

L'epistemologia pedagogica oggi

Franco Cambi

1. Una ricerca in fase di «stallo»?

Sono stati gli anni tra il 1975 e il 1990 che hanno prodotto nella pedagogia italiana un intenso lavoro epistemologico. Poi quell'interesse si è interrotto, come prima era stato in buona parte messo un po' ai margini da stili di pensiero pedagogico che avevano nel tomismo, in Dewey o in Marx le loro patenti epistemiche. Poi, sotto l'urto del '68 e dello strutturalismo il problema epistemologico si rilancia anche nelle scienze umane e si viene a declinare secondo modelli nuovi, ispirati da tutto un dibattito epistemologico che tra filosofie analitiche e filosofie continentali veniva a caratterizzare la ricerca filosofica e culturale. Il rilancio epistemologico della pedagogia si presentò in molte maniere. 1) Come un dialogo stretto con tutti i modelli epistemici allora in corso, riletti con acribia e assimilati con rigore; e ciò avvenne rispetto al neopositivismo e alle filosofie analitiche del linguaggio, rispetto all'epistemologia francese, con Bachelard in testa, come all'epistemologia post-popperiana e a molti altri modelli attivi sulla frontiera internazionale, da Althusser ad Agassi, a Lecourt, etc. 2) Come un confronto altrettanto stretto con le epistemologie presenti in Italia, da Preti a Geymonat, passando per Giorello e per Evandro Agazzi; confronto fatto di letture, assimilazioni, sviluppi e ripensamenti. 3) Come costruzione di un articolato fascio di posizioni, ora più logiche, ora più ermeneutiche, ma capaci di addentrarsi nell'*ingens sylva* del discorso pedagogico, cercando di pensarne il carattere plurale e complesso: e qui la lezione della Metelli col suo «congegno molare» del pedagogico ebbe un suo peso significativo, e lo ebbe su Laporta, su Manno, sul sottoscritto anche. Quel congegno molare poteva assumere, in una sintesi di integrazione dinamica, l'aspetto osservativo (empirico, di logiche empiriche e sperimentali, di discorso scientifico fattuale e verificabile), quello teorico (di modelli generali costruiti su dati sperimentali e ideazioni interpretative/progettuali, capaci di sfidare se stesse con la verifica/falsificazione), quello utopico (di teoria non esplicativa ma proiettiva, assiologica e prospettica, rivolta a offrire modelli, a interpretare attese e bisogni, a prefigurare il futuro). Era un modello denso e maturo, che è stato, via via, riconfermato e condiviso e che, ancora oggi – quarant'anni dopo – si offre come, forse, l'aggiornamento più acuto del modello deweyano e il quadro orientativo più organico e più forte

nella epistemologizzazione della pedagogia. 4) Come la maturazione di due modelli «di gruppo» (oggi dispersi), quello romano e quello trentino; l'uno più critico-interpretativo e di orientamento ermeneutico e/o post-analitico, l'altro più vicino all'analisi logica, sia pure orientato verso le indagini sulla logica deontica e rivolto a leggere la pedagogia come discorso, appunto, logicamente plurale. 5) Come la costruzione di opere «di gruppo» o individuali, ma capaci di radiografare *in toto* o in parte la specificità epistemica della pedagogia, sottraendola ad ogni ottica di riduzionismo, logico, ontologico, metodologico che fosse; opere uscite seguendo un piano e proprio per rendersi attive nella costruzione di un *plafond* organico di riferimento per l'elaborazione critica dei vari ambiti della pedagogia e opere a cui corrispondeva un intenso lavoro di gruppo; ma anche i lavori più personali lasciarono un segno: e si pensi a quelli di Granese o a quelli di Flores d'Arcais, ma anche a quelli di Massa sul fronte «romano», o a quello di Di Bernardo o di Dalle Fratte per il «fronte trentino», o a quello – uscito nel 1996, ma pensato già da quegli anni e preceduto da contributi significativi – di Laporta, dedicato a *L'assoluto pedagogico*.

Si trattò di una stagione che intese rispondere alla «crisi della pedagogia» maturatasi nel '68, alla sua *reductio* a ideologia e a mistificazione, come anche a quella *vague* strutturalista che stava riorganizzando secondo rigore i discorsi delle varie scienze umane (come rilevava lo stesso Preti in un'opera uscita postuma: *Umanismo e strutturalismo*, Padova, Liviana, 1973) e, al tempo stesso, alle postulazioni della filosofia analitica che stava sottoponendo a analisi e a critica tutti i linguaggi culturali e le loro specifiche logiche (dalla fisica alla religione, va ricordato). Ma fu anche una stagione che entrò analiticamente nelle maglie del discorso pedagogico, coniugò insieme ottica analitica, ottica fenomenologica e ottica dialettica, predisponendosi a cogliere la complessità/specificità del discorso pedagogico, così plurale, così asimmetrico, così proiettivo e deontologico, connotato in senso epistemico, in modo nettamente specifico. Dette così corpo a uno stile di lavoro assai variegato, ma che proprio nel suo essere multiforme sfidava e attraversava la stessa «ipercomplessità» (Granese) della pedagogia, e la teneva ferma come *telos*. Il lavoro fu articolato e portato avanti nell'ottica della complessità e di quella complessità multiforme e aporetica che è tipica della pedagogia: sapere il cui oggetto è proiettivo ed è un sapere-agire che reclama di essere e applicativo e critico ad un tempo, e proprio in relazione all'oggetto che gli è proprio: l'educare-per-formare, che investe modelli/dispositivi di altissimo profilo e di radicale complessità, quali il soggetto, la cultura, la società.

2. I punti-forti riconosciuti e... condivisi

Da tutto questo articolato e protrato lavoro di analisi, di critica, di interpretazione venne fuori un profilo-epistemico-di-base della pedagogia, che poteva essere condiviso o almeno più condiviso? Sì, se guardate retrospettivamente quelle ricerche permisero di fissare uno «stemma» proprio del pedagogico sia a livello di linguaggio, sia di logica, sia di fenomenologia del discorso. L'analisi del linguaggio mise bene in luce un fascio di caratteri irriducibili, se pur

apparentemente contraddittori. Un forte contributo del linguaggio comune, non scientifico, legato alle pratiche, alle tradizioni espressive, alla comunicazione dentro una cultura, che accoglie modi di dire, categorie polimorfe e non-univoche, mai (come Peters dimostrò, anzi mostrò, per la categoria/termine «educazione»), ma anche slogan e metafore (come rilevò Scheffler), va posto al centro del linguaggio della pedagogia, su cui si innestano poi e ancora i linguaggi delle varie scienze «fonti» della pedagogia, dando spazio anche a termini teorici, astratti, riflessivi (filosofici, come «formazione», erede di *paideia*, *humanitas*, *Bildung*), legati in una sintassi argomentativa, di tipo saggistico. Oggi, poi, di tale linguaggio conosciamo anche le «fallacie», le aporie, etc. che ne decantano proprio e ancora la complessità e lo «statuto» polimorfo.

A livello logico il discorso pedagogico oscilla, e senza sintesi finale, tra logica della spiegazione, logica dell'argomentazione, logica della comprensione: tutte attive nel fare-pedagogia sia per la teoria sia per la pratica. E sono aspetti da tempo ben rilevati e al loro interno sofisticati, col richiamo alla logica deontica, ad esempio. Anche qui è la complessità a tenere il campo.

Sul piano eidetico fenomenologico sono gli aspetti teoretici, di teoria dell'azione, di costruzione performativa, di storicizzazione che vanno rilevati come strutturali del «congegno» del discorso pedagogico, molare o dialettico che sia (come indicava la Metelli o come suggeriva Bertin). Ancora una struttura complessa sta al centro della pedagogia come insieme discorsivo.

L'epistemologia pedagogica, allora, si è sviluppata sia come analisi del discorso sia come elaborazione dell'immagine di scienza, propria di tale campo di ricerca: una scienza fatta di scienze, che le sintetizza ancorandosi al metodo scientifico, puntando sull'oggettività aperta della sua ricerca, aperta poiché coordinata tanto all'immagine attuale della scienza (oggettiva in quanto intersoggettiva e sfidata sempre dal compito dell'oggettività e che fissa in modo analogico – e non dogmatico – tale concetto di scienza lasciando spazio a *epistemai* diverse e particolari: e di tale indicazione, finissima, bisogna ringraziare Evandro Agazzi, che ha messo al centro della sua ricerca sulla scienza proprio tali nozioni, indicandole come paradigmatiche nel nostro tempo) quanto alla categoria critico-filosofica (o generale o riflessiva) che la guida: quella di educazione/formazione da leggere *sempre* in modo critico e interpretativo con e dopo gli apporti delle varie scienze, in quanto loro principio coordinatore, e da tener fermo proprio per renderle autenticamente pedagogiche. E qui è ancora Dewey che si rivela epistemologicamente efficace, quando salda insieme, e criticamente, le scienze come «fonti» e la «scienza dell'educazione», che si costituiscono sì insieme, ma operando a livelli diversi: di apporto empirico le prime, di riflessività intenzionale la seconda. Anche se la seconda, oggi, non può stare senza le prime, poiché è da esse che si viene a costituire, a prendere forma, sia pure riflessivamente.

Possiamo dire che, epistemologicamente, è l'ipercomplessità del pedagogico che è stata decantata, è stata esposta e esaminata, è stata, più o meno, messa-in-forma, se pure in relazione alla *sua* forma, quella che la rende *una* scienza, *specifica* e *particolare*. La complessità tutela, poi, proprio questo connotato-di-base.

Rivendicare e mostrare la complessità è poi creare anticorpi all'ottica (fatale e necessaria, ma non da rendere fondativa e regolativa del fare-scienza) del riduzionismo. Che è condizione fisiologica se posta come prospettiva esplicativa parziale (o punto-di-vista, alla Weber, da cui ricavare percorsi di interpretazione causale, da coordinare poi nella prospettiva del «politeismo» delle indicazioni interpretative), ma che è falsificante se posto come approdo e come prospettiva definitiva e unica. E il riduzionismo è ben attivo nelle scienze più complesse (nelle scienze umane in particolare) e lì proprio rischia di essere più devastante, se non ricondotto alla sua funzione circoscritta dentro la ricerca, che è poi il concerto dialettico delle varie scansioni di lettura dei fenomeni, le quali si impongono sempre come «riduzioni».

3. *Linee per una ripresa*

Nella congiuntura culturale attuale – dopo il 2000 – contrassegnata da eventi nuovi e contraddittori, c'è posto ancora per la ricerca epistemologica? Per un suo rilancio? Ed essa risulta ancora centrale? Certo, davanti alla cattura della scienza da parte della tecnica, che ne costituisce, socialmente, storicamente, la frontiera più decisiva, più legittimante e più innovativa, l'autorappresentazione della scienza e delle scienze si è fatta meno significativa. Le scienze funzionano, operano, guidano la cultura e la società. Vanno sviluppate, non inquietate. E ciò si vede, oggi, anche in pedagogia: le tecnologie dell'educazione tengono il campo e si offrono come le vere pedagogie del nostro tempo. Sono efficaci, sono progressive, sono produttive e, così, stanno al passo con la cultura dell'Età Tecnologica. L'epistemologia, allora, cade in un cono d'ombra. E di fatto è caduta. Ma qui opera, per così dire, un feticismo della tecnica che nella cultura attuale è tutt'altro che scontato. Intorno al nesso scienza/tecnica si deve continuare a riflettere. E ciò è possibile se ci si interroga su cosa è «scienza» e su cosa è «tecnica». Se ci si impegna, appunto, in una riflessione epistemologica e a tutto campo. Allora l'epistemologia ritorna. E ritorna come sapere critico sulla scienza, sul suo valore, sulla sua funzione, anche sui suoi limiti (interni e esterni). E anche su questa frontiera ancora Agazzi ci è stato maestro (si rileggano opere come *L'oggettività della conoscenza scientifica* o *Filosofia, scienza, verità* o *Il bene, il male, la scienza*).

Ma c'è dell'altro. Il nostro è il tempo della Mondialità e dell'Intercultura, in cui la scienza vale e vale sempre di più per tutti, ma deve fare i conti con mentalità, culture, *formae mentis* anche diverse e interrogarsi rispetto ad esse. E può farlo per via storica, per via antropologico-culturale, per via filosofica. Sono tre vie che implicano una «relativizzazione» della scienza/tecnica, che non vale affatto «svalutazione», ma rilettura critica rispetto a altri paradigmi (e si pensi al religioso, nella sua forma anche laica/atea assunta dal buddismo; si pensi alla saggezza come forma autentica di conoscenza, cara agli antichi ma anche alle culture orientali), un riesame costante e del valore/funzione e – quindi – dell'identità stessa della scienza.

Infine: lo stesso Postmoderno in Occidente, come Tempo di pluralismo, differenza, complessità, disincanto, ricerca aperta etc. si caratterizza come analisi critica di tutte le Certezze, de-costruzione di ogni A-priori, ripensamento critico degli Impensati e esercizio problematico relativo a tutte le forme dell'esperienza: dall'io ai saperi, alle azioni, ai modelli-fini, etc. Abitare il disincanto del postmoderno esige *pensiero critico*, metacognitivo, applicato anche e proprio a tutti i saperi: i quali devono saper stare nel «dopo le certezze» e nell'interpretazione infinita o, detto altrimenti, nell'aporia già freudiana dell'«analisi terminabile e interminabile».

Pertanto ci sono buone ragioni (almeno tre) per tornare e, con spirito e ottiche nuove, a esercitare l'epistemologia la quale, però deve farsi e *ancora più radicale e ancora più globale*, decantando in ogni ambito la problematicità del fare-scienza e dell'esser-scienza e tenendo questa forma come il *telos* più autentico del conoscere attuale, quando e se non vuole aprioristicamente risolversi in tecnica, analitica o applicativa che sia. E tutto questo vale in particolare per la pedagogia che è sapere massimamente esposto sulle tre frontiere di neo-problematizzazione epocale.

4. *La frontiera dell'ontologia*

In particolare una intensa ripresa di un'indagine di tipo epistemico (legata a leggere lo statuto e la forma del sapere-pedagogico) si è avuta, negli anni Novanta e Duemila, intorno ancora, sì, al paradigma «scienze dell'educazione» e al loro nesso con la pedagogia e quindi al ruolo stesso della pedagogia generale (come settore riflessivo sui molti saperi dell'educazione e su ciò che li collega e li unifica e come settore di coordinamento e/o di generazione di tali saperi, e di tutti), ma in particolare intorno a una dimensione di ontologia pedagogica. Intorno all'oggetto specifico della pedagogia come fascio articolato e unitario di saperi. Oggetto-*focus* e oggetto-specifico: da riconoscere, pensare, tutelare, governare, in sé e nei saperi. E in sé proprio in prospettiva di controllo e «direzionamento» dei saperi. E di un loro uso. Certo, va anche ricordato che sotto la spinta della fenomenologia, delle stesse filosofie analitiche (connesse all'esperienza e agli stili di pensiero che ne interpretano settori e frontiere), della medesima ottica di «metafisica critica» come delineazione di una visione delle varie scansioni e dominio dell'esperienza, del mondo dato nel fare-esperienza, (e non pensato-a-priori) l'ontologia è ritornata al centro della ricerca filosofica ed epistemologica e ha influenzato anche la pedagogia, richiamata a definire e il proprio oggetto e il suo declinarsi nell'esperienza e individuale e sociale e storica. Si pensi solo ai richiami husserliani di *Idee II* e a tutta la letteratura scaturita dalle «ontologie regionali» a livello di indagine fenomenologica, disposta tra esperienza vissuta, saperi e *episteme* (e si ricordi il contributo di Ricoeur, ad esempio).

Tale ontologia ha messo a fuoco la propria categoria-constitutiva (il proprio «oggetto») e le strutture che la contrassegnano. L'oggetto è il binomio educazione-formazione: nozioni diverse, complesse, da leggere e separatamente e insieme. Educare è formare per..., è azione che guida, che regola, conforma e

agisce con autorità/autorevolezza: sottolinea l'azione di formare-altri. Formazione è l'atto individuale del prendere forma e/o darsi forma, è processualità aperta, sempre attiva, dialettica e aporetica e proiettiva anche. E personale. Le sue strutture sono quelle dell'antinomia e della processualità, dell'intenzionalità e dell'autotrascendenza, della tensionalità immanente e che si sviluppa come la forma più propria del processo. Possiamo dire, anche, che sia per l'educazione, sia per la formazione il soggetto-individuo-persona si è posto come l'asse portante di tale ontologia. Con più vigore e forza nella formazione. Con legami anche con altre logiche – sociali, istituzionali e quindi legali, produttive, etc. – dentro l'educazione (che è anche – e forse soprattutto – un dare/prendere forma per la società). Ma, certo, la persona come *unicum* soggetto è la chiave di volta di tutto il formare/educare: il suo dato e il suo risultato, se pure posta prima come possibilità poi come realizzazione (pur sempre incompiuta, nella sua integralità).

E su tale orizzonte ontologico si è lavorato, da più parti e secondo vari orientamenti, ma mettendo in luce la posizione «reggente» che tale settore di ricerca ha in ogni sapere e anche in pedagogia. E la letteratura è su questo punto assai ricca e messa strettamente in dialogo con la filosofia, oltre che con le scienze umane. Oggi di questa ontologia conosciamo meglio i profili che si stanno, anche, via via affinando. E si pensi, ad esempio, al richiamo fatto di recente da Carla Xodo all'epistemologia della «scienza dello spirito», da Dilthey a Gadamer e poi anche fino a Ricoeur, che ci offre, ancora oggi, un paradigma assai maturo per leggere il soggetto-come-persona: attraverso l'*Erlebnis*, l'empatia e la comunicazione, la teoria dell'azione, il pluralismo dei punti-di-vista e la «fusione degli orizzonti», l'unità di «legge» e «caso»; tutte nozioni che portano sulla nozione di persona come struttura e come libertà ad un tempo. E, dice la Xodo, si rileggano molte pagine di Ricoeur utili per capire – sulla scia della linguistica – l'identità più profonda delle scienze umane e anche della pedagogia. Qui la formazione viene illuminata proprio nei suoi connotati più profondi e più alti. Certamente regolativi, anche se non esclusivi, se si guarda dal *côtè* dell'educazione.

Allora: l'epistemologia ritorna? Sì, forse. Se pure in forma nuova rispetto al modello analitico e neopositivistico più al centro negli anni Sessanta/Ottanta. Sta crescendo un'idea di *episteme* più ermeneutica e critica, rispetto a quella analitica. Ma essa sta facendo un lavoro essenziale, per dar corpo a un sapere (la pedagogia) in modo rigoroso ma anche interpretativo, non-riduzionistico, complesso e dialettico e attento – oltre i linguaggi e la logica – al discorso come apparato categoriale. Da interpretare, da rigirizzare, ma come si ama dire con Flores d'Arcais, *iuxta propria principia*.

Bibliografia

- AA.VV., *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
 AGAZZI E., *Filosofia scienza verità*, Milano, Rusconi, 1989.
 AGAZZI E., *Il bene, il male e la scienza*, Milano, Rusconi, 1992.

- AGAZZI E., *Loggettività della conoscenza scientifica*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- AGAZZI E., *Nichilismo, relativismo, verità*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2001.
- CAMBI F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986.
- CAMBI F., *Le trasformazioni del sapere educativo. Il caso italiano (1950-1988)*, in GRANESE A. (a cura di), *La condizione teorica*, Milano, Unicopli, 1990.
- CAMBI F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.
- CIVES G., *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- DALLE FRATTE G. (a cura di), *Teoria dei modelli in pedagogia*, Trento, Federazione Provinciale Scuole Materne, 1984.
- DE GIACINTO S., *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola, 1978.
- GRANESE A., *Filosofia analitica e problemi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- GRANESE A. (a cura di), *Destinazione pedagogia*, Pisa, Giardini Ed., 1986.
- GRANESE A. (a cura di), *La condizione teorica*, Milano, Unicopli, 1990.
- KNELLER G.F., *Logica e linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1975.
- LAPORTA R., *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- LAPORTA R., *Educazione e scienze empiriche*, Torino, RAI-DSE, 1980.
- LAPORTA R., *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- MASSA R., *La scienza pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- MASSA R., *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1983.
- METELLI DI LALLO C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.
- PRETI G., *Umanismo e strutturalismo*, Padova, Liviana, 1973.
- RICOEUR P., *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1995.
- RICOEUR P., *Dal testo all'azione*, Milano, Jaca Book, 1989.
- SCHEFFLER I., *Il linguaggio della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1972.