

## **L'ermeneutica. Da paradigma filosofico a modello di indagine pedagogica e azione educativa**

*(Hermeneutics: From a Philosophical Paradigm to a Model  
of Pedagogical Inquiry and Educational Action)*

**Carlo Macale**

Salesian Pontifical University - IT

### **Abstract**

*The relationship between philosophy, hermeneutics and pedagogy can be investigated from two main perspectives: the first, according to a historical-epistemological framework of passages and contaminations at a theoretical level between the hermeneutic element and pedagogical reflection, thus remaining within the philosophy of education. The second perspective is instead a heuristic reading of the relationship between the disciplines, which envisages reading how hermeneutics, especially in its declination known in the literature as "hermeneutic pedagogy", not only reflects on the foundations of this intersection, but also poses itself as a tool for research and action. Thus hermeneutic pedagogy is not only a philosophy of education, but also a 'science' of education. This contribution intends to investigate both perspectives by reporting and commenting on some of the main interpretations advanced in Italy at an academic level. This study is presented as a critical and guided review of some texts by Italian authors who have found in the relationship between hermeneutics and*

*pedagogy their field of interest and research.*

**Keywords:** hermeneutics, philosophy, pedagogy, education

### **Abstract**

*Il rapporto tra filosofia, ermeneutica e pedagogia può essere indagato da due prospettive principali: la prima, secondo una cornice storico-epistemologica di passaggi e contaminazioni a livello teoretico tra l'elemento ermeneutico e la riflessione pedagogica, rimanendo quindi all'interno della filosofia dell'educazione. La seconda prospettiva è invece una lettura euristica del rapporto tra le discipline poc'anzi elencate, che prevede di leggere come l'ermeneutica, in specie nella sua declinazione nota in letteratura come "pedagogia ermeneutica", non solo rifletta sui fondamenti di tale intersezione, ma si ponga come strumento di ricerca e di azione, introducendo la stessa pedagogia ermeneutica, non solo tra il novero dei "saperi" dell'educazione, ma anche fra quelli delle "scienze" dell'educazione. Il presente contributo intende indagare entrambe le prospettive riportando e commentando alcune delle principali interpretazioni avanzate in Italia a livello accademico. Tale studio si presenta come una revisione critica e guidata di una parte di testi di autori italiani che hanno trovato nel rapporto tra ermeneutica e pedagogia un loro campo di interesse e di ricerca.*

**Parole chiave:** ermeneutica, filosofia, pedagogia, educazione

### **1. Introduzione**

In questo contributo si intende sottolineare l'importanza che ha avuto l'ermeneutica come costrutto filosofico nella riflessione pedagogica italiana. In particolare, si espliciterà il dibattito accademico evidenziando le posizioni di esponenti di rilievo dell'accademia italiana che si sono occupati del tema. La riorganizzazione propria di questo

contributo intenderà riflettere sul passaggio da un'ermeneutica pedagogica a una pedagogia ermeneutica, iter epistemologico che si colloca in continuità con il paradigma della complessità che ha messo in discussione diversi saperi disciplinaristici.

Nel primo paragrafo si cercherà di tracciare un iter storico epistemologico del sapere pedagogico, sapendo ovviamente che quello che si potrà fornire saranno delle "pillole", rispetto alla vasta letteratura sull'argomento. Sarà comunque importante ripercorrere le tappe dell'epistemologia della pedagogia, soprattutto della pedagogia teoretica, in quanto si potranno comprendere «le debolezze e le specificità» di tale disciplina in relazione a tre aspetti: «a) per l'immanenza con la prassi che è tipico di questo sapere, [...] b) per il suo carattere interdisciplinare dei processi di teorizzazione [...], c) per l'oscillazione-complementarietà che la pedagogia presenta tra scienza e filosofia» (Cambi 1986: 68)

Nel secondo paragrafo vedremo come l'incontro tra ermeneutica e pedagogia sia uno dei momenti teoretici che si consolidano in un approccio filosofico all'educazione<sup>1</sup>. La questione che si porrà sarà rispetto alla possibilità di un incontro tra complessità, ermeneutica ed educazione che fonda la teoresi del discorso pedagogico secondo le categorie di storicità, senso e interpretazione. Questo paragrafo, in continuità con il precedente, sarà di stampo educativo, superando quindi le problematiche più squisitamente accademiche come la differenza tra una "filosofia ermeneutica" o una "teoria ermeneutica"<sup>2</sup>. La prospettiva del paragrafo sarà quella di un filosofare (ermeneutico)

---

<sup>1</sup> Si precisa che in questo contributo si andrà a considerare il rapporto tra ermeneutica e pedagogia instauratosi dalla seconda metà del Novecento. Per un raffronto costante tra i primordi dell'ermeneutica contemporanea e l'educazione, dall'antichità ai giorni nostri si consiglia la lettura della seconda parte del testo di Loro (2016: 45-208), Interpretare l'educazione.

<sup>2</sup> Nonostante la scelta dell'articolo, si prende atto del fatto che queste tematiche, in altri autori, hanno avuto dei risvolti pedagogici interessanti (Spadafora 1995: 167-206)

sull'educazione e per l'educazione, quindi di un'ermeneutica pedagogica.

Nel terzo paragrafo si cercherà di comprendere in che modo l'apporto dell'ermeneutica possa contribuire in maniera significativa all'idea di pedagogia come scienza e non solo come sapere. Seguendo l'impostazione di pedagogia come scienza pratico-progettuale si vorrà comprendere come l'elemento ermeneutico possa essere di ausilio alla scienza educativa nella sua dimensione euristica e prassico-progettuale. Ovvero si cercherà di rispondere alla domanda: in cosa la pedagogia ermeneutica si distingue da un'altra impostazione pedagogica?

Nell'ultimo paragrafo si tratteranno alcune possibili sfide future della pedagogia ermeneutica non solo sul piano epistemologico, ma anche sociale. Infatti, come osserva Margiotta (1973: 275) nella nota finale all'opera gadameriana "Ermeneutica e metodo universale" il vero problema ermeneutico è lo stesso di quello pedagogico, ovvero «quello dell'autoeducazione del soggetto inter-agente in un rapporto di comprensione col vissuto, con gli altri, con le cose».

## **2. Un preambolo storico prima del rapporto tra ermeneutica e riflessione educativa**

Si ritiene necessario, all'interno di questo contributo, presentare la questione della pedagogia ermeneutica non come uno tra i tanti *format* pedagogici, ma come il frutto di una riflessione sull'educazione che si trova in continuità con un iter storico-epistemologico della disciplina e che deve la sua fondazione epistemica a un continuo lavoro euristico accademico e interdisciplinare. A ragion di ciò, in questo primo paragrafo si intende presentare, in maniera sintetica e contestualizzata, il *pre* della pedagogia ermeneutica, cosicché un lettore non esperto in materia, possa comprendere perché, oggi, la riflessione pedagogica non può non confrontarsi con l'ermeneutica. La prospettiva non sarà tanto storiografica o per "classici", ma più per temi educativi

e culturali, come suggerisce la recente epistemologia della storia delle idee pedagogiche (Pesci 2020).

Partiamo con il dire che l'educazione non è una questione primariamente teorica, ma è un fatto sociale dalla quale nasce una sorta di pedagogia popolare, ovvero «un sapere di senso comune sul processo educativo, non di rado connesso alle ideologie dei vari gruppi sociali, alle loro visioni del mondo e della vita» (Baldacci 2012: 18). Seguendo la riflessione di Baldacci, possiamo dire che l'arrivo a una forma di pedagogia formale, ovvero ad una riflessione intellettuale sull'agire educativo, matura nel tempo con la complessificazione della società e con la necessità di studiare due aspetti dell'educazione: uno teorico sui fini dell'educazione e l'altro pratico, ovvero l'annoso rapporto tra pedagogia teoretica e pedagogia pragmatica. Per tal ragione, per molto tempo la pedagogia si è mostrata come un sapere filosofico legato ai temi etici – si pensi alla civiltà greco-romana – per poi ritagliarsi sempre più uno spazio particolare, una sorta di pedagogia intesa come filosofia applicata nel campo dell'educazione. Alcuni autori che hanno fornito spunti pedagogici ancor oggi validi sono per esempio Herbart e la formazione degli educatori/docenti, Comenio e l'importanza del metodo, Rousseau e l'importanza del contesto educativo.

Alla pari di altre scienze sociali (Marcelli 2020: 146–148) con l'avvento del pensiero sperimentale prima e del positivismo poi, la pedagogia ha subito un importante attacco nella sua natura filosofica. Rispetto, per esempio, alle pretese durkheimiane di applicare un metodo empirico all'educazione affinché la pedagogia potesse divenire scienza, vi furono risposte ancora conservatrici come quelle dell'idealismo di Gentile in Italia che considerava la pedagogia ancora una filosofia applicata. Il dibattito italiano sull'epistemologia pedagogica è guidato dall'impronta deweyana che risolve il conflitto positivista-idealista, affermando un'autonomia della teoria educativa e

definendo il ruolo delle altre scienze e saperi come "fonti per una scienza dell'educazione" (Dewey 1929/1999). Da qui un interminabile dibattito sul rapporto della pedagogia con le altre scienze dell'educazione che ha visto diverse interpretazioni tra le stesse in relazione alla disciplina scientifica intesa come Pedagogia (Grzadziel 2011). L'obiettivo era di riconoscere un'autonomia epistemologica della Pedagogia che potesse essere intesa come scienza e non solo come sapere, così da potersi difendere da quelle scienze umane che Criscenti ha definito come "fagocitanti" come filosofia e psicologia, che rivendicando la superiorità del loro quadro teorico, evidenziavano solamente «la dimensione didattica e operativa della pedagogia, riconosciuta significativa, ma di mero ordine esecutivo» (Criscenti 2019: 150).

La fatica della pedagogia verso il riconoscimento della propria epistemologia *iuxta propria principia* e rilevanza sociale in termini di ricerca, dimenandosi tra i mainstreams accademici, viene di fatto rimessa in discussione nelle sue fondamenta scientifiche dall'avvento del paradigma della complessità che collochiamo nell'ultimo ventennio del ventesimo secolo. La complessità, come paradigma che nega la purezza del discorso scientifico nei diversi saperi e nelle diverse scienze, è pedagogicamente legata al sociologo Morin, tra i primi che in maniera interdisciplinare ha chiamato un confronto fra le diverse scienze sociali. Se da un punto di vista epistemologico in riferimento al rapporto tra/con le scienze sociali, Mauro Ceruti è stato un esponente italiano importante che da subito ha raccolto la sfida della complessità (Bocchi & Ceruti 1985) e che ad oggi ci lascia una struttura epistemologica importante a riguardo (Bellusci & Damiano 2023) con testi anche a indirizzo educativo, nel campo più propriamente pedagogico un'attenzione particolare la merita la figura di Giacomo Cives.

A più di cinquant'anni dalla sua opera più nota sul piano epistemologico, ovvero *La mediazione pedagogica* (Cives 1973) è

necessario ricordare un aspetto originale del suo pensiero. In un tempo in cui il pensiero deweyano sulle scienze dell'educazione veniva interpretato principalmente in maniera funzionalista all'educazione (Visalberghi 1965; 1981), Cives proponeva, oltre alle "scienze", un più ampio patrimonio culturale (fino alle arti e alla letteratura), come matrice riflessiva per dar vita a una ricerca e un'azione educativa significativa. Questa intuizione di un sapere pedagogico non frammentato o settorializzato dalle scienze è stato un *incipit* che iniziava a cogliere i primi segnali ermeneutici del tempo.

Uno studioso delle opere di Cives rintraccia infatti una continuità tematica dalla mediazione pedagogica alla complessità pedagogica, mettendo in luce «una transizione teorica dalla mediazione alla complessità anche "sotto il segno" di una lettura, appunto più complessa, della pedagogia, acquisita, conquistata storiograficamente» (D'Arcangeli 2022: 250). È bene precisare che il tema della complessità è stato nel tempo poi affrontato dallo stesso Cives in alcuni suoi scritti. A titolo esemplificativo se ne ricordano due: la riflessione pedagogica sul rapporto tra complessità, educazione e democrazia (Cambi, Cives & Fornaca 1991) e la rivisitazione di Maria Montessori come pedagogista "complessa" (Cives 2001).

Alla luce di ciò, non è un caso che un'altra studiosa di Giacomo Cives, Franca Pinto Minerva, abbia approfondito il tema della complessità pedagogica e del rapporto tra le scienze dell'educazione, notando come la transdisciplinarietà (e non solo l'interdisciplinarietà) è ormai una *conditio sine qua non* per l'epistemologia pedagogica. Anzi Pinto Minerva (2009: 128) specifica che la pedagogia «è una scienza *meticcias*, dall'identità ibrida, modello di riferimento di un'inedita scientificità fatta di incroci e contaminazioni». Non è più quindi una disputa tra scienze sociali, ma è un voler rispondere alle sollecitazioni del paradigma della complessità, riconoscendo il valore della globalità gnoseologica rispetto alla specializzazione disciplinaristica.

Quest'ultima riflessione sullo statuto della pedagogia intende chiudere questo breve excursus storico sulla pedagogia e del suo rapporto con la filosofia (da cui come vedremo scaturisce il paradigma ermeneutico) e con le altre scienze. Alcune questioni verranno riprese all'interno dei prossimi due paragrafi.

### **3. Ermeneutica e pedagogia: una prospettiva filosofico-educativa**

In accordo con Kuhn (1962/1978) la complessità crea un vero e proprio mutamento di paradigma nel pensiero scientifico e nel nostro caso anche pedagogico<sup>3</sup>. La pedagogia si è trovata di fronte ad una scelta importante: restare o meno ancorata a una logica galileiana in nome della necessità di superare un sapere pedagogico metafisico, o lasciarsi interrogare anche alla luce di alcune fragilità di deriva neopositiviste che già erano state messe in discussione da riflessioni pedagogiche come quelle deweyane e del pensiero critico, avevano messo in discussione?

Una terza via però si faceva largo nel silenzio accademico e che proprio negli anni della complessità ha ri-preso piede: è quella della fenomenologia a cui seguirà l'ermeneutica come traiettoria euristica che ha raccolto alcune provocazioni inizialmente husserliane. Con Husserl (1936/1961) e la sua idea di conoscenza come rapporto fra un soggetto e un oggetto e l'unicità di relazione di entrambi,

---

<sup>3</sup> "Che cos'è un paradigma in pedagogia? [...] Il paradigma è un modello, astratto ma reale, che aggrega e caratterizza un determinato campo del sapere e vi funge da struttura regolativa, da elemento di continuità teorica, da carattere dominante in una determinata fase storico-culturale. Esso si delinea come un' "immagine del sapere" (di quel sapere) e come un suo criterio di ordinamento interno e di sviluppo; risulta costituito da un' "idea" centrale (la società/politica; la scienza; l'antropologia filosofica; la metateoria) che viene a subordinare a sé tutti gli altri aspetti del sapere (estranei al paradigma dominante); agisce come un modello, parziale ma esaustivo (almeno tendenzialmente), capace di coagulare e di ri-orientare tutto quel tipo di sapere e di mantenersi in esso come un regolatore di lunga "durata" (Cambi 1986: 25).

«l'opposizione 'classica' tra realismo e idealismo crolla definitivamente» (Pomi 1995 : 1034). Da un punto di vista educativo ciò significa che non è importante il sapere per il sapere o il sapere per padroneggiare la realtà, anzi forse è finito il tempo di tale impostazione (Ceruti 2015). L'aspetto fondante della ricerca scientifica ed esistenziale è il sapere per dare un significato alla propria contingenza. È proprio nella dimensione euristica che quindi vi è la prima forma di contaminazione teorica come pure operativa tra ermeneutica e pedagogia e ciò ha una matrice ben riconoscibile nella riflessione filosofica husserliana (Malavasi 1992: 66).

### 3.1. L'ermeneutica pedagogica

L'ermeneutica, paradossalmente, come riflessione pedagogica, nasce quindi in un momento di forte crisi sia del modello metafisico che scienziato, e nel tempo si distacca da un certo elemento totalizzante ed egemonizzante del sapere pedagogico, per aprirsi a «un'esperienza di natura pre-metodica, propria dell'atteggiamento fenomenologico-ermeneutico» (Nicoletti 1988: 51). Questo significa che la questione non è solo di metodo (cosa che si vedrà nel prossimo paragrafo), ma riguarda anche la predisposizione al conoscere pedagogico. L'essere umano non può pensare di cogliere pienamente l'ente e l'essere della realtà, come anche l'essere umano non è solo la sua esperienza fenomenica e il suo proprio dirsi. Il limite "ontologico" è la grande risorsa in chiave ermeneutico-pedagogica, in quanto introduce la riflessione educativa, non in un universale veritativo, ma in una storicità che anela alla verità. Come afferma Nicoletti,

La pedagogia, allora, non può attuarsi che all'interno dello storico annunciarsi della verità. Se la natura umana è definita da un'essenza come apertura alla differenza ontologica, segue che tale apertura consegna la natura umana ad

un'essenziale storicità. Viene meno, di conseguenza, l'univocità del discorso pedagogico e si fa innanzi l'inevitabile pluralità delle sue prospettive (Nicoletti 1988: 68).

La storicità è quindi una categoria filosofico-ermeneutica per la pedagogia, in quanto, facendo tesoro della lezione gadameriana sulla storia, è necessario «valorizzare il ruolo dell'esperienza, del vissuto, come ciò che consente di comprendere il passato alla luce del presente» (Pagano 2001: 66).

Ma vi è anche una seconda categoria che qualifica la storicità dell'individuo ed è quella di senso. Un senso esistenziale che non si è ancora a prospettive metafisiche o religiose già date come avveniva in precedenza, né tanto meno si limita alla dimensione materialista della natura (compresa la natura umana sociale), ma si collega all'idea di un vissuto personale/comunitario nella storicità. Illuminanti in tal senso le parole di Pagano quando afferma che «l'azione educativa deve quindi puntare alla ricerca della comprensione del senso comune del proprio tempo storico che è d'importanza decisiva per la vita dell'uomo stesso e per la comunità nella quale è inserito» (Pagano 2009: 81).

Infine, vi è la terza categoria dell'ermeneutica educativa, che oltre ad essere la principale da un punto di vista euristico, fa anche da collante tra una ermeneutica pedagogica intesa come filosofia dell'educazione e una pedagogia ermeneutica intesa come "scienza" dell'educazione. Trattasi della categoria dell'interpretazione, elemento euristico talmente importante che tre esponenti della pedagogia italiana attuale intitolano la propria monografia sulla pedagogia ermeneutica utilizzando il verbo interpretare (Pagano 2001; Gennari 2003; Loro, 2016). A tal riguardo Cambi (1995: 52) in un suo studio, dopo aver presentato l'eterogeneità dei pensatori ermeneutici appartenenti alle diverse correnti di pensiero, si sofferma sui nuclei fondanti e comuni dell'ermeneutica e afferma che la stessa è un

«modello di pensiero *in votis* radicalmente critico e autenticamente nuovo [...] ci permette di aderire la forma *originaria* del pensiero e quindi mai azzerabile, anzi sempre implicita alla base di ogni pensiero: quella dell'interpretazione».

### 3.2. Un focus pedagogico sulla categoria dell'interpretazione

Alla categoria interpretativa dell'ermeneutica pedagogica, ha dato grande risalto Mario Gennari, evidenziando come proprio l'interpretazione è quella dimensione che ha unito le "scienze dell'interpretazione" (Gennari 2003: 113–208), tra cui ovviamente la filosofia e la pedagogia, oggetto di riflessione di questo paragrafo. Soffermandoci ora solamente sulla prospettiva pedagogica, si ritiene utile richiamare alcuni elementi filosofico-educativi presenti nell'opera del Gennari, in quanto questi possono essere "interpretati" come elementi di congiunzione tra i primi due paragrafi e il seguente.

Innanzitutto, Gennari afferma che «tutta la storia della pedagogia può essere letta come una storia delle teorie dell'interpretazione dell'educativo» (Gennari 2003: 211). Una storia che può essere fatta di testi, trattati piuttosto che riflessioni (quindi nel rapporto ermeneutico tra semiotica e educazione), ma anche una storia che può essere interpretata come eventi educativi e quindi riguardante il rapporto tra attori e sistemi e il carico semantico di entrambi. Questo ci porta a riflettere sul fatto che quanto espresso in questi primi due paragrafi, secondo una prospettiva storico-epistemologica, può essere rivisto in chiave ermeneutica, riconsiderando statuti, costrutti e confini epistemologici, come interazioni tra il soggettivo e l'oggettivo e come storia di sbilanciamenti verso l'uno o verso l'altro.

Partendo da ciò, nella visione di Gennari, testo educativo o evento

educativo sono sovrapponibili<sup>4</sup>. Questo significa che non solo si annulla l'antica dicotomia tra teoria e prassi, ma il posizionamento euristico della critica pedagogica deve aprirsi a un movimento epistemologico transdisciplinare (come già visto nel primo paragrafo) e non resta che avvalorare un'idea di ricerca che consideri uno sconfinamento continuo di significati tra il conoscibile e il vissuto, tra l'esistente e l'orizzonte di senso. Gennari risolve la questione pensando l'educazione come una "narrazione" che può essere interpretata da tre saperi:

Pedagogia, semiotica ed ermeneutica avviano, dunque, a una indagine in grado di recuperare quelle dimensioni *oggettive* che la ricerca empirico-sperimentale ha saputo solo per brevi tratti illuminare, e quelle presenze di ordine soggettivo che la crisi della metafisica classica ha finito per rendere involontariamente epifenomeniche nel dibattito degli ultimi decenni del Novecento.

In fondo tra pedagogia, semiotica e ermeneutica ciò che si stabilisce è null'altro che una *sinossi*: differenti discipline e sistemi di saperi riferiscono a proposito di una medesima «narrazione» (Gennari 2003: 215).

Un terzo aspetto importante che ci suggerisce Gennari è la valenza del linguaggio nella prospettiva ermeneutica. L'autore chiama in causa diversi aspetti del linguaggio presenti nella storia del pensiero filosofico e li coniuga secondo un'ermeneutica squisitamente pedagogica a dimensione interpretativa, notando come l'autenticità pedagogica rispetto alle altre scienze «si decide nella sua incisività interpretativa»

---

<sup>4</sup> Anche Loro (2016: 221) afferma che «l'ermeneutica pedagogica può essere un metodo conoscitivo da applicare nel lavoro educativo, se solo si riesce a considerare la persona che si ha davanti, come un "testo vivente", non facile da comprendere a causa dell'oscurità presente nell'educando anche solo in ragione della sua costitutiva alterità e distanza».

(Gennari 2003: 222). Tale autenticità si fonda sull'*estensione* e l'*intensione*, ovvero nelle sue concretezze esterne ancorate alle strutture interpretative e concettuali interne. In questa maniera la pedagogia dell'interpretazione, così come definita da Gennari, non si colloca lontano da un'idea di pedagogia come scienza pratico-progettuale (Pellerey & Grzadziel 2011), in quanto i propri destini "intensionali" ed "estensionali", sono legati da categorie finalistico-valoriali pensate per l'agire educativo.

Quest'ultimo concetto ci introduce al prossimo paragrafo e quindi al passaggio da un'ermeneutica pedagogica a una pedagogia ermeneutica. Infatti, se in questo paragrafo si è cercato di definire una sorta di "ermeneutica applicata" all'educazione nella sua dimensione filosofico-educativa o pedagogico-teoretica, nei prossimi paragrafi si proverà a comprendere come una pedagogia può essere ermeneutica nella sua dimensione scientifica e azione sociale.

#### **4. La pedagogia ermeneutica: una scienza educativa**

Nel precedente paragrafo si è riflettuto sull'ermeneutica come traiettoria filosofico-educativa, in questa parte di contributo invece si cercherà di comprendere come la pedagogia ermeneutica possa essere considerata anche una scienza dell'educazione. Per far ciò, conseguentemente a quanto detto precedentemente sul paradigma della complessità, è necessario partire da una considerazione chiave: non si può sostenere nell'ambito della ricerca una netta distinzione cartesiana tra realtà materiale e realtà soggettiva relazionale/spirituale. Questa impostazione metafisica ha creato tanti problemi sia alle impostazioni filosofiche che richiamano il concetto di sostanza, sia a quelle correnti scientifiche ed epistemologiche fondate sulla materialità (anche di natura storico-sociale) e sulla natura.

#### 4.1. La scientificità della pedagogia ermeneutica tra euristica e prassi educativa

La scientificità di una disciplina è data dal suo oggetto di ricerca e dal suo modello interpretativo, come anche dal suo metodo. Nel caso della pedagogia il valore euristico è dato da tre elementi: a) rilevanza della questione, b) argomentazione interna coerente ed esternamente valida; c) risultati disponibili per una discussione e utili a implementare migliorie educative (Elia 2016: 10).

La pedagogia ermeneutica, alla pari di ogni altra pedagogia, ha come suo *proprium* l'educabilità dell'essere umano. La novità dell'ermeneutica, come scienza pedagogica, è che non parte da un discorso epistemologico, ma lo oltrepassa come alternativa all'oggettivismo (Fadda 1995: 114-120). Questo non significa, per dirlo alla Gadamer, che non si voglia sostenere un'anti-epistemologia, «ma una riflessione sulle condizioni non epistemologiche dell'epistemologia» (115).

Diversi studi pedagogici hanno messo in contrasto epistemologia ed ermeneutica, notando come quest'ultima non sia scienza a partire dal suo metodo. A questo risponde in maniera convincente e decisa, Pagano quando afferma che

La pedagogia ermeneutica come teoria del comprendere la dimensione storicizzata dell'educare e della educabilità dell'uomo, si serve di forme simboli che né più né meno di altre pedagogie vuoi naturalistiche vuoi fenomenologiche, positivistiche e quant'altro. La differenza non sta dunque nelle differenti forme simboliche, ma nel metodo con cui esse sono utilizzate. Si può dire che tutte le pedagogie siano delle interpretazioni del fenomeno educativo, ma differiscono profondamente nel metodo con il quale l'educativo è interpretato. E allora, se questo è vero, è l'atteggiamento

metodico che ci schiude la strada prima di tutto per poter definire la pedagogia come ermeneutica e poi per rilevarne le determinazioni contenutistiche. In questo, il conflitto fra le culture, umanistica, scientifica e le conseguenti derivazioni all'interno di ogni disciplina, si smussa e si può proporre un *et et* al posto dell'*aut aut*. La differenza di metodo non è differenza epistemologica sostanziale o, meglio, la differenza di metodo non giustifica l'opposizione di Rorty fra epistemologia ed ermeneutica. (Pagano 2009: 82)

In continuità con l'aspetto delle condizioni non epistemologiche, vi è la questione della metateoria di tipo ermeneutico, ovvero della domanda riguardante il momento in cui «la teoria stessa è divenuta oggetto della teoria e si è delineata come metateoria» (Cambi 1986: 101)<sup>5</sup>. L'ermeneutica quindi si radica in via metateorica per "interpretare" i significati e i costrutti epistemologici. Questa è certamente una novità rispetto alle posizioni scientiste e ideologiche in genere dei vari indirizzi teorici sull'educazione che si sono susseguiti nel tempo.

Allo stesso tempo, però, questa forma di ermeneutica pedagogica che si incunea nella via della metateoreticità rischia di essere sterile nel suo legame con la prassi, se resta una questione disancorata dall'esperienza educativa. In tal senso, ancora una volta, sono illuminanti le parole di Pagano:

---

<sup>5</sup>Cambi definisce la metateoria come uno «studio formale e critico della teorizzazione colta nei suoi aspetti strutturali e genetici (ma, prevalentemente strutturali), che si pone come un tipo di riflessione limite, con funzione regolativa e di controllo, capace cioè di porre in luce l'ordine interno della teorizzazione e di indicarlo come tracciato rigoroso al quale attenersi nei vari processi di elaborazione teoretica. Essa è, prima di tutto, una riflessione limite: non rimanda ad una meta-meta teoria (e, così all'infinito), perché quest'ultima non sarebbe altro che, ancora, metateoria» (Cambi 1986: 101).

La metateoreticità ermeneutica della pedagogia, però, se da un lato consente a questa scienza di guardare dentro di sé, di rivolgere lo sguardo alle proprie strutture costitutive e regolative e di interagire con le altre discipline per negoziare e/o affermare il proprio punto di vista e non per subire quello degli altri saperi, dall'altro la rende sterile e distante dalla realtà, dall'uomo, dalla vita. (Pagano 2001: 37)

Secondo quanto affermato fino ad ora sulla non contraddizione tra pedagogia scientifica e pedagogia ermeneutica, possiamo dire che: 1) vi è una pedagogia ermeneutica che rinunciando a ogni forma di riduzionismo scienziato e annullando ogni pretesa di neutralità della ricerca nelle scienze umane, sostiene che non vi debba essere una rigidità formale nella ricerca educativa; 2) allo stesso tempo è necessario secondo il principio operativo dell'educabilità, fare attenzione anche a posizioni meta-teoretiche che rischiano di impantanare la pedagogia in circoli problematicisti e razionalisti, che slegano il soggetto dal suo tempo, non tanto in termini teorico-interpretativi, quanto realistico-interpretativi.

Sempre Pagano, per recuperare l'orientamento progettuale della pedagogia ermeneutica presenta tre linee interpretativo-pratiche: la temporalità, la linguistica e l'estetica (Pagano 2001: 61-84). Nella prima, l'autore, fa emergere come compito dell'educazione quello di accompagnare il soggetto non solo nel riconoscere il già dato nella linea del tempo, ma anche e soprattutto nel renderlo consapevole del suo essere storico e quindi interprete e costruttore della propria e altrui storia.

Per quanto concerne il linguaggio, si mette in luce che la lingua, come elemento specifico della cultura umana, è qualcosa che ci mette in relazione con la tradizione e che *con* e *nel* linguaggio possiamo avere una visione ermeneutica non solo dell'*hic et nunc*, ma anche del "dato"

e di ciò che potrà essere. E questo perché, a partire dalla posizione di Gadamer che affermava che il linguaggio presupponeva la consapevolezza linguistica, si constata che «il linguaggio opera una mediazione ermeneutica tra il soggetto e il mondo; e questa mediazione non si limita ad enunciare, a descrivere il mondo, ma a dire, a dare senso al proprio stare al mondo e, in ultima analisi, a dare senso al mondo» (73).

L'elemento dell'estetica, in chiave pedagogica, si esprime in relazione al vissuto come incontro tra soggettivo e oggettivo nella sua unità di significato. Dal punto di vista pedagogico ciò significa che educare al senso estetico, vuol dire non solo saper comprendere la materialità e la forma artistica, ma anche saperne cogliere una sua "verità" (interpretazione) e allo stesso tempo saper aprire nuovi vissuti, nuovi orizzonti di senso. Ecco, quindi, il forte legame con la temporalità, come lo "stare dinanzi" all'arte, e con il linguaggio, come consapevolezza per cogliere la significanza dell'espressione artistica in relazione al senso personale.

#### 4.2. Per una visione di insieme: l'idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico

Uno dei moniti che ci fornisce l'idea di complessità elaborata da Morin è quello di fare attenzione a non specializzare/spezzettare i saperi in quanto questo ci farebbe perdere il senso globale del processo conoscitivo. Per ragioni logiche di presentazione si è scelto di semplificare la relazione tra ermeneutica e pedagogia suddividendola secondo due traiettorie: una filosofica e una di teorizzazione scientifica. In questa parte di testo, seguendo alcuni spunti interessanti presenti in un articolo del compianto Bellingreri (2023), si cercherà di fare una sorta di raccordo tra i paragrafi precedenti, proprio per comprendere

come l'approccio ermeneutico possa fare da tampone all'incertezza<sup>6</sup> e alla multidimensionalità dell'esperienza educativa emerse dopo che anche la scienza dell'educazione è entrata a far parte della galassia della complessità (Malavasi 1992: 17).

Il fine del contributo di Bellingreri è quello di presentare una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico, nella quale vengono considerate sia le scienze dell'educazione che gli indirizzi teorici, tra i quali vi sono quelli filosofici. L'autore cerca di giungere alla tesi proponendo al lettore quattro step. Il primo è definito *empirico* e consiste in una prima ricognizione empirica e problematica, mentre il secondo *empirologico*. La differenza fra i due è che, mentre nel primo prevale uno stato di dubbio pre-indagine, una sorta di non certezza, nel secondo vi è la concettualizzazione, secondo le prospettive disciplinaristiche proprie delle scienze che studiano l'evento educativo. È quindi un lavoro di astrazione che ancora riporta poco sul significato della concretezza educativa.

Con il terzo step, definito *teoretico*, si inizia a qualificare l'esperienza educativa, la sua fenomenologia e in dialogo con la prima fase inizia la ricerca veritativa. Questo step, che Bellingreri definisce riflessione di seconda istanza, è importantissimo in un orizzonte fenomenologico-ermeneutico, in quanto

esso, mentre tiene ferma l'autonomia della pedagogia come scienza, insieme ne mette in atto il rapporto dialettico con la filosofia, rapporto dialogico costitutivo perché implicato dallo stesso oggetto formale proprio della pedagogia fondamentale. Inteso nell'orizzonte di senso della fenomenologia, è il tratto qualificante il profilo di una scienza fondamentale, che vale

---

<sup>6</sup> Sul tema dell'incertezza in relazione al paradigma della complessità e dell'intervento educativo si consiglia la lettura di Salerno & Rigoni (2022).

come paradigma per la fondazione di ogni scienza specifica, naturale umana ed esatta; permette di impostare, all'interno di ciascuna, il problema della conoscenza dei fenomeni come ricerca del vero (Bellingreri 2023: 28).

Ma vi è ancora un ultimo step, quello che trasforma la teoresi educativa, nata dall'interpretazione dell'esperienza educativa, in un'azione sociale. Un agire che è prassico, perché storicamente interpretato, ma anche poetico, perché è chiamato a portare miglioramento. Una progettazione educativa primariamente esistenziale, che non discosta il dato dalla sua soggettività, la realtà dalla sua interpretazione e questo perché il vero pedagogico è anche ciò che dà senso ai soggetti coinvolti nella relazione dell'educativa.

## **5. Conclusioni e possibili sviluppi epistemologici e sociali**

Dai precedenti paragrafi emerge che la questione posta risulta essere ormai urgente e attuale in pedagogia e che il dibattere sulla relazione tra ermeneutica e pedagogica non è un *flatus vocis*, ma una questione strutturale. Ciò è dato dal fatto che riflettere su questo tema significa soffermarsi sul nesso che vi è «tra la teorizzazione dei problemi educativi e quella dei problemi connessi al *sensu* (in chiave ermeneutica-interpretativa)» (Acone 1996: 52), tenendo sempre ben presente la dimensione pratico-progettuale della pedagogia.

In quest'ultimo paragrafo si intendono presentare tre possibili continuazioni/sviluppi della riflessione ermeneutico-pedagogica che necessitano di un maggiore approfondimento in ambito accademico, ma anche nel settore educativo non formale, alla luce dei cambiamenti sociali così repentini, quali quelli attuali, che non danno spesso il tempo di interpretare l'esistente. La sfida ermeneutica di affrontare le derive neopositiviste, la critica allo scientismo soggettivo o al mito tecnologico, fa leva proprio sulla sua «vocazione pratico-operativa ed etica»

(Malavasi 1995: 151).

### 5.1. Pedagogia ermeneutica e memoria culturale

Una delle piste ermeneutiche a carattere pedagogico, in continuità con le riflessioni epistemologiche poste in questo articolo, in particolare rispetto all'iter che collega la mediazione pedagogica con la complessità pedagogica, dovrebbe essere quella culturale, intesa nella relazione formativa tra memoria culturale e progetto socioeducativo. Per memoria culturale si intende quella struttura di codici, conoscenze e comportamenti che è sia una «*bildung* partecipata [come espressione della professione di fede nella storia umana] che un *logos* comune del quale si nutre certamente anche il desiderio e l'azione socio-pedagogica» (Escolano Benito 2004: 54). Infatti, in accordo con Pagano (2001: 13) si afferma che il valore del passato «come tessuto connettivo, ci consente di dialogare non solo con il passato, ma anche tra noi nel presente».

Una memoria culturale che, come osserva Escolano Benito, non può essere relegata solo alla politica, o all'accademia tale da contendersi a diverso titolo l'espressività della stessa, ma deve incontrare, far convergere in maniera ermeneutica il mondo della vita, della scuola e delle diverse istituzioni/realità educative, per conoscere, forse codificare, i rapporti sociali e la vita. Una pedagogia ermeneutica è una pedagogia che, se da una parte non può più rinunciare a un dialogo interdisciplinare fino a un'ibridazione transdisciplinare, dall'altra non può dimenticare che la sua attualità non può prescindere dalla sua storicità. Su questa linea d'onda è quindi auspicabile rimarcare la connessione tra scienza e saggezza nel sapere pedagogico atta principalmente al pensiero e alla progettazione.

In tal senso la *vexata quaestio* dell'irriducibilità tra teoria e prassi, nella pedagogia ermeneutica, può trovare non solo un punto di circolarità (cosa che avviene già in altre correnti filosofico-educative),

ma anche un elemento di autentica significatività, in quanto non trova la sua soluzione nella questione logica e/o cronologica, ma nella dimensione di ricerca di senso.

## 5.2. Ricerca pedagogico-ermeneutica come incontro del vero e del senso

La valenza euristica dello studio pedagogico afferma che il fine di questa disciplina non è quello di comprendere l'“oggettività” per il controllo sociale, quanto piuttosto cogliere il dato di realtà per trasformarlo. Se infatti la scienza dell'educazione fosse un sapere descrittivo, il suo livello di difficoltà scorrerebbe all'interno di un range di complicità. In realtà la pedagogia, nella sua dimensione euristica, predilige, come abbiamo più volte detto in questo articolo, la prospettiva della complessità (che è diverso dalla complicità) e in quanto tale «non intende accreditarsi al pari di una proprietà strutturale dei fenomeni, ma come una qualità del modo di conoscere» (Malavasi 1992: 22).

Ciò significa che la pedagogia ermeneutica, considerando il dato “based evidence”, cerca un riscontro non in una presunta e ricercata oggettività, quanto piuttosto in una sua interpretazione di senso, senza per forza scadere in forme di scetticismo o relativismo o, peggio ancora, in forme di qualunquismo. Questo concetto è stato ben espresso da Bertolini, uno dei maggiori esponenti italiani della fenomenologia pedagogica italiana.

Affermare che il senso ha una verità – ben s'intende, con la prima lettera in maiuscolo – vuol dire attribuirgli una rilevanza esistenziale indiscutibile nei cui confronti nessuno può assumere un atteggiamento di disinteresse, di indifferenza o, per dirla con gli psicologi, di disconferma. Del resto, poiché il senso non deriva dal nulla ma fa riferimento alla storia

personale di ciascun soggetto, la sua verità ha una dignità inconfutabile e persino un'oggettività a posteriori di cui occorre prendere atto per tentare di comprenderlo nella sua autenticità. (Bertolini 1996: 80)

Alla luce di questo la pedagogia ermeneutica, che trova i suoi fondamenti nella fenomenologia, deve fare della personalizzazione un concetto esistenziale e non solo di apprendimento, schema a volte troppo cognitivo-comportamentale e settorializzato. Sempre Bertolini parla della «verità del senso» in pedagogia, ovvero di un discorso educativo che proprio «perché correlato con delle direzioni intenzionali originarie, ha da ri-prenderle, da ri-generarle, da ri-significarle sempre di nuovo nella storia e per la storia, ovvero nella contingenza addirittura quotidiana» (87). Questo invito è ancora aperto a tutti coloro che si occupano di progettazione educativa in ogni ambito. La ricerca di un significato esistenziale per i destinatari dei progetti educativi è la struttura personologica da cui partire, soprattutto per accettare e saper affrontare le incertezze della contingenza umana. Questo vale nel mondo della scuola, ma anche per le realtà educative non formali. Le persone, oggigiorno, non lamentano della mancanza delle opportunità educative/formative, ma di un distacco tra proposta educativa/formativa e le proprie dimensioni personali.

Ne può essere un esempio il mondo della formazione professionale o del *training on the job*, dove con l'avvento dell'intelligenza artificiale, la significatività dell'agire resta la grande sfida pedagogica oltre l'acquisizione delle competenze professionali e ciò per avvalorare «mete extra-tecniche ed extra-funzionalistiche, ma pure concretare dinamiche relazionali che aiutino la crescita in umanità di ciascuno» (Costa 2020: 99).

### 5.3. Pedagogia ermeneutica dell'intersoggettività del/col vivente

Uno dei grandi lasciti della riflessione ermeneutica alla pedagogia è l'attenzione alla qualità della relazione. Sia sul piano del rapporto educativo "stretto" dove si deve più importanza all'essere in relazione che non al produrre/apprendere qualcosa (Loro 2016: 155), sia su un rapporto più ampio tra educazione e società. La lettura ermeneutica di un contesto (come anche di una ricerca educativa), oltre a mostrare l'impossibilità di una *reductio* se non per soli fini logico-comprensivi, ci ricorda come ogni aspetto legato all'umano vada messo in relazione con il dato "comunitario" per contrastare la baumaniana vulnerabilità della solitudine e con il dato "planetario", per dirla alla Morin, per sentirsi parte di un discorso eco-pedagogico.

La questione che ci si pone è quindi quella dell'intersoggettività con gli esseri viventi. Questo aspetto non è frutto della moda del momento, dell'*eco-mainstream* che si respira nei salotti intellettuali tra accademia e media. È un elemento caratterizzante la pedagogia ermeneutica che guarda con attenzione la realtà di oggi in continuità con le già importanti riflessioni iniziate negli anni Novanta (Mortari, 1998). Senza questa attenzione a quella che oggi viene chiamata ecologia integrale (Lozupone 2021), dove vi è un'attenzione particolare agli esseri umani e agli altri esseri viventi che co-abitano il pianeta, difficilmente possiamo parlare di una ricerca autenticamente umana. Ogni azione umana è azione sociale ed ecologica (Dozza 2022; Tarditi 2023) e senza una «consapevolezza ermeneutica – della intersoggettività degli atti e degli eventi e della intersoggettività del comprendere – il momento interpretativo, dal quale non si può prescindere, rimane implicito, non tematizzato e dunque incontrollabilmente soggetto a pressioni e deformazioni ideologiche» (Pomi 1995: 1050).

Quello che vale sul piano epistemologico ed euristico, è ancor più importante sul piano pedagogico-progettuale. Infatti, in continuità con

la riflessione di Francesco che mette in luce come non c'è da salvaguardare solo la cultura ecologica-ambientalista, ma è necessario fare attenzione anche al dramma degli "scarti umani". A tal riguardo si ritiene che una pista interessante da seguire potrebbe essere quella suggerita da Gramigna (2004). Nel suo contributo l'autrice, a partire dalla complessità e contraddittorietà della condizione umana, colta la valenza dei percorsi di significazione, invita il lettore a percorrere «la prospettiva esistenziale e euristica della solidarietà» intesa come «accoglimento, apertura verso l'altro, tensione a stabilire relazioni, ad evitare le incomunicabilità» (Gramigna 2004: 132).

Questa prospettiva ermeneutica ancora tutta da scoprire è in linea con la già espressa storicità del soggetto. Una sempre nuova e rivoluzionaria coscienza storica di ispirazione gadameriana<sup>7</sup> che ci invita a pensare che ogni momento del presente ha una sua dimensione nella storia, ovvero che il proprio essere e il proprio fare oggi (individuale e collettivo), oltre a toccare un aspetto personale di significato esistenziale, è inserito in una storia aperta al futuro. All'aspetto morale personale se ne aggiunge uno etico politico, ovvero un essere nel mondo e un essere per il mondo. In tal senso la pedagogia ermeneutica potrebbe configurarsi anche come una pedagogia per la pace e mai come oggi ne avremmo bisogno.

## **Bibliografia**

Acone, G. (1996). Orizzonte di senso e problemi educativi. In G. Delle Fratte (a cura di), *Esistenzialismo Fenomenologia Pedagogica*. Roma: Armando Editore, pp. 51-68.

Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

---

<sup>7</sup> «L'apparizione di una presa di coscienza storica è verosimilmente la più importante fra le rivoluzioni da noi subite dopo l'avvento dell'epoca moderna» (Gadamer 1969: 27).

- Bellingreri, A. (2023). Prima idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1): 25–30.
- Bellusci, F., Damiano, L. (2023). *La danza della complessità. Dialoghi con la filosofia di Mauro Ceruti*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bertolini, P. (1996). *La verità del senso e l'azione educativa*. In G. Delle Fratte (a cura di), *Esistenzialismo Fenomenologia Pedagogica*, op. cit., pp. 79–98.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.
- Cambi, F. (1995), *Ermeneutica e Pedagogia: il confronto attuale*. In M. Muzi, A. Piromallo Gambardella, (a cura di). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano: Unicopoli, pp. 45–72.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R., a cura di (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'omniscienza*. Roma: Studium.
- Cives, G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Costa, M. (2020). Formativity and work in the intelligent machine society. *Education Sciences & Society*, 11(2): 89–106. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/9379/713> (ultimo accesso: 15/07/2024).
- Criscenti, A. (2019). Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta. *Studi sulla Formazione*, 21(2): 147–157. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9468/9466> (ultimo accesso: 15/07/2024).
- D'Arcangeli, M.A. (2022). La "pedagogia scomoda" di Giacomo Cives. M. A. D'Arcangeli, F., Pesci e P. Trabalzini (a cura di). *Giacomo Cives*.

*Mediazioni pedagogiche e educazione attiva*. Roma: Studium.

Dewey, J. (1929/1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dozza, L. (2022). Ecology and Education. *Formazione & Insegnamento*, 20(3): 13–28.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/6132/5260> (ultimo accesso: 15/07/2024).

Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.

Escolano Benito, A. (2004). Pedagogia sociale e cultura della scuola. Una prospettiva ermeneutica. In A. Escolano Benito e A. Gramigna (a cura di). *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici della Pedagogia Sociale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 51–76.

Fadda, R. (1995). Dal "logos" al "dia-logos". Appunti per una lettura ermeneutica della pedagogia. In M. Muzi e A. Piromallo Gambardella (a cura di). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, op. cit., pp. 111–133.

Gadamer, H.G. (1969). *Il problema della coscienza storica*. Napoli: Guida.

Gennari, M. (2003). *Interpretare l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Gramigna, A. (2004). I fondamenti di una pedagogia solidale nelle questioni sociali. Per una ermeneutica della prassi democratica. In A. Escolano Benito e A. Gramigna (a cura di). *Formazione e interpretazione*, op. cit., pp. 129–150.

Grzadziel, D. (2011). Alla ricerca dell'identità della pedagogia. Riflessioni propositive a partire dal dibattito sviluppatosi negli ultimi cinquant'anni in Italia. *Orientamenti Pedagogici*, 58(3): 505–524.

Husserl, E. (1936/1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: II Saggiatore.

Kuhn, T. (1962/2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.

Loro, D. (2016). *Interpretare l'educazione*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.

- Lozupone, E. (2021). *Nel segno dell'Ecologia Integrale. Contesti ed esperienze educative*. Milano: FrancoAngeli
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Marcelli, A.M. (2020), Greater Humanities for Education. *Formazione & Insegnamento*, 18(1): 144–156.
- Margiotta, U. (1973). Nota finale. In H.-G. Gadamer, *Ermeneutica e metodica universale*. Torino: Marietti, pp. 259–287.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Nicoletti, E. (1988), La pedagogia è una forma di sapere caratterizzata dalla coappartenenza di linguaggio obiettivante e linguaggio non obiettivante. In M. Rivero, E. Nicoletti e M. Moscone (a cura di). *Ermeneutica pedagogica e metodo empirico. Ricerca per la definizione del quadro epistemologico della pedagogia*, Cassino (FR): Editrice Gargliano, pp. 43–73.
- Pagano, R. (2001). *Educazione e Interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Pagano, R. (2009). La «scientificità» della pedagogia ermeneutica. *Studi sulla formazione*, 12(1/2): 79–88. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9030/9028> (ultimo accesso: 15/07/2024).
- Pellerey, M. & Grzadziel, D. (2001), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pesci F. (2020). Storia delle idee pedagogiche e storia del pensiero filosofico. *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED*, 18(1): 112–112. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/4015/3640>(ultimo accesso: 15/07/2024).
- Pinto Minerva, F. (2009). La Pedagogia tra sconfinamenti e ibridazioni. In F. Frabboni e G. Wallnöfer (a cura di). *La pedagogia tra sfide e utopie*.

Milano: FrancoAngeli, pp. 125–135.

Pomi, M. (1995). Teoria della complessità e scienza dell'educazione. *Orientamenti Pedagogici*, 42(5): 1033–1051.

Salerno, V., & Rigoni, L. (2022). L'incertezza come valore epistemico e pedagogico degli ecosistemi educativi e formativi nell'antropologia pedagogica di E. Morin: Esperienza di campo e nuovo paradigma in educazione. *Formazione e Insegnamento*, 20(2): 288–297. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5764/5038> (ultimo accesso: 15/07/2024).

Spadafora, G. (1995). *Ermeneutica contemporanea e pedagogia: il confronto critico Betti-Gadamer*. In M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di). *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, op. cit., pp. 167–206.

Tarditi, C. (2023). Sistemi ecologici, sistemi sociali e comunicazione: i presupposti epistemologici dell'educazione alla complessità. *Orientamenti pedagogici*, 70(4): 47–57.

Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

Visalberghi, A. (1981). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.