

Metafisica e pedagogia. Riflessioni su un sapere pedagogico fondato

Metaphysics and pedagogy. Reflections on a founded pedagogical science

ANDREA POTESIO

The paper deals with a reflection about the meaning and value that the meta-empirical dimension can assume in the construction of a founded pedagogical science and able of taking into consideration, in an integral way, the different aspects that characterize the unrepeatable uniqueness of each human person. According to this aim, there has been studied in depth the role that the contribution of John Dewey and the educational sciences have had and have again in the contemporary pedagogical debate.

KEYWORDS: META-EMPIRICAL DIMENSION, PEDAGOGY, EDUCATION, METAPHYSICS, EDUCATIONAL SCIENCES

Il tema dei rapporti tra pedagogia e metafisica non è certo nuovo e, in particolare nel Novecento, ha animato diverse riflessioni nel tentativo di definire lo statuto epistemologico autonomo del sapere pedagogico, differenziandolo dalla tradizione filosofica. Non a caso, nel 1949 Casotti scrive in un breve saggio dal titolo *Pedagogia e metafisica*: «la pedagogia, o scienza dell'educazione è cioè una di quelle scienze che studiando un oggetto o un "genere" di alta universalità, epperò prossimo ai principi primi dell'essere, non può godere che di un'autonomia "funzionale" e non strutturale. Ciò vuol dire che le sue relazioni con la metafisica sono prossime e non remote: ma non implica affatto che essa s'identifichi con la metafisica»¹. Casotti sottolinea che la scienza pedagogica ha come oggetto di studio l'educazione, che si presenta come un campo di indagine ampio e che si avvicina ai principi che riguardano l'essenza della realtà. Egli mette in guardia da due rischi, opposti, che porterebbero alla riduzione del valore epistemologico specifico della riflessione pedagogica. Il primo consiste nell'identificazione, di matrice idealistica, della pedagogia con la filosofia o metafisica e, di conseguenza, nell'illusione che si possano comprendere i fenomeni educativi senza osservarli e analizzarli a partire dalla loro realtà empirica e concreta. Il secondo consiste nel considerare il fenomeno educativo che si studia e si osserva come un "idolo", che rappresenta l'unica realtà

possibile e degna di analisi scientifica. Proseguendo nell'argomentazione, la via che Casotti propone per evitare questi rischi è quella di una pedagogia intesa come sapere fondato che, partendo dall'osservazione e dall'analisi dei fenomeni educativi concreti, riflette sui problemi teorici che essi generano, sulle cause e sulle condizioni di possibilità della relazione educativa. In questo modo, senza produrre inutili dualismi, la scienza dell'educazione ha il compito sia di osservare i processi educativi, sia di utilizzare i principi generali della metafisica e dell'etica per comparare e studiare in profondità ciò che ha osservato.

Possiamo affermare che, al di là di alcune lodevoli eccezioni, la direzione indicata da Casotti non ha avuto molto successo nel dibattito pedagogico contemporaneo. Infatti, negli ultimi decenni, almeno in ambito italiano, le categorie della "metafisica" classica sono sempre più difficilmente accostabili alla riflessione pedagogica. La preoccupazione principale di molti testi sull'educazione è quella di analizzare i problemi complessi, che gli educatori si trovano ad affrontare quotidianamente, attraverso la costruzione di indicatori e di strumenti metodologici che permettono di misurare il fenomeno educativo per ottenere evidenze empiriche, dati certi ed elementi oggettivi. In questa direzione, il dibattito culturale sul ruolo delle scienze dell'educazione non ha facilitato un approfondimento specificamente pedagogico

delle dimensioni che, pur non essendo esperibili in quanto appartengono all'orizzonte meta-empirico dell'uomo, agiscono in modo implicito e alle radici delle dinamiche educative. Il secondo rischio paventato dal saggio di Casotti si è trasformato in una realtà condivisa e il ricercatore di pedagogia, come lo scienziato moderno, tende a considerare ciò che può vedere e osservare come l'unica dimensione di studio e di analisi: «Cominciò che egli non sapeva nulla e non voleva affermare nulla circa la natura dell'essere o del reale in sé: intendeva solo studiare i fatti che l'esperienza gli dava. [...] Poi, piano piano, per varie cause e, sia per il contatto perduto con la cultura filosofica, in seguito alle esigenze di una sempre maggiore specializzazione, sia per l'influsso negativo di concezioni filosofiche mascherate e superficiali, finì con il costituire il fatto e l'esperienza in un idolo»².

Il rischio di considerare la realtà empirica l'unica dimensione della riflessione pedagogica riduce la possibilità di comprendere in profondità i fenomeni educativi. Questo saggio intende riflettere sul significato e sul valore che la dimensione meta-empirica può assumere nella costruzione di un sapere pedagogico fondato e capace di prendere in considerazione, in modo integrale, i diversi aspetti che caratterizzano l'unicità irripetibile di ogni persona.

La scienza dell'educazione come sapere epistemologicamente fondato

Il dibattito culturale sul ruolo delle scienze dell'educazione ha rappresentato nella seconda metà del Novecento uno dei più importanti temi di riflessione, di approfondimento, e anche di scontro, per i teorici del sapere pedagogico, in vista della finalità lodevole di costruire le basi per una pedagogia scientifica e moderna. Questo dibattito si è ispirato molto al pensiero di Dewey e, in particolare, al testo *The sources of a science of education* del 1929, nel quale l'autore statunitense tenta di fondare scientificamente il sapere pedagogico, senza ridurre la complessità epistemologica, partendo dal seguente quesito: «per quali strade lo scopo dell'educazione in tutte le sue branche e fasi – selezioni del materiale per il curriculum, metodi d'istruzione e di disciplina, organizzazione e amministrazione delle scuole – può essere condotto a un accrescimento sistematico di

comprensione?»³. La domanda che orienta la riflessione deweyana si basa sulla possibilità di costruire una scienza dell'educazione che sia in grado di adottare i metodi del sapere scientifico, che non sia soggetta al caso o al genio del singolo educatore, ma che riesca a rendere pubblici e trasmissibili le pratiche, i contesti e le innovazioni che migliorano gli apprendimenti e i metodi educativi.

La pedagogia diventa scienza dell'educazione quando, partendo dall'esperienza e dai singoli fenomeni, è in grado di analizzare un processo educativo e di indicare le modalità, i tempi e le possibilità organizzative per migliorarlo, consentendo ad altri ricercatori di riflettere e di sperimentare determinate modalità di insegnamento e apprendimento. L'idea di sapere scientifico che Dewey propone non vuole ridurre la complessità dell'educazione al solo fenomeno visibile e osservabile e al risultato di apprendimento che può essere misurato. Infatti, egli è consapevole che l'educazione è un'arte che presenta, e deve preservare, spazi di apertura, di libertà e di autonomia delle persone che ne sono coinvolte. Per questa ragione, è impossibile giungere a un sapere pienamente formalizzato che fornisce regole da applicare: «quando nell'educazione, lo psicologo o l'osservatore e lo sperimentalista, in qualsiasi campo, riduce i risultati delle sue ricerche in una regola che deve essere rigidamente adottata, solo allora il risultato ottenuto è criticabile e nocivo al libero gioco dell'educazione intesa come arte»⁴. Dewey sottolinea che l'idea di scienza dell'educazione non elimina la dimensione di educazione come arte, ossia come pratica concreta che non può essere ridotta a norme generali o a ricette da applicare. La sfida deweyana consiste nell'ipotizzare un sapere teorico, basato su osservazioni, concetti, metodi riproducibili e teorie, che non sia in contraddizione con l'autonomia e la libertà dell'educatore e dell'educando, non ne condizioni la creatività e non abbia la pretesa di misurare completamente la complessità di ogni fenomeno educativo. Secondo Dewey, l'educatore capace di essere innovativo non si muove in una direzione contraria rispetto al sapere scientifico, ma è in grado di operare, utilizzando in modo originale e inatteso, le strategie e gli strumenti che il sapere scientifico gli mette a disposizione⁵.

La scienza dell'educazione ha come finalità quella di andare oltre l'esperienza contingente e di produrre

astrazioni che siano in grado di cogliere il senso dei fenomeni educativi in sé: «la teoria è, in ultima analisi, la più pratica di tutte le cose, perché questo estendersi del raggio dell'attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato finisce con il tradursi nella creazione di mete più vaste e più lontane»⁶. La riflessione pedagogica deve necessariamente partire dall'esperienza educativa concreta⁷, dai problemi e dalle possibilità che solleva e, successivamente, procedere per astrazioni per generare teorie e finalità ampie, senza cadere nella tentazione di «convertire le conclusioni in norme e modelli di pratica scolastica»⁸.

Il pensiero di Dewey sull'importanza della pedagogia come scienza dell'educazione indica che la struttura epistemologica di questo sapere si basa su un processo di astrazioni che, partendo dal particolare, analizzano in modo dimostrabile e attraverso l'uso di categorie teoriche il materiale empirico osservato. In questo modo, sempre grazie ad argomentazioni logiche, è possibile ampliare l'orizzonte e le finalità della realtà educativa indagata prendendo in considerazione anche le dimensioni meta-empiriche che, in modo indiretto, orientano l'agire umano. Infatti, il sapere scientifico ha il compito di organizzare e di disporre in modo razionale gli oggetti del reale che vengono percepiti. Ma la scienza dell'educazione non è solo un sapere descrittivo e, di conseguenza, presenta al suo interno anche un aspetto prospettico che accompagna l'agire futuro: «il sapere, in quanto fondato, è scienza; denota oggetti che sono stati stabiliti, ordinati e disposti razionalmente. Il pensare, dall'altra parte, è prospettico rispetto al sapere. È provocato da una non sistemazione e tende a eliminarla. Filosofare è riflettere sulle esigenze postulate da ciò che è noto, sull'atteggiamento responsivo che esso richiede da noi. È l'idea di ciò che è possibile, non la registrazione di un fatto compiuto»⁹.

Sapere e pensare rappresentano due aspetti del procedere della razionalità umana e, di conseguenza, anche della riflessione pedagogica. La scienza dell'educazione deweiana, infatti, è sia un sapere che ordina e sistematizza le osservazioni e i dati delle pratiche educative, sia un'attività di pensiero che, partendo dai problemi generati da ciò che è conosciuto, esplora la dimensione del possibile e orienta le azioni di chi educa per generare strategie e metodi innovativi. Emerge la profonda

unitarietà tra prassi e teoria che caratterizza il pragmatismo deweiano e l'idea che l'esperienza e l'agire umano non possono essere ridotti solo a elementi percepibili con i sensi, ma costituiscono il fondamento della riflessione e della teoresi che, prendendo forma proprio nella prassi, la orienta e la trasforma in una alternanza inesauribile: «il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza di orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa»¹⁰. Questa apertura e capacità dell'educatore di andare oltre le consuetudini e i metodi tradizionali per progettare soluzioni innovative è un aspetto irrinunciabile della scienza dell'educazione e si basa su consapevolezza di natura filosofica. Per questa ragione, sottolinea Dewey considerarla: «come materia scientifica anziché filosofica equivarrebbe al dissimulare il suo carattere ipotetico e imprigionarla in rigidi dogmi che ostacolano, invece di favorire, l'effettiva indagine»¹¹.

L'analisi di alcuni temi di *Le fonti di una scienza dell'educazione* ci ha permesso di evidenziare l'importanza che Dewey attribuisce sia all'esperienza educativa come fonte prima del sapere educativo, sia alla riflessione teorica e filosofica che, a partire dal reale, consente di oltrepassare i limiti e la contingenza del singolo percorso di apprendimento. Ne consegue che l'unitarietà del reale impone per il sapere educativo la necessità di armonizzare i contributi dei diversi saperi, sia quelli sperimentali, sia quelli teoretici, per generare metodi e strategie che sappiano trasformare e migliorare i processi educativi.

La riflessione del filosofo statunitense costituisce, a ragione, un punto di riferimento del dibattito pedagogico attuale, anche nel panorama italiano, in vista della costruzione di un sapere pedagogico unitario e autonomo. Non è un caso, che Dewey parli di “scienza dell'educazione”, al singolare. L'unitarietà di questa scienza parte dal suo oggetto di studio, l'educazione, che fornisce i dati e l'esperienza concreta da osservare, indagare e analizzare con metodi e formalizzazioni sempre più rigorosi, attingendo alle consapevolezze di altre discipline, senza dimenticare che ogni fenomeno educativo è irriducibile e singolare e che non consiste solo in una trasmissione di contenuti misurabili, ma in un processo che coinvolge l'essenza stessa delle persone che vi prendono parte¹². Non solo. L'unitarietà della scienza

dell'educazione deweiana è data dalla costante circolarità tra pratica e teoria. L'analisi dei problemi educativi concreti non ha come fine solo quello di descrivere una situazione esistente, ma di proporre strategie e metodi nuovi che possano migliorare quelli attuali, attraverso la formulazione di finalità e principi meta-empirici che possano orientare la pratica educativa. La riflessione astratta, in grado di utilizzare gli aspetti teoretici, tecnici e pratici della razionalità umana¹³, appartiene, infatti, alla scienza dell'educazione, in quanto permette di elaborare categorie, teorie, visioni sull'uomo e sulla sua essenza e di aprire nuovi orizzonti capaci di oltrepassare i vincoli della realtà contingente. Allo stesso tempo, però, questo orizzonte meta-empirico si origina a partire dall'esperienza e mantiene un valore pedagogico solo se è finalizzato a comprendere meglio e migliorare le pratiche educative concrete.

La lezione di Dewey esorta a non dimenticare due pericoli che appartengono alla riflessione educativa. Da un lato, una prospettiva idealistica che tende a considerare l'esperienza concreta come un aspetto secondario e riducibile alla teoria e, di conseguenza, privilegia un sapere astratto che produce principi educativi che hanno l'ambizione di avere una valenza universale e di distaccarsi completamente dai singoli fenomeni educativi. Dall'altro, una prospettiva empirista che considera la prassi educativa concreta e presente l'unica dimensione da indagare, riducendo il significato della riflessione teorica e di ogni tentativo di generare principi e categorie logiche che oltrepassano l'esperienza educativa.

La riflessione deweiana ipotizza un'idea di pedagogia come scienza che sappia trovare un equilibrio tra osservazione del fenomeno educativo con strumenti e metodi rigorosi e argomentazione logica che genera ipotesi, teorie e orizzonti etici. Non sempre nel dibattito pedagogico del secondo Novecento si è cercato di mantenere l'equilibrio auspicato dal filosofo statunitense e, lentamente ma inesorabilmente, si è assistito a una tendenza a privilegiare una prospettiva che considera la pedagogia un sapere volto a descrivere e misurare, in modo sempre più oggettivo e condiviso, i fenomeni educativi visibili. Una tendenza resa evidente dall'affermarsi delle scienze dell'educazione: «queste si sono venute affermando nel corso del Novecento, con una crescita esponenziale negli ultimi decenni, quando si è

parlato di una conversione definitiva e totale della pedagogia nelle scienze dell'educazione. La tesi è, forse, troppo forte, ma contiene del vero. Oggi si fa pedagogia sempre attraverso il riferimento a saperi specifici, definiti, extra-pedagogici: psicologici, sociologici, antropologici, ma anche filosofici, storici, linguistici, ecc.»¹⁴.

Cambi descrive una situazione che è ben consolidata nella ricerca pedagogica che, a volte anche in modo fruttuoso e fecondo, è tenuta a confrontarsi con saperi e metodologie di altre discipline. La conseguenza principale dell'affermazione delle scienze dell'educazione è, inevitabilmente, «lo slittamento della filosofia dell'educazione da “tutto” a “parte” della pedagogia»¹⁵. Questo slittamento presenta il vantaggio di impedire l'identificazione tra pedagogia e filosofia e la netta separazione tra teoria e prassi, ma, allo stesso tempo, rende più difficile la costruzione di un lessico e di categorie teoriche epistemologicamente fondate e condivise per la pedagogia. L'assunzione, da parte dei ricercatori in ambito pedagogico, di metodologie e strumenti di altri saperi ben codificati porta con sé il rischio di frazionare i paradigmi teorici e, a volte, di assumere in modo implicito filosofie e visioni dell'uomo e del mondo che non vengono discusse e analizzate pedagogicamente¹⁶.

In *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Visalberghi afferma: «la pedagogia intesa come corpo normativo preposto all'azione educativa non può attendere. Essa deve realizzare rapide sintesi, anche se approssimative, di quanto dispone momento per momento in fatto di conoscenze più o meno salde e suffragate, ma rilevanti ai suoi fini»¹⁷. La citazione illustra il ruolo che la pedagogia si trova ad avere nella relazione con le scienze dell'educazione. A partire dalle conoscenze che derivano dai saperi delle scienze dell'educazione, ossia dalla psicologia, sociologia, statistica, antropologia e altre, e dalle ipotesi teoriche della filosofia dell'educazione, la pedagogia ha il compito di costruire norme e sintesi che orientano le decisioni educative degli insegnanti e di chi si occupa di educazione. In altro modo, è come sostenere che la pedagogia riceve i dati, i metodi di osservazione e le categorie interpretative dalle scienze dell'educazione e deve essere in grado, attraverso i propri principi fondativi, di analizzarli criticamente e di costruire norme e categorie sintetiche che possano orientare le strategie educative del

futuro. Due sono le possibilità a questo punto. O una pedagogia di questo genere è un sapere illusorio che, invece di discutere le acquisizioni scientifiche degli altri saperi, li ripete semplificandoli e aggiungendo un po' di retorica di senso comune. O questa idea di pedagogia si fonda su una tradizione specifica, autori, categorie teoretiche, visioni dell'uomo e del mondo che vengono accettate in modo aprioristico e a volte nemmeno dichiarate esplicitamente, e attraverso queste concezioni riesce a dialogare criticamente con le acquisizioni scientifiche delle discipline che si occupano di educazione.

Non a caso, la proposta di pedagogia di Visalberghi si struttura a partire da precise categorie filosofiche, ossia da una lettura del pragmatismo deweiano attraverso le categorie del materialismo dialettico di Marx¹⁸. In questo modo, la pedagogia ha la forza epistemologica di interpretare i contenuti delle scienze dell'educazione di utilizzarne le metodologie senza cadere in illusioni e in retoriche. Ne consegue che la filosofia dell'educazione non si è trasformata in una "parte" del sapere filosofico, ma ne costituisce sempre il cuore. L'unica differenza rispetto alla classica impostazione idealista risiede nel fatto che il principio della priorità della teoria sull'esperienza si è trasformato nel suo opposto. Infatti, l'esperienza diviene il punto di partenza dell'osservazione educativa, il luogo della sperimentazione didattica, la finalità di ogni progettualità e l'unica realtà esistente degna di studio e analisi, ossia è diventata l'idolo che Casotti denunciava. Quest'ultima posizione teorica rappresenta la filosofia che giustifica, in modo più o meno nascosto, la relazione tra pedagogia e scienze dell'educazione. In questo modo, non si è potenziato l'aspetto di autonomia della pedagogia, ma si è accettato un paradigma filosofico di stampo antimetafisico come fondamento, indiscusso e indiscutibile, del sapere pedagogico spostando il confronto teorico sul piano, empirico e misurabile, dei contributi conoscitivi delle diverse discipline che si occupano, a vario titolo, di educazione.

La provocazione anti-metafisica in educazione

L'approfondimento del dibattito sul ruolo di una pedagogia fondata a partire dall'interpretazione

dell'eredità del pensiero deweiano ci ha consentito di sottolineare come le indicazioni prospettate dal filosofo statunitense sulla necessità di costruire una scienza dell'educazione capace di armonizzare osservazione empirica e riflessione teoretica sono state, in gran parte, disattese dalle ricerche pedagogiche successive. L'affermazione del paradigma delle scienze dell'educazione e il dibattito sul loro ruolo testimonia che una tendenza della ricerca pedagogica si è orientata nel considerare l'esperienza educativa esistente, osservabile e misurabile l'unica realtà possibile sulla quale costruire un sapere pedagogico fondato. Questa concezione della pedagogia, come si è cercato di suggerire nelle pagine precedenti, non solo riduce il valore della dimensione meta-empirica, ossia dell'insieme di desideri, finalità, orizzonti ideali che non sono direttamente osservabili e misurabili, ma finisce per riprodurre una sorta di filosofia dell'educazione, implicita e data per certa, che nega valore e significato a tutto ciò che non è direttamente visibile, esperibile e dimostrabile. Ne consegue che la pedagogia, illudendosi di essersi conquistata spazi di autonomia, si trova invece dominata dalla forza delle metodologie scientifiche delle diverse discipline che si occupano di educazione, come la psicologia, sociologia o antropologia e, allo stesso tempo, sottoposta a filosofie sotterranee che impongono, in diverse modalità, le proprie tesi antimetafisiche.

Per poter approfondire la relazione possibile tra metafisica e pedagogia è opportuno cercare di chiarire, almeno in parte, il significato del termine "metafisica" che viene utilizzato in queste pagine¹⁹. Senza entrare nell'ampio dibattito sul ruolo della metafisica per la tradizione occidentale a partire dalla nascita del pensiero nel mondo classico, è possibile affermare che la metafisica indica una dimensione meta-empirica che, pur non essendo direttamente percepibile con i sensi, agisce e orienta le azioni umane. Le riflessioni ontologiche sui fondamenti della realtà e sulla sostanza dell'uomo, l'orizzonte teleologico e teologico, le ricerche sui fondamenti dell'esistenza, sulle proprietà costanti della realtà, sulla verità, sul bene e sul bello appartengono alla dimensione metafisica. Risulta evidente che occuparsi di metafisica non significa necessariamente avere a disposizione una verità assoluta, dogmatica ed auto-evidente che può essere collocata come fondamento e

principio originario di ogni sapere. Di conseguenza, la relazione tra pedagogia e metafisica non è risolta immediatamente nella identificazione dei due saperi, come sostiene l'impostazione idealista, e nella costruzione di una pedagogia come ancella della filosofia teoretica. Questa concezione della metafisica come sapere dogmatico, totalizzante, logocentrico, fondato sul privilegio della presenza, o della soggettività è stata criticata nella modernità da molteplici prospettive filosofiche, a partire da Kant, dall'ermeneutica di Nietzsche, dalla teoria dell'oltrepassamento della verità classica di Heidegger, dal decostruzionismo, dalla psiconalisi che dissolve l'identità soggettiva, dal pragmatismo e dalle impostazioni scettiche e nichiliste. Semplificando radicalmente la questione del significato che la metafisica può assumere nel pensiero occidentale contemporaneo, è possibile schematizzare due posizioni opposte. La prima sostiene che, nonostante i limiti del linguaggio, le mancanze e l'aporeticità della riflessione metafisica, non è possibile farne a meno ed è necessario continuare a riproporre i temi e le domande sui fondamenti della realtà e sull'essenza dell'uomo. La seconda sottolinea l'inutilità della metafisica e il suo indispensabile superamento, affermando che le domande sull'essenza dell'uomo, sulla sostanza, su ciò che fonda la verità, il bene e il bello non contribuiscono ad accrescere le conoscenze e il benessere per la società contemporanea. Molti filosofi, anche con visioni del mondo diverse tra loro, sostengono l'impossibilità di rinunciare alla tradizione metafisica pur denunciandone i limiti e ribadendo l'esigenza di un costante lavoro ermeneutico al suo interno. Per esempio, descrivendo il rapporto tra la sua impostazione decostruttiva e la metafisica classica, Derrida afferma: «cerco di mantenermi al limite del discorso filosofico. Dico limite e non morte, perché non credo affatto a ciò che oggi si chiama comunemente la morte della filosofia. Limite, dunque, a partire dal quale la filosofia è diventata possibile e si è determinata come episteme funzionante all'interno di costruzioni fondamentali, di opposizioni concettuali al di fuori delle quali diviene impraticabile. [...] Quanto oggi cerco di portare avanti per altre vie, è nello stesso tempo un'economia generale e una sorta di strategia generale della decostruzione. Questa dovrebbe evitare di neutralizzare semplicemente le opposizioni binarie della

metafisica e insieme di rimanere semplicemente, confermandolo, entro il campo chiuso di quelle opposizioni»²⁰. Il filosofo francese sottolinea che la decostruzione, ossia ciò che considera la modalità di produrre filosofia e pensiero, si colloca al limite della tradizione metafisica, ne mette in evidenza le aperture, gli spazi di non detto lavorando tra le sue opposizioni concettuali, senza riprodurle passivamente, ma anche senza ipotizzare di poter rinunciare alle categorie, ai problemi e alle idee che costituiscono i fondamenti del pensiero occidentale.

Una parte significativa della filosofia contemporanea, come la decostruzione di Derrida, la fenomenologia, l'ermeneutica afferma l'importanza delle categorie e dei principi della tradizione metafisica, delle opposizioni classiche, dell'orizzonte meta-empirico che non può essere ridotto a ciò che è osservabile e misurabile. Al contrario, vi è una parte della filosofia contemporanea che, riprendendo una matrice scettica e nichilista, sancisce l'inutilità dell'intera impostazione metafisica e la necessità di abbandonare i principi e le idee classiche della tradizione a favore dell'acquisizione di conoscenze che abbiano un impatto, diretto e quantificabile, per il miglioramento del benessere e delle condizioni di vita della società. Un esempio significativo di questa tentazione antimetafisica può essere il neo-pragmatismo che, radicalizzando proprio il pensiero di Dewey, propone una filosofia che ha come obiettivo l'utilità e la costruzione di legami sociali democratici e positivi. In questa direzione, Rorty afferma: «i pragmatisti ritengono che la storia dei tentativi di isolare il Vero o il Buono, o di definire le parole "vero" o "buono", confermi il loro sospetto che non sia possibile alcuna interessante ricerca in questo campo. [...] La storia dei tentativi per riuscirci, e delle critiche a tali tentativi, è grosso modo coestensiva alla storia di quel genere letterario che chiamiamo "filosofia", un genere fondato da Platone. I pragmatisti pensano che la tradizione platonica abbia esaurito la sua funzione. Questo non significa che essi dispongono di un nuovo e non-platonico insieme di risposte alle domande platoniche, quanto piuttosto che pensano non si debbano più fare tali domande. Quando propongono che non si facciano più domande sulla natura della Verità e del Bene, essi non invocano una teoria sulla natura della realtà o della conoscenza dell'uomo che affermi "non esiste

qualcosa” come la Verità o il Bene. E neppure sostengono una teoria “relativistica” o “soggettivistica” della Verità e del Bene. Intendono semplicemente cambiare argomento»²¹.

La lunga citazione ha il merito di esporre con chiarezza una posizione evidentemente anti-metafisica che, in modo più o meno diretto, ha influenzato anche il dibattito pedagogico contemporaneo. Il neo-pragmatismo rortiano può essere considerato un buon esempio di come, partendo dal pensiero di Dewey e forzando molto alcuni aspetti della sua riflessione tra cui l'importanza che l'autore de *Le fonti di una scienza dell'educazione* attribuisce alla tradizione e all'armonia tra esperienza e teoria, si giunga a conclusioni che non tentano di dimostrare l'inesistenza delle classiche opposizioni metafisiche, dell'idea di Bene, Vero e Bello e dell'essenza dell'uomo, ma che affermano la necessità di fare scienza su altri temi e di disinteressarsi di questi problemi perché inutili per il benessere delle società contemporanee. Il pensiero di Rorty incarna, in forma diversa, l'atteggiamento dello scienziato moderno che Casotti aveva denunciato con lucidità. Un atteggiamento che parte dalla rinuncia consapevole a interrogare l'essenza della realtà e le sue cause e che, progressivamente, porta, grazie a una concezione anti-metafisica più o meno mascherata, a trasformare: «il fatto e l'esperienza in un idolo»²².

La conseguenza più evidente della provocazione anti-metafisica di Rorty e del neopragmatismo è quella di sostituire le domande sui fondamenti della realtà con temi e problemi concreti che riguardano direttamente i cittadini di una comunità democratica. La finalità è: «aiutare a raggiungere la maggior felicità possibile per il maggior numero possibile, facilitando la sostituzione del linguaggio, delle usanze, delle istituzioni che ne impediscono il raggiungimento. [...] Il progresso, la felicità del maggior numero, la cultura, la civiltà non appartengono alla stessa lista di mondo ultrasensibile, idee, Dio, legge morale, autorità della ragione. Queste ultime sono metafore morte per le quali non è possibile trovare utilizzazioni»²³. L'educazione diventa un problema contingente che coinvolge le diverse comunità democratiche e che deve essere affrontato a partire da ciò che consente la felicità e il miglioramento delle condizioni di vita per il numero maggiore di cittadini.

Risulta inutile domandarsi a partire da quale concezione di uomo si attua una determinata strategia educativa, quali sono le finalità etiche di un intervento didattico o verso quale idea di società ci si sta orientando. Il ricercatore parte dall'evidenza di trovarsi in una determinata comunità democratica e la sua finalità è quella di incrementare il benessere e la felicità del numero maggiore di cittadini che ne fanno parte, trovando anche indicatori il più possibile oggettivi e efficaci per misurarla e verificare i progressi realizzati²⁴.

Questo paradigma teorico ben si adatta a quello delle scienze dell'educazione che, osservando e analizzando i fenomeni educativi in atto, possono offrire, da diverse prospettive, metodologie, strumenti di analisi e indicatori per tentare di rimuovere gli ostacoli alla felicità e al benessere dei cittadini di una determinata società. Il pericolo di questa proposta in ambito pedagogico risiede nel considerare inutile e non degna di ricerca scientifica una serie di problemi e dimensioni, come l'eticità, l'essenza dell'uomo e gli aspetti meta-empirici, che vengono considerati come una tentazione dogmatica²⁵. In questo modo, la pedagogia, intesa come riflessione critica sui fenomeni educativi esistenti, diviene un sapere soggiogato dai dati e dalle metodologie di altre discipline, viene privata di gran parte della propria tradizione e delle categorie sulle quali si è strutturata e attraverso le quali può indagare il reale e viene obbligata a impiegare categorie teoretiche, come utilità, felicità o benessere, che rappresentano solo una piccola parte della sua tradizione, senza poterle approfondire criticamente. Ne consegue, quasi inevitabilmente, che questa forma di pedagogia, privata di uno statuto epistemologico autonomo, o si identifica pienamente con le scienze dell'educazione, in modo tale che la psicologia, la sociologia o l'antropologia producano modelli e teorie adatte a migliorare l'organizzazione e le strategie educative della società, o viene confinata in un sapere retorico, capace solo di semplificare o narrare le conoscenze acquisite da altre discipline scientifiche.

L'orizzonte metafisico per la riflessione pedagogica

Nelle pagine precedenti si è cercato di dimostrare che per mettere in atto una pedagogia come scienza fondata e

autonoma non è sufficiente identificare il suo oggetto nei processi educativi. Anche altre discipline possono occuparsi di educazione e analizzare i diversi processi formativi da molteplici prospettive. Allo stesso tempo, la pedagogia non può trasformarsi in un sapere di sintesi che utilizza e riprende dati, metodologie, strumenti e acquisizioni conoscitive di altri campi disciplinari senza fare riferimento a una tradizione specifica, a un lessico e a categorie teoretiche necessarie per l'interpretazione e il confronto con gli altri saperi. In questo caso, il pericolo è quello di essere espropriata della propria struttura epistemologica. Per trovare un equilibrio tra l'osservazione e l'analisi dei fenomeni educativi, anche attraverso il dialogo con altre discipline, e l'approfondimento e l'interpretazione teorica dei problemi che emergono dalla realtà osservata in vista della progettazione di strategie didattiche, la pedagogia non può rinunciare alla dimensione metafisica almeno per due ordini di ragioni.

Il primo ordine di ragioni riguarda l'importanza che la riflessione metafisica ha avuto nella tradizione occidentale, nella strutturazione di categorie ermeneutiche, nella genesi di problemi, di opposizioni concettuali e anche di aporie. Rinunciare completamente a questa tradizione che, se pur in modo differente e ricco di antitesi, costituisce il fondamento teoretico che ha consentito la genesi stessa della pedagogia come scienza autonoma non significa solo negare la visione platonica della realtà, ma anche eludere un confronto critico con le categorie e i temi che hanno permesso all'umanità di pensare e identificare ciò che è educativo.

Il secondo riguarda la necessità di prendere in considerazione, se pur in modo asintotico e non pienamente misurabile, un orizzonte che costituisce l'essenza della pedagogia, ossia quello meta-empirico. La pedagogia non si caratterizza come una scienza descrittiva, che si può limitare a osservare la realtà visibile e analizzarla in tutti i suoi aspetti. Essa nasce come scienza trasformativa che, a partire da un fenomeno educativo empirico, propone strategie, ipotesi e progetti per modificarlo in vista di un possibile miglioramento. La tensione trasformativa caratterizza la pedagogia e rappresenta una dimensione teleologica che non può che essere pensata come tentativo, sempre perfezionabile e in divenire, di avvicinarsi a ciò che è Vero, Bene e Bello e di

consentire il compimento, sempre parziale e momentaneo, delle potenzialità di ogni essere umano²⁶. Non solo. La pedagogia non ha come oggetto di ricerca un'attività o una realtà determinata, ma un processo educativo che, in quanto tale mostra in atto una relazione trasformativa tra due o più esseri umani²⁷.

La relazione tra gli uomini che, attraverso questo legame, cercano di manifestare se stessi costituisce il vero e proprio campo di studio della pedagogia. Ne consegue che essa deve prendere in considerazione tutti gli aspetti divenienti, non misurabili, eccedenti che caratterizzano la singolarità irriducibile di ogni essere umano. Bertagna sostiene che questa consapevolezza appartiene allo statuto epistemologico della pedagogia fin dalle riflessioni dei greci sulla *paideia* come è testimoniato anche dall'etimo del suo nome: «la identificarono come un modo di essere e di relazionarsi non con qualcosa da spiegare o da costruire, ma con qualcuno; e di relazionarsi con questo qualcuno attraverso l'analogia di un'*agogé*, quel movimento ascensionale e partecipativo che si impadronisce misteriosamente di ogni persona quando danza e ascolta la musica insieme ad altri e la spinge, ciascuna, a seguire le altre»²⁸. Secondo questa prospettiva, la pedagogia non è un sapere che studia, osserva e analizza attraverso il *logos*, ma si costituisce sulla possibilità di prendere in considerazione e riflettere su tutte le dinamiche che appartengono ai fenomeni educativi che indaga, a partire da quelli relazionali che coinvolgono le persone che educano e sono educate.

Per questa ragione, la pedagogia mette in evidenza una tensione che oltrepassa l'orizzonte dell'esperienza, non per elevarsi a riflessioni astratte e dogmatiche che ci permettono di definire i principi universali dell'educazione in modo definitivo, ma per cercare di approfondire le dinamiche misteriose e singolari che costituiscono gli aspetti essenziali di ogni uomo che, proprio attraverso la relazione educativa, si mostrano e si trasformano. Non a caso, Gennari sostiene: «la pedagogia prima di essere una scienza, ovvero un sistema di sapere, è il primo sapere dell'uomo che si interroga sul suo essere-un-uomo-umanamente-formantesi. [...] L'uomo è la sua formazione; questa *Bildung* nasce da una *Bild*, che è immagine del Mistero. La formazione è, forse, l'immagine che l'Innominabile ha voluto imprimere all'uomo. Nella sua forma è deposta la sostanza. Nella sua

sostanza c'è la luce che illumina amorevolmente le tenebre»²⁹. Ciò che Gennari, in questo passo, identifica con il termine *Bildung*, riprendendo una parte significativa della tradizione pedagogica moderna soprattutto di area tedesca, rappresenta l'essenza ontologica e metafisica di ogni uomo, che gli permette considerarsi ed essere considerato tale. La *Bildung*, intesa come immagine che ogni essere umano riesce a cogliere sempre in modo parziale della propria identità in divenire, rimanda all'idea stessa di Mistero che esprime, sinteticamente, il fatto che ogni persona è in relazione con una dimensione che lo costituisce e lo trascende allo stesso tempo³⁰.

La pedagogia non può dimenticarsi di questa dimensione, in quanto è un sapere che riflette e si interroga sulla formazione dell'uomo, sul suo essere in trasformazione e sul suo tentativo costante di realizzarsi nella e attraverso la relazione costitutiva con gli altri. Occorre sottolineare che il rapporto tra pedagogia e formazione, intesa come interrogazione sull'essenza ontologica dell'uomo, non è scontato e privo di problematicità alla luce anche delle istanze e provocazioni antimetafisiche presenti nella cultura contemporanea. Infatti, come afferma Mattei, «sfumata la dissolvenza su Dio, scritta la grande pagina della secolarizzazione, la formazione ha conosciuto stagioni dure da attraversare. E ha ceduto il passo alla sinonimia di educazione e istruzione, inabissandosi in un fragoroso silenzio. Quella formazione non ha potuto camminare indenne per le strade del nichilismo. L'orizzonte si è fatto più incerto. La forma da dare, e soprattutto da darsi, se si vuole intendere l'autoformazione del soggetto e celebrarne l'insopprimibile liberà è apparsa difficile da declinare»³¹.

Proprio le provocazioni anti-metafisiche e la difficoltà di declinare il rapporto tra gli aspetti empirici dell'educazione e la sua essenza costitutiva rendono ancora più necessario trovare principi, categorie e linguaggi che consentano al pensiero pedagogico di riflettere criticamente, in modo equilibrato e alternato, sulle dimensioni empiriche e meta-empiriche che i fenomeni educativi manifestano e nascondono. Infatti, la pedagogia può essere scienza, ossia sapere critico che descrive e comprende i fenomeni educativi empirici attraverso il dialogo e l'utilizzo di metodologie e strumenti di altre discipline, solo se continua a

interrogarsi sui temi e i problemi che riguardano l'orizzonte trascendente dell'uomo in formazione. Per poter fare questo, come ricorda il pragmatismo deweiano e prima ancora Aristotele e la tradizione pedagogica moderna, è necessario partire dall'analisi dell'esperienza concreta, del contesto storico e dalla costruzione di uno specifico linguaggio che esprime la cultura specifica nella quale ci si trova. In questa costante e necessaria alternanza tra pratica e teoria, esperienza e riflessione, dimensione empirica e meta-empirica si realizza la riflessione pedagogica sull'educazione.

Questa direzione è stata indicata da gran parte della tradizione pedagogica moderna, che ha posto le basi per la genesi di un pensiero pedagogico autonomo. È utile ricordare che Rousseau in apertura dell'*Émile* sostiene: «Tutto è bene quando esce dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera nelle mani dell'uomo»³². Anche se la bontà ontologica è il fondamento che guida l'intero processo di educazione naturale dell'uomo, l'*Émile* non si trasforma in uno scritto astratto, di riflessione teorica sulla bontà dell'uomo e sull'origine del male. Al contrario, parte da una situazione educativa verosimile e dalla narrazione della relazione educativa ideale tra un fanciullo, rimasto orfano, e il suo *gouverneur*. Descrive episodi di vita concreta, approfondisce le trasformazioni nelle fasi di crescita dell'allievo e le modifiche conseguenti nelle strategie educative, si occupa nel dettaglio di predisporre i contesti favorevoli per l'apprendimento del giovane, riflette sulla didattica dei saperi a partire dall'esperienza diretta, critica le consuetudini, i dispositivi e alcune strategie didattiche presenti nell'educazione del tempo. Eppure, nonostante tutti questi aspetti concreti e specifici, Rousseau ricorda costantemente che il suo testo non è un insieme di consigli utili e di precetti su come educare le persone, che i suoi suggerimenti non possono essere seguiti alla lettera e applicati in modo meccanico per tutti i fanciulli, proprio perché è consapevole che ogni relazione educativa è profondamente differente da un'altra e che le singolarità del giovane e del maestro orientano, in modo imprevedibile, il processo educativo in atto. Infatti, la riflessione rousseauiana si basa sul principio che il fenomeno educativo è irriducibile alla teoria pedagogica, in quanto la realtà concreta è sempre più ricca e feconda di ogni teoria che tenta di descriverla e orientarla. Allo

stesso tempo, però, Rousseau non rinuncia alla riflessione pedagogica, ossia all'osservazione costante dei processi educativi in atto, al tentativo di cogliere le cause di determinate azioni e trasformazioni, all'approfondimento dei principi generali che orientano l'educazione e all'indagine sulle finalità etiche che caratterizzano la tensione trasformativa della pedagogia e dell'educazione, prendendo in considerazione anche l'orizzonte meta-empirico che costituisce ogni fenomeno educativo³³.

La linea di equilibrio, indicata da Rousseau, dal pragmatismo di Dewey e da una parte della tradizione pedagogica occidentale, tra osservazione e analisi diretta delle esperienze educative reali e riflessione critica sui temi e problemi che non sono immediatamente visibili dovrebbe costituire l'orizzonte da ricercare per la pedagogia contemporanea. Superando le pretese radicali antimetafisiche che tendono a sfociare in forme, se pur diverse, di nichilismo e, allo stesso tempo, oltrepassando gli irrigidimenti dogmatici di una parte della metafisica che si illude di comprendere la realtà separandosi dall'esperienza, la pedagogia non può eludere una serie di

domande e categorie che investono la dimensione meta-empirica dell'uomo e che costituiscono un aspetto significativo del suo statuto epistemologico. Solo in questa direzione, la pedagogia può trovare la sua autonomia, evitando di soggiacere ai paradigmi teorici di altre discipline che si occupano di educazione, continuando a interrogare i fenomeni educativi attraverso uno sguardo capace di cogliere gli aspetti generativi e migliorativi che, nelle relazioni educative, consentono lo sviluppo il più possibile integrale delle potenzialità di ogni essere umano.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ M. Casotti, *Pedagogia e metafisica*, in «Rivista di Filosofia neoscolastica», I, 1949, p. 6.

² Ivi, p. 3.

³ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 3.

⁴ Ivi, p. 7.

⁵ Sulla sterminata letteratura che riflette sul significato del pragmatismo deweyano per il sapere pedagogico, si segnalano a titolo d'esempio: L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999; J. Martin, *The education of John Dewey*, Columbia University Press, New York 2000; L.A. Hickman e G. Spadafora, *John Dewey educational philosophy in international perspective*, SIUP, Carbondale 2009; T. Pezzano, *L'organismo sociale nel giovane Dewey*, Periferia, Cosenza 2011; G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Saggi su John Dewey*, Anicia, Roma 2015.

⁶ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 10.

⁷ Sull'importanza dell'esperienza come luogo di osservazione, analisi e riflessione necessaria alla vita e sulla sua carenza nella società contemporanea, si veda G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2011.

⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., p. 11.

⁹ J. Dewey [1916], *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 386.

¹⁰ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], cit., p. 45.

¹¹ Ivi, p. 43.

¹² L'idea di scienza dell'educazione di Dewey è profondamente differente da quella utilizzata nel contesto del Positivismo di fine Ottocento con l'intento di fondare un sapere pedagogico misurabile e basato sui metodi delle scienze moderne. Si vedano, a titolo d'esempio, i tentativi di Alexander Bain (*Education as a Science*, 1879) in Gran Bretagna e di Roberto Ardigò (*La scienza dell'educazione*, 1893) in Italia. Al contrario, il tentativo deweyano ipotizza l'importanza della costante circolarità e connessione tra l'osservazione dei fenomeni educativi, attraverso metodi sempre più scientifici e accurati, e una teoria pedagogica rigorosa e capace di dare conto dell'integralità dell'identità umana e della sua costante potenzialità trasformativa.

¹³ Si veda sulle forme di razionalità che sono alla base dell'idee pedagogiche di educazione, formazione e istruzione la riflessione di Giuseppe Bertagna (*Dall'educazione alla pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 119-247).

¹⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000, p. 4. Per l'ampio dibattito degli ultimi decenni della seconda metà del Novecento sul ruolo delle scienze dell'educazione, si vedano tra gli altri: G. Mialeret, *Le scienze dell'educazione*

[1976], Loescher, Torino 1978; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978; W. Brezinka, *La scienza dell'educazione. Analisi, critica, proposte*, Armando, Roma 1976; F. Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969; A. Clause, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1976 e A. Santoni Rugiu, *Guida alle scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1974.

¹⁵ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., p. 10.

¹⁶ Sul rischio che la pedagogia assuma una posizione debole e marginale nel dibattito contemporaneo sui problemi educativi la letteratura è ampia. Mi limito a segnalare a titolo d'esempio: R. Massa (ed.), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988; E. Giesecke, *La fine dell'educazione*, Anicia, Roma 1990; N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1997; M. Manno, *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2002 e D. Demetrio, *L'educazione non è finita*, Cortina editore, Milano 2009.

¹⁷ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p. 61.

¹⁸ Sul tentativo di interpretare il pensiero educativo di Dewey alla luce del materialismo dialettico di Marx nel dibattito pedagogico italiano, si vedano: A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975; A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1966; L. Borghi, *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*, in «Scuola e città», 1-2, Gennaio-Febbraio, 1976, pp 27-34.

¹⁹ Sui rapporti tra metafisica e pedagogia nel dibattito novecentesco, si vedano a titolo d'esempio: L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955; M. Laeng, *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1960; A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961; G. Catalfamo, *L'educazione fondamentale*, Armando, Roma 1964; G.M. Bertin, *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma 1971.

²⁰ J. Derrida, *Posizioni* [1972], Bertani editore, Verona 1975, pp. 45 e 75. Sul valore pedagogico della decostruzione, si vedano: A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa*, Armando, Roma 2008. F. Garritano, *La formazione come questione in Jacques Derrida. Il progetto pedagogico del postmoderno*, Anicia, Roma 2008, A. Erbetta (ed.), *Decostruire formando*, Ibis, Como-Pavia 2010 e A. Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013.

²¹ R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo* [1982], Feltrinelli, Milano 1986, pp.11-12.

²² M. Casotti, *Pedagogia e metafisica*, in «Rivista di Filosofia neoscolastica», cit., p. 3.

²³ R. Rorty, *Scritti filosofici* [1991], vol. II, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 27.

²⁴ Su questo tema, lo stesso Rorty scrive un breve saggio sui temi educativi nella società democratica. Cfr. R. Rorty, *Scritti sull'educazione* [1982-1989], La Nuova Italia, Firenze 1996. Si vedano anche E.D. Hirsch, *Cultural Literacy*, Houghton Mifflin, Boston 1990 e A. Bloom, *Closing of American Mind*, Penguin Book, New York 1987.

²⁵ La posizione del neo-pragmatismo rortiano affonda le sue radici nel dibattito filosofico ed epistemologico sul significato di verità e scienza del primo Novecento, sul quale lo stesso Rorty si è formato. A partire da una specifica interpretazione del *Tractatus* di Wittgenstein, diversi autori neopositivisti come Carnap, Reichenbach, Neurath, Schlick affermano con forza che ogni principio teorico, per essere scientifico, deve poter essere verificato direttamente nella realtà esperienziale. Ne consegue, come sostiene Ayer che: «il teista, come pure il moralista, potrà credere che la propria esperienza sia un'esperienza che celi una conoscenza; ma finché egli non potrà affermare la sua "conoscenza" in proposizioni verificabili empiricamente, possiamo esser certi che egli dia a intere qualcosa. Ne consegue che certi filosofi, i quali riempiono i loro libri con affermazioni del genere, sostenendo di "sapere" intuitivamente questa o quella "verità" morale o religiosa, offrano solo materiale di ricerca allo psicanalista» (A.J. Ayer, *Linguaggio, verità e logica* [1946], Feltrinelli, Milano 1975, p. 158).

²⁶ Bertagna afferma sul rapporto tra pedagogia e tensione verso la verità: «le pedagogie partono dalla realtà educativa esistente e tentano di comunicare, con un linguaggio che va condiviso progressivamente in modo intersoggettivo, se è come dovrebbe essere e come si potrebbe diminuire la distanza tra il suo essere così e il suo "dover e poter essere" diversa da ciò che è ed è stata, per diventare migliore. Se, dunque, l'educazione c'è, oggi come ieri, ed è una realtà esistente, non un'invenzione convenzionale, [...] va ribadito che esistono molti modi per leggerla e per restituirne le dinamiche a livello sia descrittivo, sia interpretativo, sia normativo (come dovrebbe essere per essere migliore di ciò che è stata)» (G. Bertagna, *Dall'Educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010, p. 12).

²⁷ Agazzi afferma con chiarezza: «l'educazione è un rapporto tra persone, per la persona dell'alunno, ai fini, immanenti della persona stessa, della sua attuazione, della umana civiltà e delle umane destinazioni; l'educazione è un processo che si attua in un rapporto ontologico, nel quale la persona dell'alunno e la persona del maestro, a contatto fra loro, procedono all'espressione del valore, in forma di vita, di civiltà e di umanità» (A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, La Scuola, Brescia 1955, pp. 166-167).

²⁸ G. Bertagna, *Lo "speciale" della pedagogia generale*, in *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, (L. D'Alonzo e G. Mari eds.), Vita e pensiero, Milano 2010, p. 53.

²⁹ M. Gennari, *La filosofia come formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, pp. 740-744.

³⁰ Nel dibattito pedagogico novecentesco, il personalismo, in particolare, ha sottolineato l'importanza della dimensione trascendente che appartiene alla persona e, di conseguenza, il suo legame necessario con il Mistero, ossia con un orizzonte di alterità che costituisce la sostanza umana e il suo rapporto con gli altri e il mondo. Bertagna sostiene: «ciascuno di noi, in quanto persona, resta al fondo un mistero che sfugge non solo alla completa oggettivizzazione scientifica, ma anche alla piena trasparenza coscienziale e

autocoscienziale. Per quanto si possa conoscere l'altro e perfino conoscerci, infatti, restano sempre residui opachi imperscrutabili» (G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 24-25. Sulla vasta letteratura sul tema, si segnalano a titolo d'esempio: R. Guardini, *Persona e personalità* [1926], Morcelliana, Brescia 2006; E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?* [1946], Einaudi, Torino 1975; G. Flores d'Arcais, *Le "ragioni" di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1987; P. Ricouer, *La persona* [1983-1990], Morcelliana, Brescia 1997.

³¹ F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009, p.31.

³² J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 1762, p. 71. Rousseau, descrivendo la struttura profonda dell'*Émile* afferma che è «un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è per natura buono» (J.J. Rousseau, *Lettera a Philibert Cramer*, 1764, in *Correspondance complète*, a cura di R.A. Leigh, Voltaire Foundation, Oxfordshire, vol. XXI, n. 3564, p. 248).

³³ Sugli aspetti metafisici del pensiero pedagogico di Rousseau, si veda G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La scuola, Brescia 2014.