



Educational Crisis and Scientific Design in Education

Crisi educativa e progetto pedagogico

Massimo Baldacci

Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM), Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”
massimo.baldacci@uniurb.it, <https://orcid.org/0000-0003-3558-0431>

ABSTRACT

The paper examines two types of educational crisis. The first type crisis as a transition in the ethicality of a social community. And the crisis of the second type as a fading of ethicality. Pedagogical responses to these types of crises are also examined.

L'articolo esamina due tipi di crisi educativa. La crisi di primo tipo come una transizione *nella* eticità di una comunità sociale. E la crisi di secondo tipo come un indebolimento *della* eticità in quanto tale. Sono inoltre esaminate le risposte pedagogiche a questi tipi di crisi.

KEYWORDS

Crisis, Education, Ethicality, Morality, Hegemony
Crisi, Educazione, Eticità, Moralità, Egemonia

CONFLICTS OF INTEREST

The Author declares no conflict of interest.

1. Premessa

Il termine “crisi” ha sempre rivestito una notevole importanza nel pensiero pedagogico. Tuttavia, spesso è stato usato nel senso generico di una difficoltà, di un'incertezza o di un turbamento di cui soffrono le agenzie educative (a partire dalla scuola e dalla famiglia) nell'adempiere ai propri compiti formativi. Vi è però un senso almeno parzialmente diverso, e più specifico, di questo termine. Intendo iniziare questo saggio mettendo a fuoco questo senso pedagogico più specifico del concetto di crisi. Vedremo poi come questo senso non esaurisce la fenomenologia della crisi, e come sia perciò necessario cogliere anche un secondo tipo di crisi. Parleremo perciò di crisi di primo e di secondo tipo.

2. La crisi educativa di primo tipo

Negli anni Venti del secolo scorso, Antonio Banfi (2020), nei suoi scritti filosofici sull'educazione, aveva posto un rapporto organico tra crisi, educazione e pedagogia. Secondo il filosofo milanese, quando vige una sintesi culturale condivisa da una comunità sociale, l'educazione viene a dipendere semplicemente dall'*ethos* di tale comunità. I valori secondo cui devono essere formati i giovani sono chiari, scontati, e condivisi dagli educatori. Pertanto, la problematica educativa non affiora nella sua autonomia e specificità, e non vi è una necessità diretta di un'elaborazione pedagogica. Quest'ultima interviene tutt'al più a ratificare l'*ethos* comunitario e i costumi educativi vigenti, rendendoli più trasparenti e consapevoli. Quando invece una sintesi culturale precedentemente condivisa s'infrange, e nell'organismo socio-culturale compaiono orientamenti etico-sociali diversi e tra loro alternativi, allora la problematica educativa emerge nella sua specificità e autonomia, reclamando una riflessione pedagogica in grado di indicare quale alternativa scegliere o, comunque, una via di uscita dalla crisi. Per un esempio storico, si può citare la crisi innescata dal contatto con la cultura greco-ellenistica nelle classi dirigenti romane del II secolo a.C., con la disputa tra Catone il Censore e il cosiddetto circolo degli Scipioni, che ebbe un'espressione letteraria (pedagogica in senso lato) nelle commedie di Terenzio.

Questa indicazione di Banfi circa il nesso tra crisi e riflessione pedagogica mi sembra preziosa. Riepilogandola in parole povere, quando abbiamo tutti più o meno le stesse convinzioni circa gli scopi e i modi della formazione delle giovani generazioni, non c'è molto da discutere; si deve solo agire educativamente in modo coerente con tali convinzioni. Lo spazio della discussione, e quindi quello della riflessione, si apre quando compaiono opinioni diverse circa i valori a cui educare i giovani, e quindi rispetto ai modi della formazione. Il concetto banfiano di "crisi" sembra perciò nutrito delle radici etimologiche di tale termine: infatti, esso viene dal greco *krisis*, che significava scelta o giudizio. Si può parlare di "scelta" soltanto in presenza di alternative, e queste non si danno quando vige una sintesi culturale: compaiono solo quando tale sintesi si rompe. Quando questo avviene, occorre attivare una riflessione in grado di formulare un giudizio e di esprimere una scelta tra le alternative in gioco. E poiché i giudizi saranno spesso diversi, si aprono discussioni, dispute o conflitti culturali circa le diverse possibilità. In ogni caso, la riflessione pedagogica appare tesa a superare la crisi, ossia a indicare una alternativa (o una posizione di mediazione tra le alternative) come la soluzione di questa. Pertanto, la pedagogia emerge insieme con la crisi culturale-educativa, ma il suo senso è quello di proiettare l'educazione oltre la crisi. La risposta della pedagogia alla crisi non si limita perciò alla riflessione, alla chiarificazione delle alternative in gioco, ma si prolunga nel *Progetto*: nel giudizio e nella scelta, protesa verso una nuova possibile sintesi educativa.

Dal punto di vista strutturale, si deve rilevare una analogia tra la coppia banfiana sintesi culturale/crisi e quella scienza normale/scienza rivoluzionaria formulata da Kuhn (1978). Secondo quest'ultimo, la storia della scienza è strutturata secondo un alternanza tra periodi di *scienza normale* – caratterizzati dalla convergenza della comunità scientifica sullo stesso paradigma teorico (vi è perciò analogia con la fase della "sintesi culturale" di Banfi) – e periodi di *scienza rivoluzionaria*, quando il paradigma per l'innanzi dominante va in crisi a causa delle sue anomalie, e compaiono paradigmi alternativi (in analogia alla "crisi culturale" di Banfi), uno dei quali diventerà quello dominante. Questa analogia tra la storia della cultura (intesa in senso ampio, come il patrimonio di valori, credenze e costumi) e la storia della scienza mostra la fecondità euristica della coppia concettuale sintesi/crisi.

Tra la prospettiva di Kuhn e quella di Banfi corre, però, un'asimmetria. Kuhn indica un'eziologia precisa delle crisi scientifiche: sono generate dall'accumularsi di anomalie a carico del paradigma dominante (di fenomeni che esso non riesce a spiegare o di esperimenti che sembrano contraddire le sue posizioni), e dalla comparsa di paradigmi rivali (in assenza dei quali il vecchio paradigma tende a sopravvivere nonostante le sue anomalie). Banfi, invece, non indica un'eziologia precisa delle crisi culturali: che esse avvengano è un fatto storico. Questo costituisce un limite della fecondità del suo discorso proprio rispetto al pensiero pedagogico. E un'eventuale trasposizione dell'eziologia kuhniana dalla scienza alla pedagogia mi sembra problematica. Ciò implicherebbe preliminarmente una ridefinizione della dinamica culturale banfiana in termini kuhniani. Il pensiero pedagogico sarebbe descritto come un'alternanza tra *periodi normali*, nei quali domina un paradigma educativo (una sintesi culturale), e *periodi rivoluzionari*, nei quali tale paradigma entra in crisi, e attraverso una competizione tra paradigmi alternativi si arriva a una nuova sintesi. E fino a qui tutto bene; infatti, lo stesso Kuhn dichiara di aver inferito questa dinamica da campi extrascientifici, come quello dell'arte. Ma se si vuole superare il livello puramente descrittivo per accedere a quello esplicativo, o comunque a una comprensione più circostanziata di questa dinamica, occorre affrontare la questione della sua eziologia. A questo proposito, occorre tenere presente che mentre lo schema generale dell'alternanza tra periodi normali e periodi rivoluzionari è stato ricavato da Kuhn per analogia con altri campi culturali (come l'arte), la sua eziologia è stata estrapolata dalla storia delle scienze naturali (fisica, chimica, biologia). Se si traspone senza mediazioni la teoria di Kuhn alla pedagogia, si trasporta anche un'eziologia tipica delle scienze naturali a una scienza sociale. E questo non è privo di problematicità. Intendiamoci, un tentativo di questa natura – benché problematico – può avere senso nel quadro della costituzione di una pedagogia come scienza empirica, come è tipico (ma non esclusivo) della pedagogia sperimentale, e anzi in questo contesto può favorire il superamento di posizioni veteropositiviste e l'approdo a visioni epistemologiche maggiormente critiche e avanzate. Tuttavia, se ci si riferisce non tanto a un paradigma scientifico in senso stretto della pedagogia, quanto alla *cultura dell'educazione* nel senso di Bruner (ossia, al quadro di credenze, in gran parte di senso comune, che innerva le prassi educative) allora la questione cambia. Si deve precisare, che la menzione di Bruner (1997) è appropriata perché la sintesi culturale di cui parla Banfi incorpora anche una cultura dell'educazione, o quest'ultima è in stretto rapporto con quella. Si noti bene, che non vi sarebbe alcuna inappropriatezza nel parlare di *paradigmi culturali dell'educazione*, per designare questo insieme delle credenze relative agli scopi e ai modi dell'educazione, parte di senso comune e parte di origine colta. I problemi iniziano quando si tenta di applicare l'eziologia kuhniana della crisi paradigmatica. In che senso la crisi di un paradigma culturale dell'educazione sarebbe innescata dall'accumularsi di anomalie a suo carico? Ovviamente, la risposta dipende da cosa s'intende per "anomalie". In Kuhn questo termine designa essenzialmente l'incapacità di un paradigma nello spiegare certi fenomeni, o il sopravvenire di prove a suo sfavore, derivanti da esperimenti o nuove scoperte. Ma si può sostenere che questa sia l'eziologia anche della crisi di un paradigma culturale dell'educazione? Sembra difficile, dal momento che questo paradigma incorpora in modo significativo anche valori e scopi, che, come tali, non possono essere rigettati sulla base di fattori di natura empirica come quelli indicati da Kuhn (ciò non esclude che gli elementi empirici possano rivestire un ruolo nella critica dei paradigmi culturali dell'educazione). Insomma, la sintesi culturale di cui parla Banfi, e l'analoga nozione di paradigma culturale dell'educazione, riguarda primariamente i valori e

gli scopi che una comunità elegge (anche in modo implicito) come riferimento per l'educazione. L'eziologia della sua crisi va perciò ripensata rispetto al modello kuhniano, e un eventuale uso della nozione di "anomalia" richiede una sua ridefinizione.

A questo proposito, mi pare interessante tentare di innestare sulla concezione banfiana delle crisi culturali la teoria dell'*egemonia* di Gramsci (1975), vedendole come crisi dell'egemonia culturale. Secondo Gramsci, in ogni società si dà una fondamentale divisione tra gruppi dominanti e gruppi subordinati, tra dirigenti e subalterni. I gruppi dirigenti mantengono il loro potere attraverso due meccanismi: in primo luogo, il possesso della forza di coercizione; tuttavia, nessuna forma di governo si affida solo alla forza, oltre ad essa ricorre alla promozione del consenso dei subordinati. Gramsci denomina come *egemonia* (politico-)culturale questa seconda modalità di esercizio del potere basata sul consenso. Il possesso dell'egemonia culturale si esprime nella capacità di formare il senso comune diffuso nella società, creando così una sorta di sintesi culturale (per dirla alla Banfi), condivisa (in una certa misura) dai vari gruppi sociali. Questa sintesi, come si è visto, incorpora anche una cultura dell'educazione (valori, scopi, modalità), ed è quindi il presupposto che orienta in modo relativamente unitario i concreti processi formativi.

Alla luce della concezione di Gramsci, una "sintesi culturale" è l'esito di pressioni egemoniche esercitate dai gruppi dominanti, sebbene i gruppi subalterni possano conservare proprie forme di subcultura. In questo quadro, la crisi culturale – l'infrangersi della sintesi – va vista propriamente come una crisi storica di un'egemonia (politico-)culturale. La sua eziologia va perciò pensata nel quadro dell'eziologia della crisi egemonica. Quali sono i fattori di tale forma di crisi? Gramsci (Q13, §23) ne indica almeno due. Da un lato, l'insorgere di contraddizioni sociali che conseguono dai fallimenti di imprese politiche dei gruppi dirigenti, e che questi ultimi non riescono a controllare (e cercano perciò di mascherarle). La percezione di tali contraddizioni e fallimenti (di cui, *mutatis mutandis*, le anomalie di Kuhn potrebbero essere viste come l'analogo epistemologico), porta a un diffuso scetticismo negli strati subordinati e all'interno di frange degli stessi gruppi dominanti. Così, la coesione della sintesi culturale che informa il paradigma educativo s'indebolisce, e nelle precedenti certezze pedagogiche può iniziare a insinuarsi il dubbio. Dall'altro lato, perché gruppi sociali precedentemente subalterni superano la condizione della passività e, anche col sostegno di intellettuali provenienti dai gruppi dominanti, intensificano la propria elaborazione culturale, avviando attivamente un conflitto culturale contro-egemonico. Tale conflitto è tanto più incisivo quanto più tali gruppi sociali sono in ascesa e divengono poli d'attrazione anche per altri gruppi subalterni. A questo proposito, l'esempio canonico è rappresentato dalla lotta culturale (e politica) compiuta dalla borghesia in ascesa contro la supremazia dell'aristocrazia dalla metà del Seicento alla metà dell'Ottocento. La nascita di concezioni ideologiche che aspirano a stabilire una nuova egemonia culturale, *mutatis mutandis*, possono essere considerati come l'analogo sociale dei paradigmi scientifici rivali di Kuhn. Il conflitto culturale contro-egemonico, se è sufficientemente incisivo, infrange la sintesi culturale egemonica, e con essa la cultura dell'educazione dominante. Si fronteggiano ora paradigmi culturali (o ideologie culturali) antagonisti, e la problematica educativa emerge allora nella sua specificità e autonomia, reclamando una riflessione pedagogica capace di legittimare l'una o l'altra alternativa, e quindi di dare un nuovo orientamento alla scelta educativa. In base a questa dinamica, non meraviglia che le concezioni pedagogiche che sorgono in questi frangenti abbiano spesso la struttura dell'opposizione tra pedagogie tradizionaliste-conservatrici e pedagogie innovatrici-progressiste. Così, nella seconda parte del Seicento, nell'Inghilterra

delle prime rivoluzioni borghesi, si hanno i *Pensieri sull'educazione* di Locke (1693) (che nel loro tempo svolgevano una funzione "progressista"); mentre nella Francia, in cui l'ascesa della borghesia era ancora imbrigliata dal potere della nobiltà parassitaria, l'opera canonica è rappresentata da *L'educazione delle giovanette* di Fenelon (1687), di tenore sostanzialmente tradizionalista.

Riassumendo, in Gramsci, l'eziologia della crisi dell'egemonia indica due fattori principali: il sopravvenire di contraddizioni sociali legate alle politiche dei gruppi dirigenti, che questi ultimi non riescono a risolvere; e l'emergere di un conflitto culturale contro-egemonico da parte di altri gruppi sociali. L'eziologia delle crisi scientifiche descritta da Kuhn (l'accumularsi di anomalie a carico del paradigma dominante, e il sopravvenire di paradigmi rivali capaci di sciogliere tali anomalie) mostra una certa analogia formale con l'eziologia della crisi egemonica indicata da Gramsci. Tuttavia, è all'eziologia gramsciana che dobbiamo ricorrere per comprendere la dinamica della crisi culturale descritta da Banfi. La prassi educativa quotidiana è regolata più o meno tacitamente da una cultura dell'educazione (insieme di credenze circa i valori, gli scopi e i modi dell'educare) che inerisce a una data sintesi culturale. La crisi si dà come un infrangersi di tale sintesi, ma questa frantumazione non piove dal cielo. La sintesi è il prodotto di un'egemonia culturale, e la sua frattura è prodotta dalla crisi dell'egemonia, secondo l'eziologia sopra descritta. E il sopravvenire di orientamenti diversi nell'educazione è spesso legato ai conflitti per l'egemonia che accompagnano la crisi. L'autonomia della problematica educativa che emerge in seguito a ciò è connessa alla consapevolezza della organicità dell'orientamento educativo precedentemente dominante alla cultura per l'innanzi egemone, e quindi alla coscienza del suo carattere storico relativo. E la riflessione pedagogica che deve condurre alla scelta del progetto educativo (inteso in senso ampio), dovendo prendere posizione rispetto a valori e scopi, non è un'analisi puramente epistemologica delle posizioni in gioco, ma opera in un campo segnato dal conflitto egemonico-culturale. Pertanto, interagisce e interferisce con questo stesso conflitto. Questo non implica che la riflessione pedagogica sia priva di autonomia, che si risolva semplicemente nell'aderire a un apriori ideologico da cui derivare il progetto educativo. Significa però che la scelta pedagogica, per quanto autonoma e regolata da criteri indipendenti, non è neutrale. L'autonomia non va confusa con la neutralità. La scelta pedagogica appare per lo più oggettivamente schierata, in quanto tenderà a risultare maggiormente in sintonia con una certa posizione culturale rispetto alle altre. L'onestà intellettuale non consiste nella neutralità, tanto meno nell'avanzare la pretesa di validità universale della propria posizione, bensì nel riconoscere in modo trasparente con posizione (politico-)culturale si pone in sintonia la propria opzione.

Concludendo questa parte, dal punto di vista pedagogico, la concezione gramsciana della crisi culturale può rivestire un *ruolo euristico* nella riflessione pedagogica. Di fronte a ciò che si dà come una crisi educativa porta a porsi domande quali: quali concezioni culturali appaiono in crisi? Quale egemonia culturale, di quali gruppi sociali, è in difficoltà? Quali sono le contraddizioni sociali che stanno al fondo di tali difficoltà? Quali conflitti culturali contro-egemonici sono eventualmente in atto? Quale forma assume la contesa sul piano culturale? Quale tipo di cultura dell'educazione, e quali suoi elementi, sono coinvolti in questa crisi? Quali sono le impostazioni alternative che stanno emergendo? Quali valutazioni critiche si possono esprimere circa le posizioni pedagogiche in gioco? Porsi domande di questa natura significa ampliare la coscienza pedagogica della crisi culturale, per riprendere il titolo di un'opera di Bertin (1971). E porta a illuminare la scelta educativa, come momento in cui – forti della coscienza della crisi – si prende concretamente posizione nella storia.

3. La crisi educativa di secondo tipo

Fino a questo momento abbiamo caratterizzato la crisi come una fase di (possibile) transizione da un paradigma culturale a un altro, da un'egemonia (politico-)culturale a un'altra. In uno scenario di questo tipo, la crisi ha una natura tanto distruttiva verso la vecchia sintesi culturale, quanto costruttiva rispetto a una nuova sintesi. Un vecchio blocco culturale di idee e di valori si sfalda, e viene sostituito da un nuovo blocco culturale. Nella *dialettica* di questa transizione, non tutte le idee e i valori del vecchio blocco tramontano. Alcune sono assimilate in forma molecolare e con un ruolo subordinato entro la nuova sintesi. Anzi, il vigore di quest'ultima dipende anche dall'aver saputo conservare gli elementi ancora vitali del precedente paradigma. Così, anche rispetto alla cultura dell'educazione, solitamente queste transizioni sono connotate da un intreccio tra continuità e discontinuità. E il ruolo della pedagogia in questa dinamica sembra soprattutto legato alla fase della crisi-transizione, quando occorre indicare e legittimare un determinato orientamento educativo. Ovviamente, una crisi si può chiudere anche con la riaffermazione del paradigma dominante, che – riuscendo a respingere gli attacchi (politico-)culturali di un paradigma rivale – rafforza così la propria egemonia.

Tuttavia, questo primo tipo di crisi culturale-educativa non sembra esaurire la fenomenologia della crisi stessa. E la dinamica della crisi non è sempre così strutturata:

egemonia paradigma A → crisi → egemonia paradigma B

Il conflitto egemonico-culturale – che solitamente si articola di per sé su tempi distesi – può mettere capo a situazioni di stallo, nelle quali all'estenuazione delle vecchie idee e dei vecchi valori non corrisponde l'affermazione delle nuove idee e dei nuovi valori: “il vecchio muore, e il nuovo non può nascere” (Gramsci, 1975, Q3). La struttura, cioè, è del tipo:

estenuazione egemonia paradigma A → crisi ← fiacchezza egemonica paradigma B

Si genera allora una situazione di crisi stagnante, esposta a degenerazioni morbose, ossia un secondo tipo di crisi che deve essere colto e compreso nella sua peculiarità. A questo proposito, muoveremo dalla sfera assiologica, rispetto alla quale il discorso si presenta maggiormente perspicuo.

Per comprendere questo secondo tipo di crisi dobbiamo chiamare in causa ulteriori concetti. Nei *Lineamenti di filosofia del diritto*, Hegel (1821/2000), a proposito dell'articolazione dello spirito oggettivo, compie una rilevante distinzione tra eticità e moralità. L'*eticità* è rappresentata dai valori che innervano i *costumi* e le *istituzioni* di una comunità, dall'*ethos* concreto che guida la vita sociale (e quindi l'educazione quotidiana) (Hegel, 1821/2000, pp. 293–297). La *moralità* è la sfera della riflessione morale soggettiva e dell'esigenza di un dover essere valido universalmente (Hegel, 1821/2000 pp. 219–223). Ossia, l'*eticità* è la morale concreta della comunità, la moralità è l'etica dell'interiorità del soggetto. Hegel imputava alla moralità una sostanziale astrattezza, che vedeva invece superata nella concreta eticità della comunità (la sua religione civile, potremmo dire). Eticità e moralità possono essere però considerati anche come una coppia dialettica (Preti, 1968).

Posta questa distinzione, occorre comprendere che il concetto gramsciano di egemonia (politico-)culturale può essere essenzialmente riferito alla dimensione dell'*eticità*. Il possesso dell'egemonia equivale alla capacità di formare il senso co-

mune, ossia il concreto *ethos* che innerva le istituzioni e i costumi della comunità. Occorre che un certo paradigma assiologico-culturale metta le radici nelle istituzioni sociali e nei costumi affinché possa essere definito come egemone. La crisi culturale del primo tipo può essere quindi ridescritta come una fase di transizione da una forma di eticità a un'altra: si ha un cambiamento dei costumi e un mutamento dell'etica delle istituzioni, secondo l'intreccio tra continuità e discontinuità di cui si è detto. Il vecchio blocco di valori perde di presa sulle istituzioni e sui costumi, su cui fa progressivamente presa un nuovo blocco assiologico. Ma cosa accade se la vecchia eticità tramonta e i nuovi paradigmi culturali rimangono allo stato aurorale, senza riuscire a radicarsi concretamente nella vita della comunità sociale? Si ha allora quella che abbiamo indicato come una crisi di secondo tipo. La crisi di primo tipo è una crisi *nella* eticità: consiste in un mutamento interno alla sua sfera (dall'eticità A all'eticità B), che in quanto tale ha una continuità di sussistenza. La crisi del secondo tipo è una crisi *della* eticità: corrisponde a un suo smarrimento (da un'eticità allo svanire dell'eticità); i vecchi valori perdono di radicamento sociale e istituzionale, e non riescono a radicarsi nuovi valori. Privati del loro legame con l'ambiente sociale, i valori divengono astratti, decadono a forme di dover essere puramente ideali, e vecchi e nuovi valori possono coesistere in quanto il loro sradicamento non li rende veramente impegnativi.

In linea generale, questa dinamica – più che nell'avvento del nichilismo profetizzata da Nietzsche (1993) – trova riscontro nel *politeismo* valoriale ipotizzato da Weber come il destino delle nostre società. Per Weber (2003, pp. 262-67), il *politeismo* corrisponde a una situazione di pluralità di valori, tra i quali, in linea di principio, vige un conflitto "mortale" e inconciliabile; al tempo stesso l'uomo, nella "superficialità della 'vita quotidiana'" tende a sfuggire alla consapevolezza del carattere morale delle proprie scelte, evita di vederle come impegni circa la gerarchia dei valori in conflitto, e tende a dare loro un significato puramente pragmatico. Aggiungiamo, però, che alla luce di quanto abbiamo detto, la possibilità di questo atteggiamento superficiale, pragmatico e situazionale trova la propria condizione di possibilità nel tramonto dell'eticità, nel fatto che i valori hanno perso il loro radicamento sociale, e quindi sono diventati astratti, valevoli solo in linea di principio. Così, si ha una sorta di *moralità-guardaroba*, da cui si può scegliere quale veste morale indossare a seconda della situazione, senza che tale scelta sia impegnativa per altre circostanze, e senza che l'incoerenza sia vissuta come un problema.

La crisi culturale-educativa di secondo tipo ha un carattere radicale nel vero senso del termine: dipende dalla perdita di radicamento sociale dei paradigmi etico-educativi. Questo tipo di crisi è stata intuita da Massa, che in un articolo uscito postumo nel 2000 scriveva:

«Il tramonto dell'educazione per me è la scomparsa di [...] ambienti di riferimento [...] Quando si parla di crisi dei valori e degli ideali penso si ricorra a espressioni poco adeguate. Il problema, infatti, non è riproporre valori o ideali, ma che questi valori che un tempo erano iscritti in un contesto sociale e materiale oggi non hanno più un ambiente di riferimento perché quel milieu culturale è venuto meno» (Massa, 2000).

Una diagnosi di rara lucidità, che si può intendere come riferita a una crisi dell'eticità educativa. Una crisi che – secondo l'incisiva tesi di Massa – appare in atto in questo nostro tempo. In altre parole, si può avanzare l'ipotesi secondo la quale oggi ci troviamo a fronteggiare una crisi etico-educativa di carattere inedito, una crisi del secondo tipo. Parlo di ipotesi, perché si potrebbe ragionare anche in

modo diverso, considerando l'odierna crisi culturale come un esito del conflitto egemonico che ha visto l'ideologia neoliberista acquistare una sostanziale supremazia, che continua però ad essere contrastata. In questo caso, la crisi sarebbe da leggere come uno stallo di tipo diverso: il neoliberismo è egemone ma non riesce a imporsi in modo definitivo, gli altri paradigmi resistono ma non riescono a ribaltare i rapporti di forza. In questo sbilanciamento conflittuale, i paradigmi alternativi al neoliberismo conducono un'esistenza culturale stentata ma non si estinguono. Da qui una persistente frammentazione degli orientamenti educativi, che crea una permanente situazione di conflitto e di incertezza. Questo tipo di situazione sarebbe intermedia tra una crisi di primo tipo e una crisi di secondo tipo.

Qui, a mero titolo di ipotesi di lavoro, seguiremo però l'intuizione di Massa, e tratteremo l'attuale situazione come una crisi di secondo tipo, relativa alla compromissione dell'eticità educativa.

Non possiamo soffermarci sulla genesi storico-sociale di questa crisi. Senza pretendere di compiere una vera analisi, alcuni suoi fattori possono essere i seguenti. La progressiva forza dell'ideologia neoliberista a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso ha quanto meno autorizzato nuove forme di individualismo egoistico, che hanno amplificato la tendenza al politeismo indicata da Weber. Questo ha indebolito la coesione delle comunità sociali, e con essa il tessuto della loro eticità. La crescita della complessità sociale ha intensificato la tendenza al pluralismo degli orientamenti valoriali. L'avvento della cosiddetta postmodernità, ossia la tendenza al tramonto delle grandi narrazioni ideologiche, è un altro fattore che può aver incrementato la tendenza verso atteggiamenti pragmatici tipici del politeismo. Per l'Italia, si potrebbe indicare anche il fenomeno di una diffusa corruzione pubblica, che ha progressivamente lacerato il tessuto etico-civico del Paese. Ci fermiamo qui, ma un'analisi circostanziata sarebbe ben più articolata. Come risultato i valori si sono in larga parte disancorati dai costumi e dalle istituzioni, e circolano ormai nella sfera astratta della moralità di principio. Questo, beninteso, non impedisce scelte morali personali coerenti e impegnative. Il quadro d'una eticità di riferimento per l'educazione appare però in buona misura indebolito.

Rispetto a questa situazione inedita non servono anatemi contro i tempi moderni o lodi del tempo passato, e nemmeno predicare in astratto la necessità di tornare a una vita sociale ispirata ai valori, capace di dare una base etica all'educazione. Per quanto possa essere difficoltoso occorre tentare una valutazione spassionata e problematica di tale situazione, e cercare di elaborare risposte pedagogiche costruttive. Qui posso solo dare un cenno a tali questioni.

Una valutazione problematica della crisi d'eticità deve cercare di cogliere le sue potenzialità, oltre ai suoi rischi (ai quali ho già accennato). A questo proposito, occorre tenere conto che il tramonto dell'eticità indebolisce la cogenza dei valori eteronomi a cui l'individuo era per l'innanzi soggetto. Questo rende l'educazione più difficile e incerta, ma nel contempo potrebbe rappresentare un ampliamento dei gradi di libertà dell'individuo, dato che questi diventa meno soggetto ai vincoli conformistici della comunità. Ciò, in linea di principio, non impedisce scelte morali personali coerenti e impegnative; rende, piuttosto, maggiormente autonome tali scelte. Nietzsche (1993) scriveva che l'avvento del *nichilismo*, il tramonto di tutti i valori eteronomi, è il presupposto per poter creare autonomamente nuovi valori, per compiere esperimenti esistenziali. Bertin (1982) riprende questa idea con la sua teoria della *progettazione esistenziale* quale nuovo orizzonte pedagogico. Una progettazione che consiste nello scegliere autonomamente e creativamente i valori-guida della propria vita, privilegiando la differenza personale – la fedeltà a sé stessi – piuttosto che il conformismo.

Questo discorso sulle potenzialità aperte dalla crisi d'eticità è importante per non cadere in giudizi negativi stereotipati. Tuttavia, non si deve passare all'errore opposto, trascurando i rischi pedagogici di tale crisi. Credo che nella prima fase della vita, nella quale l'eteroeducazione è indispensabile, qualche riferimento stabile – sia pure minimo – sia necessario. Occorre formare preliminarmente le chiavi che possono aprire la porta della progettazione esistenziale, altrimenti questa sarebbe priva di fondamenti e di autenticità. Gramsci (1975) indicava che in una prima fase dell'educazione è necessario un certo dogmatismo e una certa autorità. Il bambino ha bisogno di riferimenti chiari, e accetta l'autorità dell'adulto (se questa non è eccessivamente invasiva). Questo non significa che egli vada tenuto per sempre nella culla. Il dogmatismo e l'autorità devono avere un carattere *dinamico*, e devono perciò cedere progressivamente il passo a una cultura critica e all'autonomia personale. Il punto è che gli elementi impartiti dogmaticamente non dovrebbero essere posticci, e quindi destinati ad essere sconfessati dalla loro ripresa critica. Quest'ultima, dovrebbe bensì approfondirli e condurre alla loro compiuta comprensione. Ma quali potrebbero essere oggi questi elementi che, impartiti nella prima fase della vita, siano poi capaci di reggere l'urto con la società politeista e con la crisi d'eticità senza generare disillusione e scetticismo? Domanda alla quale è difficile rispondere. Si può pensare che questo nucleo di elementi debba essere circoscritto a quegli elementi sui quali si possa anche oggi registrare una certa convergenza. Tuttavia, come di diceva, il problema è che anche la condivisione di questi elementi valoriali è tale solo in via di principio. Di fatto, essi sono in gran parte privi di un effettivo radicamento sociale. Pertanto, non basta individuare o elaborare questo nucleo, occorre anche *ricontestualizzarlo*: radicarlo nella vita concreta di un'agenzia educativa, nella sua prassi formativa quotidiana. I valori prescelti devono cioè diventare i vincoli della strutturazione contestuale della vita educativa: i principi processuali che informano le pratiche di un'agenzia. Va da sé che ciò è possibile soltanto con le agenzie intenzionalmente educative, a partire dalla scuola. Nel progetto Prin 2017 (che sta arrivando adesso alla conclusione) abbiamo percorso questa strada, formulando l'ipotesi di un curriculum scolastico di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020). Quanto al nucleo valoriale da assumere come guida della vita scolastica, in quanto ampiamente condiviso e potenzialmente capace di resistere all'impatto con la società politeista, l'ipotesi formulata in quella sede è quella di identificarlo con i valori della democrazia. Una democrazia intesa in senso deweyano come forma di vita, come modo di vivere insieme (Dewey, 2000). Per la giustificazione pedagogica di questa scelta debbo, però, rinviare ad altre sedi (vedi Baldacci, 2020). Sottolineo che la congettura formulata nel Prin 2017 rappresenta solo di un'ipotesi di lavoro, che non intende in alcun modo proporsi come una ricetta contro la crisi. La chiamo in causa solo come esempio di una possibile strategia generale: (1) individuare un nucleo assiologico condivisibile almeno in linea di principio, e capace – potenzialmente – di resistere a una sua ripresa critica (i valori della democrazia ci sono sembrati una buona candidatura rispetto a questi criteri); (2) contestualizzare tale nucleo nella vita concreta di un'agenzia educativa, facendone il principio che guida costantemente le sue pratiche. Una volta che tale nucleo sia stato assorbito, arriverà il tempo della sua ripresa a livello critico. E tale ripresa potrà essere una chiave per schiudere in modo credibile l'orizzonte della progettazione esistenziale, della autonoma scelta di un orientamento assiologico nella propria vita.

In ogni caso, l'elaborazione del nucleo assiologico da ricontestualizzare chiama in causa un rinnovato ruolo della pedagogia generale, o della filosofia dell'educazione – se si preferisce. Nella crisi di secondo tipo, diversamente da quella di primo tipo, la pedagogia non si confronta con alternative etico-educative

storicamente effettuali, bensì con paradigmi culturali diventati astratti, in quanto privati di radicamento sociale. Da un lato, essa rischia perciò di diventare accademica nel senso deteriore del termine, di chiudersi nella discussione meramente teoretica di tali paradigmi, perdendo l'ingranamento con i contesti concreti della prassi educativa. Dall'altro lato, questa situazione può favorire un'analisi pedagogica più critica e passionata. Il ruolo che Bertin (2021) attribuiva alla filosofia dell'educazione, ossia di esaminare la problematica educativa su un piano universale, prescindendo dalle sue contingenze storiche particolari e determinate è favorito dal fatto che le alternative etico-educative oggi tendono di per sé a collocarsi su un piano astratto, avendo perso di radicamento storico effettivo. Questo favorisce un esame critico spassionato delle alternative possibili, al di fuori dell'urgenza delle contese egemonico-culturali che sussistevano tra paradigmi alternativi storicamente radicati. Compiuta questa ricognizione sul piano universale della problematica educativa, e acquisita così una consapevolezza critica delle alternative in gioco, rimane però il secondo momento tipico della pedagogia: quello della responsabilità della scelta del paradigma etico-educativo da promuovere rispetto a una data situazione storico-sociale. E, come si è visto, tale scelta non può essere puramente di principio. Nell'attuale crisi di secondo ordine, la scelta del nucleo valoriale da promuovere è preliminare alla sua reale contestualizzazione nella vita di un'agenzia educativa. E per poter promuovere realmente una tale contestualizzazione rientra in gioco la questione dell'egemonia culturale che un modello pedagogico deve essere in grado di conquistare nei contesti reali della pratica educativa, per non rimanere mera ipotesi. Così, la pedagogia conferma il suo status di sapere complesso e problematico.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale*. Roma: Carocci.
- Banfi, A. (2020). *La filosofia dell'educazione*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bertin, G. M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1982). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (2021). *Educazione alla ragione*. Roma: Avio.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Hegel, G. W. F. (2000). *Lineamenti di filosofia del diritto*. Milano: Bompiani. (Original work published 1821)
- Kuhn, T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60–66.
- Nietzsche, F. (1993). *La volontà di potenza: Frammenti postumi per un progetto*. Roma: Newton e Compton.
- Preti, G. (1968). *Retorica e logica*. Torino: Einaudi.
- Weber, M. (2003). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.