

Cosa è Evidente e cosa è Fondante in Educazione. Alcune riflessioni sull'Evidence-Based Education

Vasco d'Agnese

1. La questione meta-teorica

A partire, quanto meno, dall'opera di Dewey¹, la questione della fondabilità, scientifica ed etica, dell'educazione, ha assunto una dimensione centrale nel dibattito pedagogico. Ne è diventata il centro e per la sua problematicità, mai esaurita, e perché la ricerca di modelli di scientificità adeguati allo spiazamento epistemologico e culturale che si è prodotto nel Novecento ha causato fratture e mutamenti nello statuto e nell'applicazione di questo sapere².

La questione della fondabilità del pedagogico si è andata ovviamente intrecciando al tema più ampio della Crisi delle Scienze, mutuandone gli aspetti più radicali ed esaltandone la forza della problematicità etica, che in pedagogia è risultata – e risulta ancora oggi – primaria, essendo questa una disciplina volta all'agire trasformativo nel suo nucleo più profondo. E' bene sottolineare, a tale riguardo, che tale Crisi non è considerata da una parte consistente della stessa comunità scientifica, per motivi che, speriamo, verranno in luce più avanti.

Uno dei "dati" di maggiore interesse relativo al tema è che tale questione ha rilevanti conseguenze non solo – ed è più che ovvio – sul modo di "fare teoria"; essa ha un peso, non sempre riconosciuto, sul destino profondo delle

¹ Si vedano, a tale proposito, dello studioso statunitense, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961; e, con A. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; si veda, inoltre, sempre di J. Dewey, *Philosophy and education*, in *The Later Works, 1925-1953*, vol. 5, Southern University Illinois Press, Carbondale, Carbondale, 1985.

² Il tema è fra i più dibattuti in letteratura ed una sua, anche minima, ricostruzione, esula dai compiti di questo lavoro. E' assolutamente doveroso, però, citarne alcuni dei principali riferimenti: W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1980; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986; A. Clausse., *Avviamento alle scienze dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970. Granese A, *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976; W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1978; R. Laporta, *Ideologia, pedagogia e scienza dell'educazione*, in "Scuola e città", 10, ottobre 1974; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

professioni legate all'educativo: sul modo nel quale l'educazione, nei diversi luoghi nei quali prende forma, viene tematizzata e agita; sul ruolo e sulle professioni educative; sul senso profondo che l'educazione ha nella nostra cultura, in un momento storico particolarmente complesso e denso di fratture come quello attuale.

Quello della connessione *diretta* fra meta-riflessione – intesa *e* come filosofia dell'educazione *e* come epistemologia pedagogica – e agire educativo è un tema poco analizzato in letteratura; ed è un tema che, anche a partire da una riflessione sulle prassi e letterature anglosassoni, assume un peso rilevante, proprio in virtù di alcune letture e curvature dell'educativo che hanno preso corpo in Inghilterra e Stati Uniti e che, presentandosi come “oggettive”, auto-evidenti, ritengono di poter fare “piazza pulita” di letture ideologizzate e poco efficaci per aprire la strada ad un *modus operandi* fondato, esclusivamente, sull'evidenza scientifica.

E' nostro intento mostrare quanto letture del genere siano non solo pericolose sul piano politico-ideologico, ma poco fondate proprio da un punto di vista scientifico, e fortemente riduttive rispetto al ruolo ed alle funzioni dell'educativo, in qualunque forma esso venga declinato.

Da qualunque prospettiva si consideri il discorso pedagogico, infatti, il problema della metateoria – ossia il problema della riflessione *sulle* epistemologie del pensare-agire educativo – risulta implicato e fondante, in maniera implicita o esplicita. Da qualunque prospettiva lo si consideri tale problema riveste, anche, un ruolo pragmatico, in ordine alle professionalità educative ed al loro esercizio, di assoluto rilievo.

Tale questione, infatti, se da un lato risulta essere uno specifico settore della pedagogia, con metodologie proprie e suoi oggetti di indagine – la Filosofia dell'Educazione - dall'altro viene a designare una disposizione metariflessiva, uno stile del pensare-agire pedagogico-educativo volto a cogliere le invarianti strutturali, gli elementi sottesi alle modellizzazioni educative prodotte e, soprattutto *le modalità* nelle quali teorie e modellizzazioni vengono prodotte, *lo spazio della produzione* del discorso pedagogico³.

In quest'ottica, la riflessione sulle epistemologie del discorso pedagogico viene ad avere un ruolo, contemporaneamente, centrale e trasversale: centrale, poiché l'agire educativo e pedagogico non potendo prescindere dall'esplicitazione teorica, tanto meno può prescindere da ciò che ne produce le sue forme teoriche – ciò che propriamente viene definito aspetto metateorico o epistemologico, ossia analisi e costruzione delle forme della teorizzazione; trasversale, poiché tale riflessione si colloca, anche, accanto alla pedagogia, avendo modalità e strumentalità non immediatamente operative, con un elevato grado di astrazione – pensare le categorie e gli spazi teorici di un sapere-agire, infatti, significa collocarsi ad un doppio grado di astrazione rispetto al livello della prassi.

³ Questa definizione di Filosofia dell'educazione e la sua duplice funzione la si deve a F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

La riflessione epistemologica tocca, inoltre, un altro nodo nevralgico del pedagogico: la sua “legittimazione” - ed i *modelli* di legittimazione ai quali ci si riferisce -. Se non si dà alcuna descrizione universalmente valida di strutture permanenti, se ogni “fondazione” disciplinare altro non è che una delle sue possibili costruzioni o “genealogie”, come Foucault ha mostrato, ogni modello, allora, dovrà rendere conto della propria provenienza, della propria, necessaria, prospettività. Questo significa che l’educazione, come struttura formale e come prassi, non potrà più né esibire un fondamento ontologico, né fondarsi su una tradizione accreditata e, quindi, rassicurante. Costatare l’impossibilità di questa identificazione teoretica, sociale e culturale apre, contemporaneamente, alla necessità di pensare al costruito responsabilità come fondante e primario: responsabilità del formatore nel produrre o nell’utilizzare modelli non ultimamente validati e responsabilità del ricercatore nel produrre modelli che, piuttosto che essere fondati su un mondo, aprono un mondo – qui risultano fondamentali le lezioni di Heidegger, Gadamer, Rorty, oltre che quella di Michel Foucault.

Il problema della legittimazione del pedagogico - e dei modelli di legittimazione ai quali ci si riferisce – si pone come questione che attraversa il sapere-agire pedagogico-educativo a più livelli. Se, infatti, non è possibile prescindere da un’adeguata tematizzazione epistemologica del discorso pedagogico che sveli e ricostruisca i modelli di ragione *nei* quali ci si muove – problema, questo, che attiene allo spazio costruttivo della pedagogia – tanto meno è possibile prescindere dal terreno dell’ideologia sottesa ad ogni modellizzazione educativa proposta. Educare è agire in vista di un cambiamento, di una trasformazione auspicata e possibile; educare è, quindi, costitutivamente, un’azione progettuale valorialmente orientata. Che lo si voglia o meno, l’educazione è educazione per ciò che si reputa importante, valido, vero, utile. Inoltre, rispetto al discorso relativo ai modelli di legittimazione del pedagogico, anche questi non sono estranei ad una dimensione ideologica, che li attraversa, trasformandoli, validandoli. Ogni modello di legittimazione è, infatti, una dimensione valoriale – ciò che si considera legittimo è ciò che, in un dato momento storico, *vale*.

Tutto questo, come esplicitato in precedenza, ha un significato ancora più profondo per le scienze umane, da sempre impegnate a fare i conti con l’incertezza e l’apertura ermeneutica del metodo *e* dell’oggetto di studio, e, in particolare per la pedagogia, che rispetto alle altre scienze ha da gestire una difficoltà ulteriore: alle antinomie classiche, alle scissioni interne, come è noto, va aggiunta quella relativa alla intrinseca teleologia del pedagogico, al suo chiamare in causa il livello trasformativo e, quindi, necessariamente valoriale.⁴ In altri termini il processo di relativizzazione delle forme di sapere e

⁴ A tale riguardo rimane ancora oggi fondamentale il testo del 1986 di Franco Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, op. cit.; si veda, inoltre, dello stesso autore, *Manuale di filosofia dell’educazione*, op. cit.; si confrontino sem-

degli insiemi valoriali che, almeno a partire da fine Ottocento, ha radicalmente colpito la cultura occidentale, esponendola al non-senso ed all'impossibilità di una legittimazione ultima, espone la pedagogia, più di altre scienze, in quanto sapere-agire trasformativo, intenzionato, al rischio di una mancanza di legittimazione.

Educare, infatti, significa agire per il cambiamento, promuovendolo, alimentandolo o anche, semplicemente, mostrandolo. Educare, quindi, implica l'indicazione al soggetto in formazione di una possibile trasformazione in vista di un fine. Più che mai in pedagogia, la teoria – e l'epistemologia rispetto alla quale questa si staglia – ha una valenza prassica, chiama in causa il livello etico, prima ancora di quello teoretico. La *possibilità* data al ricercatore di costruire modelli non iscritti già nell'ordine del possibile, e la *responsabilità* che da ciò ne deriva sono temi pedagogicamente fondanti.

Il senso originario del formare – e del formarsi – è infatti radicato nella responsabilità verso l'altro da sé, e nel progetto che lo accompagna e lo compie; parimenti, ogni forma di responsabilità è, *di fatto*, messa sotto scacco dalla trasformazione del mondo in interpretazione, resasi palese ed evidente almeno a partire da Nietzsche. Che la relatività del vero si presenti come un fatto, e che tale fatto assuma la forma dell'*attuale* verità egemone non sembra essere un paradosso, proprio sulla scorta del valore storico del concetto di verità.⁵ Tutto ciò, unitamente al “dato” della rivoluzione epistemologica accaduta nel Novecento, ha conseguenze rilevanti sul modo di pensare la teoria e la prassi del sapere-agire pedagogico; conseguenze che, non sempre, vengono tenute in debito conto.

2. *La vecchia epistemologia dell'Evidence-Based Education*

La discussione sugli effetti dell'Evidence-based Education, sui rischi connessi alla “democraticità” e sulla cornice etica di tale modello sono piuttosto estesi; meno discussa – stranamente – e la legittimità epistemologica e, a cascata, metodologica, di tale approccio. Ciò sembra tanto più strano in quanto uno dei “dati” fondamentali dell'epistemologia del Novecento, uno dei “fatti”, vorremmo dire, maggiormente rilevanti, è il depotenziamento della conoscenza scientifica, da “specchio del vero” a struttura di significato.

La letteratura è nota quanto estesa e non rientra negli obiettivi di questo saggio discuterla. Occorre, però, relativamente ai nostri scopi, discuterne alcuni elementi:

pre a tale proposito le posizioni di G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992 ed E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Roma, Carocci, 2008.

⁵ Si vedano, a tale proposito, le letture fondamentali che Gadamer e Vattimo danno dell'opera heideggeriana, circa l'apertura alla verità come apertura-nel-tempo (H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983; G. Vattimo, *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*, Milano, Bompiani, 1994).

- il movimento che va “verso l’incertezza”, che mostra, anche, l’inevitabile aporeticità ed incompletezza della metodologia scientifica parte da molto lontano, scorrendo nella storia del pensiero occidentale da Gorgia a Guglielmo di Ockam, a Locke, Hume, a Nietzsche fino ad approdare ad un deciso “dominio” nel Novecento; comprendere questo è fondamentale, poiché non ci si trova di fronte ad un dato estemporaneo, ma, come heidegger e, in modo diverso, Emanuele Severino hanno mostrato, ad un “destino” del mondo occidentale⁶;
- la lettura di quelli che, filosoficamente, vengono considerati i “Padri fondatori” della metodologia scientifica suggerirebbe, come verrà evidenziato più avanti, una maggiore cautela nel discutere di “evidenze” e di “dati al di là di ogni dubbio”;
- la rivoluzione epistemologica affermata nel Novecento parte dalle cosiddette “Scienze dure” (Logica, Fisica e Matematica innanzitutto) per approdare, successivamente, alle “scienze umane”; chi lavora negli ambiti considerati, anche comunemente, il regno della certezza sa perfettamente di avere a che fare con verità ipotetiche e “statistiche”;
- tale movimento non intende fungere come delegittimazione del metodo scientifico, ma, anzi, ne dà un’interpretazione alta, problematica e intrisa della necessaria umiltà che ogni azione umana dovrebbe portare con sé.

Il primo tema, data l’ampiezza e la portata, non può essere discusso qui puntualmente; non è chiaramente intento di questo saggio ripercorrere o reinterpretare la storia del “depotenziamento” della realtà in favore del dialogo/conflitto delle interpretazioni, per quanto è opportuno notare quanto questo compito sia pienamente dentro una dimensione pedagogico-formativa. Il formarsi dell’uomo è un divenire forma nella conoscenza e nei valori che fondano e attraversano il divenire storico; discutere la formazione dell’uomo è discutere la struttura profonda della cultura che lo ospita⁷.

⁶ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976; si veda, del filosofo tedesco anche la *Lettera sull’umanismo*, Milano, Adelphi, 1995. Per una disamina dell’opera heideggeriana in chiave pedagogica si veda F. Cambi, *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in “Studi sulla formazione”, IX, 2, 2006, pp. 7-15. Anche l’opera del filosofo torinese insiste, in modo decisamente diverso, su questi temi; si cfr.: Severino E., *Studi di filosofia della prassi*, Milano, Adelphi, 1984; Severino E., *Il giogo. Alle origini della ragione: Eschilo*, Milano, Adelphi, 1989; Severino E., *Legge e caso*, Milano, Adelphi, 2002; Severino E., *La specializzazione scientifica e il nulla*, in *Oltre il linguaggio*, Milano, Adelphi, 2007.

⁷ E’ opportuno ricordare che questo tema è stato introdotto in pedagogia con chiarezza e fermezza da Dewey: “Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo si inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell’individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e formando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l’individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l’umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L’educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi

Occorre però esplicitarne un punto essenziale, già noto al dibattito scientifico sull'essenza del nichilismo: l'instabilità costitutiva del mondo ha da sempre accompagnato, in Occidente, ogni forma di interrogazione sul mondo stesso; in altre parole la forma di pensiero riflessivo, di cui la metariflessione è una declinazione possibile, ha già in sé lo sviluppo, o se si preferisce, la deriva nichilista dell'assenza di fondamento - si chiede del senso del mondo quando ne è già avvertita l'assenza, la perdita. Pertanto, il modo, lo spazio nel quale pensiamo il sapere-agire pedagogico ed il suo costruito fondamentale - la formazione - non è semplicemente toccato o attraversato dall'incertezza, ma vi è radicato, proprio *in quanto* pensiero riflessivo. E proprio in quanto pensiero che lavora sull'incertezza è pensiero che comporta il rischio della perdita, dello scacco, del fallimento e porta con sé la responsabilità per i propri costrutti, che si pongono come il frutto di una scelta che è esclusivamente fondata su se stessa, non avendo più garanzie di rispecchiamento o di fondamento né in un'ontologia definita apriori, né in una tradizione certificata. La stessa partizione scienze della natura-scienze dello spirito, spiegazione-comprensione, con tutto ciò che ne consegue, rischia di essere vuota di senso, priva di effetti pragmatici per il *fare* ricerca.

Riguardo al secondo punto notiamo come, nel leggere *Il discorso sul metodo* e le *Meditazioni metafisiche* si rimanga spiazzati non tanto dall'approdo verso la certezza del razionalismo, quanto dalla profondità assoluta dell'abisso nel quale Cartesio precipita il pensiero occidentale e, difatti, solo un Dio potente e misericordioso può garantirci rispetto al non-senso del mondo e della nostra conoscenza. Talvolta si dimentica questo passaggio fondamentale in cartesio, dove la razionalità non ha né può avere una giustificazione ed un fondamento interni e, quindi, razionali⁸;

Rispetto al terzo punto notiamo come i dubbi più pressanti riguardo la consistenza della metodologia scientifica nascono e si affermano a partire dai primi del Novecento nella Logica e nella Fisica, che hanno funto da canoni per la metodologia scientifica, diremmo, generale. L'idea di un meta-linguaggio esplicativo che chiarifica e comprende in maniera ultima si mostra logicamente ed empiricamente impraticabile, a partire dal livello strettamente logico per approdare, necessariamente, alle analisi empiriche.

Sul punto quarto è necessario notare come stabilire, guardare l'incertezza di una procedura non significa delegittimarla: significa volere andare a fondo

senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare. [...] L'educazione è perciò un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro. [...] L'educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; [...] il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa. Il costituire qualsiasi fine esterno all'educazione come tale che dia ad essa il suo fine e la sua norma equivale a privare il processo educativo di gran parte del suo significato; e tende a indurci a fare assegnamento su stimoli falsi ed esterni nei nostri rapporti col fanciullo." J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, p. 3.

⁸ R. Descartes, *Opere 1650-2009*, Milano, Bompiani, 2009.

nella sua analisi, che non può consistere unicamente in un'applicazione cieca di metodologie pre-elaborate. Ogni ricercatore sa che ad una necessaria applicazione metodologica va unita una altrettanto necessaria "attività dubitativa", che problematizzi e ampli progressivamente l'orizzonte della disciplina. Appare sempre più chiaro, infatti, come il problema del soggetto conoscente - e delle trasformazioni possibili del soggetto e della conoscenza - non riguardi la comprensione degli oggetti della conoscenza, ma la comprensione del modo in cui un oggetto è costituito come tale da un soggetto che lo può conoscere.

Il nesso pensiero-linguaggio-mondo, svincolandosi dal modello platonico, appare come dubbio, problematico: nulla, da un punto di vista logico e razionale, garantisce un aggancio fra questi tre elementi, poiché la razionalità stessa consiste in questo nesso, che ne è, pertanto, il postulato. Il problema è che oggi lo si *riconosce* come postulato, tutt'altro che evidente.

Il modello nel quale l'azione, individuale e collettiva, scaturiva come precipitato automatico da forme di conoscenza assolutamente vere, ultimamente fondate è oggi, da qualunque lato si voglia guardare la questione, insostenibile. E ciò perché, da un lato, le conoscenze "vere" disponibili sono diverse e talvolta antagoniste - tanto l'ermeneutica quanto l'epistemologia della complessità hanno mostrato come il passaggio decisivo compiuto dalla conoscenza nel XX secolo sia quello dalla verità al senso della verità, dalla versione unica, legittima del mondo alle versioni di esso, plurali e non sempre comparabili; dall'altro, anche considerando e utilizzando un unico modello conoscitivo, le risposte prodotte sul piano dell'azione possono variare considerevolmente, a seconda dei contesti e dei soggetti interpretanti.

Un'epistemologia ed una metodologia che vadano alla ricerca di "evidenze al di là di ogni dubbio"⁹ si pongono, pertanto, come:

- fallaci e anacronistiche da un punto di vista strettamente epistemologico e metodologico, rifacendosi ad un'ideale di scientificità prekantianoe, a ben vedere, mai tematizzato in termini così riduttivistici - abbiamo visto l'abissalità del pensiero cartesiano;
- dubbie da un punto di vista etico, poiché fanno decidere altrove cose e temi di stretta pertinenza etica e morale - le finalità del processo educativo -; che l'etica non abbia una risposta ultima in termini di certezza è sicuramente spiazzante, ma, a ben vedere, rimane l'ultima garanzia nei confronti di un pensiero totalizzante;
- fortemente riduttive dal punto di vista delle politiche educative, che, dovendosi esclusivamente fondare e rivolgere a ciò che *sembra* funzionare, perseguiranno esclusivamente obiettivi strettamente quantifica-

⁹ La letteratura, sull'Evidence-based education è molto ampia; per una disamina critica si veda il fondamentale G. Biesta *Why "what works" won't work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research*, Educational Theory, n. 57, 2007, pp. 1-22; si cfr. anche E. Atkinson, *In Defence of Ideas, Or Why 'What Works' Is Not Enough*, British Journal of Sociology of Education, n. 3, 2000, pp. 317-330.

- bili e misurabili; anche da un punto di vista strettamente funzionale l'attenzione al qui ed ora è fuorviante;
- frustranti e limitanti per coloro che sono impegnati quotidianamente nei processi educativi; già assistiamo tristemente alla novella di docenti delle Scuole di ogni ordine e grado costretti a fornire determinate quantità – misurabili – di istruzione, determinate quantità – misurabili anch'esse – di competenze, determinate quantità di “pensiero riflessivo”.

La necessità di un'evidenza ultima risponde non ad un genuino bisogno cognitivo, ma affonda le sue radici nel bisogno di certezza; è un dato emotivo, non scientifico. Anzi: proprio la storia delle scienze insegna che il metodo scientifico differisce da ogni altro tipo di conoscenza per l'alto grado di problematicità e di variabilità interna. Werner Heisenberg ricorda come Albert Einstein affermasse, lapidariamente: “E' la teoria a decidere cosa è possibile osservare”¹⁰.

Se l'esperienza del soggetto è esperienza di verità quando trasforma il soggetto conoscente, gli ambiti del vero e dell'esperire sono altro rispetto all'ambito del verificabile.¹¹ Stare nell'esperienza significa stare nel tempo e nell'incertezza prospettica che non ha – a tutt'oggi – alcuna risoluzione rassicurante.

3. *L'incertezza come elemento fondante della Formazione*

Nella formazione si decide, quindi, per il cambiamento in cui l'esistenza consiste. E' in gioco non solo – e non tanto – l'atteggiamento e la decisione verso la singola cosa ma l'apertura del soggetto al mondo, la sua *disposizione verso*, che rende possibile l'essere in un modo o nell'altro di questa o quella cosa. L'educazione è ciò che agisce verso questa disposizione originaria, tentando di orientarla e modificarla. Ed è qui che si apre lo spazio dell'incertezza, dell'instabilità costitutiva dell'educativo, la sua irriducibilità, poiché fra questa disposizione, questa apertura e il mondo c'è salto, non continuità logica. E c'è salto, rottura anche nella trasformazione di questa disposizione, nel suo passaggio da uno stato all'altro, poiché non c'è continuità logica o empiri-

¹⁰ W. Heisenberg, *Fisica e oltre. Incontri con i protagonisti 1920-1965*, Torino, Boringhieri, 1984.

¹¹ Su questo tema esiste una forte consonanza fra Nuova filosofia della scienza e Meta-paradigma della complessità (si vedano, in particolare, i lavori di H. von Forster, H. von Glasersfeld e, in Italia, M. Ceruti) e la linea ermeneutica che si rende visibile a partire da Gadamer e, in Italia, da Vattimo. Le “radici”, a loro volta, di queste due linee, possono rintracciarsi, per la prima, nell'epistemologia genetica di Jean Piaget, dove si evidenziano le trasformazioni reciproche di soggetto conoscente e oggetto conosciuto, e nell'opera di Gregory Bateson – paradigmatica è la sua domanda su “cos'è un numero che può essere conosciuto da un uomo e cos'è un uomo che può conoscere un numero” in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976 -. Per il secondo tema rimane imprescindibile l'opera di Heidegger, anche se tracce di questo tema sono presenti nell'intero cammino del pensiero occidentale, in quanto pensiero volto a se stesso e, contemporaneamente, al mondo esterno.

ca in questa trasformazione, essendo l'apertura a ciò che produce la logica o l'empiria così come le conosciamo. Trasformare l'apertura del soggetto al mondo, cambiare la disposizione verso le cose implica questa duplice rottura, questa doppia discontinuità – dell'apertura verso se stessa e dell'apertura verso il mondo – che nessuna logica ricuce o colma. Il cambiamento può solo essere preparato o descritto a-posteriori. L'esistenza stessa non consiste in un "accordo" fra mondo e soggetto, ma è nella relazione, nell'attrito, nella rottura – anche - che si esperisce fra mondo ed esistere.

Ciò che è stato messo ampiamente in discussione è proprio quest'ideale di autotrasparenza del soggetto a se stesso, quest'ideale di soggetto quale luogo fondante del pensiero e, conseguentemente, dell'azione¹², in favore di una soggettività tematizzata come prodotto mutevole, incompiuto, di una soggettività quale "scena aperta" nella quale le cose accadono in virtù delle decisioni instaurate, decisioni che piuttosto che risultare il punto terminale di un processo trasparente al soggetto sono l'inaugurazione di una nuova configurazione di eventi e segni già presenti, ne sono una inedita tessitura. Il soggetto non è il centro e il vertice di ciò che gli accade ma è costituito da ciò che gli accade nell'apertura agli eventi.

Se l'educazione è il modo dell'uomo di progettarsi e progettare, di curarsi e di avere cura dell'altro – tanto che rinunciare ad essa significa rinunciare all'umano – allora le dimensioni della scelta e dei valori per i quali si sceglie sono, parimenti, modi che fondano l'umano nel suo esser proprio¹³. Scelta e

¹² "La soggettività autoconsapevole, riflettente è solo il punto terminale, l'estremità che affiora da questo teatro di scene, di segni, di casi ed eventi che si aggregano per così dire in noi ma prima di noi, e che sono tutta la passione del nostro vivere. La coscienza non è il teatro dove si constata che un processo si è svolto; piuttosto: che un processo si sia svolto e ora giunga fino a noi, questa è la coscienza insieme allo sfondo della necessità che è l'imposizione del suo stesso pensiero. [...] Dunque, il pensiero non è un'essenza specifica, autonoma e indipendente che interpreta, forma idee, versioni o concezioni del mondo. Altrettanto poco quanto si possa dire che il pensiero genera pensieri o che la volontà forma gli atti volontari. No, il pensiero è la tessitura concreta formata da una costellazione imprevedibile di eventi, di scene diverse, di segni di passioni e se si togliessero questi eventi, queste scene, questi segni diversi, particolari introdotti dal caso o dalle accidentalità della vita, dai frammenti che ognuno vive di questa esistenza, non rimarrebbe ancora qualcosa che potremmo chiamare "il pensiero". Il pensiero è lo stato della coesistenza di questi tratti, di questi segni di eventi, di queste figurazioni di una scena della vita, dei segni delle loro passioni. [...] Il pensiero non è un'essenza specifica, non è l'attività autonoma di una coscienza, ma è lo stato di una varietà di tracce, di casi che coesistono insieme; è la relazione delle loro emozioni e passioni; è la stessa perturbazione del loro presentarsi, della circostanza che semplicemente accadono." Si vedano, a tale proposito, i lavori di A.G. Gargani; in particolare si cfr. il testo *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Milano, Feltrinelli, 1993.

¹³ Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, 2010, p. 72: "Infatti che altro è il processo formativo se non il percorso dialettico fra io e mondo, vissuto nella sua ampia articolazione e pensato e ripensato nel suo attivare eventi (i più svariati, ma significativi per il soggetto, per quel soggetto) e distillato nel suo iter che dà-forma, che instaura un'identità e un atteggiamento di cura?"

valori nascono *con* l'uomo, non sono ad esso successivi. In questo senso non si dà una non-scelta, o una scelta che non si radichi in un orizzonte valoriale.

E se, spingendoci un po' più in là, la riflessione, il pensiero su se stessi è ciò che determina a far nascere il soggetto a sé e al mondo, la riflessione sull'educazione – la pedagogia – è quanto di più radicale l'uomo abbia in quanto essere che si progetta e sceglie e riflette su tale nesso. Nel comprenderci come oggetti che si progettano, ci comprendiamo come soggetti educabili, come soggetti pedagogici. La situazione nella quale siamo come esseri umani è immediatamente educativa e pedagogica nella misura in cui siamo animali progettanti e riflettenti. Educativa in quanto progetto di sé ed educazione si co-appartengono; pedagogica in quanto la riflessione sul modo di progettarsi co-appartiene alla pedagogia, o, più radicalmente è il senso stesso della pedagogia.

Riconoscersi come soggetti educabili, significa riconoscersi come progetti che si compiono scegliendo *in vista* di sistemi valoriali. Riflettere su questo nesso è collocarsi nel cuore della riflessione pedagogica; in senso inverso: la riflessione pedagogica è il nucleo fondante della relazione progetto-scelta-sistema di valori-riflessione.

E qui si trova anche il paradigma scientifico della pedagogia che non può consistere nella “messa a disposizione” di un'oggettività pienamente pre-determinabile ma in una comprensione – aperta e prospettica – di un processo in azione; di un processo che si determina *in quanto* agisce e *in quanto* si trasforma. Se il senso dell'educazione è il cambiamento nell'apertura, l'oggetto di una scienza dell'educazione è strutturalmente in-terminato.

Se pensare consiste nel “considerare la portata dell'avvenimento su quel che può essere [...]”¹⁴, se anche il minimo processo inferenziale comporta un salto dal noto all'ignoto, come può un processo complesso e strutturalmente in-terminato, un processo che, in definitiva, coincide con la vita, essere oggetto di certezze ed evidenze “oltre ogni ragionevole dubbio”¹⁵?

Nel momento in cui il destino educativo del singolo non è già pre-deciso – e anche volendolo, come potrebbe esserlo? – l'educazione si pone come evento, progetto che, intenzionalmente voluto, accade. Il carattere di accadimento non implica affatto la rinuncia all'intenzionalità ed alla progettualità: tutt'altro. Queste si pongono come categorie fondanti del pedagogico. Il punto è che in esse non è esaurita la ricchezza – e l'imprevedibilità del formarsi. Se il senso del formare – e del formarsi – è nell'altro da ciò che si manifesta nella semplice presenza attuale, allora questo sfuggirà necessariamente allo sguardo iniziale: il *telos* profondo del processo formativo è quest'istanza trasformativa che produce cambiamenti che si rendono visibili solo ad un secondo sguardo. Problematicità dell'agire formativo e problematicità dello statuto epistemologico della pedagogia vanno di pari passo.

¹⁴ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, p. 143.

¹⁵ R. E. Slavin, *Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research*, Educational Researcher, n. 7, 2002, pp. 15–21. (N.D.R., traduzione mia)

E' questo elemento che fa della riflessione sulla formazione qualcosa di costitutivamente incerto e tensionale; determinarlo apriori significa chiuderlo arbitrariamente, mutilarlo, privarlo della sua apertura originaria. Il tema del progetto come apertura indeterminabile, apertura che agendo determina se stessa è connesso, e questo è chiaro, alla scientificità del pedagogico.

Ciò che fa della formazione un lavoro libero e inconcluso, pericolosamente aperto e problematico, è precisamente questa oscillazione fra ciò che è dato e ciò verso cui tendere – il non-ancora – fra ciò che è necessario e ciò che è aleatorio. La determinazione del progetto, la forma della formazione può, in tal senso, perdersi nel rischio della conformazione o, all'opposto, della deriva, muovere verso la sponda rassicurante – ma, talvolta, annichilente – del già noto, del già agito, del già presente o verso l'aperto indeterminato e sempre di là dal compiersi che, in quanto tale può portare al naufragio o al rimando del compito.

Assumere questa radice di doppia problematicità come elemento fondante, consustanziale del processo formativo significa muovere verso una scientificità problematica – ma quale scienza, da almeno un secolo, non ha tale statuto? – e di formatività complessa e mai pacificata.

Riferimenti bibliografici

- E. Atkinson, *In Defence of Ideas, Or Why 'What Works' Is Not Enough*, British Journal of Sociology of Education, n. 3, 2000.
- G. Biesta *Why "what works" won't work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research*, Educational Theory, n. 57, 2007.
- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
- W. Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Roma, Armando, 1980F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma – Bari, Laterza, 2000.
- F. Cambi, *Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni*, in "Studi sulla formazione", IX, 2, 2006.
- E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Roma, Carocci, 2008.
- A. Clause, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.
- J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- J. Dewey, A. Bentley *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- J. Dewey, *Philosophy and education*, in *The Later Works*, 1925-1953, vol. 5, Southern University Illinois Press, Boydston, Carbondale, 1985.
- H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.

- A.G. Gargani; *Stili di analisi. L'unità perduta del metodo filosofico*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.
- M. Heidegger, *Lettera sull'umanismo*, Milano, Adelphi, 1995.
- W. Heisenberg, *Fisica e oltre. Incontri con i protagonisti 1920-1965*, Torino, Boringhieri, 1984.
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- R. Laporta, *Ideologia, pedagogia e scienza dell'educazione*, in "Scuola e città", 10, ottobre 1974.
- E. Severino, *Studi di filosofia della prassi*, Milano, Adelphi, 1984.
- E. Severino, *Il giogo. Alle origini della ragione: Eschilo*, Milano, Adelphi, 1989.
- E. Severino, *Legge e caso*, Milano, Adelphi, 2002.
- E. Severino, *La specializzazione scientifica e il nulla*, in *Oltre il linguaggio*, Milano, Adelphi, 2007.
- G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992.
- R. E. Slavin, *Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research*, *Educational Researcher*, n. 7, 2002.
- G. Vattimo, *Il soggetto e la maschera. Nietzsche e il problema della liberazione*, Milano, Bompiani, 1994.
- A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.