

Nuovo realismo e ricerca educativa

Editoriale

Gaetano Domenici

Università degli Studi «Roma Tre», Dipartimento di Scienze della Formazione

gaetano.domenici@uniroma3.it

Questo numero speciale dell'*ECPS Journal* rappresenta, attraverso gli articoli che lo compongono, l'esito dei lavori del *Terzo Seminario Internazionale di Studi sui problemi della metodologia della ricerca educativa* tenutosi a Roma nel giugno 2013. Un seminario venuto a collocarsi all'interno di una iniziativa assunta dalla direzione del *Journal*, a partire dal 2011, di promozione di un sistematico aggiornamento/approfondimento della riflessione sui complessi e delicati problemi procedurali della ricerca educativa; iniziativa che ha assunto ormai cadenza annuale. Agli inizi di questo luglio 2014, infatti, avrà luogo il quarto seminario il cui tema di analisi riguarderà gli «Strumenti di indagine e i relativi costrutti teorici»; gli argomenti di riflessione del primo e del secondo seminario sono stati, invece, rispettivamente, le connessioni tra «Procedure, metodi e strumenti», e tra «Aspetti metodologici, problemi valutativi e politiche di finanziamento», ovviamente sempre con riferimento alla ricerca in campo formativo.

Ci si potrà allora chiedere lecitamente come mai al centro dell'attenzione del seminario in oggetto sia stato messo, seppur in connessione con la ricerca educativa – come recitano il titolo del convegno e di questo numero monografico –, il cosiddetto «nuovo realismo», *New Realism*, tema di discussione e approfondimento dei filosofi di mezzo mondo, soprattutto dei cosiddetti «continentali», dal 2011, non però dei pedagogisti o dei filosofi dell'educazione. Le ragioni sono plurime e converrà esaminare, seppur brevemente, quelle che ritengo davvero salienti.

Che la filosofia in generale, *tout court*, senza specificazioni, e la filosofia dell'educazione o altre filosofie particolari, o applicate – da quelle della scienza a quelle del diritto e via elencando – si occupino dell'uomo, ovvero della sua natura e della sua cultura è fuor di dubbio. In quanto «presa di posizione ragionata sulla totalità del reale», come la definisce J. Piaget nel suo lavo-

ro *Saggezza e illusioni della filosofia* (trad. it., Torino: Einaudi, 1969, p. 52), la filosofia, trattando dei problemi dell'uomo, anche quando voglia essere «scienza dei valori», se non vuole ridursi a mero esercizio speculativo, non può che nascere dalle questioni problematiche che emergono dalla pratica sociale e dalla pratica educativa, ovvero dai problemi della formazione umana nei diversi contesti storici. Non fosse altro che per tali ragioni, la scelta di un argomento, *il nuovo realismo* – posto all'attenzione del dibattito culturale in ambito filosofico – poteva certo trovare una più che legittima giustificazione all'interno di una serie di seminari che hanno invece come specifico oggetto di approfondimento questioni metodologico-procedurali della ricerca in campo formativo. E, ancor più, il nuovo realismo poteva ben configurarsi come scelta plausibile dei temi da trattare con una serie di articoli da pubblicare su un Journal nato con l'intento esplicito di promuovere, valorizzare e diffondere gli studi scientifici interdisciplinari di area educativa, e che dell'interdisciplinarietà ha fatto il proprio vessillo. I problemi (anche se con l'eccessivo iperspecialismo si finge di ignorare la questione), soprattutto quelli educativi, presentandosi difficilmente come iscritti in un solo dominio conoscitivo, richiedono la collaborazione di più saperi disciplinari per essere ben definiti e meglio avviati a soluzione. Come la storia della scienza mostra infatti ininterrottamente, soprattutto i problemi complessi, per essere colti come tali e ben affrontati, richiedono collaborazione tra esperti di settori scientifici vicini in grado di «leggere» e «interrogare» le reciproche zone di confine. Risultano queste, infatti, assai feconde per meglio individuare nuove soluzioni. In taluni casi, peraltro, risulta decisivo l'apporto di esperti di settori tra loro apparentemente assai distanti (emblematici da questo punto di vista, come esempi relativi alle scienze della natura e a quelle dell'uomo, la teorizzazione del modello esplicativo del DNA di J.D. Watson e F. Crick, un chimico e un fisico, avvicinati per propri interessi conoscitivi alla biologia; il contributo di C.S. Peirce, chimico di formazione, alla nascita della semiologia). Se poi si volesse condividere l'affermazione di J. Piaget secondo cui la filosofia, «che non può raggiungere una vera conoscenza per mancanza di strumenti di verifica (dal momento che la scoperta e l'utilizzazione di questi conferisce *ipso facto* a qualsiasi progresso cognitivo il carattere di una specializzazione scientifica): essa può condurre invece ad una 'saggezza', grazie alla coordinazione dei valori della conoscenza con gli altri valori umani» (*op. cit.*, p. 232), ebbene, la scelta del Journal di far diventare il tema di uno dei Seminari sulla metodologia della ricerca educativa, il *New Realism*, considerato peculiarmente «filosofico», sarebbe stata già di per sé più che giustificabile.

Ma non è stata questa, tuttavia, una delle principali ragioni dell'assunzione del nuovo realismo come *focus* di confronto, discussione e approfondimento

del Terzo Seminario Internazionale dell'*ECPS Journal*. Hanno pesato, piuttosto, la consapevolezza, confermata banalmente dai fatti di cronaca – uno per tutti: il pasticcio politico-ideologico su «Stamina», cioè su una pretesa di cure oncologiche non fondate sugli esiti applicativi di protocolli sperimentali affidabili – dell'assai grave *«denutrizione» scientifica della popolazione italiana nel suo complesso (anche di quella con alti livelli di istruzione), come mostrano gli esiti delle ricerche internazionali cui partecipa il nostro Paese*; la constatazione di una sorta di *ciclicità, del tutto italiana, nell'attribuire un peso politico e socio-culturale pressoché nullo ai saperi scientifici, tanto quelli appartenenti all'area delle «scienze della natura», quanto quelli che fanno capo alle «scienze dell'uomo», e, tra questi ultimi, particolarmente i saperi pedagogici*. Il tutto, con effetti disastrosi nei vari ambiti organizzativi della vita sociale, culturale e produttiva in generale; nell'ambito della ricerca e degli studi universitari in particolare.

Altrettanto significativa, per questa scelta, è stata – peraltro conseguenza indiretta ma inevitabile del processo di marginalizzazione dei saperi scientifici sul piano accademico – la *difficoltà a contrastare, da parte di una minoranza di docenti, comportamenti talvolta a-scientifici indotti da pervasive mode culturali*, che si sono diffusi pericolosamente nella comunità pedagogica. E ciò, nonostante che molti dei saperi particolari della pedagogia si fossero già evoluti fino ad accreditarsi progressivamente nel secolo scorso come vere e proprie scienze dell'educazione, perciò autonome nell'apparato teorico interpretativo della realtà oggetto dei propri studi specifici e, ovviamente, in quello metodologico-procedurale indispensabile per l'accrescimento delle conoscenze scientifiche di settore. Una difficoltà dovuta anche all'appartenenza ad un'area scientifica, quella educativa, ritenuta dalla stampa e dai politici, se possibile ancor più marginale delle altre. È risultato pressoché impossibile, infatti, portare all'attenzione di un pubblico più ampio dei pochi lettori di alcune riviste scientifiche di settore, *gli effetti negativi (sul piano conoscitivo come su quello sociale) prodotti dalla adesione acritica alle mode culturali dominanti*.

Mode che, proprio perché tali, sono state seguite o *superficialmente* – cosa di per sé già gravissima per professionisti che fanno parte della categoria degli intellettuali – o *per mera convenienza accademica*: il godimento di privilegi che derivano dall'appartenenza a correnti culturali o a scuole di pensiero egemoniche, che però spingono ad un relativismo di comodo, senza limiti. Ne è conferma la recente tendenza tra i ricercatori/docenti a far prevalere, nei loro atti, una sorta di *istinto di sopravvivenza*, anziché di contrasto, che rasenta una vera e propria *prostituzione intellettuale*, e ciò a causa del peso sempre maggiore attribuito alla valutazione *ex-ante* rispetto a quella *ex-post* dei progetti di indagine scientifica. Così, per poter svolgere attività di ricerca, che come si sa fa parte costitutiva dell'insegnamento universitario, si

è portati a presentare progetti e tipologie di progetti di ricerca per i quali i decisori politici offrono i maggiori stanziamenti, se non i soli, ma che non sempre corrispondono agli interessi scientifici individuali e di gruppo di chi li presenta. Un modo, dunque, anche se fondamentalmente coercitivo, di perpetuazione o invenzione di nuove mode. Mode che in questo recente passato hanno posto in risalto una miopia intellettuale non sempre inversamente proporzionale alla fama dei maggiori esponenti di quelle mode: segno di una pericolosa perdurante confusione tra i concetti di «grandezza» e di «fama» in ambito non solo politico, ma anche scientifico e culturale.

Sul primo versante delle ragioni indicate, quello della cosiddetta *denutrizione scientifica*, pesano non poco le tradizioni culturali e religiose, le scelte ideologiche e politiche del nostro Paese. Una denutrizione effetto della marginalizzazione periodica – ma che nei tempi lunghi appare piuttosto come una costante – della ricerca in Italia. Le vicende e i fatti dei secoli passati hanno avuto e hanno (ancora) effetti di «lunga durata». Basterebbe a tale proposito ricordare che il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* di Galileo rimane all'Indice fino al 1835, che Giuseppe Ludovico Lagrangia deve trasferirsi da Torino, dove nacque nel 1736, a Parigi, dove muore nel 1813, e cambiare nome in Lagrange per potersi affermare come uno dei massimi matematici di tutti i tempi. Non a caso il sesto capitolo «La scienza italiana diventa periferica (1670-1839)» del bellissimo lavoro di Lucio Russo e Emanuela Santoni, *Ingegni minuti. Una storia della scienza in Italia* (Milano: Feltrinelli, 2010), fa riferimento ad una crisi della durata assai prossima a quella del divieto di pubblicazione del lavoro di Galileo imposto dalla Chiesa. Una analisi fondamentale del contributo italiano allo sviluppo della conoscenza scientifica e di quanto le vicende del passato abbiano pesantemente influito sulla «cultura» dell'Italia di oggi è svolta nell'ultimo aggiornamento, relativo alle scienze, della *Enciclopedia italiana* della Treccani, curato da Antonio Clericuzzo e Saverio Ricci.

Se quindi, oggi, tanto il valore in sé della ricerca e della conoscenza (rispetto agli obiettivi Europa 2020, l'Italia ha negoziato il raggiungimento solo dell'1.5% come quota di investimento del PIL in Ricerca rispetto al 3% prospettato dall'UE come obiettivo strategico) quanto i suoi effetti sulla vita sociale e produttiva, soprattutto sull'occupazione, vengano sottostimati se non del tutto ignorati, le ragioni sono davvero antiche, anche se, ovviamente, non possono assolutamente assolverci: siamo noi con le nostre scelte, ideologiche e politiche di ogni giorno a volere la nostra stessa emarginazione e a fare di tutto per perpetuarla. E tuttavia sembrerebbe, sulla base dei fatti storici che hanno contrassegnato il nostro Paese, che permangano, appunto, ragioni che per comodità (seppur impropriamente) si potrebbero definire an-

tropologico-culturali, vere e proprie caratteristiche nazionali che in qualche modo emergono in presenza di particolari situazioni politiche. Oltre che per la scienza in generale, la questione è particolarmente istruttiva per l'area degli studi scientifici in campo pedagogico.

Si può ben cogliere questa ciclicità se si pensa, infatti, che a cavallo tra Ottocento e Novecento, il tedesco W. Lay, cofondatore, con E. Neumann, della *Pedagogia sperimentale* deplora «che la Germania posseda ancora una sola cattedra di Pedagogia (all'Università di Iena) e che non esista alcun laboratorio di pedagogia sperimentale» (G. de Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, trad. it., Roma: Armando, 1988, p. 33) mentre nei Paesi che la circondano, inclusa l'Italia, la pedagogia sperimentale gode di un grande successo. L'anno in cui Lay compie questa pubblica denuncia è il 1906, un certo numero di anni dopo che in Italia, a Crevalcore, in Emilia, su iniziativa del medico Ugo Pizzoli, il primo Laboratorio di Pedagogia scientifica avviasse (1899) le proprie attività. Non è per caso, peraltro, che la prolusione di apertura delle attività del laboratorio, nel 1903 (che da quell'anno si dota di un proprio *Bollettino*, da cui sono tratte queste informazioni), sia stata svolta da Maria Montessori, ancor prima, dunque, che mettesse a punto il metodo che porta il suo nome.

Ma subito dopo il «Risorgimento» italiano, tale anche in campo scientifico dal momento che quel periodo vede il nostro Paese coprotagonista a livello mondiale della più avanzata ricerca scientifica, ecco affacciarsi di nuovo, ciclicamente e cinicamente, il declino. Il 16 di aprile 1911 al Congresso della Società Filosofica Italiana, fondata e presieduta dal grande matematico Federigo Enriques, «che riteneva che una filosofia degna di una società moderna non potesse che essere pensata in stretta connessione con l'avanzare delle scienze» (A. Massarenti, «1911-2011: l'Italia della scienza negata», *Il Sole-24 Ore*, 17 Aprile 2011) viene sancita anche formalmente l'egemonia dell'Idealismo di Croce e Gentile, che considerava i saperi scientifici e matematici come adatti agli «ingegni minuti», di vichiana memoria.

La pedagogia sperimentale e le discipline affini scompaiono dalle università italiane per farvi ritorno solo negli anni Sessanta. A partire da questi anni, grazie all'impegno di alcuni pedagogisti viene messo in atto il tentativo oneroso di recuperare il terreno perduto quindi di qualificare la Ricerca in ambito educativo anche attraverso la promozione di indagini quantitative e qualitative, sperimentali e non, e la riflessione sui fondamentali aspetti metodologico-procedurali della ricerca di area. Un investimento che dagli anni Sessanta agli inizi degli anni Novanta ha avuto effetti positivi tanto in ambito accademico quanto in quello dell'istruzione scolastica e della formazione in generale. Ma che tuttavia si è in gran parte frantumato contro gli scogli del nuovo ciclo rappresentato dall'affioramento di elementi culturali della nostra

peggiore tradizione e dall'affermarsi di nuove mode antiscientifiche. Mode che lasciavano far credere ai seguaci più sprovveduti, di partecipare ad un rinnovamento dei vecchi paradigmi scientifici. *In quest'ultimo ventennio perciò, vecchie tradizioni e nuove mode culturali poco permeabili al rigore di ogni indagine scientifica diventano progressivamente egemoni influenzando in forme esplicite e implicite nuove giovani leve di ricercatori e di insegnanti.*

La più consistente di quelle tradizioni, in numero di addetti, faceva capo all'Ermeneutica, o a quelle correnti di pensiero che pongono attenzione esclusiva ai contenuti informativi delle singolarità delle narrazioni individuali. Ha fatto seguito nel tempo come nel peso, il Costruttivismo che dilagava in campo didattico come moda incontrollabile, come il paradigma scientifico post-moderno (come si può evincere da una qualsivoglia analisi della bio-bibliografia di settore). Entrambe hanno rimosso la questione metodologica relativa ai processi epistemologici dell'accrescimento anche empirico-sperimentale del quadro teorico-pratico e concettuale di specifici saperi disciplinari, nonché la stessa concezione formale dei saperi accreditabili come scientifici. Parallelamente, concausa ed effetto al tempo stesso, a cavallo di questi ultimi due secoli si registra il diffondersi di una tendenza culturale e di politiche culturali che vedono nella ricerca scientifica una attività poco produttiva e poco dignitosa. Così, mezzo secolo dopo il faticoso superamento dell'egemonia culturale dell'Idealismo vengono di nuovo ridotti gli spazi della ricerca e della formazione. Come dicevo nell'editoriale del n. 4 (Dicembre 2011), di questo Journal, non è per caso che il cosiddetto *pensiero debole*, prima, la rinascita dell'attenzione ai dati di fatto, alla realtà, poi, abbiano trovato nel nostro Paese i luoghi elettivi di proposta e discussione. Le cronache informano dello stupore – se si esclude la posizione di Hilary Putnam – della ripresa della considerazione della realtà da parte di alcune correnti filosofiche, di molti dei filosofi che hanno partecipato il 7 novembre scorso (2011) presso l'Istituto Italiano di Cultura a New York al Convegno dedicato al realismo, *On the Ashes of Post-Modernism*: per loro il «realismo» non era mai stato messo in discussione. Nello specifico ambito educativo va detto che dopo tanta resistenza da parte di una ristretta cerchia di studiosi di area empirico-sperimentale, peraltro debole perché divisa al proprio interno, rispetto alla falange di pedagogisti definiti qualche decennio fa, in un confronto culturale molto vivace, come «tolemaici», finalmente il recente dibattito sul *New Realism*, avviato da Maurizio Ferraris, sta riportando al centro dell'attenzione anche *la questione relativa alla distinzione tra sapere accreditabile come scientifico e sapere altro.*

La compromissione dei caratteri distintivi tra le diverse forme della conoscenza; la diffusa attribuzione della patente di scientificità ad ogni qualsivoglia teorizzazione; l'asserita validità conoscitiva di ogni punto di vista, mai

suffragati da prove di validità concomitanti dei loro rispettivi assunti, e così proseguendo, avevano trasformato i tanti articolati saperi scientifici e non, anche in ambito educativo, in una sorta di indistinto amalgama «culturale». *Se ai fatti, anche quando cozzavano contro certe «interpretazioni» e teorie, non veniva più dato valore, alla realtà esterna non si poteva che attribuire il peso di una mera costruzione soggettiva. Da un pur superato feticismo dei fatti si era passati insomma alla loro negazione in favore della mera interpretazione.* Il ritorno alla riabilitazione del mondo esterno, della realtà, ridà in qualche modo senso al principio di verità diventato ormai un concetto vuoto qualunque sia il contesto di riferimento. Il clima culturale codeterminato dal *pensiero debole* era ben fotografato dai risultati di un questionario somministrato ad oltre centomila allievi di scuole di ogni ordine e grado che avevano visitato il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano, dal quale era emerso che lo scienziato del ventesimo secolo ritenuto più importante fosse Di Bella: il medico che proponeva infondati rimedi per la cura del cancro. Gli esiti dell'applicazione rigorosa di specifici protocolli di ricerca con gruppi sperimentali e di controllo confermarono il giudizio di ascientificità delle soluzioni da lui proposte. Non si dimentichi che fenomeni socio-politico-culturali come quello appena indicato o della terapia oncologica «Stamina» parrebbe che si verificano solo in Paesi come il nostro caratterizzati da un livello medio di cultura scientifica della propria popolazione – e ancor più dei suoi politici più influenti – tra i più bassi dei Paesi OCSE, come mostrano ora le ricerche PISA e, dal lontano 1969-1972, le indagini IEA.

In questo quadro, la «saggezza della filosofia», ancora una volta in senso piagetiano, ha prodotto effetti positivi anche su alcune delle scienze dell'educazione e sul loro dibattito interno. Quella saggezza ha fatto in modo che la filosofia, approfondendo questioni generali, abbia finito col favorire riflessioni particolari sui punti di vista conoscitivi più specifici. Anche di quelli che fanno capo alle scienze dell'educazione, quasi rinnovando e ammodernando, in tal modo, il processo che è alla base della filogenesi dei saperi scientifici. Grazie, inoltre, alla particolare dignità sociale di cui gode attualmente la filosofia, e al prestigio internazionale di quasi tutti gli intellettuali che hanno trattato il problema del nuovo realismo anche sui grandi mezzi di comunicazione – a partire da M. Ferraris e U. Eco – alcune delle riflessioni in qualche modo già avviate sul tema della realtà e degli aspetti formali della ricerca scientifica nei primi anni di questo secolo tra gli esperti di area educativa hanno acquisito via via maggiore credito. È come se il metodo scientifico e la metodologia della ricerca scientifica in area educativa avessero in qualche modo riconquistato quella dignità che veniva a torto negata dai paradigmi della postmodernità. Da qui la proposta di riunire in un seminario di studi i più rappresentativi filosofi che hanno avuto il merito di

avviare il dibattito sul nuovo realismo, Maurizio Ferraris e Mario De Caro ed alcuni dei più ostinati resistenti della ricerca scientifica in educazione a livello nazionale ed europeo, dei quali si riporta l'elenco¹, studiosi ovviamente di diversa estrazione specialistico-culturale. L'obiettivo, riuscito, è stato quello di cogliere gli elementi di contiguità e di differenza del significato e del peso che il concetto di realtà assume oggi nei propri domini di studio in generale, in quelli che rinviano al processo di formazione delle nuove generazioni, in particolare.

¹ M. Baldacci, G. Barzanò, V. Biasci, S. Bubb, M. Buralassi, A. Calvani, V. Capecchi, L. Chiappetta Cajola, C. Coggi, V. Cotesta, P. Earley, F. Frabboni, L. Galliani, M.L. Giovannini, P. Lucisano, A. La Marca, G. Moretti, A. Notti, P. Perucchini, F. Pinto Minerva, J. Scheerens, G. Zanniello, C. Zucchermaglio.

New Realism and Educational Research

Editorial

Gaetano Domenici

«Roma Tre» University, Department of Education

gaetano.domenici@uniroma3.it

With its articles, this special issue of the *ECPS Journal* is the result of the works of the *Third International Seminar of Studies on problems of educational research methodology* that was held in Rome in June 2013. The Seminar is the result of an initiative taken by the editorial board of the Journal in 2011 – and now a yearly event – to promote the systematic updating and in-depth analysis of reflections on complex and delicate procedural issues of educational research. July 2014 will see the fourth Seminar, which will focus on investigation tools and their relative theoretical constructs; the topics of reflection of the first and second Seminar had, instead, concerned the connections between «Procedures, methods and tools», and between «Methodological aspects, evaluation problems and funding policies», respectively, obviously with reference to the educational research field.

It is thus legitimate to ask why the forthcoming Seminar focuses on New Realism, albeit in connection with educational research – as we read in the title of the conference and of this issue of the Journal. New Realism has been the object of discussion and in-depth analysis of philosophers from all over the world, especially the so-called «continentals», since 2011, but has not been dealt with specifically by educationists and philosophers of education. There are several reasons for this and it is worth examining, albeit briefly, the ones I consider to be really important.

The fact that philosophy as a whole, without specifications, and the philosophy of education or other particular philosophies, or even applied ones – from the field of science to law and so on – deal with man or his nature and culture is beyond doubt. Since it is a reasoned stance on the whole of reality, as J. Piaget explained in his work *The insights and illusions of philosophy*, philosophy deals with the problems of humankind, even when it

tries to be a «science of values»; and if it does not want to be limited to a mere speculative exercise, it cannot but be born from issues emerging from social practice and educational practice, or problems of human education in the various historical contexts. If for no other reason than these, the choice of topic – New Realism – under cultural debate in philosophy could certainly find a more legitimate justification within a series of seminars which, instead, specifically focus on the methodological-procedural issues of educational research. Moreover, New Realism could well be a plausible choice of themes to be dealt with in a series of articles to be published in a Journal born with the explicit intention of promoting, valorizing and disseminating interdisciplinary scientific studies in education, and that has made the interdisciplinary aspect its actual banner. The problems (even if, with excessive hyper-specialism, we pretend not to know the issue), above all, educational ones, which are difficult to circumscribe within a sole knowledge domain, call for the cooperation of several disciplines in order to be properly defined and examined for their solution. As the history of science repeatedly shows, complex issues, especially, in order to be grasped as such and approached properly, need the cooperation of experts of related scientific fields who can «read» and «question» their mutual boundaries. These turn out to be very fertile to best identify new solutions. In some cases, the contribution made by experts of fields which seem apparently distant from one another can be decisive (emblematic examples of this in the natural and human sciences is the theorization of the explicative model of DNA by J.D. Watson and F. Crick, a chemist and a physicist who dealt with biology out of personal interest; and also the contribution made by C.S. Peirce, a chemist by training, to the birth of semiology). If we agree with J. Piaget when he says that philosophy cannot achieve real knowledge for lack of verification tools (since the discovery and use of these tools, *ipso facto*, gives any cognitive progress the feature of scientific specialization), it can, instead, lead to «wisdom», thanks to the coordination of the values of knowledge with the other human values (*op. cit.*). Hence, the decision of our Journal to place New Realism, considered peculiarly «philosophical», as the focus of one of its seminars on educational research methodology would thus have been more than justifiable in itself.

However, this was not one of the main reasons for choosing New Realism as a theme in the Third International Seminar of the *ECPS Journal*. What weighed more was an awareness, mundanely confirmed in media news stories – one example will suffice: the political-ideological mess with regard to «Stamina», that is, the claim to provide cancer treatment not based on the application results of reliable experimental protocols; the very serious *sci-*

entific «malnutrition» of the Italian population as a whole (even of the highly educated), as shown by the outcomes of international studies which Italy takes part in; the witnessing of a sort of cyclical, peculiarly Italian, trend in attributing almost no political and socio-cultural weight to scientific knowledge, whether it pertains to the «sciences of nature» or to the «sciences of man», and, among the latter, particularly pedagogical knowledge. All this has disastrous effects in various organizational spheres of social, cultural and productive life, in general; and in university studies and research, in particular.

Equally significant for this choice – and also an indirect, but inevitable, consequence of the marginalization process of scientific knowledge at the academic level – has been the *difficulty of a minority of university lecturers to oppose behaviors that are sometimes a-scientific and caused by pervasive cultural trends* which have dangerously spread within the pedagogical community. And all this despite the fact that much of the knowledge that is peculiar to pedagogy was developed and gradually became credited as real education sciences over the last century, and thus becoming autonomous within the theoretical apparatus interpreting the reality making up the object of its specific studies and, obviously, in the methodological-procedural one essential for increasing the scientific knowledge of the field. This difficulty is also due to belonging to a scientific sphere – education – that the media and politicians consider to be even more marginal than the others, if that were possible. It has practically been impossible to reach a broader audience than the few readers of some scientific journals of the sector concerned, in order to focus on the *negative effects (at the knowledge level as well as at the social one) of uncritically following the dominant cultural trends.*

These trends or fashions, being what they are, have been followed either *superficially* – something which is very serious in itself for professionals belonging to the category of intellectuals – or *for mere academic convenience*: the enjoyment of privileges deriving from belonging to hegemonic cultural currents or schools of thought pushing towards a relativism of convenience, without limits. Proof of this is the recent tendency for researchers and lecturers to have a sort of *survival instinct* predominate in their acts instead of one of opposition, which is verging on an out and out *intellectual prostitution*, owing to an ever greater weight accorded to *ex-ante* evaluation with respect to an *ex-post* one in scientific research projects. Hence, to be able to carry out research activities, which is part and parcel of university teaching, scholars are inclined to present projects and typologies of research projects for which policymakers offer the most funding, if not the only funding, but that do not always correspond to the real scientific interests of the individual or group presenting them. This is one way, therefore, even if a fundamentally coer-

cive one, of perpetuating or inventing new trends – trends that have recently highlighted an intellectual myopia not always inversely proportional to the fame of the leading exponents of those trends: the sign of a dangerous enduring confusion between concepts of «grandeur» and of «fame» not just in the political sphere, but also in scientific and cultural ones.

With regard to the first reason given above, that of a so-called *scientific malnutrition*, Italy's cultural and religious traditions as well as its ideological and political decisions carry not little weight. A malnutrition that stems from a periodic marginalization – but which appears more as a constant over longer periods – of research in Italy. The actions and events of centuries past have had (and still do have) «long term» effects. In this regard, it is enough to recall that Galileo's *Dialogue concerning the two chief world systems* remained on the Index of Forbidden Books until 1835, and that Giuseppe Ludovico Lagrangia had to leave Turin, where he was born in 1736, to go to Paris, where he died in 1813, and change his name to Lagrange in order to make his mark as one of the greatest mathematicians of all times. Not surprisingly, chapter six «La scienza italiana diventa periferica [Italian science becomes peripheral] (1670-1839)» of the wonderful work by Lucio Russo and Emanuela Santoni, *Ingegni minuti. Una storia della scienza in Italia [Minute ingenuity. A history of science in Italy]* (Milano: Feltrinelli, 2010) talks of a crisis lasting almost as long as Church censorship on Galileo's work. A fundamental analysis of the Italian contribution to scientific knowledge and of how much past events have heavily affected the «culture» of Italy today is found in the latest update relating to sciences of the *Enciclopedia italiana* by Treccani, edited by Antonio Clericuzzo and Saverio Ricci.

Thus, if today the value itself of knowledge and research (for the Europe 2020 goals, Italy negotiated a target of just 1.5% of GDP for investment in Research compared to the 3% established by the European Union as a strategic goal) as much as its effects on social and productive life – especially employment – are underestimated, if not downright ignored, the reasons for this are actually old, even though, obviously, they cannot at all absolve us: it is us, with our everyday ideological and political decisions, who desire our very alienation and who do our utmost to perpetuate it. And, yet, it would appear that, on the basis of the historical events characterizing Italy, there still remain some reasons, which, for the sake of convenience (albeit improperly so), we could call anthropological-cultural ones – real national characteristics that in some way emerge when there are particular political situations. Apart from science, in general, the issue is particularly instructive for the area of scientific studies in education.

We can firmly grasp this cyclical nature if we observe that, at the turn of the twentieth century, the German scholar W. Lay, the co-founder, with E. Neumann, of *experimental Pedagogy*, deplored the fact that Germany still possessed only one chair of Pedagogy (at the University of Jena) and that there was no experimental pedagogy laboratory (G. de Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, it. transl., Roma: Armando, 1988, p. 33), while in countries all around, including Italy, experimental pedagogy was a great success. Lay made this public protest in 1906, which was some years after the first Laboratory of scientific Pedagogy started operating (1899) in Crevalcore, in the Emilia region of Italy, on the initiative of the physician Ugo Pizzoli. It is not by chance that the opening procluse of the laboratory activities, in 1903 (which as of that year started to issue its own *Bulletin*, from which this information comes), was made by Maria Montessori, even before she devised the method that bears her name.

However, immediately after the unification of Italy (the *Risorgimento*), which also saw a resurgence in the scientific field since the country played a leading role in the most advanced scientific research of the times, there was again the cyclical and cynical appearance of decline. On 16 April 1911, at the Congress of the Italian Philosophical Society, founded and chaired by the great mathematician Federigo Enriques, who felt that a philosophy worthy of a modern society cannot but be conceived in close connection with the advances of sciences (A. Massarenti, «1911-2011: l'Italia della scienza negata», *Il Sole-24 Ore*, 17 April 2011), there was the formal establishment of the hegemony of the Idealism of Croce and Gentile that considered scientific and mathematical knowledge suitable for the «minute ingenuities» of Vichian memory.

Experimental pedagogy and its related disciplines disappeared from Italian universities only to return in the 1960s. Starting from these years, thanks to the commitment of some educationists, the onerous attempt was made to make up the lost ground and to qualify educational research also by promoting both experimental and non-experimental quantitative and qualitative research as well as a reflection on the fundamental methodological-procedural aspects of research in this field. This investment from the 1960s to early 1990s had positive effects in the academic sphere as much as in school education and training in general. This situation, however, largely went to pieces, running aground on the rocks of the new cycle represented by the rise of cultural elements of the worst Italian tradition and the establishment of new anti-scientific trends which made even their most naïve followers believe they were taking part in a renewal of the old scientific paradigms. *Over the last twenty years, then, old traditions and new cultural trends little affected by the rigor of*

any scientific investigation have gradually become hegemonic, both explicitly and implicitly influencing new generations of researchers and teachers.

The greatest of these traditions, in terms of numbers of adherents, referred to Hermeneutics or to those schools of thought which exclusively focus on the informative contents of the singularity of individual narrations. This was followed in time and in weight by Constructivism, which quickly spread in the didactic field as an uncontrollable trend, like the post-modern scientific paradigm (as we can see from any analysis of the sector's bio-bibliography). Both removed the methodological issue relating to the epistemological processes of an enhancement, even an empirical-experimental one, of the theoretical-practical and conceptual picture of specific disciplinary knowledge as well as the formal conception itself of knowledge creditable as scientific. At the same time, something which was both a contributory cause and effect, the turn of the twentieth century saw the spreading of a cultural trend and of cultural policies that considered scientific research as a poorly productive and not very dignified activity. Hence, half a century after arduously overcoming the cultural hegemony of Idealism, the room for research and education was again reduced. As I said in my editorial n. 4, December 2011, of this Journal, it is not by chance that so-called *weak thinking*, firstly, and the rebirth of attention to facts and to reality, secondly, found a special place of proposal and discussion here in Italy. We hear of the amazement (if we exclude Hilary Putnam's position) expressed by many of the philosophers taking part in the conference dedicated to realism, *On the Ashes of Post-Modernism*, held last 7 November (2011) in New York at the Italian Institute of Culture, with regard to the resumption of the consideration of reality by some philosophical schools: for these philosophers, «realism» had never even been questioned. In the specific educational sphere, it must be said that, after much resistance by a small number of scholars of the empirical-experimental field, the internal divisions of whom have weakened it all the more with respect to the phalanx of educationists defined as «Ptolemaic» some decades ago in a very lively cultural exchange of views, at last the recent debate on the New Realism, started up by Maurizio Ferraris, is bringing to the centre of attention also *the question of the distinction between what is creditable as scientific knowledge and the other knowledge.*

The impairment of the distinctive features between the different forms of knowledge, the widespread attribution of the label of scientificity to any theorisation, the asserted knowledge validity of every point of view, even very personal ones not supported by evidence of validity concomitant with their respective assumptions, and so on, had turned the many articulated aspects of scientific and non-scientific knowledge – even in the educational

field – into a sort of indistinct «cultural» amalgam. *If value was no longer accorded to facts, even when they conflicted with certain «interpretations» and theories, then external reality was considered as a mere subjective construction.* From an old fetishism for facts we had moved to their denial in favour of mere interpretation. The return to a rehabilitation of the outside world, of reality, would somehow give meaning to the principle of truth which has by now become an empty concept – whatever the context of reference. The cultural climate codetermined by *weak thinking* had become such that from a questionnaire given to over one hundred thousand pupils of schools of every level and type who had visited the Science and Technology Museum in Milan, it was found that, in their view, the most important scientist of the 20th century was Di Bella: that medical professor who claimed he had found procedures and drugs for successfully treating cancer, but was then resoundingly proved wrong by the rigorous application of specific research protocols with experimental and control groups. We must not forget that socio-political-cultural phenomena like the one mentioned above, or the «Stamina» therapy for cancer, appear to occur only in countries like Italy, characterised by an average level of scientific culture of its population – and even more so of its more influential politicians – that is among the lowest of the OECD countries, as shown in the PISA studies and in the IEA studies of far off 1969-1972.

In this overall picture, the «wisdom of philosophy», once again in a Piagetian sense, has produced positive effects also on some of the education sciences and on their internal debates. This wisdom has ensured that philosophy, by deeply analyzing general issues, has ended up facilitating particular reflections on more specific knowledge stances. Even of those belonging to education sciences, almost renewing and modernizing in this way the process underlying the phylogenesis of scientific knowledge. Thanks also to the particular social dignity which philosophy currently enjoys, and to the international prestige of almost all the intellectuals who have dealt with the problem of New Realism even in the large-scale media – starting with M. Ferraris and U. Eco – some of the reflections in some way already underway on the theme of reality and the formal aspects of scientific research in the first years of this century among education experts have gradually gained greater credit. *It is as if the scientific method and scientific research methodology in the educational field had in some way regained that dignity which had been wrongly denied by the paradigms of post-modernity.* Hence, the proposal to reunite – within a seminar of studies – the most representative philosophers who have had the merit of starting up a debate on New Realism, Maurizio Ferraris and Mario De Caro, together with the most stubborn resisters of scientific research in education at national and

European level: a list is given below¹; these scholars are obviously of different specialist-cultural backgrounds. The aim, which was achieved, was that of grasping both the elements of contiguity and also the differences of the meaning and of the weight that the concept of reality has today in its own study domains, in general, and in those concerned with educating future generations, in particular.

¹ M. Baldacci, G. Barzanò, V. Biasci, S. Bubb, M. Buralassi, A. Calvani, V. Capecchi, L. Chiappetta Cajola, C. Coggi, V. Cotesta, P. Earley, F. Frabboni, L. Galliani, M. L. Giovannini, P. Lucisano, A. La Marca, G. Moretti, A. Notti, P. Perucchini, F. Pinto Minerva, J. Scheerens, G. Zanniello, C. Zuccheromaglio.