

Per una metafisica influente in pedagogia

Towards an influential metaphysic in pedagogy

VIVIANA LA ROSA

Starting from a significant epistemological breakthroughs of the 20th, the birth of scientific and experimental pedagogy in Italy, the article explores the evolution of pedagogy with regards to the relationship among education, science and metaphysic. In particular, the article focuses on the role of influential metaphysic and mental experiment in the possible reconciliation between normative and descriptive in pedagogy.

KEYWORDS: RESEARCH, SCIENTIFIC KNOWLEDGE, METAPHYSIC, PEDAGOGY

«La tendenza “positivistica” oggi alla moda di attaccarsi a ciò che è osservabile, non mi piace affatto. [...]. Penso [...] che la teoria non possa essere fabbricata a partire dai risultati dell’osservazione, ma possa solo essere inventata»

(Lettera di A. Einstein a Karl Popper. Old Lyme, 11 settembre 1935)¹

Chi ha paura della metafisica?²

A partire dalla seconda metà dell’Ottocento un vivace processo di rinnovamento in campo educativo e il progressivo diffondersi del paradigma positivista inducono la pedagogia ad avviare una sistematica riflessione intorno alla sua struttura epistemologica e ai suoi apparati teoretici, nel tentativo di accreditarsi quale disciplina autonoma. Nelle more di questo processo, così ricco di esperienze e riflessioni da rendere la pedagogia italiana, all’alba del Novecento, particolarmente apprezzata in tutta Europa, la preoccupazione principale appare quella di tracciare una netta demarcazione tra scienza e filosofia, quest’ultima giudicata inadeguata a garantire credibilità epistemologica e autonomia scientifica alla ricerca in campo pedagogico. L’effetto più evidente connesso a tale processo è la tensione verso istanze di ricerca empiriche e sperimentali e il deciso abbandono di ogni possibile declinazione metafisica. Fiorisce così un’intensa stagione di ricerche e sperimentazioni, connotata dal fitto dialogo

con altri campi di sapere, quali medicina, fisiologia e antropologia (determinante è il contributo di Maria Montessori, Ugo Pizzoli, Angelo Mosso, Paolo Mantegazza), dal meticciamiento con la nascente psicologia (soprattutto grazie ai contributi di Giulio Cesare Ferrari, Sante De Sanctis, Federico Kiesow, Umberto Saffiotti) e dal confronto con la filosofia scientifica attraverso la mediazione di studiosi quali Luigi Credaro, Bertrando Spaventa, Francesco De Sarlo, Antonio Aliotta, Guido Della Valle.

Ad una così vivace produzione culturale si correla però progressivamente uno snaturamento della pedagogia quale scienza sostanzialmente orientata alla mera osservazione e misurazione di “fatti” in educazione, dipendente da procedure di ricerca tracciate da scienze affini, in larga misura privata della possibilità di esercizio critico e riflessivo intorno alla natura stessa dei processi educativi. In tale contesto, ogni possibile domanda sul nesso tra pedagogia e metafisica appare obsoleta, quando non addirittura pericolosa, e pertanto destinata ad assumere ruoli pressoché totalmente marginali nel dibattito scientifico del tempo.

L’irrigidimento in forme di ricerca così strutturate conduce gradualmente a forme di determinismo biofisico, volte principalmente a studiare l’individuo nelle sue “qualità” misurabili. La persona, nella sua irripetibilità, non appare degna di essere assunta a oggetto d’indagine, costituendo piuttosto fumosa categoria di studio. Preferibile, piuttosto,

l'analisi orientata alla misurazione di intelligenza, memoria, lavoro mentale, orizzonte di una antropometria che lascia indietro la più ampia dimensione di un essere-in-formazione. Tale prospettiva finisce ben presto con il far emergere tutti i limiti di una scienza pedagogica che sembra essere «semplice accumulamento di materiali, che attendono di essere elaborati dalla riflessione critica e trasformati in concetti speculativi»³. Una considerazione, questa, che troverà ampio spazio nelle more dell'idealismo gentiliano e che, diretta conseguenza, porteranno rapidamente a decretare il «fallimento della pedagogia scientifica» e a giustificare il ritorno ad una pedagogia che si risolve interamente nella filosofia.

Al termine del secondo conflitto mondiale, in un clima di faticosa ricostruzione economica, culturale, politica, i più significativi temi che animano il dibattito pedagogico italiano ruotano ancora una volta, come già accaduto all'alba del Novecento, attorno a ragioni e opportunità di una pedagogia come scienza.

Necessario, in particolare, liberarsi dal “soffocante abbraccio” della filosofia idealistica gentiliana⁴, operazione che sembra possibile solo affidando ancora una volta alla ricerca empirica e sperimentale il compito di orientare versanti di indagine e prassi in educazione. In tale temperie, una seria riflessione sul possibile dialogo tra pedagogia e metafisica sembra perdere ragion d'essere, rappresentando piuttosto una pericolosa involuzione verso forme di asservimento della pedagogia alla filosofia, peculiari del modello idealistico gentiliano. Proprio l'opposizione al modello gentiliano sembra anzi giustificare il consolidarsi di una certa «attitudine antimetafisica nella pedagogia postgentiliana»⁵, a favore del modello empirista, che sembra offrire spazio particolarmente fecondo e generativo in vista del costituirsi di una scienza pedagogica. Istanze di ricerca empirica e sperimentale conducono così la riflessione pedagogica a confrontarsi con l'esperienza quale momento conoscitivo connotato da priorità “temporale” rispetto agli assunti teorici di riferimento: la condizione dell'esperire, in altre parole, fonda e guida la conoscenza, agendo solo in un secondo momento sui congegni teorici propri della pedagogia.

Se è indubbio il contributo offerto dal modello empirista nel consolidare il profilo scientifico della pedagogia, occorre tuttavia riconoscere il permanere in posizione di

grave marginalità di alcuni nodi cruciali sul suo statuto epistemologico che proprio una certa “paura” della metafisica impedisce di analizzare nella loro pienezza. Resta così irrisolta, ad esempio, la lacerante e storica contrapposizione tra piano normativo e piano descrittivo, tra mezzi e fini in educazione. Una grave lacuna, questa, tenuto conto del rischio (concreto) per la pedagogia di dissolversi in frammenti di realtà affidati allo sguardo di altre scienze.

È quanto denuncia proprio nell'immediato dopoguerra Mario Casotti nel tentare una possibile riflessione sul nesso tra pedagogia e metafisica. Lo studioso ricorda come, nella tradizione filosofica aristotelica, per lo scienziato non esisterebbero due diverse realtà (quella profonda, filosofica e quella superficiale, scientifica), ma una sola realtà, sebbene considerata sotto diversi aspetti.

Tra la filosofia e la sua scienza egli non scorgeva nessun abisso, ma solo un grado diverso d'astrazione, per cui la filosofia considerava sotto l'aspetto universalissimo dell'“ente in quanto ente” gli stessi oggetti e fatti ch'egli considerava come questo o quell'ente particolare. Di conseguenza, egli credeva reali, benché in gradi diversi, gli oggetti e i fatti a lui dati nell'esperienza, finché non gli si fosse fornita una prova del contrario⁶.

Lo scienziato moderno, invece, votato alla causa della mera e asettica osservazione del dato, convinto di dover assumere una posizione di equidistanza osservativa e concettuale rispetto al fenomeno indagato, avrebbe progressivamente finito «col costituire il “fatto” e l'“esperienza” in un “idolo” (per parlare il linguaggio baconiano) o in un vero “assoluto”»⁷.

Nella prospettiva di Casotti, piuttosto, la contrapposizione tra valori e fatti andrebbe così intesa:

se è verissimo che i fini dell'educazione non si possono stabilire in via sperimentale essendo trascendentali, non lasciano tuttavia di avere connessioni con l'esperienza, posto che alla pedagogia non tocca studiarli in se stessi, sotto il quale aspetto essa mutua le sue nozioni dalla metafisica, siffene quali si mostrano nella coscienza umana nei diversi gradi del suo sviluppo; argomento che importa di necessità un continuo appello all'esperienza⁸.

Se Mario Casotti tenta la via di una possibile conciliazione tra istanze metafisiche e istanze empirico-sperimentali in pedagogia, occorre rilevare il sostanziale configurarsi in

questi anni di due linee interpretative prevalenti: la prima concepisce la pedagogia quale indagine teoretica avente come oggetto l'educazione; la seconda ritiene la pedagogia quale insieme di studi sull'educazione. Proprio entro questo fronte interpretativo matura in forma più evidente quella frattura che separa nell'universo pedagogico «le ricerche di tipo empirico [...] dalla riflessione teoretica che può dirsi pedagogica nel senso stretto e tradizionale»⁹.

In bilico tra piano enunciativo (dell'essere) e piano prescrittivo (del dover essere), tra una posizione di dipendenza da altre scienze e regressione a livello applicativo, la pedagogia appare sempre più spesso quale scienza apolide, chiamata a mettere in questione i moduli epistemologici da cui dipende il suo status di disciplina spuria. Tale «smembramento» della pedagogia appare ancora più evidente, come si dirà, entro il nascente modello delle scienze dell'educazione. Proprio con la nascita delle scienze dell'educazione, l'abbandono di una riflessione pedagogica metafisicamente orientata si traduce altresì in malintese procedure di lettura della persona, ancora una volta ricondotte a prassi d'indagini descrittive, spesso volte alla definizione di categorie che ingabbiano l'essere umano entro rigidi quadri interpretativi. Più che all'essere in sé, l'attenzione è volta alla strenua ricerca «delle «leggi» costitutive dell'esistente [...] puntando alla riduzione del «diverso» all'«identico»»¹⁰.

Nell'alveo delle scienze dell'educazione

Entro il percorso che in Italia gradualmente conduce la pedagogia nell'alveo delle scienze dell'educazione decisivo è certamente il contributo dell'opera deweyana, con particolare riferimento alla diffusione de *Le fonti di una scienza dell'educazione*¹¹. Peculiarità interpretative legate al contesto italiano hanno infatti indotto a considerare l'interpretazione che Dewey offre di scienza dell'educazione quale principale premessa al modello di scienze dell'educazione. Da qui:

l'equivoco che fa di Dewey (come appariva in De Bartolomeis e in altri pedagogisti della sua generazione) il capostipite [...] di quella pedagogia scientifica i cui approdi sarebbero state - per causa di alcuni fraintendimenti - le cosiddette «scienze dell'educazione»¹².

Che le *Fonti* siano state lette alla luce di criteri

interpretativi parziali è quanto afferma anche Enza Colicchi, effetto

del prevalente (e persistente) orientamento teoreticistico e intellettualistico della nostra tradizione teorico-pedagogica. Tradizione attestata su posizioni razionalistiche: e quindi incline a ignorare le differenze che corrono tra ragione teoretica e ragione pratica o, che è lo stesso, a postulare il primato del cognitivo sul pratico; e quindi inevitabilmente impermeabile e «ostile» nei confronti del messaggio e dell'orientamento pragmatista¹³.

Non è certamente questa la sede per ricostruire il dibattito sulla nascita delle scienze dell'educazione nelle sue correlazioni con l'opera deweyana, tuttavia può essere utile richiamare quanto proposto da Aldo Visalberghi, le cui riflessioni appaiono feconde nella prospettiva di una possibile relazione tra scienza e metafisica. Nel proporre un modello possibile di ricerca empirica e sperimentale egli richiama innanzitutto il principio di transazione¹⁴; in tale direzione, contro ogni rischio di pericolosa caduta sul terreno del determinismo scientifico, risolutiva appare la qualità della relazione in educazione, lontana da ogni ontologia preesistente al processo, e soprattutto si attesta l'idea che il soggetto sia egli stesso nodo di relazioni. Si supera così il limitato appiattimento alla sola relazione natura-esperienza ed esperienza-natura, per approdare piuttosto all'infinito spazio delle relazioni reali e possibili in cui può darsi l'esperienza. Non si indugia allora solo su un polo della relazione natura-esperienza, ma si dà vita ad un vivace ritmo prodotto dal continuo interrelarsi dei due elementi, ad un «circolo esperienza-natura». Tale impostazione, a giudizio dello studioso,

supera la dicotomia soggetto-oggetto. Dewey ne parla solo in qualche saggio, ma a me è parso centrale nella sua impostazione generale e ne ho fatto la spina dorsale dell'impostazione filosofica e pedagogica che sono andato sostenendo nei decenni [...] Dunque, è altrettanto vero che la natura è nell'esperienza e che l'esperienza è nella natura. Ciò significa da un lato che ciò che consideriamo «natura» (a tutti i livelli) è una costruzione effettuata nei secoli e nei millenni dalla ricerca umana. Il circolo esperienza-natura e natura-esperienza è chiaramente bi-direzionale e, insieme, connotato da una costante consapevolezza fallibilistica¹⁵.

Preoccupazione dello studioso è pertanto quella di

sottoporre la nozione di “ricerca” in campo educativo ad un’attenta analisi, ispirata al criterio transazionale, riferita tanto ai suoi aspetti scientifici, quanto a quelli filosofici (di cui Visalberghi rivendica la legittimità). La pedagogia è pertanto chiamata ad estendere il proprio interesse investigativo verso l’intero universo educativo, evitando ogni aprioristica restrizione a particolari settori. Visalberghi dilata così il versante d’indagine della ricerca empirica e sperimentale all’intera sfera della formazione dell’uomo, intesa in senso tanto morale che sociale, attestandosi così su posizioni di vera e propria avanguardia educativa, soprattutto rispetto a letture a lui contemporanee che riferiscono la ricerca pedagogica al solo terreno della prassi didattica.

Visalberghi centra così una questione che ancora oggi sembra non aver trovato accordo convincente. Non è vero, segnala, che la ricerca è neutrale rispetto ai valori che assume, «essi anzi si espandono, articolano e perfezionano nelle culture in cui l’abito scientifico è attivo e vigoroso».

La scienza collabora allora alla costituzione di alcuni valori, sebbene non ne costituisca certamente la matrice esclusiva. Essa infatti è in grado di entrare in “risonanza” con alcune ipotesi di valore, attivando un rapporto di interazione e transazione continua.

Visalberghi recupera ancora una volta la nozione deweyana di fine inteso quale “mezzo procedurale”, «complesso organizzato di prescrizioni che rende possibile l’attività presente, e il cui valore è dato dalla qualità di questa»¹⁶. Tale principio intende aggirare il pericolo di una scienza dell’educazione asservita ai fini correnti, a vantaggio di un procedere investigativo che guardi ai nuovi mezzi prospettati dalle scienze moderne quale occasione per individuare nuovi scopi.

La ricerca, avverte Visalberghi, può facilmente tramutarsi in pseudo-ricerca e non di rado corre il rischio di appiattirsi entro coordinate tracciate da uno sperimentalismo pedagogico che tende ad evitare ogni problema di valore, prestandosi dunque, come già più volte segnalato, al rischio di una “asettica” analisi di “fatti” e “tecniche”.

Tale proposta visalberghiana, che mette in luce il profilo di prassi investigative dai tratti “ludiformi”, sottrae la ricerca pedagogica a pericolose cadute nel terreno del determinismo scientifico, della sterile (quanto utopica) oggettività. In tale prospettiva, la ricerca in pedagogia, pur

non rinunciando a farsi da garante contro innovazioni maldestre o improvvisate, diviene «varia e creativa, nemica dei luoghi comuni e delle tradizioni pigre»¹⁷.

Sullo sfondo resta ancora tuttavia una riflessione sistematica intorno ai nessi tra metafisica e scienza, cui certamente non giova la tendenza a voler definire l’oggetto della pedagogia, solitamente ricondotto all’educazione, a partire dalla ricerca di evidenze empiriche. Una grave mancanza, questa, ancorata, secondo Genovesi, al principio secondo cui l’educazione non è un dato, ma un costruito teorico. Secondo lo studioso, fino a quando tale costruito non sarà messo a punto da una scienza ad hoc che se ne faccia carico, le altre scienze potranno solo limitarsi a studiare, analizzare quanto è già dato o, comunque, stabilito che sia educazione a prescindere dal sapere quali siano i parametri teorici, logicamente difendibili, che la individuano¹⁸. Cogente, piuttosto, anche nella prospettiva di un più fecondo incontro epistemologico tra pedagogia e metafisica, la riflessione intorno alla nozione di Bildung, alla «formazione del soggetto nella sua essenza umana più profonda, misteriosa e intima», quale dimensione fondante l’architettura epistemologica della pedagogia¹⁹.

L’errore teorico e metodologico connesso alla pretesa di voler studiare il fatto educativo nella sua esclusiva manifestazione empirica, invece, è chiaramente segnalato da Raffaele Laporta:

Non era (non è) mai possibile, per così dire, né coglierla [l’educazione] sul fatto, né indicandone a volta a volta i presunti effetti, accordarsi stabilmente nel distinguerli da quelli di altre situazioni di persuasione, di suggestione, di indottrinamento: tanto che sembrava poco credibile il raggiungere su di essa un consenso generalizzato. Né l’averne tentato un approfondimento a partire da certe regole metodologiche di lavoro e critica didattica, bastava a fortificarla contro i dogmatismi ideologici che ne esibivano e praticavano significati fra loro contraddittori. E tutto questo insieme di difficoltà [...] rendeva (e rende) ambiguo ogni discorso pedagogico e, ciò che è peggio, ogni uso pratico del concetto stesso²⁰

Altrettanto frequente e pericolosa è la tendenza a voler considerare la pedagogia quale scienza al bivio tra filosofia e scienze empiriche: dalla prima essa mutuerebbe i propri scopi, dalle seconde i mezzi del processo educativo. In tale prospettiva:

permane l'assunto di una dicotomia fra teoria e prassi, o perlomeno fra teoria-azione in senso pienamente umano [...] e lavoro tecnico-esecutivo. Permane cioè in qualche misura un assunto classico: i depositari di una cultura superiore, quella delle classi egemoni, decidono quali sono gli scopi e i valori buoni per tutti²¹.

Secondo Enza Colicchi, gli snodi cruciali relativi all'assetto epistemologico della pedagogia sarebbero stati esplorati in sede filosofica attraverso «procedure teoretiche di natura razionalistica e intesi come appannaggio di sistemi nosologici [...] assegnati e “affidati” all'opera cognitiva di procedimenti teoretici impersonali»²².

Gli effetti più evidenti connessi a procedure di tal natura inducono la pedagogia a divenire sapere “asettico”, piegato «alla logica oggettivante, astratta, centrale, invariante e riduttiva delle scienze dell'educazione. E tale logica impone che l'azione educativa, perché possa rendersi oggetto-di-scienza, si adegui al modello della tecnica: prescrive che la tecnica si sovrapponga alla prassi»²³.

Un rischio concreto, ancor più se si accoglie l'idea di una prassi strettamente riferita al suo significato etimologico (*πραττειν*), dell'operare o procurare un effetto in funzione di una causa esteriore, del fare nel senso materiale di porre in azione. Lontani da un orizzonte ideale di riferimento, da una metafisica che tracci possibili direzioni di senso, concreto diviene il rischio di effetti passivizzanti, prodotti da un “subire” piuttosto che da un “agire” consapevole.

Più opportuna la valorizzazione del poiein (*ποιειν*), del fare nel senso del creare, del produrre in quanto agente o causa diretta in funzione di specifiche competenze: agire nella sfera di processi poetici significa aprirsi a cambiamenti qualitativi, poiché essi accompagnano sempre un passaggio dal non-essere all'essere (“ogni potenza che divenga causa per le cose che prima non sono, di essere poi” - Soph, 265 b 8-10). Significa anche, come suggerisce Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, agire guidati dall'*eidos*, dall'idea²⁴. Sotto il profilo di una piena valorizzazione della persona nel suo essere-in-formazione, tale prospettiva, come sostiene Giuseppe Mari, «enfattizza la soggettività, ponendo la prevalenza dell'“agire” sul “fare” ovvero la dipendenza di questo dall'“essere” e la strutturale integrazione tra le diverse componenti dell'umanità»²⁵.

Verso una metafisica influente

Alla luce dell'analisi sopra effettuata emerge chiaramente il profilo di una pedagogia che, nel voler rivendicare una propria autonomia scientifica, resta sostanzialmente ingabbiata entro cornici rigide che non tardano a manifestare effetti distorsivi sotto il profilo della corrispettiva architettura epistemologica. L'asservimento a logiche procedurali stabilizzate in contesti scientifici limitrofi, peraltro appartenenti al controverso modello delle scienze dell'educazione, è uno tra i primi e più pervasivi, pericoloso poiché considera la metodologia d'indagine, o per altri versi la stessa tecnica, vettore prevalente di significato; in tale direzione, si potrebbe provocatoriamente asserire che è il metodo a definire l'oggetto di riferimento della pedagogia, “ritagliandone” i caratteri di specificità in funzione di bisogni di oggettivazione e quantificazione. La prassi educativa che ne deriva, priva di un orizzonte di senso che ne guidi l'agire, sembra in effetti permanere sul piano del “*prattein*”, di un agire scollato da processi ideativi, meramente descrittivo.

D'altra parte, la chiusura nella torre d'avorio della teoresi, lontana dalla concretezza e storicità dell'evento educativo, votata alla sola dimensione normativa, ha profondamente nuociuto alla pedagogia, rendendone sfocata la logica euristica ed evanescente la capacità generativa quale scienza.

Lo scollamento tra “fatti” e “concetti”, la contrapposizione tra descrittività e normatività, appare ricorrente e certamente riferibile proprio ad una mancata, puntuale riflessione intorno alla possibile triangolazione pedagogia-scienza-metafisica, premessa ad una esplorazione, epistemologicamente pregnante, dei costrutti teorici qualificati a orientare l'intero processo di ricerca e dai quali gli stessi fatti muovono.

Come ricordato da Carmela Metelli Di Lallo:

il ricambio dei costrutti e la proposta di nuove ipotesi teoriche, arriva insieme alla scienza, con la sollecitazione di un'esperienza non passivamente ricevuta dal mondo come prima facie osservato, bensì posta in condizioni di sfida alle immediate e globali situazioni di osservazione, provocatrice di fenomeni nuovi, emergenti in risposta ad ipotesi non ripetute dall'assetto già acquisito del sapere, ma in una perenne contestazione della sua stabilizzazione²⁶.

La diffusa “posizione epistemologica” che ha portato a cristallizzare la distanza tra descrittività e normatività, invece, ha di fatto posto i costrutti teorici fondanti la pedagogia in posizione di stallo e promosso, sotto il profilo dei protocolli di ricerca attivati, categorie “comode” di indagine empirico-sperimentale, il cui livello di analisi permane su un piano descrittivo, a totale detrimento di nuclei teorici appartenenti a piani meta-empirici.

Sembra dunque evidente dover superare la netta linea di demarcazione tracciata tra scienze e metafisica, ancor più per contenere gli effetti distorsivi prodotti dalla collocazione della pedagogia nel contesto delle scienze dell’educazione. Un primo passo è certamente quello di riconsiderare anche procedure e percorsi di ricerca sul terreno dei processi formativi, attenuando istanze di rigido controllo empirico-sperimentale.

Come sostiene Renata Viganò:

[...] Senza nulla togliere alla validità di tale modo di procedere ed alla metodologia sperimentale classica, i cui strumenti costituiscono un patrimonio solido ed insostituibile a servizio della ricerca scientifica in qualsiasi disciplina, penso che i criteri assunti da tale orientamento metodologico debbano essere interpretati in modo critico (senza dubbio innovativo) in rapporto alla natura degli oggetti studiati, all’epistemologia disciplinare specifica, ai bisogni cui lo sforzo di ricerca intende rispondere. [...] I principii metodologici di pertinenza e di validità sono imprescindibili per la pedagogia come per tutte le altre scienze. Vanno perciò ricercati i modi con cui essi possono essere impiegati nell’ambito di un discorso pedagogico non solo descrittivo ma anche normativo, in riferimento a oggetti di studio contraddistinti da una strutturale complessità, trasversalità e diacronicità²⁷.

Accolta tale prospettiva, è più agevole avviare un dialogo autentico tra metafisica e pedagogia, ancor più se si accoglie l’idea di Karl Popper secondo cui la metafisica «è la fonte da cui rampollano le teorie delle scienze empiriche»²⁸.

Nella prospettiva di Popper, i grandi modelli metafisici sono stati alla base di rilevanti rivoluzioni scientifiche, ma la tensione verso il controllo accurato e rigoroso della realtà non può mai venir meno. Ricorda in tale direzione lo studioso come «non sappiamo, possiamo solo tirare a

indovinare. E i nostri tentativi di indovinare sono guidati dalla fede non-scientifica, metafisica (se pur biologicamente spiegabile) nelle leggi, nelle regolarità che possiamo svelare, scoprire»²⁹.

L’orizzonte di un dialogo tra scienza e metafisica è invece diversamente articolato da alcuni suoi allievi nella forma di una metafisica *influyente*, intesa quale metafisica capace di avere un ruolo nella generazione delle teorie scientifiche. In tale prospettiva, il dialogo tra scienza e metafisica assume nuove e feconde forme, permettendo una retroazione positiva e generativa tra nuclei teorici e orizzonti metafisici, «nel senso che le teorie scientifiche infrangono il quadro metafisico e impongono la ricerca di metafisiche che siano adeguate allo sviluppo effettivo della scienza»³⁰.

Condivisibile, pertanto, quanto asserisce Baldacci, riferendosi proprio al principio della metafisica influente:

Il controllo empirico [...] non è l’unica forma possibile di esame di una teoria: essa può essere controllata dal punto di vista logico, per accertarne la coerenza interna; dal punto di vista conoscitivo, per escludere che sia in contrasto con teorie già accettate; dal punto di vista pragmatico, per stimare la sua fecondità rispetto al problema da risolvere³¹

Secondo lo studioso, dunque, non ha senso una distinzione tra scienza e metafisica, quanto piuttosto quella tra sapere critico e sapere dogmatico. Pertanto, occorre sottoporre le idee alla critica, tanto empirica quanto riflessiva, accogliendo le istanze che derivano da quadri metafisici e lasciando spazio anche al piano degli esperimenti mentali, già prospettati dallo stesso Popper.

Una prospettiva, questa dell’esperimento mentale, particolarmente opportuna nel quadro della ricerca pedagogica, già individuata e tematizzata da Carmela Metello Di Lallo nella sua *Analisi del discorso pedagogico*. A giudizio della studiosa padovana, gli scienziati

escono, talvolta, dal laboratorio sperimentale e dal “campo” di osservazione, per un’evasione concettuale nel paese più lontano dall’esperienza: il paese di Utopia. Qui l’“esperimento” non è più obbligato alle condizioni fattuali come reperibili o riproducibili, né alla limitazione tematica, né alla traduzione dei dati in grafici e tabelle. È però obbligato a una sua peculiare logica, la logica dell’“esperimento mentale”, compatibile con un linguaggio

immaginoso, designativo di esperienze implausibili³².

Ed è soprattutto in ordine a costrutti teorici come libertà, responsabilità, natura, particolarmente significativi all'interno del congegno pedagogico, ancor più nel quadro di una indagine che si vuole riferita alla dimensione irripetibile e multiprocessuale propria della persona in formazione, che l'esperimento mentale, entro i confini di un'utopia scientifica, esprime significative potenzialità conoscitive, sottraendo inoltre proprio tali costrutti a possibili risvolti "utopistici", nel senso svalutativo del termine. Vale del resto la pena ricordare, come sostiene Mari, che proprio «la non formalizzabilità del costrutto pedagogico corrisponde alla libertà della persona»³³.

In che termini l'utopia può essere considerata scientifica? Essa diviene tale, avverte Metelli Di Lallo, nel momento in cui ci si avvale dell'esperimento mentale, quando cioè la sperimentazione si verifica a livello congetturale, e non fattuale, coinvolgendo eventi altrimenti esclusi dal contesto di esperimenti operativi. L'esperimento mentale rappresenta, in altre parole, vera e propria "fuga in avanti", suggestione in direzione di nuovi, originali versanti d'indagine, anche metafisici.

L'esperimento mentale, dopo aver raccolto la suggestione, la rilancia alla scienza in vista di ulteriori progressi nel sapere. La funzione della congettura utopistica è, pertanto, selettivamente una funzione di mediazione e di provocazione euristica. Il controllo razionale degli eventi sta a traguardo dell'itinerario di tutte le scienze empiriche e sperimentali³⁴.

Nella direzione prospettata, l'esperimento mentale «è recuperabile nel dominio delle conoscenze sulla condotta dell'uomo»³⁵, laddove trova occasione di "riconversione" all'interno di pratiche di sperimentazione educativa stricto sensu.

L'esperimento pedagogico necessita dunque di un ritorno al terreno della scienza, rischiando altrimenti di apparire quale semplice *divertissement*. D'altra parte, ammettere l'esistenza di uno sperimentalismo pedagogico significa riconoscere e sancire la possibilità per la pedagogia di individuare in forma rigorosa un terreno di indagine ad essa pertinente che coinvolga anche costrutti teorici, non in condominio epistemico con altre scienze, maturati comunque nell'alveo di una sua propria metafisica influente. Tali costrutti vanno comunque riferiti alla più ampia dimensione dell'essere-in-formazione, spostando

pertanto la riflessione sulla specificità della ricerca pedagogica al terreno della *Bildung*, cui spetterebbe proprio «l'unico possibile riscatto di fronte alla costituzione nichilista del mondo moderno»³⁶.

Si profila, così, la possibilità di una più matura e generativa relazione tra descrittività e normatività, sino ad ora tradita proprio dall'aver voluto negare la logica della conciliazione tra piano empirico e piano meta-empirico, perdendo di vista la specificità, complessità e irripetibilità proprio di ogni processo formativo.

È questo l'orizzonte possibile di una scienza pedagogica in grado di dialogare fecondamente anche con livelli metafisici, liberando molta parte della ricerca in pedagogia dai vincoli posti da certo determinismo scientifico, garantendo piuttosto quella libertà che, sempre, accompagna l'esperienza formativa e di apprendimento.

Come sostiene Gennari:

questa scienza potrà in futuro contenere, se ne sarà capace, tutto ciò che manifesterà anche un minimo indice di correlazione con la formazione e l'educazione dell'uomo assunto, questi, nella sua profondità metafisica e antropologica. La pedagogia sa che l'uomo non è l'amministratore di se stesso, bensì è l'essenza (formativa) di sé.

La sfida è certamente complessa, ma necessaria, ancor più se si accoglie l'idea che

Chi si mantiene "esterno" ad ogni scelta metafisica ha, anch'egli, tacitamente o espressamente scelto metafisicamente: ha scelto la metafisica del puro osservare, la non-interferenza. Ha scelto, come suggeriscono le metafisiche taciute, ma non per questo meno metafisiche, di Heidegger, Gadamer e Vattimo, di accompagnare, "postmetafisicamente" l'essere-metafisico al tramonto di sé. Non è certo il tramonto della metafisica, in quanto essa rimane, nella negazione e come negazione, sempre ricostituita. Il tramonto è quello dell'essere stesso, la traduzione di questo in *metafisica del tramonto*³⁷.

VIVIANA LA ROSA
University of Enna "Kore"

- ¹ Cfr. K. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, tr.it., Einaudi, Torino 1970, p. 520.
- ² Cfr. M. Gennari, *L'eidos del mondo*, Bompiani, Milano 2012.
- ³ F. Giuffrida, *Il fallimento della pedagogia scientifica*, «Il Solco» - Casa Editrice, Città di Castello 1920, p. 184.
- ⁴ G. Cives, *Franco Cambi e la filosofia dell'educazione. Da aspirazione a disciplina "inquieta"*, in «Mediazione Pedagogica», n. 1, 2004.
- ⁵ G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione: seminari itineranti*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 145.
- ⁶ M. Casotti, *Pedagogia e Metafisica*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vol. 41, No. 1, Saggi intorno alla Metafisica: in occasione del LXX anno di FR. Agostino Gemelli O. F. M., Gennaio – Marzo, 1949, p. 139.
- ⁷ Ibidem.
- ⁸ M. Casotti, *Pedagogia generale, II, Metodologia*, parte prima, *L'esperienza in pedagogia*, La Scuola, Brescia 1948, pp. 12-13
- ⁹ R. Laporta, *La mia pedagogia*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, III edizione, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 1997, p. 272.
- ¹⁰ G. Mari, *Prospettive di ricerca in pedagogia*, disponibile all'indirizzo web: <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/682/30295.pdf>, p. 3.
- ¹¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1951 (tit. orig. *The Sources of a Science of Education*, Living Publishing Corporation, New York, 1929).
- ¹² A. Granese, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990, p. 44.
- ¹³ E. Colicchi, *Le fonti di una scienza dell'educazione: opportunità (e utilità) di una rilettura*, in «Rassegna di Pedagogia», nn. 1-4, a. LXV, 2007, p. 66.
- ¹⁴ Nel sottoporre ad analisi il concetto deweyano di transazione, estendibile ed applicabile a qualunque genere di ricerca, Visalberghi si interroga sulla esatta portata della sua validità. Tali considerazioni lo inducono ad individuare due aspetti propri della transazione. Sostiene a tal proposito lo studioso: «1) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le distinzioni, determinazioni e specificazioni introdotte hanno valore funzionale rispetto ai problemi del caso, e non ontologico (aspetto o modulo critico); 2) in qualunque genere di ricerca dobbiamo tener presente che le realtà che studiamo sono strettamente interdipendenti ed interconnesse, non solo fra loro ma anche con altri aspetti del reale» (cfr. A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958, p. 12).
- ¹⁵ A. Visalberghi, *Un itinerario filosofico e pedagogico*, in «L'albatros», febbraio 2007.
- ¹⁶ Id., *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1965, p. 33.
- ¹⁷ Ivi, p. 43.
- ¹⁸ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Le Monnier, Firenze 2006, p. 273.
- ¹⁹ M. Gennari, *Metafisiche e filosofie dell'educazione*, in «Teoria de la educacion», Univ. Di Salamanca, vol.14, 2002, p. 54.
- ²⁰ R. Laporta, *La mia pedagogia*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, cit., p. 269.
- ²¹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, pp. 55-56.
- ²² E. Colicchi, *La verità pragmatica dell'educazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano. Volume I - Modelli pedagogici*, Armando Editore, Roma 2002, p. 37.
- ²³ E. Colicchi, *Dell'intenzione educativa*, in E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Volume primo - Contributi teorici*, Edizioni Unicopli, Milano 2004, p. 173.
- ²⁴ V. La Rosa, *Per una Pedagogia del Divenire Umano. Riflessioni sul nesso formazione-lavoro-cambiamento nella modernità liquida*, in «METIS», n. 1, VII, 2017.
- ²⁵ G. Mari, *Prospettive di ricerca in pedagogia*, cit., p. 8.
- ²⁶ C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio Editori, Padova 1966, p. 496.
- ²⁷ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1997, pp. 17-18
- ²⁸ K. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, cit., p. 348. Sul tema, si vedano anche: WW. Bartley III, *Come demarcare la scienza dalla metafisica*, tr.it., Borla, Roma 1983; J. Watkins, *Metafisica confermabile ed influente*, in *Tre saggi su scienza e metafisica*, Borla, Roma 1983; J. Agassi, *The nature of Scientific Problems and Their Roots in Metaphysics*, in *Science in Flux*, Dordrecht 1975; D. Antiseri, *Il ruolo della metafisica nella scoperta scientifica e nella storia della scienza*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», Vol. 74, No. 1 (gennaio-marzo 1982), pp. 68-108; D. Antiseri, *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, vol. 1, Rubbettino, Cosenza 2004.
- ²⁹ K. Popper, *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, cit., p. 308.
- ³⁰ D. Antiseri, *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, cit., p. 168.

- ³¹ M. Baldacci, *La pedagogia come scienza dell'educazione*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 23.
- ³² C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, cit., p. 585.
- ³³ G. Mari, *Prospettive di ricerca in pedagogia*, cit., p. 8.
- ³⁴ C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, cit., pp. 673-674.
- ³⁵ Ivi, p. 671.
- ³⁶ M. Gennari, *Metafisiche e filosofie dell'educazione*, cit., p. 64.
- ³⁷ M. Borrelli, *La pedagogia come ontologia dialettica della società*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza 2005 (terza edizione), pp. 189-190.