

Nuova Secondaria Ricerca

2

ottobre 2014

GIUSEPPE BERTAGNA (*Università degli Studi di Bergamo*)

La filosofia tra educazione e pedagogia

Riflessioni epistemologiche in occasione degli ottant'anni di Evandro Agazzi

GENOVEFFO PIROZZI (*Dottore di ricerca*)

Declinazioni formative per la scuola in un tempo di crisi e di vulnerabilità sociale

LORENZO DE CANI (*Cremit, Università Cattolica di Milano*)

Frame e reframing. Pensiero unico, pensiero critico

LUCA LE PIANE (*Università della Basilicata*)

Cittadinanza e Costituzione

Un'esperienza da sviluppare

La filosofia tra educazione e pedagogia

Riflessioni epistemologiche in occasione degli ottant'anni di Evandro Agazzi

Giuseppe Bertagna

Evandro Agazzi compie 80 anni il 23 ottobre. Per celebrare la circostanza l'Università spagnola di Valladolid, una delle più antiche dell'Europa (800 anni) gli ha conferito il dottorato honoris causa in filosofia. La rivista che lo ha visto primo Direttore e ora si onora di averlo come Direttore emerito gli dedica sia l'inserto Studi sul n. 2 di ottobre 2014 (pp. 30-44) sia questo saggio del nuovo Direttore che ha condiviso con lui i 28 anni della sua direzione, prima come redattore capo e poi come condirettore. Agazzi è stato un filosofo tout court e un filosofo di (della scienza, anzitutto, ma anche della logica, della matematica, della fisica, del linguaggio, della morale). Non è stato un filosofo dell'educazione, in senso stretto, e nemmeno un pedagogista. Dalla sua filosofia e dalla sua epistemologia, tuttavia, si possono ricavare precise opzioni teoretiche di filosofia dell'educazione e di pedagogia generale che il saggio mette in evidenza e sui quali la pedagogia farebbe bene a riflettere.

Evandro Agazzi turns 80 on October 23rd. To celebrate the occasion the Spanish University of Valladolid, one of the oldest in Europe (800 years) awarded him a honoris causa doctorate in philosophy. The magazine of which he was the first head editor and now he is director emeritus, dedicates him both the insert Studi on n. 2 of October 2014 (pp. 30-44) and this essay written by the new head editor, who shared with him 28 years of his leadership, first as editor-in-chief and then as co-director. Agazzi has been a philosopher tout court, and a philosopher of science, first of all, but also of logic, mathematics, physics, language, morality. He was not a philosopher of education, in a strict sense, and not even an educator. However, from his philosophy and his epistemology you can get specific theoretical options of philosophy of education and general education. This essay highlights them and on them the education should ponder.

Evandro Agazzi, come tutti, ha incontrato l'educazione e si è confrontato con i suoi diversi problemi per tutta la vita.

L'ha incontrata come figlio. Primogenito. Due fratelli minori. Famiglia cattolica. Il padre Aldo, maestro, poi diventato professore di istituto magistrale e infine ordinario di pedagogia, preside di Facoltà all'Università Cattolica, direttore delle riviste «Scuola e didattica» e «Scuola materna» dell'Editrice La Scuola, protagonista come pochi delle riforme della scuola nella Repubblica italiana, dalla Commissione Gonella (1947-1950) al 1991. La madre Emma, maestra, poi professoressa di scuola media e psicopedagogista, esperta di educazione religiosa, infine casalinga dedicata interamente alla famiglia.

Ha incontrato l'educazione come padre. Cinque figli, due dalla prima moglie e tre dalla seconda.

L'ha incontrata come giovane che cresce in parrocchia, nelle associazioni cattoliche, nella società.

L'ha incontrata in varie forme come studente. Scuole elementari, medie e liceo classico (il Sarpi) a Bergamo. Università, facoltà di Filosofia, alla Cattolica di Milano, convittore presso l'Augustinianum. Poi alla Statale (lau-

rea in fisica), quindi ad Oxford (1960), per il suo perfezionamento in Filosofia della matematica, e a Münster presso l'Istituto per la logica matematica e la ricerca sui fondamenti.

L'ha incontrata e praticata per guadagnarsi da vivere dal 1957 al 1964 come docente di giovani liceali e, per qualche tempo, anche come preside di istituto magistrale. L'ha incontrata e praticata, infine, per elezione, oltre che per professione, dal 1965 al 2006 come docente di giovani studenti universitari a Genova, Pisa, Milano Cattolica, Friburgo e come docente invitato a condividere le proprie riflessioni in centinaia di università e centri di ricerca sparsi in tutti i continenti, nonché come responsabile di riviste filosofiche e di varie associazioni nazionali e internazionali di docenti di filosofia.

Agazzi non ha mai, però, coltivato la pedagogia, come disciplina. In casa, dal padre, ne aveva avuto una definizione: la pedagogia come «teoria e pratica dell'educazione». Se tutti, ricevendola e facendola, incontrano l'educazione, infatti, diceva il padre, non tutti intendono riflettere professionalmente sulle sue condizioni, i suoi problemi e la sua natura. Inoltre, non tutti quelli che in-

traprendono questo percorso, per debolezza di carattere o di pensiero, giungono a formulare una propria teoria sistematica difendibile nel dibattito pubblico, che formalizzi in modo critico le dimensioni costitutive dei problemi educativi che hanno studiato, osservato o nei quali sono inciampati. Ancora meno, infine, sono quelli che considerano se e con quali limiti, come, quando e perché la teoria dell'educazione da loro formulata si può tradurre bene, senza degenerazioni, in concreta azione personale, interpersonale e sociale in grado di migliorare lo stato educativo di tutti. Chi riuscisse nell'impresa, come è noto, non introdurrebbe alcuna soluzione di continuità tra gli anelli della catena euristica peraltro tipici di ogni «scienza»: 1) partire dall'esperienza, in questo caso educativa; 2) riflettere criticamente su di essa a partire da ipotesi che la spieghino e la giustifichino; 3) giungere ad una teoria sistematica della pratica educativa; 4) confrontare la propria e le altre teorie pedagogiche disponibili per tentare di formalizzarne una che ottimizzi le proposte in campo; 5) agire in modo intenzionale e controllato sull'esperienza educativa esistente per migliorarla alla luce dei criteri di affidabilità e di azione ricavati dalla/e teoria/e abbracciata/e; 6) verificare e valutare i risultati ottenuti sul piano quantitativo e qualitativo; 7) riformulare eventualmente la/e teoria/e, anche alla luce di attenti confronti con chi ha adottato scelte teoriche diverse.

Nel 1983, l'Editrice La Scuola, immaginando, o sperando imminente, la riforma della scuola secondaria italiana ancora ferma, in sostanza, all'impianto della riforma Gentile del 1923, decise di editare «Nuova secondaria», la prima rivista mensile destinata alla discussione dei problemi educativi, didattici e culturali di questo strategico grado scolastico. L'Editrice chiese ad Evandro Agazzi, allora docente di Filosofia della scienza (poi, come è noto, passò nel 1997 a teoretica), di dirigerla. Egli accettò e lo ha fatto per 28 anni, fino al 2011, quando fu nominato direttore emerito, scrivendo 280 editoriali e una serie di numerosi altri articoli che coinvolgevano problemi molto rilevanti non solo nell'educazione dei giovani, ma anche nei dibattiti teorici sulla pedagogia.

Ebbene, nonostante questo incarico che lo portò al centro della pedagogia italiana, Agazzi, pur avendo sempre frequentato con la sua consueta acutezza gli anelli 1), 2), 5) e, in parte, 6) della catena euristica prima ricordata, non ha mai voluto (o potuto anche per mere questioni di tempo e di priorità accademica) dare una qualche veste organica agli altri tre e, in particolare, agli anelli 3) e 4) che sarebbero rientrati benissimo nelle sue corde.

Il fatto di non aver mai formulato in modo esplicito una «teoria sistematica dell'educazione», tuttavia, non signi-

fica che egli non ne avesse comunque una di riferimento, benché lasciata implicita o esplicitata solo per indizi. In caso contrario, del resto, sarebbe molto difficile riconoscere, come non può che fare anche il lettore più disattento, casuale e prevenuto, l'impronta pedagogicamente unitaria che egli ha impresso a 28 anni di «Nuova secondaria» e che si rintraccia per accenni anche in numerose sue altre opere di natura culturale o filosofica.

Quando si lavora sull'implicito e sull'indiziario, a dire il vero, il rischio dell'interprete è di sovrapporsi anche senza accorgersene alle idee dell'interpretato, forzandole. Nel caso di chi scrive, tuttavia, il rischio risulta forse un po' più contenuto perché, oltre che agli scritti di Evandro, può fare riferimento ad una consuetudine di dialogo con lui proprio sui principi pedagogici, che data ininterrottamente dal 1983¹.

Pur con queste avvertenze, credo, comunque, che si ravvisino almeno i seguenti pilastri capaci di costituire la travatura di una teoria pedagogica che Agazzi avrebbe potuto formulare, da un lato, per illuminare la pratica dell'educazione e renderne ragione, dall'altro lato, per imparare dalla pratica stessa, retroagendo poi criticamente sulla teoria.

1. Genealogia del soggetto-persona.

Ogni essere umano, ci dicono le scienze umane contemporanee, «dure» o «morbide» che siano, è sempre *Embodied* (incarnato, incorporato, diluito nella materia che lo compone), *Embedded* (relazionale, ovvero sociale, dipendente dalle relazioni umane che esperisce) ed *Extended* (esteso al mondo, con esso co-esistente). Non è sorprendente, perciò, che biogenetica, famiglia, ambiente, storia, cultura e società incidano in maniera condizionante su di noi, sulla qualità e sulla quantità della nostra formazione, nonché sul modo con cui ciascuno struttura le sue relazioni con il mondo e con se stesso.

In questo contesto, in particolare, non occorre essere foucaultiani per riconoscere l'importanza che, in ogni processo evolutivo delle persone, rivestono i dispositivi di potere. Questi non sono una qualità o una proprietà intrinseca ai soggetti o alle istituzioni che essi creano, ma sono un'interdipendenza strutturata, una dipendenza che ne induce altre. I dispositivi di potere non sono di per se stessi violenti. Non sono nemmeno sottoposti a consensi volontari implicitamente rinnovabili da parte di chi li subisce. Semplicemente ci sono. Ed essendoci

¹ Sono stato responsabile della redazione di «Nuova secondaria» dall'inizio ed ho avuto l'onore di essere poi designato da Evandro all'Editrice La Scuola prima come condirettore e poi come suo successore alla direzione della rivista.

come sono, pesano: incitano, inducono, seducono, rendono più facile o difficile un comportamento; al limite costringono o impediscono. Naturalmente presuppongono comportamenti di soggetti o, comunque, pressioni di contesto che determinano il comportamento di cui altri soggetti sono capaci (Dreyfus and Robinson 1982, pp. 220 e ss).

Ne consegue che «un soggetto non solo viene a formarsi nella subordinazione, ma anche che tale subordinazione rappresenta la condizione continuativa di possibilità» del suo poter essere ed essere tale (Butler 2005, pp. 12-13). Nessuna pedagogia può sottovalutare queste dinamiche genealogiche del soggetto che si fa persona. Esse svelano una dimensione opaca e passiva dei processi educativi che non solo è ineliminabile, ma che è anche fondamentale per il successivo affiorare della dimensione trasparente, libera e attiva delle persone. Attitudini naturali e predisposizioni genetiche hanno bisogno, infatti, di un ambiente di vita e di relazioni che almeno ne permettano l'affermazione, se non sempre che la favoriscano. In caso contrario si atrofizzano. La dinamica coevolutiva tra interno ed esterno, tra subordinazione e autonomia, tra io e mondo non scatta.

«Tutti possono essere rovinati da una cattiva educazione», ha ricordato B. Russell. Vuol dire che possono anche essere arricchiti, però. «Non credo, tuttavia, egli aggiunge, che alcun tipo di educazione, per quanto buono, possa fare di un ragazzo mediocre un pianista straordinario; non credo che la miglior scuola del mondo possa far diventare ciascuno di noi un Einstein; non credo che Napoleone non fosse stato di qualità superiori a quelle possedute dai suoi compagni di Brienne, e che abbia imparato la strategia osservando sua madre organizzare una banda di figli disordinati» (Russell 1929, p. 46).

Il discorso, come documenta anche il suo percorso formativo (Agazzi, 2008, pp. 17-85), vale per la personalità di Evandro come di chiunque. Ed impegna la pedagogia ad esplorare in maniera sempre più accurata e preliminare, per il proprio costituirsi, queste dimensioni genealogiche dell'io persona a livello individuale e socio-ambientale. Evandro ha spesso sottolineato l'importanza di questo principio pedagogico per capire l'educazione e per impostarla senza fughe irrealistiche o soltanto predicatorie. A partire, autoriflessivamente, dalla propria.

D'altra parte, pur essendo una banalità, non è la stessa cosa avere o non avere un determinato patrimonio genetico, crescere con genitori e in un ambiente di un certo tipo e, tutto questo, in un periodo storico nel quale, per usare la successione introdotta da Spengler e da Mann, un ciclo di *Kultur* più o meno prolungato ha prodotto una *Zivilisation* piuttosto di un'altra. Né è indifferente for-

marsi, per dirla con Buber, in un'«età della casa», con pratiche, sensibilità, comportamenti, mondi, senso del tempo e della storia, orizzonti etici e culturali di fondo nel complesso condivisi, invece che «in un'età senza casa», dove tutto risulta friabile, contingente e con fratture che impediscono spesso perfino discorsi comuni, oltre che pratiche solidali.

2. Condizioni dell'educazione

Fin qui, tuttavia, è ancora difficile parlare di vera e propria «educazione». Sembrano più pertinenti concetti come quelli di «addestramento», «imitazione», «plasmazione», «comunicazione», «cura», «insegnamento» (proprio nel senso anche etimologico di lasciare segni), «apprendimento», «socialità», «coevoluzione ecologica», «sviluppo» e simili. Tutti concetti importanti in pedagogia, naturalmente. Ma che si ritrovano elaborati anche in discipline che non studiano affatto l'educazione umana, bensì il comportamento animale. Si possono ritenere, di conseguenza, condizioni necessarie, ma non sono ancora sufficienti per qualificare l'educazione come «umana». Questa, infatti, a rigore, non esiste senza un «soggetto-persona» che educa, si educa ed è educato mentre educa e si educa.

Agazzi non riprende, a questo proposito, annose e senza dubbio decisive questioni che hanno interessato il Novecento pedagogico (a partire da suo padre): l'educazione è, in realtà, per tutti, autoeducazione del soggetto-persona o è sempre etero educazione nel senso di presupporre l'intervento di un educatore su un educando? L'autoeducazione del soggetto-persona è un risultato dell'educazione ricevuta da altri «soggetti persona», per cui esisterebbe solo dopo la conclusione del processo dell'educazione, oppure sarebbe sempre una dimensione che si intreccia, per natura, con l'educazione ricevuta da altri «soggetti persona» per l'intera durata della vita? Che poi vuol dire: non sul piano psicologico o giuridico, ma su quello ontologico c'è un'età della vita nella quale si può dire, pedagogicamente, che non si è ancora soggetto-persona e un'età in cui finalmente lo si può diventare grazie all'educazione ricevuta?

Sposta, invece, la sua attenzione sull'esplorazione delle proprietà che sembrano indispensabili per parlare di «soggetto-persona» in generale e di «soggetto dell'educazione» in particolare, laddove il genitivo è sia oggettivo sia soggettivo.

In questa direzione, rifiuta l'idea che il soggetto-persona possa essere ridotto al proprio cervello e alle peculiarità delle relazioni che esso instaura con gli altri soggetti esistenti e con l'ambiente. Non c'è educazione se fosse il cervello che, autogovernando la sua interazione con l'am-

biente naturale e sociale, decidesse i comportamenti e le scelte di ciascuno di noi. In educazione (e in autoeducazione), il soggetto-persona non può essere soltanto ciò che il cervello lo fa essere, in altri termini un pleonasma dell'ordine neuronale. Questa regola può semmai valere per rendere intelligibile al soggetto-persona il «soggetto dell'addestramento, dell'imitazione ecc.», ma non dell'educazione pedagogicamente legittimata.

Non si tratta di negare quanto le neuroscienze contemporanee hanno scoperto. Si tratta di non aderire acriticamente ad un mero rovesciamento dell'impostazione cartesiana (come hanno fatto ultimamente, ad es., Corbellini-Sirgiovanni 2014), nel quale la *res cogitans* non sarebbe cosa diversa dalla funzionalità organica della *res extensa*. Indulgendo a questo modo di vedere, si regredirebbe, per il Nostro, «verso un'antropologia filosofica di tipo presocratico» che porta l'uomo ad essere soltanto e nient'altro che una parte della natura (Agazzi 1995, p. 27).

L'intenzionalità umana, invece, è irriducibile a quest'unica spiegazione naturalistico-materialistica. Essa, infatti, media l'esperienza, la sorpassa. Il soggetto umano, infatti, coglie, nell'intuizione intellettuale, l'individuale empirico solo nel quadro di un concetto astratto, ovvero di un universale, che lo trascende. Non è in grado di capire il molteplice dell'esperienza se non attraverso un'unità che non c'è in essa e che non ha nulla di sensibile, sebbene, poi, la debba mettere in relazione con il sensibile (Agazzi 1981). Il logo semantico, analitico, come ripete spesso Agazzi, si accompagna anche a quello apofantico, sintetico. Ne è anzi il necessario completamento (Agazzi 1964, 1975, 1995) e indica una specificità tutta umana. La prospettiva del tutto per dare ragione della parte e del sintetico per parlare sensatamente dell'analitico, oltre che classicamente metafisica, è ineliminabile anche dalla scienza intesa in senso moderno. Sostenere, infatti, che i meccanismi cognitivi della mente sarebbero fatti in modo tale da poter capire oggettivamente (capire qualcosa, parlare di), ma non soggettivamente, cioè di capire se stessi mentre si capiscono (Yanofsky 2014), è una diagnosi che sposta solo il problema, ma non gli offre una risposta convincente. La distanza ontologica che separa l'uomo dagli altri esseri viventi e dalle sue stesse produzioni tecnologiche più avanzate con le quali egli tenta un prolungamento-potenziamento della propria natura (fino all'intelligenza artificiale), resta senza una plausibile spiegazione, se ci si limita soltanto all'ambito naturalistico.

Non è il caso, quindi, di essere riduzionisti e di negare al soggetto-persona una titolarità metafisica che va oltre quella fisica (Agazzi 1993). Quand'anche, del resto, il

soggetto-persona potesse abbracciare, con le scienze, l'intero dell'esperienza non potrebbe, comunque, che averne intelligibilità attraverso un intero più comprensivo che supera il precedente. La mediazione non sensibile (del *lógos*) dell'esperienza sensibile è, infatti, insuperabile, per l'essere umano (Agazzi 1984). Ovviamente vale anche per il dover essere che, non a caso, pur obbligandoci, non è affatto reperito né reperibile nell'essere.

Si radicano su questa specifica apertura ontologica dell'uomo due altre fondamentali caratteristiche del soggetto-persona che lo rendono a pieno titolo soggetto dell'educazione: la libertà e l'identità interiore. Senza identità interiore, la libertà di scegliere il bene e il male, il vero e il falso, il bello e il brutto sarebbe senza responsabilità personale. Non si potrebbero addebitare mai al soggetto-persona né colpe, né meriti. Parlare di dignità di ogni essere umano, riconosciuta reciprocamente, o di giustizia, ma anche di verità e falsità, diventerebbe, a questo punto, impossibile. La stessa convivenza sociale tra soggetti persona sarebbe in questo modo pregiudicata in maniera irreparabile. Pregiudicata nel linguaggio, nelle relazioni, nel pensiero (Agazzi 1993). Certo, la libertà e l'identità interiore del soggetto non sono mai assolute, nello storico, nell'empirico. Non bastano a se stesse. Non sono mai concluse ed autosufficienti. Rimandano anch'esse, infatti, ad un intero che le fonda mentre le supera. In questo modo, però, esso non solo le rende riconoscibili e possibili nella oggettivazione storica individuale e sociale, ma le usa, al pari dell'intenzionalità, per non ridurle alle loro esclusive dimensioni storico-empiriche e per giustificare, con l'esigenza del loro fondamento, l'intrinseca apertura metafisica della soggettività personale al trascendente.

Solo un soggetto dotato di intenzionalità che poi significa di *lógos*, di libertà/responsabilità e di identità interiore sostanziale non fa seguire in maniera abusiva dopo di sé il genitivo soggettivo ed oggettivo «dell'educazione». In caso contrario, si resta nell'orizzonte di un soggetto umano che può addestrare ed essere addestrato, imitare ed essere imitato, plasmare ed essere plasmato, comunicare ed essere comunicato, insegnare ed apprendere, curare ed essere curato ecc., ma non riesce ancora ad integrare in un'unità personale tutte queste dimensioni, assumendole criticamente in proprio, con intenzionalità, *lógos*, libertà/responsabilità e identità. Agazzi ha dimostrato e vissuto più volte in prima persona questa transizione, come confermano alcuni esempi anche molto semplici che, tuttavia, sebbene in modi diversi, sono esperienze paradigmatiche di tutte le persone che crescono.

Da quando era bambino, egli aveva uno spiccato interesse per le scienze naturali: fiori, animali, fenomeni chimici e

fisici. «Sfollati in uno sperduto paesino delle valli bergamasche per sfuggire ai bombardamenti aerei», il padre gli aveva messo tra le mani i libri di entomologia e di scienze del noto naturalista francese Jean Henri Fabre che si segnalavano per coniugare rigore scientifico, antiscientismo forse un po' parenetico ed elegante divulgazione. Analogamente, per la fisica, al fine di sistemare le disordinate esperienze che conduceva per conto proprio, il padre gli aveva dato da seguire le *800 facili esperienze di fisica*, scritte per l'Editrice La Scuola da mons. Angelo Zammarchi, finissimo uomo di scienza e gran divulgatore. Concluso il liceo intendeva perciò iscriversi a Fisica. La famiglia, e il padre in particolare, premeva però, e molto, per filosofia. Il trasferimento di Gustavo Bontadini da Pavia a viale Gemelli, fece rompere gli indugi al padre, allora libero docente con un contratto a Padova procuratogli da Luigi Stefanini, per imporsi autoritariamente sul figlio. Gli anni dell'università, tuttavia, proprio grazie all'incontro con questo grande teoreta del Novecento, persuaderanno Evandro di aver fatto la scelta giusta. Una decisione subita diventava a pieno titolo propria: quella che avrebbe voluto e che, soprattutto, avrebbe dovuto adottare.

Anche le convinzioni sul tommasiano «desiderio naturale di conoscere Dio», sul rimando alla trascendenza che si coglierebbe nell'immanenza e sull'idea che proprio questi sarebbero i segni sensibili dell'antropologia biblica sull'uomo creato a immagine e somiglianza del Creatore le aveva respirate come l'aria ogni giorno in famiglia e nell'ambiente sociale e parrocchiale che frequentava da giovane. La mamma, persona molto sensibile, nel 1947 aveva pubblicato un libro che raccoglieva, riordinandole in un itinerario offerto a tutte le famiglie, le modalità adoperate per far crescere queste convinzioni in Evandro e nel fratello Alberto, il secondogenito (Agazzi Carminati 1947). Il libro ebbe, tra l'altro, un invidiabile successo editoriale, ed accreditò la madre come l'esperta di educazione religiosa dei fanciulli a La Scuola. L'incontro in Università Cattolica con gli insegnamenti filosofici di Gustavo Bontadini, mons. Francesco Olgiati e Sofia Vanni Rovighi, però, attizzerà Agazzi degli strumenti critici per giustificare in intenzionalità, *lógos*, libertà/responsabilità e identità quanto gli appariva, ormai, anche nel dover essere interiore della coscienza, dopo l'educazione ricevuta, un dato di fatto. «Il *lógos* non interviene per accertare», ha scritto Agazzi (1981, p. 315). E l'accertamento non è solo questione di sensibilità esterna, ma anche interna, quindi morale e religiosa. Esso interviene, invece, «per dare ragione di ciò che è già certo». In questo caso, per «dare ragione» di alcune convinzioni morali e religiose assorbite per contagio dai dispositivi

formativi e religiosi storico-ambientali messi in campo fin dall'infanzia. Se non si riesce, tuttavia, nell'intento, non è un paradosso concludere, alla Parmenide, che si è dinanzi «alla verità dell'illusorietà della conoscenza sensibile». Non basta, infatti, «sentire» profondamente come vera una convinzione per dichiararla tale: resta, nonostante tutto, soltanto una certezza. Magari consolante, ma ingannevole. Se, invece, questo «sentire» ormai dato per scontato passa il rigoroso vaglio del *lógos*, si apre lo spazio per porre la verità logicamente conquistata dinanzi alla libertà e all'identità dell'io allo scopo di sceglierla come bene oppure rifiutarla come male. Questa è educazione in senso pieno.

Agazzi farà lo stesso percorso di maturazione anche con molti contenuti della *Zivilisation* tipica del tempo che aveva vissuto da ragazzo. Essi, da complesso di norme, concezioni, comportamenti e valori soprattutto esteriori e convenzionali, diventeranno a pieno titolo, ri-assumendoli criticamente in proprio per dare loro una nuova forma, con nuove ragioni, sua *Kultur*, sua *Bildung*, giustificato modo personale di agire per educarsi sempre meglio educando e per fare altrettanto educando educandosi. Agazzi ha spesso motivato tutto il suo lavoro filosofico e culturale alla luce di questa notissima citazione hegeliana: «La filosofia è il proprio tempo appreso con il pensiero. È dunque altrettanto folle che una qualche filosofia precorra il suo mondo attuale, quanto che ogni individuo si lasci indietro il suo tempo» (Hegel 1974, p. 16).

Si può dire che, avendo per primo applicato questa «fenomenologia» alla propria biografia formativa e culturale, l'abbia anche estesa a cifra distintiva del percorso pedagogico che ogni soggetto è chiamato a intraprendere per poter parlare senza abusi della propria ed altrui «educazione».

3. Tra intero filosofico e integralità pedagogica

Una delle categorie più presenti nel pensiero di Agazzi è quella di «intero». Un modo filosofico, in fondo, per dire il Dio della teologia e il Dio di Gesù Cristo della religione cristiana. Rifuggire dalla parzialità. Temere il riduzionismo. La separazione come il negativo. Ricondurre sempre le parti alla totalità. Che poi vuol dire anche il contrario: trovare nel tutto ogni parte. Per evitare l'assolutizzazione, la massimizzazione di qualcosa contro la più ragionevole scelta di ottimizzare il posto e il ruolo di qualsiasi cosa. Quasi una specie di dottrina laica dell'incarnazione nel particolare del *Lógos* universale, si potrebbe dire. Una secolarizzazione filosofica dell'eucaristia.

Agazzi mobiliterà questa categoria ad ogni livello della sua attività: teoretica, in particolare, ma anche pragmatica, sociale, esistenziale e, perfino, relativa ai troppo

umani traffici accademici. Mai sull'*aut aut*. Sempre attento all'*et et*, pur affermando sempre senza reticenze le proprie posizioni. Esploratore delle ragioni della composizione, dunque, invece che del conflitto. Assumendosi anche la responsabilità delle proprie scelte e, se del caso, dei propri errori.

Si può immaginare quanto questa categoria sia stata importante come direttiva della sua azione educativa nell'insegnamento e, di conseguenza, quanto possa essere anche legittimamente indicata come principio generale di una teoria dell'educazione che, poi, è indispensabile non tradire nella pratica.

A livello pedagogico, il padre e l'ambiente bresciano dell'Editrice La Scuola², grazie all'incontro con l'attivismo cristiano, avevano elaborato questa categoria sotto il nome di «integralità» (educazione integrale della persona). Agazzi usa, tuttavia, con parsimonia questa categoria. Preferisce la sua. Nella sostanza, tuttavia, le concordanze tra il concetto filosofico di intero e quello pedagogico di integralità sono palesi.

Anche a livello pedagogico, infatti, vale il principio di collocare sempre ogni intervento educativo parziale o ogni maturazione autoeducativa di qualche singolo aspetto nel tutto dell'educazione integrale della persona, inserita nella storia. E di mettere poi in relazione questo tutto storico, in realtà ancora parte, con il Tutto.

Prendiamo, ad esempio, il soggetto-persona dell'educazione. Non è puro spirito, l'alito di Dio di cui parla la Bibbia. È anche il soggetto di un corpo con una psiche e un cervello, connesso ad un mondo in una storia, il tutto senza soluzione di continuità, per natura (*physis*). L'educazione, quindi, non è «intera» o «integrale» se si astrae il soggetto-persona dal suo ambiente e dalla storia. Né se si punta soltanto su una razionalità e una mente che riuscirebbero a spiegare tutto. Tema pascaliano per eccellenza³, quest'ultimo, del resto, molto caro anche ad Agazzi che l'ha usato soprattutto dinanzi al problema del male e delle sconfitte della teodicea (Agazzi 1992, 2014). Né è «integrale», però, se si scommette in maniera prioritaria, quando non esclusiva, su uno spirito che trascenderebbe la razionalità del soggetto-persona per completarlo e sollevarlo miracolosamente a vette che lo trasfigurerebbero nel Tutto per lui irraggiungibile (il «*gratia perficit naturam*» della *Summa Theologiae*, I, I, 8, ad 2).

Per praticare l'educazione «integrale» del soggetto-persona serve, al contrario, mobilitare contemporaneamente mondo, storia, ambiente, spirito, forme della razionalità, psiche, corporeità, sensibilità, motricità, socialità, manualità, espressività in un'armonia che va cercata e perseguita nei suoi «giusti momenti» a partire dalla

genealogia di ciascuno e dal contesto ambientale e storico entro il quale essa si stratifica.

Il criterio dell'integralità pedagogica, d'altronde, prolifica per metonimia in una inesauribile *mise en abîme*. Bisogna tenere insieme, con l'equilibrio del «giusto momento», infatti, tutte le dimensioni prima ricordate. Ma ogni dimensione ha una sua «integralità» di parti che non va dimenticata o, peggio, tradita.

La razionalità, per es., non può limitarsi all'identificazione con il nous, deve coinvolgere sempre anche il *lógos*. E il *logos* non può essere soltanto quello teoretico, ma deve estendersi anche a quello tecnico-tecnologico e pratico-morale. Ogni forma di razionalità, inoltre, non è mai, anche in quanto forma, un intero autosufficiente: convoca sempre in modi ed intensità diverse pure tutte le altre. Bisogna mostrare e comprendere tutto questo, in un itinerario ironico senza fine, se si intende comprendere la razionalità nella prospettiva dell'«integralità».

Ma discorso analogo va subito riproposto per il corpo, la psiche, la sensibilità, la motricità, la socialità, l'espressività, la manualità, la socialità, la memoria, e, non da meno, per le forme culturali consolidate che disegnano in ogni tempo i confini dell'enciclopedia dei saperi (le scienze, la filosofia, le lettere, le tecniche, le tecnologie, le arti, la storia, la religione, il mito).

Tutte queste dimensioni, insomma, sono, dunque, allo stesso tempo, ciascuna, un intero di parti che vanno esplorate senza approssimazioni per essere riconosciute nella loro funzione unitaria; ma anche è necessario riconoscere che ogni dimensione unitaria internamente articolata va «integrata» con tutte le altre in un'unità più alta, quella del soggetto-persona, per essere davvero compresa; e questa unità del soggetto-persona rimanda anch'essa, infine, per avere senso, ad un'ulteriore, superiore «integralità», in questo caso metafisica, che la coglie e la giustifica nel momento in cui la trascende.

Un'educazione che dimenticasse l'obbligo di queste continue intersezioni ironiche e teorizzasse (diverso il discorso della pratica nel quale vale evidentemente la regola che non è possibile fare tutto insieme nello stesso tempo) la resezione pregiudiziale di alcune di esse violerebbe la categoria pedagogica dell'integralità e finirebbe per impoverire la qualità e il senso dell'educazione di ciascuno e di tutti.

2. In particolare, Marco Agosti e Vittorino Chizzolini. Quest'ultimo, dal 1936 ombra operativa di Mons. Angelo Zammarci a La Scuola, sarà anche suo padrino alla cresima, il 16 maggio 1946.

3. «L'ultimo passo della ragione è riconoscere che esistono infinite cose che la superano. Solo una ragione debole non arriva a riconoscerlo. E se le cose naturali la superano, che diremo di quelle soprannaturali», *Pensieri*, n. 267.

Questo orientamento generale spiega l'insistenza di Agazzi su tre temi che ha sempre presentato come educativamente strategici, sia agli studenti, nelle scuole, nelle università, sia nella rivista professionale che ha diretto («Nuova secondaria»), sia, infine, ma non da meno, nella sua stessa produzione scientifica.

Il primo è quello dell'interdisciplinarietà nella ricerca e nell'insegnamento. Agazzi non ha mai sottovalutato l'identità di oggetto, metodo e linguaggio tipico di ogni scienza e, di conseguenza, delle discipline di studio inserite nei curricula scolastici e universitari. Non ha mai tollerato, a questo riguardo, diletterantismi e superficialità. Non si possono praticare la ricerca nelle scienze o l'insegnamento nelle discipline di studio scolastiche se non si conoscono a fondo, con rigore, le une e le altre. Lui stesso per scrivere di filosofia della fisica ha studiato fisica, per scrivere di logica matematica, logica matematica, di geometria appunto geometria. E in modo brillante. Non è possibile la filosofia di qualcosa se manca, infatti, la conoscenza diretta e approfondita del qualcosa (Agazzi 1992). Si farebbero chiacchiere. Con altrettanta determinazione, tuttavia, proprio al fine di fare bene la ricerca in una scienza e l'insegnamento in una disciplina scolastica, è indispensabile frequentare l'interdisciplinarietà (Agazzi 1994). L'interdisciplinarietà, anzitutto, come atteggiamento mentale, stile euristico di pensiero, costume etico e culturale, apertura alla novità. In secondo luogo, come prospettiva epistemologica: spingersi fino ai confini più problematici delle scienze e delle discipline coltivate, scoprire le relazioni storiche e teoretiche che essi intrattengono con altre scienze e discipline contigue o lontane, individuare analogie negli oggetti, nei metodi e nei linguaggi adoperati per verificare l'opportunità di consapevoli contaminazioni che permettano inediti punti di vista nella ricerca delle scienze o strategie culturali e didattiche sempre più integrate nella scuola. Ma anche, in terzo luogo, l'interdisciplinarietà come ordinata organizzazione cooperativa delle attività di ricerca tra scienziati e della didattica tra docenti di discipline scolastiche diverse. Non si tratta di aderire alla velleitaria tentazione di fare tutti tutto, dando origine ad una moderna, vuota tuttologia nella quale le competenze e gli oggetti di studio delle singole scienze e delle diverse discipline di insegnamento siano confusamente intercambiabili. Sarebbe paradossale, ad esempio, chiedere ad un docente di Educazione fisica e sportiva in un liceo di insegnare ai ragazzi matematica e italiano. È però indispensabile che anche il docente di Educazione fisica e sportiva sia stato posto, dai suoi percorsi di formazione iniziale e dalle occasioni istituzionali di formazione in servizio, almeno nelle condizioni di sapere il significato, ad es., dei limiti e degli

integrali o degli schemi narrativi di un testo letterario. In caso contrario, infatti, gli sarà impossibile semplicemente capire di che cosa stiano parlando i colleghi di matematica e di lettere. Quindi, gli sarà preclusa ogni anche volenterosa forma di collaborazione. Inoltre, non cogliendole di persona, non riuscirà mai nemmeno a suggerire ai propri studenti le connessioni e i richiami che le prospettive dell'educazione fisica, della matematica e dell'italiano possono e devono assicurare, ciascuna per la propria parte, quando rispondono a problemi reali, e quindi in quanto tali sempre transdisciplinari, quando interpretano situazioni esistenziali per loro natura irriducibili alla parzialità delle prospettive disciplinari, quando, infine, contribuiscono ad eseguire compiti unitari in situazione per definizione complessi o ad elaborare progetti condivisi.

Il secondo tema spesso riproposto da Agazzi riguarda il valore umanistico delle discipline scientifiche e tecnologiche e, reciprocamente, il valore scientifico e, perfino, tecnologico delle discipline umanistiche. Ad esigere questa circolarità è lo stesso impianto dell'operazionismo e dell'oggettualismo epistemologico agazziano. Esso, infatti, se riconosce l'esistenza, per usare una vecchia classificazione, delle scienze matematiche, fisiche e naturali e delle scienze umane o dello spirito (filosofiche, sociali, storiche, letterarie, psicologiche, artistiche), vede proprio nell'oggettualismo operativo la garanzia che sia le prime sia le seconde esprimano, in modi diversi, saperi altrettanto «scientifici», ovvero intersoggettivamente forti, e non deboli come, invece, sarebbero costretti a fare se si aderisse ad una delle varie forme contemporanee di fenomenismo, convenzionalismo, naturalismo positivistico, verificazionismo, falsificazionismo, soggettivismo, idealismo, irrazionalismo decostruzionista che tanto hanno accompagnato l'epistemologia del Novecento. In questa maniera, da un lato, non esistono più saperi in qualche modo regali a cui altri debbano riferirsi come a paradigma esemplare (le varie forme di scientismo più o meno fiscalista o matematizzante, ma anche, specularmente, le varie forme di antiscentismo più o meno storicistico-letterario), perché ogni scienza ha il suo proprio modo di accertare e di giustificare *erga omnes* i propri asserti; dall'altro lato, diventa chiaro che non si può chiedere a ogni scienza sia essa matematico-fisico-naturalistica o «dell'uomo (dello spirito)», più di quanto ciascuna di esse può dare; infine, proprio perché ogni prospettiva che intenda acquisire un sapere certo e affidabile su qualcosa si costituisce sempre a partire da un punto di vista parziale, con metodi ed operazioni diverse che coinvolgono sempre ai fini della formalizzazione interiorità ed esteriorità, soggettività e mondo, si comprende ancora di

più l'esigenza di confrontarsi con il tema dell'intero per dare un senso unitario ad ogni parte e, soprattutto, per renderle degne di essere vissute per ciò che valgono da quell'insaziabile «cercatore di unità» che è l'uomo.

Non è un caso, dunque, che il terzo tema che ha sempre attraversato le preoccupazioni e gli interventi di Agazzi sia quello della centralità di una «filosofia dell'uomo». Questa non può nascere da nessuna scienza particolare né naturale né, anche se potrebbe apparire più ragionevole, umana o sociale (tipo psicologia, sociologia, antropologia culturale, linguistica, storia ecc.). Nemmeno può nascere dalla somma di tutti i differenti saperi scientifici comunque esistenti o che esisteranno. Essi, infatti, in un modo o nell'altro, hanno sempre a che fare con l'esperienza e trasformano le «cose» dell'esperienza, per poterle studiare, in «oggetti» dotati soltanto di alcune proprietà. Ora, se anche potessimo estendere l'esplorazione scientifica all'intero dell'esperienza umana nel mondo, resterebbero comunque impregiudicati due problemi: a) le scienze, di qualunque natura siano, non studiano le «cose», ma «oggetti dotati di determinate proprietà» che si correlano alle «cose» pur senza esaurirle; b) l'intero di questi «oggetti» di cui si ha la referenza empirica che permette di «saperli» in modo certo e affidabile non risolve, però, il problema dell'intero, perché l'intero del sensibile non contiene anche quello del sovrasensibile, indispensabile, come si accennava, per mediare conoscitivamente il precedente. Compito allora di una filosofia dell'uomo diventa «lo sforzo di capire razionalmente il complesso “mondo della vita” al fine di individuare una soluzione razionalmente giustificata al “problema della vita”» (Agazzi 2013, p. 8). E, in questa direzione, il tentativo di «offrire un'immagine globale di uomo» in cui i saperi certi e affidabili forniti dalle scienze a riguardo del mondo sensibile e del soggetto-persona possano «essere armonizzati e ricevere un *sensu*, prendendo in considerazione allo stesso tempo altri aspetti della realtà umana», cioè quelli legati all'intuizione del soprasensibile (Agazzi 2007). Dare un senso all'intero, perciò, pur sapendo che non possiamo mai possederlo del tutto. Dare un senso agli sforzi che i soggetti umani hanno sempre messo in campo per risolvere questo problema in sé aporetico non tanto con i saperi delle scienze, quanto con la religione, il mito, la preghiera, la poesia, l'arte, la letteratura, la musica. Scoprire che il senso che si può dare all'intero della realtà empirica è di per se stesso non empirico, ma non è per questo meno «reale», «vero» e «cruciale» per la vita dell'uomo. Ecco perché l'educazione sarebbe pedagogicamente dimidiata se non potesse anche contare su una concezione unitaria del mondo e della vita che, se contiene i saperi certi e affidabili delle

varie scienze teoretiche, tecnologiche e pratiche, tuttavia non si riduce né a nessuno di essi né alla loro somma, ma li supera tutti in un rimando a ciò che i classici avevano indicato come *paideia* e i tedeschi con il vocabolo *Weltanschauung*. Una prospettiva, questa dell'Intero, senza la quale l'educazione dell'uomo non riesce a diventare dell'uomo integrale, ma si ferma a quella dell'uomo soltanto essere naturale (Agazzi 1994).

4. Le scienze dell'educazione e la pedagogia

Dal pragmatismo di Dewey e di James in avanti, è diventato per larga parte consueto anche in Italia sostituire il vocabolo «pedagogia» con l'espressione «scienze dell'educazione» o, per alcuni, adoperare come sinonimi «pedagogia» e «scienze dell'educazione».

Dietro questa seconda espressione, però, non sta il significato di scienza, scientificità e saperi scientifici che l'oggettualismo operazionistico agazziano ha coltivato ed accreditato. Si rintraccia, al contrario, neanche troppo nascosto, un plesso di significati che rimandano a tre impostazioni epistemologiche che è opportuno, seppur brevemente, menzionare.

La prima impostazione si riconduce alla matrice del positivismo logico. Da Carnap ed Ayer fino alla potente e influentissima sistemazione di Quine, passando per Russell, questa lettura epistemologica è convinta che la filosofia non sia altro che un'estensione delle scienze naturali. Anche la natura umana, e di conseguenza pure l'educazione del soggetto-persona e lo stesso soggetto-persona, possono essere conosciuti soltanto attraverso la spiegazione di tali scienze. L'esito è il cosiddetto naturalismo. Anche la filosofia e la pedagogia, quindi, vanno risolte integralmente nei processi di naturalizzazione dei loro oggetti, metodi ed asserti. Parlare di intenzionalità e di logo sintetico, in questo contesto, non ha senso. Non esiste realtà e attività, nemmeno quella del soggetto-persona, che non possa e non si debba ricondurre a materia, ad essere, in fondo, «cosa» della natura. La *paideia* del futuro, l'unica non abusiva, sarà quella che restituisce l'immagine completamente naturalizzata del mondo, della mente, della coscienza, del vivere sociale, della religione, dell'arte, dell'educazione ecc.

La seconda impostazione rimanda alla matrice ermeneutica. Tale matrice parte da Dilthey, Rickert e Windelband, interessa la critica di Husserl al positivismo, la ripresa dello storicismo da parte di Weber, poi si ramifica in modi diversi, con soluzioni più o meno radicali, per fare i nomi più ricorrenti, in Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Schutz e von Wright. Questa matrice spacca il mondo del sapere certo e affidabile in due: da un lato, vi sarebbe quello neopositivistico occupato dalle scienze della na-

tura, dall'altro lato, quello ermeneutico coltivato dalle «scienze dello spirito» (o scienze dell'uomo, della società, della storia, della cultura, quindi anche del soggetto-persona dell'educazione). Nel primo mondo, le scienze mirano a saperi nomotetici, attraverso l'uso del metodo ipotetico-deduttivo messo a punto dalla svolta galileiana e consacrato poi dalla modernità fino al positivismo. Il loro compito è la spiegazione. Nel secondo, mirano, invece, a saperi idiografici, attraverso l'uso dei vari metodi messi a punto per la «comprensione» dei valori, delle norme, delle regole, delle intenzioni e dei fini delle azioni dei singoli soggetti umani, irriducibili alle spiegazioni nomotetiche. Da questo punto di vista, le scienze che studiano il soggetto-persona dell'educazione (genitivo soggettivo e oggettivo) non possono, dunque, che essere quelle «dello spirito», giocate metodologicamente sull'empatia, sull'«evidenza dell'intendere» weberiana, sugli strumenti narrativi del ricostruire e del comprendere individuale, quindi del tutto opposte a quelle naturali di tipo nomologico-deduttivo. In fondo, siamo dinanzi ad un rovesciamento speculare della proposta neopositivista.

La terza impostazione rimanda alla svolta intervenuta nella filosofia analitica con Wittgenstein. Come è noto, questo filosofo, sebbene cresciuto nell'orizzonte del neopositivismo logico, sostiene, al contrario di questo, che, se la scienza è un'importante indagine sul mondo, la filosofia è altra cosa dalla scienza. In particolare, essa sarebbe, così come suggeriranno filosofi analitici tipo Melden e la Anscombe, indagine sull'intenzionalità del soggetto-persona e sui rapporti che tale intenzionalità instaura con le azioni umane alla fine osservabili. Con questa terza soluzione si finisce, tutto sommato, per ammettere come complementari nella loro diversità sia la prospettiva neopositivistica sia quella ermeneutica perché, per la scienza che studia i propri oggetti in modo ipotetico deduttivo e con la prospettiva della naturalizzazione le ragioni anche dei soggetti-persona dell'educazione sono cause determinanti delle azioni che commettono, mentre per l'ermeneutica non lo sarebbero o almeno non lo sarebbero necessariamente: dipende. E proprio in questo «dipende» si innesta l'indagine analitica per giustificare l'idea che non esiste un solo modo per produrre saperi certi e affidabili.

A dire il vero, il mondo della pedagogia italiana ha parecchio trascurato, per tante ragioni, l'esplorazione di questa terza matrice che, invece, ha avuto rilevanti sviluppi filosofici. Essa, tuttavia, consentendo sul piano epistemologico il rilancio della prima e della seconda, ha involontariamente confermato la stanca polarizzazione di tanti pedagogisti. In questo modo, abbiamo avuto, da una

parte, i sostenitori dell'identificazione della pedagogia con le «scienze dell'educazione» che studiano il soggetto-persona dell'educazione come fosse una «cosa» da spiegare naturalisticamente e, dall'altra, i sostenitori dell'erroneità di questa impostazione, attenti, invece, a presentare la pedagogia come una delle più importanti scienze dello spirito, che diffida da ogni sapere nomotetico e mira soltanto alla comprensione, per alcuni addirittura ineffabile, dell'unicità del soggetto-persona dell'educazione. Con esiti che oscillano spesso tra il lirico, il verboso e l'arringa avvocatizia di parte.

L'oggettualismo operazionistico agazziano, tuttavia, combinando filosofia analitica e metafisica classica, permette alla matrice analitica (Agazzi si è sempre dichiarato un filosofo analitico) non tanto di salvare la via neopositivistica separata da quella ermeneutica, quanto, appunto, di mostrare quanto l'una e l'altra abbiano bisogno di reimpostare il problema della scientificità da un punto di vista più unitario. Punto di vista segnatamente importante per distinguere, senza separare, la «pedagogia come scienza» dalle altre «scienze dell'educazione» (della natura o dello spirito poco importa).

Non si tratta, quindi, di negare che l'una e le altre debbano studiare il soggetto-persona dell'educazione come genitivo soggettivo ed oggettivo a partire dall'esperienza storica dell'educazione di fatto già agita dai soggetti-persone per spiegarla e/o comprenderla, a seconda dei punti di vista. Si tratta, al contrario, di rivendicare alla «pedagogia in quanto scienza» una specificità di oggetto, e perciò anche di discorso, di impianto operativo e di fine, che la differenzi rispetto alle altre «scienze dell'educazione». In questo senso, se essa presuppone, per il proprio costituirsi, l'analisi scientifica dell'educazione già agita dai soggetti-persone condotta dalle altre scienze dell'educazione, non si può esaurire in essa per una semplice ragione: perché il suo oggetto è il soggetto-persona che, con i suoi caratteri specifici di intenzionalità, logos, libertà/responsabilità, identità, «non ha ancora agito, ma sta per agire», «deve agire», «dovrà agire», «è chiamato ad agire». Ed è chiamato ad agire su di sé e sugli altri, scegliendo, tra le tante azioni che gli sono possibili, quelle che meglio corrispondono a questi due fini specifici della pedagogia.

Il primo è valorizzare le condizioni già richiamate dell'educazione in senso proprio, senza appiattirla né sui singoli, pur importanti, aspetti dell'«addestramento», dell'«imitazione», della «plasmazione», della «comunicazione», della «cura», dell'«in-segnamento», dell'«apprendimento», della «socialità», della «coevoluzione ecologica», dello «sviluppo» e simili, né sulla loro somma. In ambedue le circostanze di questo appiatti-

mento, infatti, non si valorizzerebbero a sufficienza le differenze esistenti tra un soggetto-persona naturalizzato e un soggetto-persona che non nega la dimensione precedente, ma tuttavia la ritiene vera per ciò che afferma e falsa per ciò che essa tace o, peggio, nega.

Il secondo fine è non solo tener conto delle azioni educative che ci sono già state, con le loro forme, le loro ragioni, intenzioni, regole, i loro significati, valori, fini, nei contesti in cui si sono realizzate, ma soprattutto mettere in campo quelle che ci «devono essere», momento, dopo momento, da adesso, per «quei» soggetti-persone che educano e si educano in «quel» nuovo, determinato contesto sociale e ambientale, con la storia e le forme che hanno avuto e con le ragioni, intenzioni, regole, significati, valori, fini non solo che «vogliono», ma «devono» avere.

Nella direzione di giustificare la pedagogia come la scienza dei «soggetti-persone dell'educazione non ancora avvenuta e agita», chiamati cioè ad educare e ad educarsi ulteriormente a partire dal grado alto o basso di educazione che hanno o non hanno ancora raggiunto, è utile riprendere con maggiore ampiezza tre puntualizzazioni.

Esperienza umana ed esperienza educativa. La prima riguarda il significato da attribuire al termine «esperienza umana» e, in particolare, all'espressione «esperienza educativa». L'esperienza umana è sempre, come è noto, «particolare», «individua», «singola». Non esiste, infatti, un'esperienza uguale ad un'altra, se non altro perché è sempre successiva, e scorre via. Se ci si bagna nel suo fiume, l'acqua che ci tocca è sempre nuova. Come qualcuno suggerisce giocando suggestivamente sull'etimologia, l'esperienza umana sarebbe, in questo senso, sempre, un'*ex*-perienza: un «venir fuori» continuo, da vivo, momento dopo momento, dai rischi della *perienza*, della morte, dello stato, cioè, nel quale essa non esiste più. L'unica sua qualità permanente, che non cambia, dunque, finché c'è, è il suo muoversi, il suo divenire.

Questi caratteri dell'esperienza umana si moltiplicano quando si aggiunge l'aggettivo «educativa». Qui, infatti, entra in campo il soggetto-persona non solo come ente passivo che è toccato dal fiume del mondo e degli altri, ma attivo, che agisce in modo libero e consapevole sul fiume del mondo e degli altri, modificandone in parti più o meno significative il corso, la portata, la temperatura. Se l'«esperienza umana» può, dunque, essere paragonata all'acqua sempre nuova che lambisce il soggetto-persona che vi è immerso, l'«esperienza educativa», portando con sé i caratteri dell'intenzionalità, del logos, della libertà/responsabilità e dell'identità, è come se elevasse alla doppia potenza questa novità e, quindi, anche impre-

vedibilità, del flusso: a quello naturale, che rende l'uomo uguale agli animali e alle piante, il soggetto-persona dell'educazione aggiunge, infatti, poco o tanto che sia, quello deciso per suo conto, con e grazie ai caratteri prima ricordati.

Ora, le scienze dell'educazione, quando, per studiarla meglio, selezionano solo alcune proprietà empiriche (naturali) dell'esperienza educativa per semplificarne la doppia complessità, corrono il rischio di schiacciare l'esperienza educativa su quella soltanto umana naturale. Non è sforzo inutile, certo, visto che non c'è soggetto-persona che non sia anche corporazione socio-ambientale e incarnazione individuale empirica. Ma è uno sforzo che, lasciato esclusivo, amputa fortemente la ricchezza e la complessità dell'esperienza educativa. Fino all'infedeltà e all'inganno di chiamare, ad es., educazione qualcosa che, invece, è solo addestramento, comunicazione (...) insegnamento o apprendimento ecc., qualità, queste ultime, accessibili, come si accennava, anche agli animali. Inoltre, se qualsiasi esperienza umana è sempre, per definizione, «particolare», «individua», «singola» e se quella educativa lo è alla doppia potenza, ne consegue che, se la previsione determinata del futuro è molto difficile nell'esperienza umana, quella del futuro dell'esperienza educativa è pressoché impossibile, salvo mettere tra parentesi la libertà dei soggetti-persona.

L'esperienza educativa «perfetta». La seconda puntualizzazione riguarda il significato da attribuire al termine «esperienza educativa» rispettivamente nelle scienze dell'educazione e nella pedagogia.

Le scienze dell'educazione, come si è ripetuto più volte, «oggettualizzano» secondo specifiche proprietà empiriche che variano a seconda dei punti di vista assunti e secondo operazioni di accertamento e verifica intersoggettivamente ripetibili, la «cosa» educazione «già accaduta, così come è accaduta», per spiegarne o comprenderne le ragioni. La circostanza vale sia per le scienze che studiano l'educazione come un dato della «natura» (neopositivistiche), sia per quelle che la studiano come un dato dello «spirito» (ermeneutiche) sia, infine, per quelle che la studiano ispirandosi alle soluzioni «analitiche» ed analitico-oggettualistiche. In tutti i casi, psicologia, sociologia, antropologia, neurologia, fisiologia, biologia, genetica, igiene, ecologia dello sviluppo umano, geografia, storia, diritto, economia ecc., per usare vocaboli bergsoniani, «cristallizzano» l'esperienza dell'educazione che si è realizzata, la «ossificano» perché sono costrette dal proprio apparato epistemologico di spiegazione o di comprensione a restringerla al suo «passato» o, alla latina, al suo «perfetto». Da lì non si muoverà più, non

potrà più modificarsi: è, appunto, un dato. Dato, è ovvio, non ingenuo, da positivismo prima maniera, visto che sappiamo benissimo quanto, anche nelle metodologie più neopositivistiche, soggetto e oggetto di studio si modificano in continuazione a vicenda. Ma comunque «dato da certificare», con le apposite operazioni euristiche che cambiano a seconda delle diverse scienze dell'educazione e a seconda delle loro differenti matrici epistemologiche. Qualunque sia la loro impostazione, dunque, lo sguardo delle scienze dell'educazione risulta sempre, per forza di cose, rivolto al passato. Esso è cronologicamente *retrospettivo* perché, per un verso, intende accertare ciò che è già successo, come è successo e, per l'altro, vuole spiegare o comprendere «perché» l'educazione dei soggetti-persone è successa proprio in quel modo e non in un altro. Va, cioè, alla ricerca di ciò che non è dato nell'esperienza «perfetta» ma che, mediandola logicamente, tuttavia, la spiega.

In questo modo, però, le scienze dell'educazione ricavano spiegazioni più o meno formalizzate delle cause dei dati, le quali, una volta formulate e giustificate, possono anche svolgere una funzione predittiva sull'esperienza educativa che verrà e che non è ancora data. Lo sguardo *retrospettivo* iniziale si trasforma così in uno sguardo *prospettivo*.

Nel caso delle scienze che studiano l'educazione secondo il paradigma scientifico moderno post galileiano, tale sguardo giunge fino a formulare vere e proprie leggi generali che varrebbero per spiegare la dinamica e i processi delle esperienze educative che non solo ci sono state, ma anche che verranno. L'esito è possibile, da un lato, per il grande lavoro di riduzione della complessità degli oggetti di studio (non si studiano le «sustanzie», bensì le galileiane, controllabili «affezioni» empiriche)⁴, al punto, come si diceva, che l'esperienza educativa è spesso identificata con alcune proprietà empiriche dell'esperienza umana. Dall'altro lato, è possibile per la sostituzione del principio plurale e complicato di causalità classico (Aristotele, si sa, parlava di cause formali, materiali, efficienti e finali) con il principio del meccanicismo determinista che assolutizza il ruolo delle cause efficienti e trasforma la causalità teleologica in causalità teleonomica (Agazzi 2008 b).

Nel caso delle scienze che studiano l'educazione secondo gli altri paradigmi prima brevemente tratteggiati, invece, lo sguardo *prospettivo* non si estende fino alla formulazione di leggi generali valide salvo successiva prova contraria, ma assume una diversa forma. «Comprendendo» la singolarità irriducibile e complessa dell'educazione agita dai soggetti-persone che ci sono stati e di cui si è raggrumata l'esperienza nel dato «perfetto», esse producono

consapevolezze che attrezzano l'educatore di sensibilità, capacità di discriminazione e di giudizio critico che gli sono molto utili per affrontare in maggiore libertà e responsabilità il compito di agire da soggetto-persona dell'educazione e per leggere più in profondità e in modo più aderente alla sua complessità l'educazione nuova, originale, prodotta e da produrre da parte dei soggetti-persone che verranno.

Anche la pedagogia, se vuole essere una «scienza», soprattutto se fondata sull'opzione analitico-oggettualista, non può sottrarsi al confronto con questi temi. Anch'essa, dunque, non può non partire dal passato, dal perfetto, dal già accaduto e avvenuto nell'esperienza educativa (sguardo *retrospettivo*) ed aprirsi, naturalmente, anche allo sguardo *ante-spettivo*, *prospettivo*, *predittivo*. *Non sunt multiplicanda entia sine necessitate*, tuttavia. In questo senso, è bene che la pedagogia come scienza tesaurizzi i risultati e gli insegnamenti che provengono dalle scienze dell'educazione. Da questo punto di vista, anzi, la pedagogia è tanto più scienza quanto più tiene conto dei contributi delle scienze dell'educazione che operano sulla base non solo del paradigma epistemologico galileiano ipotetico-deduttivo, ma anche di tutti gli altri. Senza fondamentalismi e, insieme, senza timore di apparire opportunisti. Basta, infatti, adoperare i risultati delle «scienze della natura» o «dello spirito» nei limiti e nelle possibilità di intensione ed estensione loro concessi dal punto di vista e dal percorso da cui provengono per usarli bene, come si deve. Né di più, né di meno.

Semmai, qui, il pericolo è quello di una pedagogia considerata «scienza delle scienze dell'educazione». Una pretenziosità e una smodatezza, tuttavia, che si commentano da sole. Può, del resto, la pedagogia rivendicare realisticamente a sé il potere di una sinossi, non si dice nemmeno di una sintesi, di tutto il sapere elaborato dalle «scienze dell'educazione»? E se anche fosse possibile, che ce ne faremmo di una pedagogia rivendicata come scienza perché, in fondo, nient'altro che un'enciclopedia costruita parassitando il lavoro altrui? È ovvio allora che la pedagogia può essere credibile come scienza se non pretende il trono dell'unificazione delle «scienze» che

4. «Io stimo più il trovare un vero, benché di cosa leggiera, che l' disputar lungamente delle massime questioni senza conseguir verità niuna» (G. Galilei, *Nota autografa al p(adre) Campanella*, 1610). «[...] O noi vogliamo specolando tentar di penetrare l'essenza vera e intrinseca delle sustanze naturali; o noi vogliamo contentarci di venire in notizia di alcune loro affezioni (...). Il tentar l'essenza l'ho per impresa non meno impossibile e per fatica non men vana nelle prossime sustanze elementari che nelle remotissime e celesti [...]. Ma se vorremo fermarci all'apprensione di alcune affezioni, non mi par che sia da desperar di poter conseguirle anco nei corpi lontanissimi da noi, non meno che nei prossimi» (G. Galilei, *Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari*, 1616).

studiano il soggetto-persona dell'educazione e le dinamiche con cui egli si costituisce nel mondo e nella storia, ma se, al contrario, esplicita il punto di vista da cui e con cui interroga le «scienze dell'educazione» e per la costituzione del quale adopera criticamente e in modo selezionato i loro risultati. In questo modo, non c'è più smodatezza interdisciplinare, bensì la più percorribile sfida di gettare nei contenuti, nei metodi e nel linguaggio delle «scienze» che indagano la complessità co-evolutiva tra soggetto-persona e contesto storico-mondano una rete euristica costruita con i nodi di un proprio punto di vista.

La pedagogia come scienza dell'esperienza educativa imperfetta. Qual è, allora, il punto di vista attraverso il quale la pedagogia si struttura a pieno titolo come «scienza» diversa dalle altre «scienze dell'educazione»? In due parole, può essere così formulato: usare le conclusioni opportune acquisite dalle scienze dell'educazione per affrontare bene, come si deve, in maniera teoreticamente e metodologicamente adeguata, l'«im-perfetto» educativo per renderlo un «perfetto» migliore di quelli finora accertati.

In particolare, quindi, la pedagogia è chiamata ad attrezzarsi: a) per intervenire sull'educazione non ancora avvenuta, ma che «sta per accadere», «av-viene», «av-verrà», subita o decisa nel suo modo unico e irripetibile (libero) dai soggetti-persona, nelle relazioni che essi intrattengono; b) per accompagnare il soggetto-persona ad essere sempre più capace, nel presente, di intenzionalità, logos, libertà/responsabilità e identità dinanzi all'avvento dell'esperienza umana ed educativa non ancora compiuta.

La caratteristica specifica della pedagogia, dunque, è quella di essere sempre rivolta in avanti, pur partendo da ciò che c'è e da ciò che c'è stato. La sua cifra distintiva è il futuro che viene verso il presente, al fine di trasformarlo in un passato educativamente migliore di quelli finora accertati.

Il futuro dei «casi singoli», ricordavano i Greci, tuttavia, e il soggetto-persona dell'educazione è, abbiamo visto, «caso singolo alla seconda potenza», hanno due caratteristiche fondamentali che è imprudente trascurare.

La prima è l'ineluttabilità ontologica: accade comunque, viene comunque, nulla lo può fermare anche a volerlo. Si può dire che, da questo punto di vista, pur nella sua indeterminatezza, è pre-determinato, necessario. Non c'è nessun giovane, infatti, che, macinando futuro, non invecchi.

La seconda è l'imperscrutabilità o imprevedibilità gnoseologica: il futuro non si conosce proprio perché ancora

non è accaduto e, quindi, non può ancora essere oggetto di esperienza da mediare con il nostro logos. Si possono, quindi, «dare le ragioni» del passato (*perfetto*), ma è impossibile «dare le ragioni» di un'esperienza che ancora non è stata data (*im-perfetta*). Tanto più, poi, se dall'esperienza umana passiamo a quella educativa. Le tragedie greche (si pensi al ciclo tebano o a quello atrideo), la mitologia, le varie escatologie più o meno millenaristiche che si sono succedute in tante culture ce lo hanno insegnato magnificamente.

Da qui il continuo tentativo degli uomini di «domare» (rendere domestico) nel *già* il *non ancora*. Di «divinare» il futuro (o di *in-dovinarlo*: diventare come dèi, pur non essendolo, al fine di padroneggiarlo). Di «propiziare» quanto sta per accadere, quanto accadrà (*pro*: felice augurio; *pètomai*: io volo, per metonimia rimando agli auguri, *pètere*: io vado). Da qui la manica, la mantica, l'oionistica (*Fedro* 244c-d), la magia, la religione, la profezia, l'astrologia, l'aruspicina e le migliaia di altre forme, censite dall'antropologia culturale, inventate dagli uomini per conoscere il futuro.

Ben sapendo, peraltro, come ci hanno insegnato sempre i Greci, che le difficoltà di governare il futuro, a maggior ragione se futuro non della natura, e nemmeno dell'esperienza umana naturale, ma di quella educativa, pur contando su affidabili ammaestramenti ricavati, per scienza, dal tempo e dallo spazio «perfetto», aumentano in maniera direttamente proporzionale alla distanza dal tempo e dallo spazio presente.

Da qui la messa a punto di due formidabili strategie per accompagnare sia l'educazione che «sta avvenendo ed av-verrà» grazie ai soggetti-persone già educati, sia la maturazione genealogica di soggetti-persone sempre più capaci di educazione: a) le *technai* o arti (razionalità tecnico-artistico-poietica); b) la *phronesis* o razionalità pratica (Bertagna 2010).

La razionalità tecnica è il modo umano più sicuro di «domare» sul piano sia ontologico, sia gnoseologico gli accadimenti futuri. Essa, infatti, è come se facesse dipendere il futuro da sé perché è in grado di realizzare, concretizzare, attuare alcuni possibili non ancora esistenti. Infatti, grazie alla tecnica, l'uomo, prima, concepisce nella mente alcuni possibili (gli scopi), poi controlla che esista, nel presente, una materia in grado di accoglierli, quindi procede a questa «incarnazione» adottando metodi e strumenti opportuni, infine controlla la qualità dei risultati e, se li valuta insoddisfacenti, ripete il processo e lo migliora progressivamente.

Tuttavia, poiché non tutto ciò che si *può* tecnicamente concretizzare e attuare (*il possibile*) lo si *deve* anche concretizzare e attuare (*è dovuto perché è bene*), la raziona-

lità tecnica, per affrontare in maniera positivamente educativa il non ancora, ha assoluto bisogno dell'intervento della razionalità pratica.

La *phronesis* scruta le possibilità future, più o meno vicine al presente, che la razionalità tecnica è in grado di concepire e sceglie, da concretizzare, soltanto quelle valutate «buone e giuste» per l'educazione dei soggetti-persona nei contesti dati (logica del *kairos*, cairetica: interventi giusti, nei modi, tempi e spazi opportuni). In questo senso, la *phronesis*, scegliendo tra ciò che la razionalità tecnica può fare quanto essa deve fare, indirizza la volontà buona dei soggetti-persone e li obbliga (da obbligo: legarsi) a qualcosa di buono. Se prima essi, per varie ragioni, avevano perduto o non avevano maturato l'orientamento a fare ciò che è bene, adesso, grazie alla razionalità pratica, sono coinvolti nel processo di perfezionare il proprio «esserci» (ciò che sono) e l'«essere» (ciò che c'è) con il «dover essere» (ciò che è bene essi siano e che ci sia e che pure si può fare, se solo lo si vuole).

La pedagogia, perciò, è una scienza sicuramente teoretica perché, grazie alle scienze dell'educazione: a) analizza le esperienze educative passate (*retro-spezione*); b) dà ragioni di quelle presenti (*spezione*); c) trova spiegazioni generali che valgono fino a prova contraria anche per il futuro e/o teorie di comprensione dei problemi esistenti che rendono chi le conosce più preparati dinanzi a quelli che stanno arrivando (*ante-spezione*, *pre-dizione*). Essa, tuttavia, è soprattutto una scienza pratico-poetica perché, sulla base delle conoscenze teoretiche disponibili ad illuminare i problemi presenti dell'educazione, adopera la razionalità tecnica (*techne*) e la razionalità pratica (*phronesis*) per orientare i propri interventi (azioni) su quanto *av-viene*, sta *av-venendo*, *av-verrà* al soggetto-persona a riguardo della sua “buona” educazione, nel contesto in cui cresce e nella situazione in cui si trova.

Giuseppe Bertagna
Università degli Studi di Bergamo



BIBLIOGRAFIA

E. Agazzi Carminati, 1947. *Due bimbi incontro a Dio*. Brescia: La Scuola.

E. Agazzi, 1964. *La logica simbolica*. Brescia: La Scuola.

1975. *Scienza e metafisica oggi*. In *Studi di filosofia in onore di Gustavo Bontadini*, ed. Francesco Carlomagno, Milano: Vita e pensiero.

1979. Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze sociali. In *Epistemologia e scienze umane*, ed. Vittorio Possenti, Milano: Massimo.

1981. Considerazioni epistemologiche su scienza e metafisica. In *Teoria e metodo delle scienze*, ed. Carlo Huber, Roma: Università Gregoriana Editrice.

1984. *Scienza e fede. Nuove prospettive su un vecchio problema*. Milano: Massimo.

1992. *Il bene, il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa tecnico-scientifica*. Milano: Rusconi.

1992b. *Filosofia e filosofia di. Orientamenti culturali per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore*, ed. Evandro Agazzi. Brescia: La Scuola.

1993. L'essere umano come persona. In *Bioetica e persona*, ed. Evandro Agazzi. Milano: Francoangeli.

1994. *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*. Brescia: La Scuola.

1995. *Filosofia della natura. Scienza e cosmologia*. Casale Monferrato: Piemme.

1995b. Dimostrare l'esistenza dell'uomo. In *Interpretazioni attuali dell'Uomo: filosofia, scienza, religione*, ed. Evandro Agazzi, Napoli: Guida

1997. *La techno-science et l'identité de l'homme contemporain*. Fribourg: Editions Universitaires.

1999. *Paideia, verità educazione*. Brescia: La Scuola.

2007. Philosophy and Human Understanding (Maimonides Lecture). In *The Proceedings of the Twentieth-first World Congress of Philosophy*, ed. Ioanna Kuçuradi, vol. 13, 381-389. Ankara: Philosophical Society of Turkey. 2008. *Le rivoluzioni scientifiche e il mondo moderno*. Novara: Fondazione Achille e Giulia Boroli.

2008b. *Scienza. Intervista di G. Bertagna* Brescia: La Scuola.

2013. Che cosa è dentro e che cosa è fuori dalla scienza. Una riflessione filosofica. In *Filosofi italiani contemporanei*, eds. Giuseppe Riconda, Claudio Ciancio, Milano: Mursia.

2014. La ragione e la fede di fronte al dolore e alla sofferenza umana. *Studium* 110: 68-85.

G. Bertagna, 2010. *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione* Brescia: La Scuola.

M. Buber, 1943. *Das Problem des Menschen*. Heidelberg: Lambert Schneider. Italian edition: Buber, M. 1983. *Il problema dell'uomo* (trans: Rizzi, A.). Torino-Leumann: LDC.

J. Butler, 1997. *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press. Italian edition: Butler, J. 2005. *La vita psichica del potere. Teorie della soggettazione e dell'assoggettamento* (trans: Bonini, E.; Scaramuzzi, C.). Roma: Meltemi.

G. Corbellini - E. Sirgiovanni, 2014. *Tutta colpa del cervello. Un'introduzione alla neuroetica*. Milano: Mondadori.

H. Dreyfus - P. Rabonow, 1982. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton (Sussex): The Harvester Press.

G.W.F. Hegel, 1821. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Berlin: der Nicolaischen Buchhandlung. Italian edition: Hegel, G.W.F. 1974. *Lineamenti di filosofia del diritto* (trans: Messineo, F.). Bari: Laterza.

N. Yanofsky, 2014. *The Outer Limits of Reason What Science. Mathematics and Logic Cannot Tell Us*. Cambridge (Mass.) London (Uk): The Mitt Univ. Press.

B. Russell, 1929. *Marriage and morals*. London: Allen & Unwin. Italian edition: Russel, B. 2014. *Matrimonio e morale* (trans: Tornabuoni, G.). Milano: Tea.