza dei sentimenti supremi? Se ciò che è massimo e sommamente acuto e incredibilmente incommensurabile fosse dicibile soltanto nella verde foresta del silenzio, ove soltanto l'accento d'un trillo a mattina o un colore intravisto fra le foglie possono render ragione, pur essa approssimata, di ciò ch'è inesausto ed esaltante? Abbandonare lo splendente mondo della parola non dovrebbe esser difficile quando si sa che bisogna superarlo per avventurarsi là dove soltanto l'emozione silenziosa può a sufficienza stupirsi e celebrare il magico incanto della verifica d'una realtà che ora, con le nostre parole, possiamo circuire ma non afferrare. Ma noi, come il giovane eroe di Wilder, dobbiamo chinarci a baciare la terra che ci è così cara prima di lasciarla per tornare, ubbidendo al silenzioso richiamo degli dei, là dove le parole hanno chiuso il loro fragile compito." (155-156)

"Anzi, a ben pensarci, l'arte è molto più oggettiva. Un quadro rappresenta una visione soggettiva, ma indica con precisione il suo contenuto e non subirà evoluzioni. Un dramma di Euripide sarà riscoperto, reinterpretato, ma non può venir trasfigurato del tutto. La formula scientifica invece rientra nel deposito delle inutilità storiche nel momento in cui viene operativamente supplita da un'altra formula più capace. ... La scienza è un sistema di autosuperamenti interpretativi, collegata con la storia sia nel momento soggettivo sia in quello oggettivo. L'arte è più soggettiva nella produzione e nella lettura che ogni osservatore ne farà, ma non subisce gli attacchi dal tempo, perché ogni prodotto è definitivo. La natura della scienza è di esser interpretativa e perciò collegata con il procedere del tempo. L'arte è posta dal soggetto che la produce e rimane fissata in una sorta di immobilità: si accumula e non si sostituisce." (175-176)

"Se penso al grande scienziato, che pur ha raccolto innumerevoli fili annodandoli ad un unico capo, ed il suo sguardo corre lungo le tracce del pensiero per innervare i punti irrisolti del conoscere, provo un freddo senso di cimitero, di tombe bianche, di deserto disabitato." (213)

"Ed io m'accorsi in quel momento che stavo duramente interrogando le regole, i principi. E li rimproveravo d'aver preso tanta parte di me. La regola m'aveva suggestionato, imbrigliato. Avevo fatto ricorso a lei soprattutto come ad una madre provvida ed invincibile, per la sicurezza della vita e la garanzia dell'eternità. Ma i principi e le regole mi si ribellarono, dimostrandomi davanti a quella turba di saggi operatori che il colpevole ero io: dovevo saper ch'essi, i principi, diventano vita solo attraverso la mediazione d'un cuore saggio. La colpa era mia perché avevo creduto che la verità esistesse primariamente in quella sua forma più monca e dimessa che è l'universale. Chi può mai sostenere che la parte più eccitante e qualificante d'una persona sia quella ch'essa ha in comune con gli altri? Avevo idolatrato i trattati, i manuali con i loro indici, mentre dovevo sapere che per definizione essi non vivono, sono soltanto strumento, filologia, vanga. Ho deciso che proclamerò il caso individuale. Nella poesia si vive l'universale concreto, e ricorrere ciecamente alla legge è invocare



un 'idolo' metodologico, adorare un piccolo dio moderno. Anche per questo mi accorsi che Gesù parlava in parabole, costringendo ciascuno a prender quello che gli interessava." (229)

"Se gli uomini sapessero usare le grammatiche invece che adorarle! Perché, vedi, uno che s'è fatto una grammatica non è più capace d'abbandono, di rischio. L'abbandono invece è il primo atteggiamento religioso, ed è religioso perché è il più radicale, quello che occorre quando ci si reca da Dio. Vedi che solo un bambino può essere prono? Non puoi rispondergli che la tua grammatica ti concede di misurare con prudenza i sentimenti di vita e che l'atteggiamento religioso è ancora il più razionale. Si è già caduti nell'economia e si è perduto l'amore. Le donne e gli hippies sono immensamente più avanti degli uomini, ma è inutile spiegarlo. Forse è addirittura ridicolo." (232)

S. De Giacinto (a cura di), Letture di epistemologia pedagogica tedesca (1986)

[Il libro si propone di presentare un insieme di riflessioni su alcuni temi di fondo, tra i quali] "... se la pedagogia scientifica possa impunemente proporsi come unico strumento interpretativo degli eventi educativi." (7-8)

"La nostra pedagogia del dopoguerra è stata fortemente influenzata dalla pedagogia americana. Il bisogno di un significativo controllo degli eventi educativi era una forma necessaria di reazione a tanto genericume ed alla non piccola scialba retorica che s'erano messi sulla scia delle corazzate dell'idealismo nostrano. L'inevitabile modo di esprimersi della pedagogia (che non può prescindere dal 'dover essere') era abbondantemente degenerato nell'enfasi esortativa, dimenticando il compito richiesto da un sapere rigoroso di giustificare argomentativamente e dimostrativamente, ciò che veniva proposto. Soprattutto si credevano argomenti ciò che in realtà era soltanto un punto di vista personale, talora brillante, magari un po' arrogantemente sostenuto." (9)

"Nelle scienze naturali, ovviamente, la modalità espressiva della letteratura non c'entra. Nelle discipline umane l'interdisciplinarietà, quanto meno, si pone il problema se la sintesi finale non debba prender in considerazione anche l'espressione letteraria come strumento di comprensione dell'umano. Quando addirittura non ci si ponga il problema se questo genere espressivo non sia uno dei modi più attenti ed acuti di raggiungere la comprensione dell'umano." (14)

"L'uomo in definitiva non si spiega, si comprende. Se questo è vero, lo studio delle discipline umane ha tutta un'altra impostazione. Certamente si parla di studiare il comportamento umano (...), ma il responso finale non può rimanere nella spiegazione, deve rivolgersi alla comprensione. All'evidenza la comprensione richiede anche una precedente spiegazione, e questa non può che essere osservante di precisi canoni di studio, in nessun modo eliminabili. Ma un conto è spiegare per poi procedere nella comprensione ed un altro è fermarsi alla spiegazione." (22)

[A proposito del contributo di Rohrs]: "Purtroppo il collegamento della teoria con la realtà storica dinamica ed articolata non viene approfondito fino a far travalicare alla pedagogia quel confine di scienza conoscitiva per costruirla come disciplina pratica. Per questa operazione che sola può contribuire alla chiarificazione finale della pedagogia, vengono poste le premesse concettuali, anche se esse non vengono ulteriormente elaborate." (33)

"Non sembra però lecito trarre la conclusione di negare l'identità autonoma della pedagogia a cagione dell'intrinseca complessità della struttura della sua teoria. La conclusione corretta che si può invece dedurre è che, stante il fatto che si tratta di una disciplina molto strettamente collegata con molteplici forme di interessi (pubblici, sociali, individuali, teoretici, pratici, ecc.) che si contendono il campo attraverso il libero confronto, si avranno numerose formulazioni e proposte di soluzioni pedagogiche (anche a riguardo dello stesso problema). E non sono non può ma anche non deve essere diversamente. La comparazione infine di molteplici espressioni pedagogiche, a riguardo dello stesso argomento, richiede la presenza di una logica formale di base che consente di avere gli strumenti per inquadrare argomenti e strumenti da confrontare. Solo se si ha un unico modello teoretico-generico-formale 1 è possibile leggere e confrontare la molteplicità dei modelli teoretico-specifici-concreti 2." (36-37)



"Che non si debba confondere tra teoria del pedagogo e teoria dell'educatore risulta ovvio dal fatto che il termine 'educazione' nell'un caso ha significato nomotetico, nell'altro idiografico, nell'un caso è un nome comune, nell'altro un nome proprio, nell'uno è un costrutto teorico (Hempel), e perciò è l'oggetto di quella grandissima diatriba che si pone il problema della sua esistenza, nell'altra è un evento pratico, nell'uno è un rapporto tra persone che il teorico studia a distanza, nell'altro è un rapporto in cui si è coinvolti. Non occorre di più per dire dell'equivocità del termine." (46-47)

S. De Giacinto, Per un iniziale controllo della costruzione della teoria pedagogica (1986)

"Coloro che in qualche modo ritengono di affermare la necessità che la pedagogia si scioglia in un gruppo di scienze dell'educazione debbono riflettere molto attentamente anche su questo passaggio⁽⁵⁾. Il compierlo acriticamente significa rinunciare ad affermare la possibilità della lettura dei dati all'interno di una certa ottica, quella pedagogica, per trasferirla tout court in altre discipline. Queste possono ovviamente essere considerate, apprezzate, impiegate perfino per la determinazione di gesti concreti, ma bisogna assumersi la responsabilità di dire che esse sostituiscono completamente le operazioni concettuali che precedentemente furono svolte dalla pedagogia." (137) [Nel testo della nota 5, collocata alla fine del contributo, De Giacinto constata che, nonostante le difficoltà in cui si trovano (in seguito all'insuccesso delle loro previsioni, stante la difficoltà di dominare oggetti scientifici sempre più complessi), gli economisti non intendono certo abbandonare la loro disciplina. Si deve accompagnare la vita economica nel miglior modo possibile anche se questo si rivela inadeguato.] "È questo pure il caso della pedagogia. E, all'interno di questa, della scelta del metodo ermeneutico come uno dei modelli teorici di studio per i fenomeni educativi."

"Non si vede però alcun vantaggio a chiamare pedagogia ciò che in realtà opera con schemi di riferimento settoriali (e con il relativo bagaglio di vocaboli pertinenti) e che non può presumere di evidenziare tutte quelle 'funzioni latenti' (Merton) che la pedagogia appunto dovrebbe portare ad emergenza." (138)

[La superiorità della pedagogia rispetto alle discipline settoriali è data dalla sua capacità di portare alla luce un diverso numero di funzioni latenti che si collocano a livello intuitivo, filosofico, empirico e linguistico.]

[L'astronomia come disciplina analogante (143).] "Il sapere che le comete son fatte così, o che i buchi neri assolvono a questo compito della teoria astronomica, o che la luna non è abitata, in nessun modo approva o contraddice il fatto che un poeta li possa avvertire come elementi di emozione, e perciò che l'animo-poeta di ciascun uomo possa emozionarsi dinanzi ad una splendida notte invernale piena di stelle. E la stessa cosa dicasi della fase filosofica o di quella galileiana. Se questo è vero, si vede che le nuove risposte (che debbono essere formulate per far fronte a nuovi interrogativi, sorti per la innata capacità dell'uomo a non accontentarsi di aver risolto già in un certo modo il proprio rapporto con la realtà) in virtù della loro giovinezza, e della conseguente capacità provocatoria, oscurano l'orizzonte del sapere che s'era accumulato a riguardo di ciò che viene considerato, e lo obnubilano specialmente nelle sue parti più remote. Questo fatto dà ancora luogo a ciò che fu enunciato come 'perdita di informazione'." (144)

[Nell'ultima parte (una applicazione concreta della teoria ipotetico-analitica), come caso concreto per individuare "quali strumenti teorici si avverte che vengono immediatamente impiegati", si prendono in considerazione due brani tratti da *I Buddenbrook* di Thomas Mann. In tali brani che trattano di una situazione storicamente determinata (nomi propri) lo studioso può rilevare gli elementi di un discorso scientifico (nomi comuni).] "Insomma: tutta la grammatica pedagogica che consente di leggere il fatto empirico all'interno di una teoria pedagogica sia per l'identificazione sia per la spiegazione dell'evento può facilmente essere rilevata in un testo come quello citato. Certamente l'analisi letteraria ha i suoi particolari compiti, cui conseguono dei risultati propri di quel livello di ricerca. Ciò che conta qui rilevare però è che anche all'interno di testi per nulla tecnicamente attrezzati per riferire eventi educativi già strutturati per una ricerca pedagogica è possibile invece metter in evidenza gli elementi che possono essere individuati e trascritti con una grammatica che conferisca loro non solo una generica struttura pedagogica, ma una struttura già così articolata da presentare tutte le caratteristiche che sono proprie di una lettura e di un esame pedagogico. Il passaggio dal nome proprio al nome comune consente di stabilire che ciò che vale per il singolo caso può diventare paradigmatico



per una serie di casi consimili. Il che, oltre tutto, fa riflettere quanto poco lo studioso di pedagogia s'è indugiato nell'analisi delle composizioni dei sommi scrittori, che invece con felici intuizioni sono capaci di preparare un terreno di lavoro, per il pedagogista, tutt'altro

che primitivo." (151)

"La struttura galattica, complessa, della teoreticità della pedagogia può esser intesa come ricchezza o come confusione. Questo però non dipende dalla natura della teoria ma dalle capacità e potenzialità euristiche dello studioso. ... Sarebbe interessante a questo riguardo studiare la sparizione della parola 'amore' in quasi tutti i discorsi pedagogici attuali. Eppure è difficile negare che tale categoria dello spirito umano sia alla base di tutti i rapporti educativi sani. Significa che essa è stata modulata in molti e diversi modi. Lo studio del linguaggio dei ragazzini emarginati e socialmente deprivati, con la ricerca di tecniche capaci di ricollocarli in un serio discorso di eguaglianza di opportunità, è un modo concreto e attuale di declinare il termine 'amore'. È questo che si vuol significare quando di parla di 'circularità teoretica tra differenti discipline' all'interno della teoria pedagogica. Quello riportato è un esempio di circolarità tra livello primario, intuitivo-emotivo e livello scientifico-empirico." (154-155)

S. De Giacinto, La religione scolastica (1987)

"... l'introduzione di un continente sovranaturale nell'ottica dei giovani sposta le coordinate dell'esser umani in un'ampiezza che può dare vertigini. Non solo, ma probabilmente è soltanto in questa nuova dimensione che si possono trovare le categorie spirituali e le forze profonde che consentono di affrontare gli impensati ed imprevedibili problemi che con ondate impietose arricchiscono ed oscurano le cronache quotidiane, assediando la comunità internazionale." (13-14)

"Anche lo sforzo di conservare la compostezza logica però è un atto d'amore, quando quella è necessaria." (nota 1 a p. 14)

[Lo studio formale è finalizzato a stabilire se sia possibile una cultura moderna senza insegnamento della religione. La lunga parte metodologica del volume si giustifica con l'esigenza di giustificare l'esistenza o meno di uno studio peculiare della pedagogia su questo tema.] "Che sinceramente, data la natura della pedagogia, ch'è fondamentalmente la capacità di organizzare in modo corretto, su un determinato problema concreto, dottrine prelevate in discipline e scienze umane le più disparate, non è facile da gestire." (41) [Nella nota 35 a p. 41, come esempio di trattazione di temi educativi senza far trasparire l'architettura pedagogica, si citano M. Lodi e don Milani] "e tutto quel filone che, specie dal 1968, ha investito l'educazione con intenti riformisti, ma che in realtà si rivela praticamente un insieme di espressioni esortative."

"Ogni studio richiede dunque la precisazione dei propri strumenti teorici, che fondamentalmente sono due: lo schema di riferimento e l'oggetto di studio (od unità d'indagine, che ne è una parte)" (45)

"Ma gli aspetti procedurali, a livello formale, dovranno essere quelli propri della pedagogia, e sono quelli che costituiscono lo schema di riferimento. Si tratta così di comporre ... un insieme di proposizioni significative, ... che si giustifichino logicamente in modo autonomo ..., in riferimento ad un determinato settore circoscritto della realtà oggettiva, in modo da poter proporre degli enunciati che giustifichino una più chiara comprensione del settore stesso, e conseguentemente una più accentuata interferenza operativa su di esso." (50)

"In questo senso la pedagogia è più vicina alla politica che alla logica." (52)

"Quando perciò ci si chiede quale insieme strutturato di notizie il pedagogista propone all'educatore interessato all'IR, e si dice che questo insieme è la rielaborazione pedagogica di una quantità di reperti che debbono provenire da numerose zone del sapere, si intende anche dire che si ritiene di evitare all'educatore di procedere con informazioni settoriali, che inevitabilmente sarebbero parziali e collocherebbero la risposta al di fuori della mediazione equilibrata con cui l'educatore deve accostarsi al proprio problema." (57)

[L'analisi della realtà non può essere fatta in termini di una pura teoria astorica. Gli strumenti concettuali utilizzati dalla teoria debbono essere continuamente aggiornati.] "Questo fatto non comporta che tutta la teoria debba esser rivoluzionata, azzerando ciò che già fu per iniziare da capo. Ma è anche per questo che ci



si rivolge ad una formalizzazione della teoria: per poter conservare ciò che regge, o addirittura è costitutivo, distinguendolo da ciò che senza un aggiornamento (attraverso la lettura dei nuovi dati) sarebbe irrimediabilmente obsoleto ed espulso dalla storia." (65)

"Anche il concetto di rapporto educativo non può essere studiato partendo dai suoi elementi costitutivi ma dal rapporto stesso. Certamente ogni analisi diventa tale perché investe una componente, ma è il sistema che deve esser spiegato, non la parte del sistema. Anche se questa parte si chiama persona, e cioè ha una dimensione di autonomia. Certamente la persona ha un'autonomia, è un sistema completo in sé, con suoi fini. Ma questo viene definito in filosofia, non in pedagogia. In pedagogia la persona è soltanto un elemento del sistema educativo, e come tale deve essere analizzata e studiata."

"Va però notato che la validità di un modello pedagogico non dipende che dalla logica con la quale è costruito. Non dipende perciò dalla sua fattibilità, intendendo con questo la sua accettazione da parte degli operatori educativi. Questi possono rifiutarlo per molti motivi, personali o storici, di lentezza nell'apprendimento o di vischiosità sociale. Questo rifiuto non dimostra di per sé la illogicità teoretica del modello e neppure la sua inaccettabilità storica: dice semplicemente il fatto che non viene impiegato. La validità del modello formale pedagogico non dipende neppure dalla sua efficacia storica ed educativa. Dalla teoria generale si sa che ogni proposta pedagogica deve passare attraverso il filtro dell'opera dell'educatore, anzi, della libertà, della genialità e dell'impegno globale dell'educatore. Il quale opera assumendo la teoria pedagogica non come una regola da seguire pedissequamente ma come uno strumento che gli consenta di migliorare e di ampliare le proprie capacità storiche operative." (74-75)

"Ancora un'avvertenza terminologica. Seguendo la dizione già usata altrove, si denomina il corrispettivo dello schema di riferimento come 'oggetto di studio' per indicare l'oggetto nella sua generalità. La sua specificità (correlazione ad uno specifico schema di riferimento settoriale) viene indicata come 'unità d'indagine'. In questo caso, cioè, si usa la terminologia proposta da T. Parsons. E. Agazzi invece chiama 'cosa' ciò che qui viene indicato come oggetto e chiama 'oggetto' ciò che qui è definito come unità interna d'indagine. Che si parli di oggetto-unità oppure di cosa-oggetto, ciò che conta è che non si confondano i due momenti, quello generico e quello specifico, della ricerca." (80)

"Dall'altro lato la pedagogia è sempre meno uno schema fisso di conoscenza (controllabile in altre discipline) per diventare sempre di più la capacità (praticamente artistica?) di organizzare conoscenze in vista della soluzione di problemi che si presentano in modo inedito, problemi educativi che rappresentano lo specifico che regge la struttura teoretica della pedagogia. Nell'enorme dilatarsi del discorso pedagogico è necessario avvertire così che anche in questo campo si ha l'arricchimento ai due poli: la pedagogia si specializza sempre di più in riferimento alle classi di problemi che nella storia vengono ad emergere in modo sempre più massiccio e, dall'altro lato (quello teoretico), è sempre di più una logica formale (capace di strutturare risposte con l'aiuto di altre discipline) che non una grammatica codificata nei suoi minimi e rigidi articoli." (102)

"In questo quadro, necessariamente appena abbozzato [la scarsa validità delle scienze umane in Italia] si colloca anche la pedagogia, che non può non risentire pesantemente della mancanza dell'intermediazione logicamente necessaria degli studi delle scienze sociali. Il grave pericolo per la pedagogia sta nel rischio di un riflusso nella grammatica filosofica (con un discorso retorico-esortativo), nel pericolo di saltare l'aspetto empirico-scientifico per ricadere in un verbalismo costruito con esercitazioni puramente linguistiche. Ed infine nella tentazione che il pedagogista si trasformi in psicologo od in sociologo, nell'illusione di procurarsi direttamente, dalla elaborazione diretta dei dati di realtà, quelle informazioni che non gli sembrano ottenibili attraverso gli studi delle discipline conoscitive umane." (104)

"A questo livello di interpretazione [come raccolta oggettiva di verità] la religione non è più confondibile con l'esperienza individuale religiosa. La religione diventa di sua natura una ricerca oggettiva di valore, aiuta il titolare della ricerca stessa non più soltanto con un appagamento aristocratico, e intensissimo nell'intuizione (così che Bremond parla di affinità tra poesia e mistica), ma gli fa trovare un appoggio nell'uscita verso l'altro o le realtà esterne in quanto significativi." (142)

"La tesi della diluizione della religione nelle altre discipline non può essere sostenuta con argomenti validi per la difficoltà concreta della SMS ad essere una scuola epistemologicamente affidabile e per la natura stessa della struttura delle discipline." (150)



"Certamente ci fu un tempo, nella storia, in cui l'interpretazione dell'esistenza era basata sulla religione. In seguito sorsero altri tipi di logica, di lettura giustificativa: la filosofia, la scienza, nelle loro varie specificazioni. Si è sicuri che quella è meno fondante di queste?

Perché oggi non dovrebbe avere diritto di cittadinanza?" (193)

"Appunto perché la pedagogia è strumento concettuale autonomo ed autoreggentesi per i suoi meccanismi teorici di giustificazione, di lettura interdisciplinare e di interpretazione dinamica, si presentano gli strumenti per la formulazione di un progetto-equazione che abbia le caratteristiche di un modello. Questo può essere calcolato ad un primo livello, per poter ottenere una teoria contenutisticamente qualificata, e ad un secondo livello, che costituisce lo strumento teorico implicitamente od esplicitamente impiegato dal singolo educatore nell'unicità dell'intervento educativo. Il modello pedagogico si qualifica anche per la sua correlabilità circolare con la dinamica storica e per il fatto che il suo oggetto, l'educazione, non è una persona ma un rapporto tra persone, qualificato da una finalità specifica, appunto l'educativa (circolarità 2)." (237-238)

"È per questo che si ritiene che l'attuale fase sia propizia ad uno sviluppo degli studi sulla religione scolastica, perché lo studioso fa dottrina e non ancora scelta politica. Lo studioso non lavora solo per l'oggi ma per elaborare una logica, che serve per illuminare le ragioni del futuro. Il politico deve sottostare non solo alla logica ma alle ragioni specifiche di una situazione presente. Egli si giustifica per le necessità del dover deliberare. Ma se il politico ha il dovere di decidere, lo studioso può anche (perché no?) dissentire, presentandone le ragioni. Che spesso riguardano un incompleto esame del problema, incompleto perché impellenti urgenze hanno impedito un'adeguata meditazione. È questo un motivo ancora per dire che un aumento di chiarezza dottrinale non può che facilitare una reciproca accettazione tra le parti." (241)

S. De Giacinto, La cattedrale nata dal vento (inedito)

"La bellezza ormai sfumata della mia anima fanciulla consisteva nell'avanzare in un quadro che immaginavo così sterminato da meritare la dignità di mistero. Lo spaventoso stato del pensiero universitario (me ne rendo conto amaramente) è quello di aver perso quell'innocente collocazione, e di pensare occultamente di aver diritto e capacità di attribuire senso finale (e un pochino presuntuoso) alle pochissime entità che si crede di poter toccare. Accorgendomi in ritardo che appena raggiunte esse fuggono rapidissime verso le brume di zone ancor più complesse e oscure" (3)

"... il territorio della tragedia umana ormai è infestato dalla geometria. Capisco benissimo ch'è un gioco da poveri, quello di pensare invece che soffrire o gioire, quello di vivere nel pensare invece che nel vivere. Ma è difficile raddrizzare un vecchio e nodoso frassino, ormai tutto sghembo, e mi devo rassegnare a soffrire questa mia ricorrente condizione almeno con il modesto vantaggio di conoscerla." (4)

"Mi son trovato ad essere un universitario e perciò, malgrado le apparenze, uno scomposto, un incontenente, incapace di resistere alla tentazione di abbandonarmi ad un mondo di chimere, fatte di nomi comuni e solo incidentalmente di nomi propri. Ho i gravissimi difetti dell'intellettuale, che vive per categorie. I miei oggetti non sono oggetti (...) bensì le categorie mentali che ad essi corrispondono." (16)

"...M'accorgo di aver maggior simpatia per quelle correnti interpretative che hanno voluto far capo alla psicoanalisi per leggere personaggi o fatti della storia umana: avranno peccato di fantasia e di prolissità, non di intuizione metodologica." (43)

"Il cibo, l'acqua, la sopravvivenza. Le primitive percezioni di vita occupano tutto, o quasi, il campo esperienziale. Allora possono affiorare le domande semplici e fondamentali: il pensiero nasce su un territorio carico di sensazioni, legato alle sensazioni, radicato nelle sensazioni. Tanta vita dà luogo e spazio a pochi e semplici pensieri. Così Abramo prega, è attento all'intuizione elementare della vita" (44)

"Vorrei uscire da questo cortile delle sabbie verbali, di cui invece sono innamorato, che m'allietano con il loro infantile luccichio, che mi afferrano con lo stupore del deserto d'Africa e poi m'abbandonano tradendomi. Perché non mi sono così innamorato invece dei fatti, ben più colorati e densi di spessore?" (52)



"La scienza mi ha dato un po' di comprensione, ma mi ha spento la vita e la personalità degli oggetti. I nomi propri sono precipitati nel magma poco articolato dei nomi comuni.

Ma ormai quella mano intellettuale è stanca, e ciò di cui sono maggiormente certo è la vittoria dell'oro, della ricchezza, dei colori incalzanti e sfumati, del prodigio della varietà, multiforme e prolifica, che viene a povermi addosso come una benefica, instancabile profferta, come un invito musicale alla gioia." (69)

Annuncia al capo la sua intenzione di ritirarsi dal concorso e questi "continua a ripetermi che la vita personale e quella universitaria, pubblica, accademica si muovono su due traiettorie diverse. ... non potrebbe mai capire che cerco una nuova cattedrale, che ormai voglio misurarmi con Abramo e che spero di incontrare ben altre ricchezze."

"Ho giocato, per consuetudine professionale, l'affidabilità dell'esistenza alla verifica razionale, e scopro che esiste un'altra affidabilità, non meno fondante, ed è l'abbandono dell'amore." (136)

"Il simbolo è diventato un luogo o forse il luogo della vita. Confrontiamo tra noi moderni solo pacchetti di simboli. E quando mi sovviene che confronto pacchetti (o volumi) di simboli che contengono pensieri che contengono le cose, invidio la rozzezza di Abramo. Egli stava nelle cose con i pensieri assolutamente necessari e con le parole inevitabili. Tutto gli era proporzionato." (146)

"C'è stato un tempo in cui mi sono attardato a fabbricare organi invece che straripare nella mia musica. Cercavo metodi e non il loro impiego. Restava però sempre quella faccenda della musica sullo sfondo, ed anche l'organo vi era correlato. Ma non avevo pace se non producevo musica, non ho avuto pace perché non ho prodotto musica ma solo tasti d'avorio. L'incontro con Te era la mia musica, capace di catturare i suoni racchiusi nel vento o nel bagnato del mio sudore. Eri Tu colui che volevo, con quello sguardo fermo, che non si stacca mai, che trasmette le notizie più inverosimili senza una parola ed aspetta ch'io abbia inghiottito tutto. Ho perso l'esaltazione furibonda della musica, ti rendi conto? Sai che cosa significa averla dentro e fermarti per la banalità di dover aggiustare l'organo?" (159)

M. Boldrini, Teoria della statistica, in: M. Boldrini, A. Maros Dell'Oro, Teoria e metodi della statistica, Volume primo, Milano, Giuffrè (1965)

DI QUESTO LIBRO

"Questo libro si svolge tutto sull'interrogatorio di Pilato e si conclude accettando, nell'ultima pagina, la risposta di Gesù. Invero, la ferma opinione di un tempo, che la verità scientifica fosse qualche cosa di essenziale e di predeterminato, un principio nascosto del mondo fisico e costituente, per l'uomo di studio, un arduo obiettivo da conquistare a tappe, con la speculazione e con l'esperimento, si è dimostrata fallace. Per verità scientifica si intende, bensì, ancora, una certezza, ma del tutto soggettiva, precaria, uno speciale rapporto fra l'uomo e il mondo, che si adatta al progredire delle conoscenze e al mutare delle interpretazioni e delle esigenze umane." (VII)

[I due pilastri fondamentali della scienza sono la classificazione e il nome comune.] "Regolarità e ripetizione diventano invece, con la classificazione, realtà soggettive, disposte fuori del tempo, o – se si preferisce – collocate in un tempo convenzionale, per così dire non fluente e quindi sempre valide, fino a quando non emerga la necessità di modificare i concetti e i limiti in base a cui sono definite e a variare quindi le espressioni linguistiche che le designano oppure ad attribuir loro un contenuto aggiornato." (VIII)

"Naturalmente, nelle verità relative di una scienza storicamente condizionata ed essenzialmente mutevole, in cui predomina il possibile sul necessario, il probabile sul determinato, il transitorio sul definitivo, e in certo senso anche la creatività sull'oggettività, sarebbe vano rimpiangere la scomparsa di quei fondamenti universali positivi, che con tanto impegno i pensatori del passato avevano costruito sugli algoritmi logici e matematici e con gli strumenti dei laboratori. Ma appunto in questo vuoto di certezza, la Verità trascendente rie-



merge come libera scelta e – per chiunque lo voglia, senza alcun timore di contraddizione – prende consistenza nella parole di vita che un giorno, non mai remoto, ebbero la ventura di ascoltare le genti di Galilea." (IX-X)

"L'azione di rottura così determinata, in seguito a un lungo processo di elaborazione epistemologica, ha finito col mettere in crisi il dogmatismo di tutta la scienza anteriore, per sostituirci l'idea che le teorie scientifiche non sono osservazioni obiettive e distaccate di fette del mondo, né scoperte del suo sistema matematico, ma semplicemente l'espressione linguistica di combinazioni, effettuate secondo criteri di convenienza, e non di necessità, tra dati di fatto ed elementi razionali." (250)

"Il nome comune è, per dirla in breve, l'espressione linguistica con la quale si riconosce la uguaglianza convenzionale di dati gruppi di eventi e la disuguaglianza di essi rispetto ad altri gruppi, qualificati con nomi diversi. Chi dice cane, sa di affermare l'uguaglianza di entità assai varie, che vanno dal minuscolo *chihuahua* al gigantesco *san bernardo*, ma che pure differiscono assai più radicalmente che non fra di loro dal bue, dalla farfalla, da un cristallo, da una scintilla elettrica." (92)

"Locke ha detto che la nostra esperienza del mondo è fatta solo di particolari. Pertanto, nelle comunicazioni fra gli uomini, l'esperienza non potrebbe altrimenti venire espressa che per mezzo di nomi propri. ... Una siffatta visione, però, quantunque esatta, svela facilmente la sua insufficienza. D'ora in avanti si userà, in senso tecnico, il sostantivo 'ente' per designare i dati e i fatti storici, le cui peculiarità sono uniche e irripetibili. È dunque un ente la 'Quercia del Tasso' e sono pure enti 'Giulio Cesare al Rubicone', 'la distruzione di Hiroshima del 6 agosto 1945', il 'London Bridge', il 'Vostok III' e via dicendo. Evidentemente, un fatto storico può consistere in una sensazione elementare, ma può anche essere costituito da complessi di sensazioni (che sono enti) eventualmente combinati con dati e fatti classificatori. A differenza degli enti, questi ultimi sono sempre composti, ma possono formarli pluralità di enti oppure classi di classi. D'ora in poi, per designarli, si userà, promiscuamente con quello di classi, il nome di 'eventi'. Di 'enti' essenzialmente si interessano la storia e le altre discipline dell'individuale, di 'eventi' si occupano invece le scienze. Enti ed eventi sono dunque due espressioni linguistiche denotanti ciascuna l'intera realtà. Ed invero, il totale dei fatti storici da una parte e il totale dei fatti scientifici dall'altra parte, pur essendo costituito ciascuno da elementi strutturalmente diversi, coprono tutto ciò che accade, cioè il mondo, giusta il primo assioma del Wittgenstein (...)." (354)

"59 Congedo

Se la scienza del secolo XX non concentra più l'attenzione sulla irraggiungibile essenza delle cose, ma crea le proprie strutture come componenti chiusi, i quali ricevono le ragioni di verità e di certezza dalla coerenza interna, l'uomo di studio però, appena dalla freddezza delle proprie indagini si distacca, riscopre se stesso, e frugandosi nell'interno ritrova vivaci quegli eterni movimenti, molto più complicati e validi della rigorosa ragione, che si chiamano interessi, affetti, tentazioni, sconfitte, vittorie, impulsi al bene. Ad uno ad uno, l'analisi di questi moti può costituire l'argomento di teorie scientifiche, ma la loro composizione, armonica e disarmonica insieme, non ha senso e non vive se non nell'intimità ineffabile del cuore. Un vero libro di scienza non se ne deve occupare, ma ogni uomo, anche lo scienziato, ne ha la piena responsabilità. Comprovano questo le ultime proposizioni del famoso *Tractatus* del Wittgenstein, che ha tanto fatto pensare in questi quaranta anni, quando perdono la freddezza assiomatica per espandersi in sentenze e in interrogativi angosciosi, carichi di mistero. 'La soluzione dell'enigma della vita nello spazio e nel tempo si trova fuori dello spazio e del tempo' (6.4312, fine). 'Come il mondo sia è completamente indifferente per un essere superiore. Dio non si rivela al mondo' (6.432). 'C'è veramente l'inesprimibile. Si *mostra*, è ciò che è mistico' (6.522). L'aforisma finale, quantunque già vagamente preannunciato (6.5), si presenta come un atto di volontà, ma forse stanca e dubbiosa, perché impone di tacere le cose di cui non si può parlare: 'Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen' (7). Il logico, è vero, non poteva: ma la remota educazione cattolica di quel filosofo forse ancora operava dal di dentro, con respinti reclami dei veri eterni. Anche chi ha scritto questo libro (e non lo si biasimi, se l'argomento lo conduce per caso accanto a quel grande) si è sforzato, durante una lunga fatica, di delimitare le proprie ricerche entro i rigidi confini del metodo liberamente accettato: ma giunto alle ultime righe, mentre coi tardi anni lo premono i più gravi pensieri, riprende coscientemente la propria interezza umana e guarda con fiducia al di là della parete oscura che chiuderà l'ultimo giorno, convinto che il mistero ineffabile ivi in attesa si chiama Dio." (324-325).