

Nuova Secondaria Ricerca

2

ottobre 2014

GIUSEPPE BERTAGNA (*Università degli Studi di Bergamo*)

La filosofia tra educazione e pedagogia

Riflessioni epistemologiche in occasione degli ottant'anni di Evandro Agazzi

GENOVEFFO PIROZZI (*Dottore di ricerca*)

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

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

Frame e reframing. Pensiero unico, pensiero critico

LUCA LE PIANE (*Università della Basilicata*)

Cittadinanza e Costituzione

Un'esperienza da sviluppare

La filosofia tra educazione e pedagogia

Riflessioni epistemologiche in occasione degli ottant'anni di Evandro Agazzi

Giuseppe Bertagna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Genealogia del soggetto-persona.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Condizioni dell'educazione

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

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

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

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