

Dibattito / Debate



La pedagogia critica e i suoi nemici

Critical pedagogy and its enemies

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

ABSTRACT

Critical pedagogy contributed to reveal the clouded dimensions of education and educational institutions. Its critical approach is firstly obtained by acknowledging the historical and social nature of educational processes. Secondly, it fosters the need to consider the primary relevance of social and material conditions involved in the development of educational practices and reflective practices about education. Ultimately, said critical approach is obtained by taking on an alternative slant on the normative and regulating leanings of traditional pedagogy – so that it is possible to regard it as a field of knowledge that is engaged in a continuous research and definition of its own tasks. Hence, this essay starts by identifying the merits and limits of critical pedagogy, and then focuses on its most contemporary aspects that could be retrieved in order to dialectically face its current enemies.

La pedagogia critica ha contribuito a svelare le dimensioni in ombra implicate nell'educazione e nelle sue istituzioni. L'approccio critico è costituito dal riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi, dall'esigenza di guardare primariamente non agli "ideali educativi" ma alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppano sia le pratiche educative che la riflessione sull'educazione, e conseguentemente nell'assumere un approccio alternativo all'orientamento normativo e regolativo della pedagogia tradizionalmente intesa, per riguardarla piuttosto come "sapere" in continua ricerca e definizione dei propri compiti. Una volta riconosciuti meriti e limiti della pedagogia critica, il saggio ne individua i limiti ma anche gli elementi di attualità e di ripresa in confronto dialettico con i suoi nemici.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Deconstructionism, New Realism.
Pedagogia critica, Decostruzionismo, Nuovo realismo.

Introduzione

È paradossale: nel momento in cui avvertiamo il bisogno di sviluppare un bilancio critico della pedagogia critica non possiamo non sottoporla alla stessa operazione genealogica che essa sviluppò come principale sua azione di demistificazione delle istituzioni scolastiche ed educative, a partire dal '68. Se analizziamo le tendenze più interessanti che, a livello globale, interessano la fenomenologia dell'educazione nella società contemporanea, non possiamo non riscontrarvi come diffusi e ormai radicati i suoi tratti essenziali. Essa ha di certo contribuito a svelare le dimensioni in ombra implicate nell'educazione e nelle sue istituzioni. L'approccio critico è costituito dal riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi, dall'esigenza di guardare primariamente non agli "ideali educativi" ma alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppa sia la pratica che la riflessione sull'educazione¹, e conseguentemente nell'assumere un approccio alternativo all'orientamento normativo e regolativo della pedagogia tradizionalmente intesa, per riguardarla piuttosto come "sapere" in continua ricerca e definizione dei propri compiti.

Tutto questo appare metabolizzato e diffuso. E tuttavia non ci liberiamo dal pensiero che proprio quell'*approccio critico si sia infine attardato nell'oblio delle origini e dei motivi che lo hanno generato, sì da sostituire la ricerca sulle cause con la retorica del disvelamento, non di rado paga delle ibridazioni che la animano.*

Ne consegue l'impostazione di questo saggio che, una volta riconosciuti meriti e limiti della pedagogia critica, ne individua gli elementi di attualità e di ripresa in confronto dialettico con i suoi nemici. Il che significa peraltro sgombrare il campo da commistioni e ibridazioni che fanno di quegli stessi nemici i nemici della ricerca pedagogica.

1. Genealogia della pedagogia critica

Quasi cinquant'anni separano gli inizi della pedagogia critica dall'attuale situazione storica. È innegabile che le fondamentali trasformazioni sul terreno della politica sociale e della riforma dell'istruzione sono rimaste molto al di sotto delle aspettative. Autonomia di giudizio e capacità di reagire criticamente, questi obiettivi della formazione dell'uomo sono degenerati in prescrizioni comporta-

1 La pedagogia critica punta a scoprire contraddizioni e costrizioni sociali nel campo dell'educazione. Essa solleva il problema delle «condizioni materiali basilari della società» (Gamm, 1979, 150) entro le quali sono iscritte le relazioni pedagogiche: *modo di produzione, società, potere e dominio, egemonia* sono le categorie centrali che consentono di impostare un'analisi critica dei processi educativi. Al centro della pedagogia critica si trovano l'istruzione e l'educazione considerate come aspetti fondamentali della «produzione e riproduzione della vita sociale» (Schmied-Kowarzik, 1981, p. 169 ss.). L'educazione viene iscritta nel processo di riproduzione della società come un «rapporto sociale di potere» (Gamm, 1970, p. 29) che poi viene messo a profitto politicamente. Solo in questo modo si ritenne di poter determinare il senso dell'agire pedagogico. Solo a partire dalla critica delle contraddizioni di una concreta formazione sociale si riteneva possibile sottoporre a riflessione la prospettiva dell'autonomia, della personalità capace di decidere di e per se stessa. L'impostazione emancipativa della pedagogia critica serviva a decifrare la *prassi pedagogica della società*, cioè a ricollocare tutte le misure pedagogiche nel contesto delle loro condizioni storico-sociali (Gamm 1979, p. 32).

mentali egotistiche che non raggiungono la dimensione profonda dei soggetti. La categoria dell'autonomia si è addirittura ridotta ad una cifra ideologica per designare una forza-lavoro permanentemente a disposizione. Gli ambiziosi obiettivi che avevano guidato l'offensiva delle riforme sociali nel settore dell'istruzione e dell'educazione: il superamento delle disuguaglianze sociali e la creazione di pari opportunità, la democratizzazione, lo sviluppo della coscienza critica – tutti questi obiettivi non sono stati realizzati ed anzi vengono travolti dal quel disastro che sono le attuali strategie politiche di privatizzazione, e dal processo di aziendalizzazione della formazione generale.

La pedagogia critica è dunque uno sguardo che pone attenzione alle questioni che le scienze dimostrative considerano non rilevanti ('sguardo negativo'). Lo sguardo è radicale perché ridiscute i propri saperi ed è regolativo perché indica obiettivi idonei a svolgere il compito di regolare l'universo discorsivo. Insomma l'assunto di fondo concerne la natura della conoscenza pedagogica: ciò che si dà nella pratica, si dà anche nel lavoro teorico. Guardare criticamente al proprio oggetto di studio significa considerare i modi in cui esso si è venuto a creare. E così lo sguardo critico investe l'educazione nelle sue pratiche e nei suoi contesti di vita quotidiani, disvela le dimensioni ideologiche implicate nelle quotidiane pratiche educative.

L'impostazione della pedagogia critica è indissolubilmente legata alle categorie dell'*autonomia* e dell'*emancipazione*. Emancipazione non significa solo la dissoluzione dei rapporti di dominio e di dipendenza. Significa soprattutto la «riduzione dell'eterodirezione» e la «crescente capacità dell'individuo di disporre di sé» (Gamm, 1972, p. 45). Dà forma ad un *concetto antropologico fondamentale di emancipazione*: l'eliminazione dell'eterodirezione fondata sui rapporti di dominio è anticipata dalla «emancipazione dell'essere umano che impara» (Gamm, 1970, p. 242)². Centrale a questo proposito è la critica dei limiti e dei pregiudizi del concetto di *soggetto autonomo, elaborato dalla modernità nella sua forma borghese*. La pedagogia critica mira a superare il carattere privatistico delle teorie dell'emancipazione e dell'educazione (Gamm 1972, p. 45), nel senso che le concezioni tradizionali cedevano all'illusione che l'obiettivo dell'autonomia potesse essere realizzato esclusivamente *all'interno* dell'interrelazione pedagogica, all'interno del rapporto pedagogico. Ma poiché la società esistente lavora contro l'autonomia, questa può essere raggiunta solo nella resistenza contro il *main-stream* sociale. D'altro lato la critica era diretta anche contro un isolamento individualistico dell'accadere educativo. L'autonomia non è l'opera della «forza morale di anime nobili» (Koneffke, 1995), ma deve essere conquistata in faticosi processi di formazione.. Uno dei criteri non secondari, infatti, della teoria critica dell'educazione è la convinzione che la crescita umana costituisca un processo inconcludibile (Gamm, 1970, p. 216). Sotto la permanente minaccia delle strategie sociali di seduzione, anche l'emancipazione deve costituirsi in progetto permanente. In questo modo al centro della pedagogia critica viene a trovarsi un concetto di *Bildung* profondamente modificato rispetto a quello della teoria classica. La pedagogia critica non costruisce più il rapporto morale e intellettuale dell'uomo col mondo nella prospettiva di un «perfezionamento privato degli individui» (Mollenhauer, 1979, p. 68), ma considera questo rapporto nei suoi legami con la complessità della società contemporanea. Il potenziale di razionalità critica racchiuso nella *Bildung* deve quindi essere attivato in un processo allargato, perché possa evolvere in processo

2 Cfr, Margiotta, 2015, in particolare il cap. 2.

storico, e precisamente nella forma di un agire capace di modificare le condizioni della convivenza umana, civile e sociale³.

1.1. *La società aperta e i suoi nemici*

Le origini di questo movimento vengono da lontano. Quando scrisse l'opera che gli diede fama e che gli aprì le porte della *London School of Economics*, Karl Popper non era conosciuto al di fuori dell'ambito accademico. *La società aperta* venne scritta in Nuova Zelanda, nel 1937, esule dalla nativa Austria per le sue origini ebraiche. Popper non voleva sviluppare una critica al sistema politico o economico occidentale. L'assunto di partenza riguardava, invece, la conoscenza scientifica. Non esiste scienza che possa produrre conclusioni definitive. Di conseguenza, in ambito sociale e politico, la popolazione deve guardarsi dagli esperti che dicono di conoscere il destino della società, di possedere la "verità". Nessuno conosce il futuro, neanche gli scienziati. La conoscenza scientifica è sempre congetturale e sempre fallibile. Popper quindi rigetta il socialismo scientifico e, ovviamente, il marxismo. Egli, tuttavia, decide di andare alle radici del pensiero occidentale, e di partire dalle sue origini. È stato Platone il primo nemico della società aperta, poiché per lui esistono leggi della storia che determinano il corso degli eventi umani. Quindi Popper lo considera il primo degli storicisti. In tempi più recenti, Hegel e Karl Marx: i *falsi profeti*. Il passaggio da società "chiusa" a società "aperte" è avvenuto per gradi ed ha coinvolto molte generazioni. Il progresso appare tutt'altro che irreversibile, com'è caratteristica di ogni processo sociale. Per Popper è, insomma, la fiducia nella razionalità dell'uomo a portare la società occidentale a diventare per prima una società aperta, una società che rende libere le facoltà critiche della persona.

Se dunque occorre far risalire a Popper la genesi di quelli che saranno gli elementi comuni della pedagogia critica, è tuttavia La Teoria critica della società, elaborata dalla Scuola di Francoforte, a costituire senza dubbio un riferimento centrale nello sviluppo della scienza critica dell'educazione. In particolare, l'indirizzo che si rifà a una teoria critica della società si basa fundamentalmente sulla distinzione tra teoria *tradizionale* e teoria *critica*, che fu elaborata da Marx nella sua critica di Hegel e della filosofia hegeliana e che poi Herbert Marcuse e Max Horkheimer hanno precisato per il programma di una teoria critica della società (Marcuse, 1980; Horkheimer, 1981). Questo concetto di critica, che dalla critica della società si allarga alla critica della scienza, delle forme della comunicazione interumana e delle forme della soggettività, è il punto di partenza della scienza critica dell'educazione⁴.

3 Abbiamo già mostrato, altrove, come le evidenze di questo radicalizzarsi del concetto di formazione nella società attuale siano intrinsecamente legate alla crisi del Welfare nelle società post-industriali e alla egemonia, ormai globale, del modello mercantilista nelle politiche educative e formative. Cfr. Margiotta, 2011, pp. 95-123 e pp. 23-37.

4 Usiamo qui il termine 'critica' nel senso di Horkheimer, che la definisce come «lo sforzo teorico di illuminare criticamente la società attuale nell'interesse di una società futura organizzata razionalmente» (Horkheimer, 1937/1981, p. 49).

1.2. Dalla critica della scuola e della famiglia al ripensamento della formazione

Dentro il '68 non vi fu solo rivolta, ma la contestazione produsse riflessività. L'azione studentesca, infatti, ha avuto un prolungamento nel lavoro teorico degli intellettuali, agendo dentro e fuori dall'Università in crisi, Soprattutto dentro e proprio perché messa-in-discussione. Gli intellettuali raccolsero la sfida e operarono un riesame dei saperi e del sapere organizzato (universitario), insomma un riesame critico, ed epistemico. E fu una critica a più volti. Ispirata a più modelli di analisi. Fu un passaggio presente in tutti i paesi, ma in Francia ebbe il battesimo più netto e convincente. Lì il *transfert* da contestazione ad analisi culturale critico-radical si manifestò in modo più organico e complesso, nutrendosi anche della vivacità della cultura francese degli anni Sessanta, che tra marxismo critico, psicanalimento, strutturalismo e genealogia/archeologia dei saperi e delle istituzioni aveva operato una svolta profonda nella rilettura della cultura stessa. A partire proprio dalle istituzioni formative. Tutto ciò spiega come proprio dall'Università alla scuola e poi alle altre agenzie formative (dalla famiglia alla chiesa, all'informazione) si passi proprio a un'analisi critica dell'educazione e del suo sapere – la pedagogia – che più di altri saperi è esposto all'*ideologia*, ha una *valenza sociale* diffusa, si costruisce intorno a *ordini* (discorsivi e assiologici) antichi, vincolanti, funzionali al sistema politico e sociale. Pedagogia, che è un sapere che sta vivendo una spinta (o illusione) a *farsi-scienza*, ma che anche può e deve guardare a quale scienza e quindi a quale *uomo rivolgersi*, a quale *socializzazione*. Pedagogia, che per sua stessa natura, è obbligata a tematizzare i rapporti trascendentali tra *liberazione*, *emancipazione*, *formazione*. Questo complesso lavoro di rifiuto, di analisi e di ricostruzione della educazione e della pedagogia si radicalizzò e si sottopose a precise autoanalisi, revocando in dubbio il suo *identikit* tradizionale, smascherando le istituzioni educative e radicalizzandone la funzione, offrendo di sé il grado zero nella sua forma più radicale. Esercitando una critica della pedagogia che guardava a costruire una *pedagogia critica*.

La rivolta studentesca mise sotto il riflettore della ricerca intellettuale le istituzioni educative. Tutte. Viste nelle loro strutture tradizionali, nelle loro inefficienze, nelle loro finalità, nel loro ruolo in particolare sociale e formativo. Il lavoro fu imponente e chiamò a raccolta esperti di varie discipline, sollecitando in tutti un'ottica di lettura radicale, ora legata alla sociologia critica, ora alla psicoanalisi, ora al marxismo, ora allo strutturalismo decostruzionista. E andò a fondo nella interpretazione di struttura e funzione delle varie istituzioni educative. Due furono, in particolare, poste sotto tiro. La scuola e la famiglia. E di esse si dette una radiografia complessa e sottile, che ne fissava il ruolo sociale e le pratiche formative in relazione ai soggetti. Entrambe vennero considerate istituzioni *conformatrici*; organizzate per integrare, conformare, inculturare in modo convergente. Ma ognuna con le proprie specificità.

La scuola guarda all'ideologia da trasmettere e al disciplinamento dei soggetti. Althusser (1997) in particolare lesse la scuola come il primo apparato ideologico di stato. Bourdieu e Passeron (1972) lo interpretarono come riproduttivo (di competenze, di valori, di ideologie) e come selettivo. Don Milani – per una sua strada precedente e indipendente rispetto al '68, ma con un testo che influì sui movimenti: *Lettera a una professoressa* – sottolineò l'aporia selezione/emancipazione, da mettere al centro di ogni analisi della scuola. Poi le analisi si affinarono ancora di più: attraverso Foucault e la sua lettura della scuola come istituzione di controllo dei capi, degli spiriti, dei saperi, con al centro la cerimonia intrigante dell'esame e la disposizione degli spazi e/o l'uso dei tempi; attraverso Bourdieu e *La lezione sulla lezione* (1991) che ne mostra strutture e funzione co-

gnitiva ed etica, accorpata intorno alla sua codificazione autorevole/autoritaria e trasmissiva.

La famiglia fu anch'essa riletta *ab imis*: alla luce di marxismo, sociologia critica, psicoanalisi. Sulla scia della Scuola di Francoforte, ma anche delle pressioni dell'antipsichiatria inglese. La famiglia fu denunciata come formatrice di personalità autoritarie e conformistiche, come strutturata intorno al ruolo del padre (figura di dominio e di regola al tempo stesso e fulcro delle dinamiche familiari, riletto alla luce del mito di Edipo, che porta con sé la produzione di nevrosi nel nucleo familiare e la necessità di emancipazione: di dissenso, di rivolta, di de-costruzione. Così si passa da una società senza padre a una rivolta contro il padre, all'anti-Edipo alla luce di testi che sono divenuti dei manifesti e teorici e pratici. Così si va oltre la famiglia e la sua struttura. Si postulano e si sperimentano altre forme di convivenza proprio per decretare la morte della famiglia, come radicalmente enunciava l'antipsichiatra Cooper (1972).

Partendo dal principio-emancipazione la cultura del '68 assegna un ruolo-chiave al soggetto, ma a un soggetto de-empiricizzato, e ripensato oltre il suo essere qui e ora, legandosi al suo profondo e al suo status dialettico. Tale soggetto viene decostruito rispetto al sistema socio-ideologico, va nutrito dei suoi bisogni più autentici (più profondi), va liberato e potenziato, ma rinnovandolo al tempo stesso. L'operazione è complessa ed è tutta pedagogica. Intanto va messo in mora il mito dell'adulto, e di una adultità integrata, socialmente efficace ma anche socialmente subalterna e dominata da stereotipi non rivolti a valorizzare l'in-sé del soggetto, ma il suo essere-per-altri. L'inconscio stesso, allora, viene riletto oltre il Padre e il suo ruolo di Significante, per svilupparne un'identità più dinamica e più aperta, fissandolo come macchina desiderante al cui centro vi è l'Eros, che esprime vitalità, attività, pulsioni attive e comunicative. Anche del soggetto si vuole raggiungere il suo grado zero ora per via decostruttiva ora per via psicoanalitica. Così come avveniva per le istituzioni educative. Guardando qui a un soggetto che sta oltre ogni microfisica del potere, smascherata, decostruita e de-legittimata, per operare a favore di un soggetto liberato e che si vive alla luce del suo *identikit* più profondo, che si attiva proprio nella dinamica dei suoi affetti e dei suoi bisogni primari. Così la sua liberazione si fa duplice: dal condizionamento sociale e istituzionale e da un inconscio (o coscienza di sé, strutturata dall'Edipo) borghese, socialmente definito, per dar forza, invece, a un io-dell'Es che si apre progettualmente sul mondo e lo ri-ordini partendo da sé. Testi come *Il mito dell'adulto* (1971) o *L'autogestione pedagogica* (1973) di Lapassade, come *L'anti-Edipo* di Deleuze o Guattari (1975), come *Emilio perverso* di Schérer o *Co-ire* di Schérer e Hocquenghem, stanno proprio su queste frontiere e, se letti unitariamente, manifestano questa ridefinizione radicale e critica del soggetto. Ma su questa frontiera si saldano anche le ricerche dell'ultimo Foucault, da *Microfisica del potere* (1977) a *La cura di sé* (1985), che fanno emergere l'azione condizionante del potere (socio-economico-politico organizzato come ideologia) e la sua capillarità che tra famiglia, scuola, vita sociale trama l'interiorità stessa del soggetto e domina i suoi ruoli e le sue funzioni; come pure emerge il dispositivo-chiave di questa liberazione/ricostruzione: la *cura di sé* (o *cura sui*), che è coltivazione del proprio io, di un io che si fa sé (persona e carattere), di un proprio progetto di autoformazione e di comunicazione (interpersonale e sociale), su cui il Foucault di *Ermeneutica del soggetto* (2003).

Anche la pedagogia uscì dal '68 ripensata, riorientata, riproblematizzata e più conscia della propria complessità, anche aporetica. Come teoria, come episte-

mologia, come teoria dell'azione. La pedagogia analizza se stessa, proprio come sapere con effetti che furono radicali e critici e, pertanto, potenzialmente inquietanti e innovatori. E anche qui i testi-chiave non mancano. Da Charlot a Broccoli (fortemente agito dal pensiero di Althusser), da Snyders a Lapassade, da Oury a Lobrot, a Ardoino, a Lourau e Mialaret (in parte), ad altri ancora. Anche qui si smaschera, si demistifica, si decostruisce, si interpreta, si guarda al grado zero. E l'operazione compiuta fu imponente: pose in luce i condizionamenti, le vocazioni e l'infrastruttura teorica della pedagogia. Proprio dal '68 prese corpo l'immagine nuova del sapere pedagogico, costruito sulla dialettica aperta e senza sintesi e antinomica tra ideologia/scienza/utopia. Della pedagogia – come discorso e come sapere e come sapere pratico-teorico e teorico-pratico – si affermò un'immagine assai sofisticata e complessa. Ne fu sottolineata la tensione tra dispositivi teorici che la animano e la necessità di fare, sempre, auto-critica e con metodologie genealogiche attente e ricorrenti, proprio per possedere, e in situazione, lo spettro antinomica dell'educazione tutelarne, così, sia la ricerca sia la funzione progettuale. Il '68 insomma fu una cerniera.

2. L'educazione aperta e la Pedagogia critica: sulle spalle di giganti

Come l'aurora si trasforma in alba e i raggi del sole consentono di illuminare via via i tratti distintivi delle cime più alte, così avvenne per l'emergere di alcuni dei contributi più importanti che la pedagogia critica fornì all'educazione.

2.1. Ivan Illich: *Descolarizzare la società*

Sia l'uomo sia l'autore fu molto presente in Francia durante gli anni settanta. Egli rese popolare il termine *convivialità*, anche se pochi sanno ch'egli l'aveva ripreso da Brillat-Savarin. Le sue opere più lette erano: *La Convivialità*, *Descolarizzare la società* e *Nemesi medica*. Illich fu il più lucido dei critici della società industriale. Volle scriverne l'epilogo e lo fece. Un tempo famose in Francia, le tesi di Illich sono forse state dimenticate, ma non sono mai state invalidate. A partire da esse, la società industriale ha perso ogni giustificazione teorica. Essa non ha origine se non grazie alla stupidità dei suoi membri e al cinismo dei suoi dirigenti. A partire dal 1976, tuttavia, Illich cessò d'occupare la prima pagina dei giornali e di dialogare con i grandi di questo mondo. La sua presenza in Francia si fece sempre più rara, tanto che la seconda metà della sua vita, dal 1976 alla sua morte, il 2 dicembre 2002, è per la maggior parte un mare sconosciuto dal quale emergono eventualmente due isole, *Il Genere e il Sesso* (1983) e *Nella vigna del testo. Per un'etologia della lettura* (1991). Prima del periodo francese, gli anni di Cuernavaca furono segnati dalla pubblicazione progressiva di quattro libri che suscitavano dibattiti nel mondo intero: *Descolarizzare la società*, *Energia ed equità*, *La Convivialità* e *Nemesi medica*.

Siccome le *professioni* sono quei corpi costituiti per la produzione di *servizi*, le controversie di Cuernavaca rappresentarono la prima critica coerente del professionalismo in sé. Gli anni di Cuernavaca furono un'epoca d'intensa elaborazione concettuale e videro la creazione di una vera cassetta degli attrezzi per il pensiero critico, una scommessa sulla maturità dei grandi dibattiti pubblici futuri.

Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: gli insegna a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquista validità una nuova logica: quanto maggiore è l'applicazione,

tanto migliori sono i risultati; in altre parole, *l'escalation* porta al successo. In questo modo si «scolarizza» l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, facilità di parola e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si «scolarizza» la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore. Le cure mediche vengono scambiate per protezione della salute, le attività assistenziali per miglioramento della vita comunitaria, la protezione della polizia per sicurezza personale, l'equilibrio militare per sicurezza nazionale, la corsa al successo per lavoro produttivo. Salute, apprendimento, dignità, indipendenza e creatività si identificano, o quasi, con la prestazione delle istituzioni che si dicono al servizio di questi fini, e si fa credere che per migliorare la salute, l'apprendimento ecc. sia sufficiente stanziare somme maggiori per la gestione degli ospedali, delle scuole e degli altri enti in questione. Illich mostra che il sistema scolastico svolge oggi la triplice funzione che nella storia fu sempre prerogativa delle chiese più potenti. È insieme il depositario del mito della società l'istituzionalizzazione delle contraddizioni del mito e la sede del rituale che riproduce e maschera le discordanze tra mito e realtà. Oggi il sistema scolastico, e l'università in particolare, offrono ampie possibilità di criticare il mito e di ribellarsi alle sue perversioni istituzionali. Ma il rituale che impone la tolleranza delle contraddizioni fondamentali tra mito e istituzione è ancora largamente incontestato, in quanto né la critica ideologica né l'azione a livello sociale possono produrre una società nuova. Solo spezzando l'incantesimo del rituale fondamentale della società e distaccandosene e riformandolo si può arrivare a un cambiamento.

2.2. Paulo Freire e la Pedagogia degli oppressi

Nella sua *Pedagogia degli oppressi* (2002, p. 40) Paulo Freire fa esplicitamente riferimento al testo di Frantz Fanon *I dannati della Terra* lì dove parla della situazione di oppressione e del vissuto degli oppressi. Analizzando la situazione di oppressione Paulo Freire riprende la riflessione di Fanon sulla dualità della psicologia del colonizzato che costruisce con chi l'opprime un rapporto da doppio legame: repulsione e attrazione, respingimento e identificazione, odio e amore. Questa condizione rende confuso l'oppresso che non riesce a localizzare concretamente il focus del meccanismo di dominio; il processo educativo, che opera con gli adulti attraverso la partecipazione attiva alla costruzione del proprio percorso autoformativo, attiva un processo di presa di coscienza che struttura gli strumenti della decodifica del mondo e della situazione di oppressione. Non capendo i motivi della propria sofferenza l'oppresso finisce per agire una aggressività orizzontale che colpisce i suoi compagni di miseria e di esclusione; non riesce a trasformare questa aggressività in una azione critica di tipo verticale rivolta verso chi lo domina, lo disumanizza calpestando la sua dignità e provocando dentro di lui un sentimento di svalorizzazione totale della propria persona. Questa situazione porta l'oppresso a costruirsi un falso sé che non si rende conto di essere posseduto dall'Altro; questo processo relazionale che reifica chi si trova in posizione di subalternità diventa un meccanismo che rende la persona estranea a se stessa. Questa falsa visione di sé porta ad una falsa visione del mondo e del suo funzionamento e anche all'accettazione della situazione di oppressione che costituisce la base stessa del processo di disumanizzazione che fa perdere ogni dignità e annulla la coscienza. Contro questa oppressione Freire propone la formazione come un viaggio che conduca il soggetto dall'esistere nell'immediatezza dell'oppressione alla coscienza dell'esistere e quindi all'autocoscienza. E il

processo di apprendimento viene appunto descritto come processo progressivo di coscientizzazione che vede l'alunno passare dal pensiero magico a quello transitivo per arrivare alla coscienza critica.

I lavori pedagogici di Paulo Freire non sono dei modelli, sono dei messaggi. Inviti a riconoscere, mettere in discussione ed offrire alternative al carattere selettivo dei sistemi educativi. Sistemi che altrimenti sono semplici veicoli di un carattere sempre più diffusamente competitivo di una società che non conosce altre gerarchie che quelle del profitto. Proprio Balducci (1977) è fra i primi ad accostare D. Milani a Freire: se il primo diceva semplicemente che un gruppo di 27 ragazzi è anche un gruppo di 27 maestri, che il magistero è circolare, Freire riassume l'idea dei circoli di cultura nella frase nessuno educa nessuno, le persone si educano insieme. In modi diversi, due disobbedienti; in primo luogo alla logica della violenza e delle armi. In contesti diversi, due esiliati; chiamati a riconfigurare nei nuovi contesti la propria riflessione pedagogica investendo nel dialogo.

In ambito educativo, l'attenzione per le condizioni e le potenzialità relative alla cittadinanza attiva e partecipata significa tenere conto delle strategie di chi prende parte ai processi di apprendimento anche a partire dalla constatazione che senza politiche di riconoscimento e inclusione sarebbe arduo generare sentimenti di responsabilità civile e sociale. Dal punto di vista della ricerca, tale prospettiva pone il problema della co-produzione delle conoscenze, inteso come rapporto di reciprocità, ma anche di co-tutorialità fra ricercatori e soggetti sociali. Riconoscimento e co-tutorialità sono due temi che accomunano le pratiche di Freire e D. Milani.

Ma quali dunque i saperi necessari alla pratica educativa? In *Pedagogia da autonomia*, pubblicata in formato tascabile un anno prima di morire, Paulo Freire riporta la riflessione sui saperi non alla scelta di un rigido canone, ma alla necessità di leggere la relazione dialettica e dialogica fra educazione e ricerca che si incontrano una nel corpo dell'altra (1996, p. 32). Nello stesso testo, Freire mette al centro della qualità dell'insegnamento il riconoscere ed assumere l'identità culturale e rispettare l'autonomia di chi apprende. Insieme a questo rispetto per l'altro Freire afferma il ruolo essenziale della curiosità. L'esercizio della curiosità è, per lui, essenziale per la costruzione e la produzione delle conoscenze, per saper prendere distanza ed esercitare sguardo critico, per sviluppare le capacità di domandare e confrontare. Capacità che sono costitutive del processo di conquista o riconquista della propria identità culturale, e che ha il suo passaggio centrale nell'assumere ed essere assunti da una lingua e un discorso, da parte di chiunque, singolo o nazione, debba liberarsi da una condizione di dipendenza (Freire, 1992, p. 178).

2.3. *La scuola che boccia, boccia se stessa. La lezione di Don Milani*

Il 6 dicembre 1954 un ragazzo poco più che trentenne raggiungeva una sorta di Siberia ecclesiastica: una manciata di casupole sul selvaggio monte Giovi, in Mugello, senza acqua, luce, strada, abitate da pastori e boscaioli analfabeti. Lì egli sarebbe vissuto per tredici anni; lì egli è sepolto. La sua singolare colpa era stata quella di individuare con nettezza, nella parrocchia operaia di S. Donato di Calenzano, presso Prato, la realtà dell'Italia del secondo dopoguerra, in cui non mancava questa o quella lingua, ma semplicemente la lingua. Ma, soprattutto, la sua colpa era stata quella di agire di conseguenza, volendo ribaltare questa situazione, rifiutando programmaticamente di dare lezioni di umiltà agli umili. «Quante parole conosci? Sì e no duecentocinquanta. Il tuo padrone ne conosce

almeno mille: questa è la ragione per cui tu resti servo e lui padrone»: non era davvero prudente una simile affermazione, nell'Italia degli anni Cinquanta (Milani, 1958).

Quel ragazzo si chiamava Lorenzo Milani Comparetti (1923-1967), divenuto cristiano e sacerdote, per improvvisa scelta, a vent'anni. La Siberia ecclesiastica aveva nome Barbiana.

Dieci anni di occhi di ragazzo spalancati sul mondo sono dieci anni qui sul Monte Giovi come in via Tornabuoni. [...] Io son sicuro dunque che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa: la parola. I tesori dei vostri figlioli si espandono liberamente da quella finestra spalancata. I tesori dei miei sono murati dentro per sempre e isteriliti. Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude. (*Lettera al direttore* del Giornale del Mattino, 28.3.1956, in Milani, 1970).

In realtà, il priore di Barbiana non fu, né volle essere, un esperto di pedagogia né, ancor meno, di didattica. Disse la sua, con fermezza e creatività, in fatto di pedagogia e di didattica solamente perché il suo percorso di vita si trovò ad intersecare due traiettorie. Sulla strada della evangelizzazione dei poveri, si inserisce l'ostacolo della loro miseria culturale. È in questo senso che la scuola diventa così necessaria per lui da essere l'ottavo sacramento. Don Milani concepisce la vita nell'istituzione scuola come espressione di un conflitto sociale; anzi come uno dei più importanti luoghi sociali dove si scontrano i gruppi sociali che sono in conflitto tra loro. Materialmente lo scontro avviene nella vita degli studenti; cioè nella vita di persone non ancora mature che subiscono il mito della cultura superiore e che sono in generale indifese di fronte all'istituzione, ai suoi rappresentanti e alle sue tecniche. La posta in gioco è da una parte il controllo della mobilità sociale ascendente di tutta la società (controllo molto importante da quando la democrazia ha ridotto fortemente i privilegi di famiglia) e dall'altra l'egemonia sulla cultura socialmente importante.

L'episodio che stimolò la scrittura della *Lettera ad una Professoressa* fu il conflitto interiore di uno studente che era rimasto sconfitto dall'istituzione scolastica ufficiale a causa della cultura popolare della quale la Scuola di Barbiana si faceva interprete. *Lettera ad una Professoressa* racconta la sconfitta come esperienza personale e contemporaneamente come fenomeno sociale. E sposta la responsabilità della bocciatura. Secondo la coscienza diffusa era una grave colpa individuale (sia verso sé stessi, sia verso la famiglia, sia verso la società tutta). Invece, vista «in grande, alla luce dello scontro sociale in atto nella vita scolastica, una responsabilità (materiale culturale) dei gruppi sociali egemoni, è subordinatamente quella delle persone (la professoressa) che si fanno strumento de loro politica. È qui che la presa di coscienza diventa una vera e propria liberazione, ma anche una novità. La novità sta nel cercare soluzioni non distruttive dell'avversario. È solo così che il conflitto può far parte dell'educazione in quanto ci s'impegna a cercarne una soluzione che non solo non distrugga l'altro, ma anzi lo coinvolga in un confronto che, mettendo in gioco propri valori fondamentali, può far crescere la conoscenza reciproca e può far crescere la testa delle persone stesse. A Barbiana la lettura quotidiana del giornale serve soprattutto a tenere sempre presente la grande conflittualità che è insita nella società. Ma il conflitto non viene personalizzato e vissuto emotivamente. Lo studio e la ricerca ser-

vono a comprenderne le cause, a dipanarlo nelle sue componenti, ad oggettivarlo nella sua dinamica effettiva. In breve, i conflitti, una volta oggettivati, presentano sempre delle alternative; e allora il metodo di soluzione fa leva sulla capacità di scelta di ogni persona. Quella di Don Milani è *un'educazione a scegliere per risolvere i conflitti*. Allora, vista complessivamente, quest'educazione ricongiunge la morale con la politica; essa analizza il sociale col personale, e cioè analizza le strutture sociali riconducendole ad alternative sulle quali si può scegliere personalmente.

3. La pedagogia critica e i suoi nemici, ovvero gli errori dell'educazione contemporanea

Se queste sono le testimonianze più alte della pedagogia critica, è sufficiente guardare allo stato dei problemi che si affollano intorno alla qualità dell'istruzione e della formazione nel mondo, per accorgersi che i suoi nemici hanno vinto. Ci si permetta, allora, di provare questo assunto, mostrando come alcuni di essi coincidano con i limiti stessi della pedagogia critica, e come – conclusivamente – tali limiti si traslano negli errori dell'educazione contemporanea.

3.1. La sterilità della decostruzione ovvero il disconoscimento e la cacofonia dei fini

Serve a poco esprimere giudizi di valore sul movimento decostruttivo che ha caratterizzato la pedagogia critica. Giova piuttosto analizzarlo per comprendere perché il decostruzionismo abbia rappresentato, al contempo, il suo limite maggiore e il suo successo più facile. Il decostruzionismo è qui identificato con quello sguardo specificamente orientato a smascherare e demistificare i condizionamenti profondi e le latenze presenti nel discorso pedagogico contemporaneo. Nasce già nell'800 con Nietzsche, prosegue con Foucault e Derrida. Non è una dottrina filosofica ma un modo di guardare ai significati non detti che attraversano le diverse visioni del mondo. Decostruzionismo e pedagogia critica sono in relazione l'uno con l'altro. La decostruzione mostra il soggetto in una interpretazione sul "qui e ora" e non su formule prestabilite, sollecita letture inedite, ibridazioni stimolanti che evidenziano la trasversalità dell'educare al vivere. Ogni fenomeno educativo si configura come un testo da leggere e interpretare nel profondo. Non di rado l'approccio decostruzionista privilegia un approccio clinico, rivendicando la necessità del superamento di uno sguardo astratto per arrivare ad uno sguardo attento alle dimensioni concrete che presiedono all'effettivo dispiegarsi di ogni evento educativo. La pedagogia, anche per questa via, si fa teoria della formazione. Lo aveva compreso, attraverso un percorso diverso anche Massa (1992) che ha sostenuto uno sguardo di tipo ideografico, storico, genetico e ricostruttivo, interessato a cogliere in profondità le dinamiche che animano ogni evento educativo. La tendenza all'andare oltre' è la qualifica per uno sguardo clinico e critico. La formazione non è limitata alla formazione di eventi o processi in dipendenza da schemi organizzativi, ma guarda a tutte le occasioni formative (intenzionali o non) che hanno reso il soggetto ciò che è. L'andare oltre è un processo mai scontato e mai concluso. Lo sguardo clinico è attento al ruolo della corporeità, dell'organizzazione dello spazio, del tempo e degli affetti e di tutto ciò che nel tempo configura l'andamento degli eventi educativi e formativi. L'educatore nel suo ruolo mette in pratica competenze e saperi appresi ma anche i modelli conosciuti e non pensati appresi in esperienze di formazione diffusa.

Oltre Atlantico, i saggi *Hermeneutics, General Studies and Theaching* del 1982 e *Education, Socialization, Individuation* del 1989 (entrambi tradotti in Santoianini, 1996) mostrano in maniera più che evidente la pedagogia implicita che circola nella intera produzione di R. Rorty. Essi rendono conto, in particolare, di una preoccupazione educativa dovuta alla difficoltà di conciliare l'aver rifiutato ogni certezza e ogni fondamento metafisico con la necessità, pure avvertita, di una educazione capace di orientare in qualche modo i giovani nella scelta dei valori di riferimento. La proposta di Rorty sta nell'uso dell'ermeneutica e dell'interpretazione per formare all'apertura, all'imprevisto e all'imprevedibile. L'ermeneutica proposta da Rorty è utilizzata in senso lato per realizzare l'obiettivo di immaginare l'educazione a partire dagli assunti nietzscheani, cioè abbandonando, da un lato, la nozione di verità oggettiva e, dall'altro, un fine trascendente per la ricerca. Gli autori di riferimento di questo progetto sono Dewey e Gadamer. Entrambi condividerebbero l'idea che l'ultimo traguardo della ricerca e della vita non sia la conoscenza della verità o della realtà, ma "la formazione del sé, insomma la *Bildung*. In particolare, secondo Rorty «non dovemmo considerare l'educazione come un aiuto per accostarci a qualcosa di non umano, chiamato Verità o Realtà, ma piuttosto per renderci conto delle nostre proprie potenzialità». Considerare l'individuazione, la coltivazione e la cura delle potenzialità individuali del soggetto come il fine della ricerca educativa, è di certo suggestivo. L'aver abbandonato la tradizionale visione platonica della conoscenza e della verità non significa affermare l'assoluta validità di ogni punto di vista, ovvero identificarsi con una posizione che Rorty definisce "relativismo comune". Egli non sfugge al tentativo di immaginare un insegnamento che aspiri ad un senso di comunità umana "senza fondamento, non sostenuta né dalla scienza né dalla storia, ma soltanto dalla speranza". La sua proposta non prevede gerarchie tra approcci scientifici ed approcci di tipo più umanistico. Tutte le discipline, le scienze, come la storia, come la letteratura, come le arti, sono il tentativo, da parte di singoli o di comunità, di individuare e risolvere problemi. Non problemi "veri", ma che di volta in volta nella storia di una comunità, anche attraverso il lavoro di un singolo, sono stati percepiti come propri.

Dell'intero apparato teorico rortyano, ciò che, probabilmente, può destare maggiore interesse pedagogico è l'idea di una speranza (laica) circa la possibilità di poter apprendere le attitudini necessarie per una piena partecipazione alla vita democratica: l'esercizio della tolleranza, la solidarietà, l'ironia. In sintesi l'educazione, per Rorty si gioca tutta sul terreno dell'utopia. E: l'utopia di Rorty è sintetizzabile nell'idea di una società liberale all'interno della quale ciascuno abbia la possibilità di autoformarsi (edificarsi) al meglio, una società composta da soggetti per i quali la crudeltà sia considerata come il più grande difetto degli esseri umani, una società tenuta insieme dalla solidarietà e dall'ironia. Quest'ultima intesa come capacità di comprendere la propria contingenza e insieme la contingenza del vocabolario usato da ciascuno per descrivere il mondo e sé stesso.

In *La filosofia dopo la filosofia*, infatti, Rorty riconosce all'ironia un ruolo chiave per attrezzare il soggetto a vivere il post-moderno, così fortemente caratterizzata da irrequietezza, precarietà, incertezza, trasformazione. Ai soggetti che abitano questo mondo è richiesto non di risolvere la contraddizione nella quale sono immersi, ma di "essere capaci di stare-nella-contraddizione e di viverla come occasione e risorsa". Grazie all'ironia è possibile decostruire, interpretare la realtà e l'esperienza della realtà al fine di riprogettarla secondo i valori dell'uguaglianza, della libertà della solidarietà e della felicità per tutti; essa infatti è piena di speranza e guarda ad un futuro in cui ci sarà più libertà, meno crudeltà, più agio, più abbondanza di beni e di esperienze.

L'ambiguità, che è propria del mondo postmoderno, porta in sé sia la considerazione di ciò come esito ultimo e strettamente consequenziale di un processo proveniente da lontano.

Ma per questa via, dopo la destituzione del mondo 'vero', non resta altro al decostruzionismo che il vecchio mondo dell'apparenza, che – peraltro – non si può più chiamare in questo modo. Con la scomparsa della verità, anche la falsità e l'apparenza del mondo non sono più tali. Il mondo viene quindi a risolversi nel divenire delle produzioni simboliche e spirituali. Tali produzioni, caratterizzate semplicemente da una certa continuità storica, sono chiamate da Vattimo 'erranze' e non hanno più alcuna relazione con una verità 'fondamentale'. Se tutto è interpretabile, nulla è nominabile. È qui il limite maggiore e., insieme, paradossalmente il maggior contributo del decostruzionismo al discorso pedagogico.

La questione dell'interpretabilità in assenza di fondamento, ovvero di fronte al nichilismo, infatti, se riferita all'educazione, si trova a vivere, inevitabilmente, nel nichilismo. In primo luogo, essa si fa educabilità, e in questo modo – originariamente aperto – essa preesiste sempre alla lingua che lo prescrive. Ma per essere resa conoscibile (operativa) ed esplicitata nella sua fenomenologia di vita e di pratica, essa ha bisogno del linguaggio del corpo, della ragione, dell'organizzazione, delle istituzioni. Il linguaggio diviene così la nostra sola possibilità di dar conto di alcuni aspetti dell'educazione (e non è, invece, la parola che la ordina e la prescrive). L'attività ermeneutica dell'educazione si configura cioè come l'interprete dei fenomeni, degli eventi e dei processi educativi, e insomma di tutti quei "testi" che vogliono avere la forza dell'indirizzo e del comando. Da notare come solo all'interno di tale impianto teorico divenga possibile e acquisti senso anche la funzione di disvelamento e dunque di decostruzione rivendicata dalla pedagogia critica e dal "pensiero debole" postmoderno. Essi, appunto, svelando la violenza che si nasconde nelle diverse forme di educazione svelano, in realtà, il non-detto dell'educazione effettuale, la sua origine 'impura', ciò che il linguaggio pedagogico nasconde (o rimuove) nella sua interpretazione. La conseguenza principale di questa postura è che l'educazione si configura in maniera duplice, in radice. Da un lato, come evento o processo o atto che deve essere interpretato e il cui contenuto non è ancora noto. Dall'altro, come evento o processo o atto già interpretato, ovvero nella forma in cui esso si configura come il risultato dell'interpretazione. In mezzo si trovano tutti i vari espedienti e mezzi e procedure possibili dell'ermeneutica. Ma ciò comporta, chiaramente, che l'educazione non può essere contrapposta alla sua interpretazione, mentre, invece, si possono contrapporre tra loro i diversi risultati interpretativi. Il significato dell'educazione interpretata riposa così sempre nell'interpretazione, e non, ad esempio, nella volontà dell'educatore. Si tratta sempre di una creazione dell'interprete. Le mancanze dell'educazione dunque, le sue lacune, sono sempre mancanze/lacune dell'interpretazione.

Da ciò non consegue che le costruzioni degli educatori o dei pedagogisti siano una forma di retorica che nasconde le loro preferenze politiche o morali o di altro genere, perché questo non lo possiamo sapere. Non sappiamo mai, infatti, come possa essere l'educazione in sé; abbiamo soltanto delle interpretazioni delle diverse forme di educazione praticate. Dunque è possibile un'interpretazione dell'educazione anche in assenza di fondamento.

Ma inseguendo tale suggestione, del mondo vero dell'educazione si è fatta una favola, o al massimo una procedura più che una tecnica. Il paradosso è tutto qui: il discorso pedagogico postmoderno ha centrato così bene i suoi obiettivi da collassare su sé stesso. Infatti, avendo decostruito la cultura pedagogica precedente, e non avendola sostituita con altro, la conoscenza pedagogica stessa è

crollata su sé stessa, svanita dall'orizzonte degli eventi educativi in quanto tali, incapace ormai di riconoscere la differenza tra (1) natura endogena della conoscenza pedagogica; (2) natura esogena della conoscenza pedagogica; e, (3) natura pratica della conoscenza pedagogica. Il risultato finale della decostruzione non è stato affatto quello di liberare la verità dell'educazione dalle incrostazioni ideologiche, dai mascheramenti del «potere», dalle influenze biologiche, ma quello di far perdere di vista la concretezza delle trasformazioni e delle qualificazioni degli apprendimenti e dei talenti, sostituiti in toto dai loro *avatar* concettuali, dai loro simulacri metaforici. La perdita della realtà è l'effetto più grave del discorso pedagogico critico che si ispira al pensiero debole; diventando infine, incapace di distinguere tra (i) soggetto conoscente; (ii) oggetto conosciuto; (iii) condizioni di conoscibilità e; (iv) influenze contingenti al processo conoscitivo.

Insomma la pedagogia critica sembra aver contribuito, al di là delle sue intenzioni, a far disconoscere i fini stessi dell'educare, dell'istruire e del formare. Donde la sua irrilevanza sia politica che scientifica. Come non far conseguire a ciò una critica al pandidatticismo, al formalismo degli schemi di programmazione didattica buoni a tutti gli alibi, una critica al tecnicismo "fai da te", ad uno sperimentalismo pratico che diviene tanto esperto nelle tecniche di analisi quanto immemore della costante necessità di mettere a prova le ipotesi educative di riferimento?⁵ Si è prodotta, insomma, una "Pedagogia di Stato" che esprime nel vuoto delle proprie saccenti direttive l'incartamento burocratico dei suoi dirigenti. Per quanto ancora potremo tollerare il sistematico becero slittamento di significati a cui il lessico della ricerca pedagogica ed educativa viene quotidianamente sottoposto? Fino a quando potremo consentire la sistematica banalizzazione dei fini, in nome della taciuta convinzione circa una loro indifferente equipollenza, a cui viene ridotta l'educazione dalla gran massa vocante di "apprendisti stregoni" che formano, aggiornano, lucrano, dirigono, ispezionano, orientano?

Può, infine, l'educazione limitarsi entro il ridotto dell'aula scolastica? Può l'educazione essere agnostica rispetto ai propri stessi fini? Se scopo fondamentale dell'educazione è quello di accompagnare e guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana allora la sapiente tessitura di tale persona, nella sua finissima multilateralità e unicITÀ; la costruzione di un profilo formativo integrale della persona; tutto ciò non è compito da affidare solo all'istruzione, non solo alla formazione extrascolastica, non a piani compensativi che per mille rivoli assicureranno finanziamenti e glorie ma di certo fatalmente distolgono dallo scopo che è, invece, unitario, multilaterale, continuo. Esso passa piuttosto e ancora una volta per **la formazione delle coscienze**, che è problema da riprendere a tematizzare con urgenza sia in senso storiografico che critico.

5 «Se i mezzi sono voluti e studiati per amore della loro propria perfezione – e non soltanto come mezzi – in questa precisa misura cessano di condurre al fine e l'arte perde la sua forza pratica: la sua vitale efficienza è sostituita da un processo di moltiplicazione all'infinito, perché ogni mezzo si sviluppa per se stesso e prende per se stesso un campo sempre più esteso. Questo primato dei mezzi sul fine e il conseguente crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla, sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all'educazione contemporanea. [...] Il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici è in se stesso un progresso evidente, ma quanto più acquista importanza tanto più richiede un parallelo rafforzamento della sapienza pratica e della tensione dinamica verso il fine da raggiungere» (Maritain, 1963, pp. 15-16).

3.2. L'accademismo che va a braccetto del praticismo

Facciamo dunque i conti con i risultati di tanta pedagogia cosiddetta "fondata sui bisogni", rivelandosi ogni giorno di più fondata su una inconclusività teoretica che è giunta perfino a teorizzarsi come forma necessaria di ricerca nelle scienze dell'educazione. Ma quel che più conta osserviamo il livello culturale e il profilo formativo di tanti educatori, insegnanti e pedagogisti professionali. Essi sono il risultato diretto della formazione universitaria che hanno ricevuto⁶.

L'accademismo è sinonimo di "scolasticismo". Esso antepone alla libera creazione la pedante osservanza di canoni e norme, che l'organizzazione universitaria degli studi ha elaborato nelle varie epoche. In campo artistico e letterario si riferisce alle opere realizzate senza libera iniziativa, seguendo le impostazioni accademiche. Gli insegnanti cultori dell'accademismo rischiano di "indottrinare" gli studenti e di creare dei «cloni» di se stessi (un po' come fanno i guru e gli ideologi); perciò in genere non amano il dissenso, la divergenza e il libero pensiero. A ciò si aggiunga che al primo posto c'è il "piano di studi", il "curriculum". Tutto è finalizzato al raggiungimento del grado accademico. Al "Maestro" invece non interessano primariamente i programmi, ma gli studenti stessi e la loro crescita personale; a lui non interessa di indottrinare i suoi studenti (= clonare se stesso in loro), ma portarli a maturità. Non vuole creare dei "disabili" dalla testa grande, e dai piedi fragili. Non vuole rispondere *solo* a domande che gli studenti non hanno, ma intende prendersi a cuore *anche* le questioni che "bollono"

- 6 La presentazione ordinata del sapere è certamente una necessità. Insegnare a usare gli «strumenti del mestiere» è importante. Altra cosa è il culto di un accademismo erudito, chiuso e fine a se stesso. L'accademismo ha spesso poca attinenza con la situazione reale e con i bisogni reali. L'accademismo pensa che la meta desiderabile sia quella di alzare maggiormente il livello d'insegnamento. In tal modo diventa un'attività elitaria. L'accademismo si riduce ad avere se stesso come punto di riferimento e a parlare a se stesso. I suoi «termini tecnici» diventano il cifrario di un'élite di iniziati. Gli studenti che si avviano all'accademismo, vedono in esso un sapere elitario desiderabile. Ma così essi si allontanano dal mondo reale, e l'accademismo stesso diventa oggetto della loro attenzione e studio. A fine studio si sentono dei «diversi» nel mondo reale e, se non riescono ad *agganciare* quest'ultimo abbastanza presto, saranno anche degli «esclusi». Negli studenti forgiati nella fucina dell'accademismo, al grande sapere scolastico si appaia una grande fragilità caratteriale, umana e spirituale. In genere hanno avuto «insegnanti», ma non «maestri», ossia maestri di vita. A ciò si aggiunga che spesso sono diventati dei «cloni» dei loro insegnanti, non sempre persone mature che sanno esprimere le loro convinzioni e le sanno argomentare. Dopo lo studio, quando gli studenti tornano nella vita reale, parlano alla gente comune da accademici, attirandosi ammirazione, ma restando spesso incompresi. L'orgoglio accademico li porta spesso all'orgoglio caratteriale e a disprezzare la «massa ignorante», che non si lascia guidare alla conoscenza (scolastica). Questo è da sempre l'atteggiamento d'arroganza della nomenclatura accademica e dei Farisei. E ciò vale tanto per quanti si formano nelle scienze dell'educazione e della formazione quanto nelle cosiddette scienze umane. Per dirla con un'immagine, molti Dipartimenti assomigliano più alla cura museale del passato che a «fucine» in cui si progettano e si sperimentano modelli e prototipi per il futuro. In essi si insegnano e si studiano sovrastrutture ideologiche e dottrinali del passato, che spesso non hanno più nessun nesso (almeno diretto) col presente; ma si è spesso ciechi e sordi rispetto a ciò che succede nel presente, per il quale non si hanno risposte e proposte. Si è spesso «profeti» rivolti all'indietro, che non sanno dire nulla di ciò che succede intorno a loro e di ciò che verrà.

nella loro mente e nella loro esistenza di giovani in cerca di risposte personali nel loro tempo particolare.

L'accademismo e lo scolasticismo rischiano di trascurare la persona nel suo complesso e di mettere come priorità livelli da raggiungere, specializzazioni, sistemi di crediti e gradi accademici. A ciò si aggiunge anche il fatto che tali Dipartimenti, così facendo, vogliono in fondo accreditare specialmente se stessi nel panorama accademico. L'accademismo e lo scolasticismo rischiano, così facendo, di creare soprattutto degli "idioti specializzati".

Con il sistema dei crediti si promuove la mediocrità, la mancanza di spirito, di fantasia, di indipendenza intellettuale. L'esame è ripetere quel centinaio di pagine di appunti del professore e i quattro libri assegnati per prendere il voto.. Lo ha detto e ripetuto molto spesso l'OCSE: «Nella maggior parte dei sistemi educativi, le responsabilità formali sono legate a un quadro normativo piuttosto che al buon insegnamento o ai buoni risultati conseguiti dagli studenti [...] L'istruzione dovrebbe instillare valori, risvegliare l'interesse e la curiosità, sviluppare il gusto e condurre a una certa padronanza, a una certa autonomia attraverso la pratica della lettura, della scrittura, delle arti, delle attività manuali. Essa cade, invece, nell'astratto, concentrandosi e nell'accademismo e nella memorizzazione di fatti, formando giovani che, secondo alcuni criteri, sanno tutto e sono capaci di ottenere buoni voti agli esami, ma non hanno imparato a pensare, non hanno acquisito una reale cultura i» (OCSE, 1998, p. 143 ss.).

L'accademismo porta con sé come conseguenza la separazione della teoria dalla pratica. L'enciclopedismo porta con sé come conseguenza il suo corredo di genericità, superficialità e pressapochismo. Il disciplinarismo porta con sé come conseguenza la separatezza dei saperi e la frammentazione dei saperi come orizzonte all'interno del quale unica risorsa a portata di mano è quella della "ironizzazione", che è deleteria per la qualità degli apprendimenti e i livelli della motivazione e del coinvolgimento. Quest'ultima costituisce una sottile via di fuga dalle responsabilità, e sostiene che prendere sul serio le teorie altro non che un segno di dogmatismo. Occorre piuttosto mantenere nei confronti delle proprie affermazioni un distacco ironico, Ironizzare diventa così il non prendere sul serio i discorsi stessi, mettendo alla berlina qualsiasi posizione di segno contrario. Prestar fede all'idea della *ironizzazione* vuol dire guardare con sospetto (o incredulità) a tutte quelle teorie che propugnano un primato dei fatti, delle cose, del mondo, della realtà sulle interpretazioni, sulle costruzioni (per lo più fantasmatiche), sulle finzioni, sulle narrazioni, come la scienza e la tecnica in primo luogo, inciampi «nei confronti dei voli del pensiero» (Ferraris, 2012, p. 13). L'abuso dell'ironia diventa così un tragico errore perché disarmare la coscienza critica nei confronti proprio dell'autoritarismo, del tradizionalismo, dell'irrazionalismo, contribuendo, e non poco, a disegnare le fattezze del *nemico*, un simbolo dentro cui mettere tutte le negatività che si desiderano rimuovere

Tutto ciò crea autoreferenzialità e chiusura all'innovazione. Ma soprattutto porta all'idolatria dell'azione, come pratica diffusa

«Insistere sull'importanza dell'azione, della "prassi" è certo una cosa eccellente sotto più di un punto di vista, perché la vita è azione. Ma l'azione e la prassi si tendono ad uno scopo, ad un fine che le determina, senza il quale esse perdono la loro direzione e la loro vitalità... È un disgraziato errore quello di definire il pensiero umano come un organo di risposta agli stimoli e alle situazioni attuali dell'ambiente...(Invece) il pensiero umano è capace di illuminare l'esperienza, realizzare desideri che sono umani perché sono radicati nel desiderio primordiale del bene illimitato, e di dominare,

controllare e foggare di nuovo il mondo. Al principio dell'azione umana, in quanto umana, c'è la verità, conosciuta (o che si crede di conoscere) per se stessa, per amore cioè della verità. Senza la fede nella verità non c'è efficacia umana. Questa è a parer mio la critica principale da fare alla teoria "strumentalista" della conoscenza. Nel campo dell'educazione questa teoria della conoscenza, passando dalla filosofia alla pedagogia, può difficilmente produrre nella gioventù qualcosa di diverso da uno scetticismo scolastico equipaggiato delle migliori tecniche di cultura mentale e dei migliori metodi scientifici che serviranno a dispetto della natura e contro la tendenza stessa dell'intelligenza a generare la diffidenza verso l'idea stessa di verità e di sapienza e a far abbandonare ogni speranza di raggiungere una unità dinamica interna. Inoltre a forza di insistere sul fatto che per insegnare a John la matematica è più importante conoscere John che la matematica – il che in un certo senso è abbastanza vero – l'insegnante tanto riuscirà a conoscere perfettamente John quanto John non riuscirà mai a sapere la matematica. La pedagogia moderna ha fatto incommensurabili progressi nell'accentuare la necessità di analizzare attentamente e non perdere mai di vista il soggetto umano. Il torto comincia quando l'oggetto da insegnare e il primato dell'oggetto vengono dimenticati e quando il culto dei mezzi – non per il fine ma senza il fine – sfocia in una specie di adorazione psicologica del soggetto» (Maritain, 1963, pp. 27-29).

Chi non dimentica i danni di tanta cosiddetta socializzazione cognitiva nell'istruzione di base, ovvero chi ha presenti gli andirivieni di tanta ricerca psicopedagogica e docimologica in materia, o ancora l'analisi di J. Gardner in *Nation at Risk*, 1989, non potrà non ritrovare disegnati in questi essenziali tratti problemi con cui ci stiamo misurando oggi; con l'aggravante di trovarci dinanzi a generazioni di allievi che per tali "esperimenti" sono già passati.

3.3. *Il sociologismo come modo di sostituzione della formazione autentica*

L'essenza dell'educazione non consiste infatti nell'educare un futuro cittadino alle condizioni e interazioni della vita sociale, ma prima di tutto nel fare un uomo e con ciò preparare il cittadino. Opporre educazione per la persona e educazione per la comunità è più che vano e superficiale; infatti l'educazione stessa per la comunità implica e richiede innanzitutto l'educazione per la persona e, a sua volta, questa è praticamente impossibile senza quella, perché non si forma un altro che in seno a una vita di comunità dove cominciano già a destarsi l'intelligenza civica e le virtù sociali". Dobbiamo riconoscere il fatto che stiamo uscendo da almeno un ventennio in cui l'opposizione tra educazione per la comunità e educazione per la persona è divenuta quasi un paradigma discriminatorio. Assistiamo, invece, ad un ritorno prepotente del bisogno di valori, e ci rendiamo conto di aver certo perso più tempo di quanto ci fosse concesso nel non aver contrastato in modo deciso quelle forme di secolarizzazione o se volete di mondanizzazione dell'educazione per la persona, di cultura della crisi e del pensiero debole, che davvero sfornano non solo dalla scuola, non solo per colpa della scuola, ma certo della cultura diffusa e alfabetizzata (ma che pur sarà passata da qualche aula scolastica) giovani soprattutto preoccupati (e talvolta disperati) della propria solitudine.

Ma v'è soprattutto un ritardo e una disomogeneità nella cultura epistemologica degli insegnanti, sicché a tutti i livelli *drammaticamente scarsa è la capacità di concettualizzare* la propria area di insegnamento entro uno spazio di comunica-

zione disciplinare; entro uno spazio cioè che riconosca il lavoro di ogni ricercatore come un “programma di ricerca”, e dunque come un confronto e una verifica continui tra programmi di ricerca diversi. Su questo la storia della scienza e la filosofia della scienza sono giunti da molto tempo, sia pur in modo critico e ancora dibattuto, a convenire; ma è raro che un professore di matematica si intenda con uno di lettere sulle trame concettuali convenienti all’educazione intellettuale efficace degli allievi che pur hanno in comune. Tale sordità non dipende dalla scienza né dal lavoro riflessivo della ricerca scientifica su se medesima. Dipende, come traccia generale da quell’errore di “pigrizia o di narcisismo” intellettuale che è appunto l’intellettualismo, né è tuttora rimuovibile se non in virtù di una profonda e strutturale riforma dell’idea stessa di Università nel nostro Paese.

Insomma, o ci si adagia in un movimento di coscienza non illuminato dalla scienza che produce come unico risultato una spiccata tendenza volontaristica in pedagogia; ovvero si alberga entro una moltiplicazione dei modi di descrivere il darsi dell’educazione e della formazione, senza nemmeno tentare lo sforzo di spiegarle, avvittandosi così in una affabulazione senza fine paga appunto di *voler* esistere.

3.4. *Idolatria dell’apprendimento, dimenticanza dell’educazione*

In un interessante contributo, E. Corbi e S. Oliverio (2013) prendono le mosse dalla sottolineatura che Gert Biesta (2006; 2010) fa della *learnification*, intesa come la prevalenza del linguaggio dell’apprendimento su quello dell’educazione nel discorso pedagogico dell’ultimo trentennio. Gli autori sono convinti del fatto che tale enfasi sull’apprendimento sia stato uno dei motivi dell’egemonia del paradigma costruttivista nelle pratiche educative. La critica è convincente soprattutto nel momento in cui si analizza la proposta pedagogica di von Glasersfeld, e di essa si palesano i rischi solipsistici e la solidarietà col progetto matematico della modernità. Fra le ragioni dell’egemonia del paradigma costruttivista in educazione vi è stata la promessa di valorizzare l’autonomia dei soggetti in formazione, ricacciando nella rigatteria pedagogica le pratiche caratterizzate da un’idea autoritaria, trasmissiva e passivizzante dei processi educativi (Corbi, 2010).

Nel panorama degli studi psicopedagogici l’approccio costruttivista ai problemi dell’apprendimento ha avuto, negli ultimi decenni del Novecento, un rilievo notevole e ha contribuito a richiamare l’attenzione sul carattere attivo dei processi cognitivi e dell’esperienza in generale. Secondo questa corrente la segmentazione e l’organizzazione del flusso esperienziale in quell’insieme di elementi e di strutture che comunemente si considerano come appartenenti al mondo reale sono il risultato dell’attività del soggetto. Per Ernst von Glasersfeld, tra i fondatori più radicali del costruttivismo, i processi di apprendimento sono esclusivamente “una faccenda soggettiva”. L’unica realtà con cui entriamo in rapporto e che possiamo conoscere è quella che il soggetto stesso è venuto costruendo con la sua attività. Tutta la storia del pensiero occidentale – osserva von Glasersfeld – ha considerato fondamentale per ogni speculazione epistemologica la possibilità di pervenire a una conoscenza delle cose oggettiva e indipendente dal soggetto. Ma per dimostrare che la conoscenza fornisce una rappresentazione “vera” e “oggettiva” di un mondo già esistente “in sé”, bisognerebbe avere un accesso alla realtà indipendentemente dalle operazioni del soggetto osservatore. Di qui la necessità di sostituire la teoria della verità come corrispondenza con lo strumentalismo gnoseologico: il mondo è una “ipotesi” costruita dal soggetto non per soddisfare un desiderio di conoscenza, non per “adeguare

re” le rappresentazioni mentali alla realtà del mondo esterno, ma per un bisogno adattivo. L'apprendimento, infatti, anche nei suoi aspetti propriamente cognitivi, non è orientato all'accertamento della verità, ma è uno strumento rivolto a conseguire obiettivi di adattamento (von Glasersfeld, 1988; 1989a; 1998; cfr. anche von Foerster & von Glasersfeld, 2001; von Foerster & Porksen, 2001). Dalla radicalità dell'assunto soggettivistico consegue, nella sfera educativa, la riduzione drastica della qualità stessa della relazione educativa, perché di fatto si nega in origine qualsiasi effettiva condivisione di significati.

4. Emergenza educazione

La vera emergenza contemporanea? L'educazione, ridotta nei migliori dei casi a una forma minore di psicologia e nel peggiore a una questione di procedure. Se il progresso scientifico fosse l'unico metro per misurare la crescita e lo sviluppo di una società, potremmo ridurre il problema dell'educazione a una questione molto semplice, almeno sulla carta: formare tecnici competenti, burocrati affidabili, professori brillanti. L'esperienza ci dice che le cose non stanno così. Il filosofo Wittgenstein la metteva in questi termini: «noi sentiamo che, anche se tutte le possibili domande scientifiche avessero una risposta, i nostri problemi vitali non sarebbero neppure sfiorati» (*Tractatus*, prop. 6.52). La via scelta da D. Milani è quella della continua riscoperta delle fonti della vita. Una vita fatta di carne e sacrificio, in cui la parola non è strumento ma matrice generativa di libertà e di autonomia. Una educazione non imbalsamata, capace di parlare anche e soprattutto del presente. L'educatore si ferma sulla soglia della libertà del suo allievo, il quale deve esercitare il diritto della critica. Il confronto, qualunque esito abbia è comunque decisivo. Il giovane impara che lo scetticismo non è una risposta. Le cose non sono tutte uguali e indifferenti: bisogna scegliere. Per avere qualcosa da dire è necessario imparare dalla tradizione. Alla tradizione, il ragazzo può reagire in modi diversi, esercitando il suo diritto-dovere di critica. Da questo fecondo confronto nasce la nostra libertà. La valenza educativa della proposta di don Milani corrisponde in effetti a questa «emergenza esistenziale», come si può constatare dalle miriadi di persone che in tutto il mondo sono divenute adulte seguendola. La proposta pedagogica di D. Milani si fonda sulla riscoperta del significato del termine «realtà»: l'affermazione del primato della realtà si svolge nella categoria di «avvenimento» con cui il mistero dell'essere si dona nel reale. Ogni manifestazione del reale si presenta come evento che interpella la nostra libertà provocandola ad aderire. La parola «realtà» sta alla parola «educazione» come la meta sta al cammino. Così la realtà determina integralmente il movimento educativo passo passo e ne è il compimento.

Per avere un'educazione bisogna avere qualcosa da dire, e quindi delle certezze, non solo dei dubbi. Il segreto sta nell'autonomia e nella differenza: un'educazione vera non può nascere da una logica di omologazione, di unificazione. Una logica che ha avuto i suoi meriti, per fare di questo Paese una nazione e per far uscire dall'arretratezza tanta parte d'Italia, ma che deve cedere il passo, proprio in nome del valore dell'educazione, al massimo dell'autonomia e al ruolo anche delle famiglie nell'educazione dei ragazzi.

Oggi siamo richiamati al fatto che risulta essere in crisi la capacità di una generazione di adulti di educare i propri figli. Educare non vuol dire solo prendersi un rischio, ma anche che l'adulto indichi con forza una via, che si faccia carico, che prenda in cura il rischio suo e di colui che si educa, anche quando il figlio

non la scelga, e ne prenda un'altra tutta diversa. È qui che viene tutelato, anzi, esaltato l'aspetto generativo dell'educazione (Cfr. Margiotta, 2008).

5. La pedagogia critica e la sua rinascita: il realismo in educazione

A partire da questa diagnosi dei rischi e degli errori dell'educazione contemporanea, è tempo di volgersi verso un «nuovo realismo» nella ricerca pedagogica⁷. Operata la *decostruzione*, dal suo interno è bene procedere alla *ricostruzione*, ad un movimento cioè che risulti capace di rispondere in maniera efficace alle tre fallacie postmoderne che M. Ferraris (2012, p. 29) indica: (1) la fallacia dell'«essere-sapere»; (2) la fallacia dell'«accertare-accettare»; e (3) la fallacia del «sapere-potere». Alla prima fallacia può rispondere efficacemente la rinascita di una Cultura pedagogica capace di offrire, in dialogo con gli altri saperi, una Paideia del XXI secolo; alla seconda l'esercizio di una Critica Pedagogica come di determinare la vocazione profonda della pedagogia verso l'umanità, e non solo verso l'individuo; e, infine, alla terza ed ultima fallacia risponde efficacemente la Formazione come via generativa di senso.

Se il postmoderno assume che l'accertamento della realtà consiste nell'accettazione dello stato di cose esistente, alla rassegnazione disincantata dello *status quo risponde una pedagogia critica rinnovata*. Non la favola, infatti, ma la realtà è la premessa della critica. Il nucleo positivo del ritorno al realismo in pedagogia consiste in una vera e propria ricostruzione che passa attraverso alcuni momenti fondamentali. Il realismo tiene infatti conto del fatto che vi sia un nocciolo inemendabile dell'educazione come concetto e dell'esperienza educativa che si dà in piena indipendenza dagli schemi concettuali del sapere pedagogico. Sicché occorre tornare a guardare all'educazione per ciò che essa diventa sotto i nostri occhi, continuando a stupirci in modo da consentire di costruire il sapere pedagogico come attività concettuale, linguistica, deliberata, e soprattutto emancipativa. La realtà educativa deve tornare ad essere un terreno concreto di analisi e di trasformazione ma questo avviene solo se la si riconosce indipendente dalla costruzione concettuale. Oltre il testo del discorso pedagogico non v'è *nulla*, ma molto *altro*, cose che esistono indipendentemente dalla nostra volontà ed altre che esistono solo in funzione della nostra volontà riabilitata la realtà, diventa possibile liberare l'educazione per quella che è, dar forma all'azione.

Poiché forme e contenuti d'esperienza di fanciulli e adolescenti sono mutati, è necessaria una teoria della formazione che si apra alla *idea plurale dei mondi delle nuove generazioni*. In particolare essa deve tener conto del fatto che le forme di esperienza risultano da un diverso vissuto del tempo, dalla crescita di esperienze secondarie, dalla ristrutturazione enattiva dell'esperienza sensibile.

7 Abbiamo presente il dibattito culturale che, dal 2012, ha sviluppato la proposta di un "nuovo realismo", di Maurizio Ferraris, prima con il *Manifesto del nuovo realismo* (Laterza, 2012) e poi, con un dibattito allargato (tra cui Putnam, Eco, Searle, Rovane ...) nel volume *Bentornata realtà, il nuovo realismo in discussione*, a cura dello stesso Ferraris e di Mario De Caro (2012). Con un rigoroso impianto argomentativo e retorico, un linguaggio che tiene abilmente e dialetticamente insieme l'esperienza, la scienza, la filosofia, Ferraris smonta alcuni dei presupposti su cui si è costruita negli ultimi 40 anni, la cosiddetta postmodernità. Ma per un approfondimento sulle conseguenze per l'educazione cfr. Corbi, Oliverio, 2013; Corbi, 2010.

Una nuova concezione della formazione deve dunque cercare di mediare i contenuti del processo formativo con le forme attuali di esperienza, ma deve anche tener conto delle *patologie sociali della nostra società* e dei loro effetti sui processi di costruzione del sé. La teoria della formazione deve dunque aprirsi: alle paure e alle speranze delle nuove generazioni, alle loro situazioni emotive fondamentali e ai pericoli che li sovrastano, ai loro presupposti di apprendimento e alle loro biografie culturali. Contro la *pauperizzazione psichica e intellettuale indotta dal benessere* (Hofmann, 1971), e contro il *gelo borghese* (Adorno, 1982, p. 101) dell'egotismo, la teoria della formazione è chiamata oggi ad impegnarsi in modo radicale e originario.

Perché conoscere l'educazione? La risposta è tutta nella massima pragmatica di Peirce: «Consideriamo quali effetti, che possano avere concepibilmente conseguenze pratiche, pensiamo abbia l'oggetto della nostra concezione. Allora la nostra concezione di questi effetti è l'intera nostra concezione dell'oggetto» (C.P. 5.2)⁸.

Peirce, cioè, rifiuta una fondazione puramente psicologica e antropologica della logica. *Non la ragione abita l'educazione, ma l'educazione sta nella ragione*. E ciò significa che se assumiamo il principio della massima pragmatica, non possiamo più limitarci a dire che la verità, ovvero il significato logico delle nostre credenze, è in cammino attraverso i nostri comportamenti pratici, e che la realtà è una presenza inerte che se ne sta ferma fuori di noi, rispetto alla quale noi opereremo con maggiore o minore successo le nostre inferenze. Al contrario la realtà è coinvolta nelle nostre inferenze, è essa stessa un processo di inferenze. Il mondo stesso dunque co-evolve attraverso le nostre opinioni, e i due processi sono un medesimo processo. Caso, amore e logica attraversano l'intero universo dell'esperienza umana. Da qui il fallibilismo delle scienze che anticipa i concetti cardini che oggi sono così noti e che vanno sotto il nome di Popper. L'universo nasce dal caos e procede verso l'ordine. L'insieme della verità logica, così come l'insieme della realtà cosmologica, è sostanzialmente un processo che attraverso l'attrazione, l'amore, la spinta reciproca degli elementi a incontrarsi prima in maniera conflittuale e poi creando un'armonia, non è altro che l'insieme della realtà che è in cammino nella ricerca logica stessa.

La verità dell'educazione non è affatto nella violenza dell'educare; e per evitare quest'ultima non è affatto necessario abbandonare anche la prima. Dopo aver adoperato il *logos* per criticare il mito, le forze decostruttive della ragione si rivolgono contro il *logos* e contro il sapere, e inizia il lungo lavoro della genealogia della morale, che svela nel sapere l'azione della volontà di potenza. L'esito di questo divenire ciclico è la fallacia del sapere-potere. Ma se il sapere è potere, «l'istanza che deve produrre emancipazione, cioè il sapere, è al tempo stesso l'istanza che produce subordinazione e dominio» (Ferraris, 2012, p. 100-101). Co-

8 In una nota serie di articoli del 1868-1869 Peirce sostiene che pensiamo solo attraverso segni, che ogni cognizione è determinata inferenzialmente da precedenti cognizioni e che ogni giudizio è il risultato di un'inferenza. Ancora nel 1878 sostiene che non c'è giudizio di pura osservazione (*judgment of pure observation*) senza ragionamento. Con ciò, egli critica la teoria della conoscenza dell'empirismo tradizionale: la nostra conoscenza non si fonda su dati sensoriali ma si sviluppa elaborando inferenzialmente le sensazioni (che sono a loro volta un tipo di inferenza). Cfr. McDowell, 2003, 57, pp. 57-70; Coliva, 2003; ma soprattutto Peirce, 1958, vol. V, §§ 250-253.; § 259-268; § 318; vol. II, § 684; vol. VII, §§ 620-628; vol. V, § 180 e ss.

sì, la meta finale, l'emancipazione, diviene possibile solo rifiutando la ragione, il sapere, e tornando, paradossalmente, proprio all'ignoranza, al mito, alla favola. Allora, alla fine, il problema della fallacia presente è che si attribuisce ad altre istanze la possibilità di liberare gli uomini, relegando l'educazione al non-sapere, alla favola, al mito, rendendo così possibile anche che altre forze mettano in scacco la libertà umana. In questo modo, i postmoderni lasciano la realtà esattamente come l'avevano trovata, «e l'emancipazione si trasforma nel suo contrario» (Ferraris, 2012, p, 101).

Piuttosto è bene prendere congedo (definitivo) da tali derive del postmoderno, e tornare alle finalità attese originali: è possibile liberare gli uomini ma solo a patto di tornare alla **Paideia**, alla **Bestimmung**, alla **Bildung**, insomma alla *realtà dell'educare* e alla *conoscenza*. La stessa genesi delle forme delle culture materiali prodotte dagli uomini impone alla rete dei modelli di conoscenza di ristrutturarsi in nuovi oggetti e in nuovi campi di esplorazione, resi necessari dalla loro stessa evoluzione. Tale oggetto è appunto l'apprendimento, come forma radicalmente inventiva, e cioè naturale e perciò insieme critica e poetica, in cui il "nuovo uomo" non può che ricercarsi per riequilibrare il proprio ecosistema. La novità di siffatto ribaltamento consiste nel fatto che un oggetto (la ricerca educativa e formativa) e i saperi relativi, fino ad oggi considerati marginali alla rete dei saperi, dei poteri e delle forme di vita dell'umanità, si ristrutturano in virtù di una necessità storica che la crisi tecnologica ha avuto il merito di manifestare, e ristrutturandosi, impongono un riordinamento degli osservabili all'intera rete dei modelli di conoscenza, di invenzione e di trasformazione oggi. Senza apprendimento nessuno di questi processi è possibile, e meno ancora il loro uso.

La ricerca di identità congetturabili avviata dalla ricerca educativa e formativa è dunque molto meno arbitraria, di quanto possa apparire. Non è poi un mero atto di fede ritenere la ristrutturazione delle epistemologie e delle ontologie dell'educazione e della formazione come un evento che impone la riorganizzazione concettuale delle altre scienze, solo che si esamini il ruolo giocato dall'apprendimento nella sequenza universale di ogni atto umano.

La cosiddetta "naturalità" dell'educazione non discende, infatti, solo dal riconoscimento che essa oggi deve potersi descrivere sulla scorta dei dati prodotti dalle scienze che indagano l'uomo, ma ancor più dal fatto che l'esperienza dell'apprendere si scopre essere un passaggio ineludibile all'interno di una ideale sequenza universale che raffiguri i termini primitivi di ogni atto umano (informazione-apprendimento- trasformazione-uso). No, essa non è naturale, ma quanto di più artefattuale possa immaginarsi. Ed è in quanto tale che dobbiamo assumerla come osservabile. Anzi è lo stesso sviluppo asimmetrico della storia sociale dell'uomo contemporaneo a mostrare come sia imminente il riconoscimento epocale di centralità della educazione e della formazione nella sequenza universale di ogni atto umano (informazione apprendimento, trasformazione e uso). Non ne consegue un peccato di orgogliosa egemonia, quanto una doppia consapevolezza che ricade sulla ristrutturazione, indifferibile, del piano sintattico proprio del discorso pedagogico.

La prima concerne la misura del lavoro infinito che ci resta da compiere. Potremmo dire, in sintesi, che tale lavoro concerne direttamente la condizione post-moderna delle scienze e dell'uomo contemporaneo, e si traduce nel compito di riuscire a rifondare il quadro epistemologico delle scienze della formazione in modo tale da saper coniugare insieme, nel suo operato, sia il livello della pragmatica narrativa, sia quello della pragmatica scientifica.

La seconda consapevolezza concerne il riconoscimento di un dato di fatto:

essere divenuta la ricerca educativa e formativa luogo *conoscitivo, inventivo e operativo trasversale* alle scienze, alle politiche, alle culture. Si tratta di saperne trarre le debite conseguenze sul piano epistemologico, descrittivo, esplicativo e normativo.

Riferimenti bibliografici

- Althusser, L. (1997). *Lo stato e i suoi apparati*. Roma: Editori Riuniti.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations*. Paris: Gauthier-Villars.
- Balducci, E. (1977). Attualità inattuale di Lorenzo Milani. *Testimonianze*, 196-197.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1991). *Lezione sulla lezione*. Genova: Marietti.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Broccoli, A. (1974). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Capitini, A. (1997). La scuola di Barbiana. *Azione Nonviolenta*, giugno-luglio 1967, 3-4.
- Coliva, A. (2003). The Argument from the finer-grained content of colour experiences. *Dialectica*, 57.
- Cooper, D. (1972). *La morte della famiglia*. Torino: Einaudi.
- Corbi, E. (2010). *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*. Napoli: Liguori.
- Corbi, E., Oliverio, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1, 83-199.
- Corbi, E., Oliverio, S. (a cura di). *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Caro, M., Ferraris M. (a cura di), (2012). *Bentornata realtà. Il nuovo realismo in discussione*. Torino: Einaudi.
- De Mauro, T. (1977). *Le parole e i fatti*. Roma: Editori Riuniti.
- Deleuze, G., F. Guattari (1975). *L'anti-Edipo*. Torino: Einaudi.
- Fanon, F. (2007). *I dannati della Terra*. Torino: Einaudi.
- Ferraris, M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1985). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2003). *Ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it., Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gamm, H.-J. (1972). *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik und die kritischmaterialistische Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Gamm, H.-J. (1974). *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Gamm, H.-J. (1979). *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Hamburg: Reinbek.
- Gamm, H.-J., Koneffke, G. (Hrsg.) (1997). *Mündigkeit, zur Neufassung materialistischer Bildungstheorie* Frankfurt am Main: Lang.
- Gardner, J. (1989). *Nation at Risk*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Horkheimer, M. (1937/1981). *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Lapassade, G. (1971). *Il mito dell'adulto*. Bologna: Guaraldi.
- Lapassade, G. (1973). *L'autogestione pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Lobrot, M. (1971). *Gli effetti dell'educazione*. Torino: SEI.
- Marcuse, H. (1980). Protosocialism and Late Capitalism: Toward a Thoretical Syntesis Based on Bahro's Analysis. *Rudolf Bahro: Critical Responses*. White Plains, NY: Sharpe.

- Margiotta, U. (2008). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longwide/Longlife Learning. Per un Trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Pedagogia. Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Maritain, J., (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- McDowell, J. (1994). *Mind and World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mialaret, G. (1973). *Una scuola nuova per un mondo nuovo*. Torino: SEI.
- Milani, L. (1958). *Esperienze Pastorali*. Firenze: LEF.
- Milani, L. (1986). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (a cura di M. Gesualdi) (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Mollenhauer, P. (1979). *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen* (5th ed.). München: Juventa.
- OCSE (1998). *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. L'Italia*. Roma: Armando.
- Oury, J. (1976). *Psichiatria e psicoterapia istituzionale*. Venezia: Marsilio.
- Peirce, Ch. S. (1958). *Collected Papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1986). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Rorty, R. (2001). *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Rorty, R. (2008). *Un'etica per i laici*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santoianni, F. (2005). *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoianni, F. (a cura di) (1996). *Richard Rorty. Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scherer, R. (1976). *Emilio pervertito*. Milano: Emme.
- Schmied-Kowarzik, W. (1988). *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*, Bochum: Germinal.
- Schmied-Kowarzik, W. (1993). *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Snyders, G. (1975). *Le pedagogie non direttive*. Roma: Editori Riuniti.
- von Foerster, H., & Porksen, B. (2001). *La verità è un'invenzione di un bugiardo. Colloqui per gli scettici*. Roma: Meltemi.
- von Foerster, H., & von Glasersfeld, E. (2001). *Come ci si inventa. Storia, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivistica*. Roma: Odradek.
- von Glasersfeld, E. (1988). Introduzione al costruttivismo radicale. In P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- von Glasersfeld, E. (1989a). *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*. Milano: CLUP.
- von Glasersfeld, E. (1989b). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. *Synthese* 80/1.
- von Glasersfeld, E. (1995). Il complesso di semplicità. In G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.