



LESSICO PEDAGOGICO

Critica

Mino Conte

Full Professor of Philosophy of Education Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISSPA University of Padua (Italy) mino.conte@unipd.it

Critique

Breve ritorno alle origini. Il *criticum* latino porta dentro di sé il *kritikos* greco, a sua volta derivazione del verbo *krinein*, che sta per giudicare e distinguere. La parola *critica* ci riconduce alla *kritiké* o arte del giudicare. Già questo rapido e preliminare scavo semantico ci restituisce un'accezione della *critica* e del *criticare* ben lontana da quel comune discorrere che attribuisce, alla parola in questione, una ristretta e negativa latitudine di senso legata al biasimare, al giudicare biasimando, al disapprovare, all'atteggiamento ostile del "criticone" che ha sempre da ridire nei confronti di tutto e di tutti. Da rilevare, per inciso, la medesima radice verbale *krinein* nella parola *crisi*. La *krisis* che per affinità richiama anch'essa la separazione, la scelta, il giudizio. La critica e il criticare ci riportano pertanto a una facoltà fondamentale dell'intelletto umano orientata all'esaminare le opere, i risultati delle attività, i propri simili, per poter scegliere, distinguere, selezionare. La critica è spesso associata a un aggettivo che la specifica con riferimento a un ambito determinato di studi: critica musicale, letteraria, storica. Sempre associate, le critiche particolari, all'esaminare per esprimere un giudizio, ossia a qualcosa di assai diverso rispetto a una mera constatazione di fatto oppure a un'opinione approssimativa, frettolosa ed estrinseca; esse sono invece riferite, quale che sia il campo specifico di applicazione, a un parere razionale, argomentato e verificabile, sul valore, sulla qualità, sul merito della cosa attorno alla quale esse si esprimono.

Nel senso generale, prima ancora che specialistico, la critica è dunque parte integrante e non accessoria della vita umana, come disposizione potenziale dell'intelletto. Essa può quindi essere intesa nella sua rilevanza pedagogica in quanto elemento chiave della crescita umana da coltivare e promuovere. Se non diviene capace di critica, l'essere umano subisce una profonda mutilazione che gli impedisce l'accesso maturo e consapevole all'ampio e diversificato spettro delle relazioni interumane, sociali, economiche, politiche. Incapace di discernimento e giudizio razionale, l'estraneo alla critica sviluppa un'attitudine subalterna nei riguardi del proprio tempo, apprendendo a limitarsi alle prese d'atto e alle semplici constatazioni fattuali. Non è detto, infatti, che ciò che immediatamente è, è necessario che sia così e non altrimenti. E che, semplicemente per il fatto di esistere e di insistere nell'orizzonte di prossimità dato, qualunque aspetto della prassi umana debba necessariamente possedere un valore e aver un senso già compiuto per me e per gli altri. Tale accezione della critica è debitrice della distinzione effettuata da Max Horkheimer tra teoria tradizionale avalutativa e teoria critica, nella comunanza d'intenti propria dei protagonisti della prima generazione francofortese. La teoria critica, contestando la metamorfosi della critica in affermazione, assume

una posizione: “*non è necessariamente così*”, gli uomini possono trasformare lo stato presente delle cose e parimenti se stessi.

L'esercizio della critica e del criticare mostra qui il suo significato educativo, che non ha nulla a che vedere con la progressiva formazione d'uno spirito sterilmente oppositivo oppure contestativo per partito preso. Apprendere l'arte della critica e del criticare vuol dire, al contrario, far tesoro dell'approccio rigoroso proprio delle critiche particolari che giudicano ed esaminano, col rigore che le contraddistingue, l'inesauribile problematicità dei loro oggetti di studio. Giungere a esprimere, osandolo, un giudizio di valore, è impresa faticosa e impervia, tutt'altro che pacifica e priva di asperità. Necessita di tempo, applicazione, perseveranza, assennatezza, attenzione e indugio, di prudenza unita al coraggio, virtù queste di sicuro rilievo pedagogico se opportunamente alimentate attraverso l'esercizio critico. Si tratta, ad esempio, di accertare l'autenticità di una fonte, la capacità di rinvenire le “forme originali” delle cose o almeno quanto più vicine alla forma originale, riconducendo i frammenti di realtà ai fattori che li determinano e che spesso non sono a portata di mano, di sguardo oppure di *click*. Si tratta di ricostruire la forma complessiva dei dati di realtà, l'orizzonte spesso imprevedibile delle loro connessioni, le circostanze ambientali, i fattori che stanno dietro i fatti organizzati a sistema della società amministrata. Mediante tali azioni critiche entra in gioco, attivandosi anziché rimanere silente, la qualità intellettuale delle disposizioni umane. La critica, in tal senso, costituisce il miglior tirocinio formativo per accedere al governo di sé in quanto presupposto del governo attivo e non subalterno del segmento di prassi sociale oggetto della propria dedizione. Il mancato tirocinio critico determina la privazione antipedagogica di una disposizione fondamentale dell'intelletto umano; la quale si pone come presupposto affatto secondario della conquista da parte di ciascuno della propria autonomia, togliendo a questo termine le riduzioni di senso cui è sottoposto, le semplificazioni banalizzanti dovute all'erosione per uso irriflesso. Può dirsi autonomo non solo chi è in grado di allacciarsi le scarpe da solo o di provvedere da sé alle necessità vitali essenziali. È autonomo anche e forse soprattutto chi è in grado di porsi come fonte indipendente di norme che riguardano la sua vita, la vita di relazione, la vita sociale senza attenderle dall'esterno. Chi diviene capace di autodeterminazione, di capacità di giudizio razionale e, grazie a questo, si trova nelle migliori condizioni per autogovernarsi. Chi è in grado, attraverso la conquista della capacità critica, di non soccombere dinanzi ai dogmatismi sociali perché dotato degli strumenti adatti alla loro demitizzazione emancipativa. Si comprende bene, allora, come ogni assetto sociale autoritario, fondato su dispositivi palesi oppure *soft* di etero-normazione, si ponga come obiettivo affatto opzionale quello di non favorire la progressiva stabilizzazione dell'attitudine critica come disposizione intellettuale. La formazione di tale attitudine si presenta, allora, come elemento centrale di ogni educazione che intende qualificarsi come democratica e che vede nella democrazia allo stesso tempo sia il baricentro della propria operosità sia la propria tensione ideale. Chi non si accontenta del dato trasmesso, ma intende vagliarne scrupolosamente l'attendibilità, assume la posizione critica del cittadino vigile e non quella del suddito acquiescente o solo indifferente. L'impiego critico della ragione che vaglia, esamina, distingue e giudica, è proprio di un soggetto avveduto e partecipe. Che sa affrettarsi lentamente, che conosce la rapidità, se necessario, ma scansa la fretta perché nemica del raziocinio.

L'escluso dalla critica, non per sua colpa ma divenuto tale perché, ipotizziamo, il suo percorso formativo si è premurato di tenerlo alla larga da questa funzione dell'intelletto, è portato a interpretare la propria acquiescenza, o remissività di fatto, come un comportamento virtuoso, da provetto *problem solver* che non si pone troppe domande a rischio di compromettere l'efficienza e la velocità esecutiva richiesta dal compito assegnato. È chiaro che la logica e i processi di accelerazione sociale, il principio di prestazione inteso come lavoro compiuto nell'unità di tempo, per cui a mancare è proprio il tempo residuo, il tempo non strettamente legato alle diverse forme della produzione, non sanno che farsene della capacità critica. La quale ha un suo proprio tempo, non sincronizzabile con quello della produzione e che implica la temporanea sospensione del tempo solo operativo. La critica, dal punto di vista dei funzionari della *performance*, assumerebbe il significato di una desincronizzazione nociva e disfunzionale, un dispendio improduttivo. L'imperativo economico-politico volto a sostenere la capacità di accelerazione produce eteronomia e non autonomia, dà forma al pensiero strumentale-operativo come quello più idoneo a realizzare i propri scopi e non ha tempo per occuparsi e per sostenere la formazione della disposizione intellettuale fondamentale propria della critica e del criticare che necessita, per affermarsi, di un tempo eccedente. Non programmabile né garantito a priori nel risultato. La velocità dell'innovazione non consente l'esperienza e la formazione dell'attitudine critica che non può conoscere fretta. Il tempo eccedente necessario alla formazione della

capacità critica coincide pertanto col tempo stesso di un'educazione fedele al proprio compito democratico-emanipativo, non dunque innanzitutto preoccupata di allineare i propri tempi e i propri scopi ai tempi e agli scopi della prassi produttiva e dell'occupabilità di mercato che non chiamiamo lavoro.

La critica qui trattata non va intesa nel senso talvolta ristretto con cui è intesa dai promotori del “*critical thinking*”, con cui non va comunque confusa. Stiamo discorrendo a proposito di un'attitudine e non di uno strumento, di una disposizione e non di una tecnica, di una capacità e non di una competenza. Riteniamo pertanto che difficilmente possano darsi percorsi formativi ad hoc per la formazione di un'attitudine, magari strutturati in moduli didattici sequenziali che pretendono di operationalizzare la critica e il criticare. Se è vero che la lunghezza è la serie di operazioni che servono per misurarla, non è esattamente così per la critica che non è riducibile alla somma delle operazioni che servono ad esercitarla. Essa, in quanto disposizione e capacità fondamentale dell'intelletto, è un intero non scomponibile che non conosce gradazioni intermedie o sfumature. È una potenza che entra in atto nella sua pienezza oppure no. Le espressioni “più critico”, “abbastanza critico”, “meno critico”, “quasi critico” sembrano inappropriate. La critica, se è in gioco, si dà tutta intera nel suo compimento che eccede la mera constatazione di fatto. La mente che circo-scrive la propria operosità nella strumentalità del suo fare, essa sì, è passibile di sequenziamento e partizioni. Si tratta della ragione pratica strumentale impegnata nella produzione e nei suoi processi scomponibili e ripetibili, competente e perita nell'intervenire secondo regola d'arte con la tecnica appropriata. L'educazione al pensiero critico, pertanto, dovrebbe essere parte essenziale e fondante di ogni insegnamento e non oggetto specifico di un modulo formativo a se stante. In ballo è lo sviluppo e l'attualizzazione progressiva di una disposizione umana, di una possibilità che tutti indistintamente ci riguarda e che in nessun uomo dovrebbe rimanere irrealizzata. Consegnando alla latenza e all'atrofia una potenza emancipatrice, l'educazione verrebbe meno al suo compito democratico. Proprio chi si trova in condizioni di svantaggio sociale e di classe è il primo interessato a una formazione siffatta. L'orizzonte ristretto delle competenze rischia di confermarlo nel suo status, la critica è al contrario lo strumento e il presupposto intellettuale di ogni possibile riscatto.

Il termine “critica” è da tempo presente nell'espressione “pedagogia critica” come elemento qualificativo e distintivo di un particolare indirizzo contemporaneo che intende scoprire e rendere visibili le contraddizioni e le costrizioni sociali presenti nel mondo educativo, sollevando il problema delle condizioni materiali poste a fondamento dell'ordine sociale, tutte riconducibili al modo di produzione, ai dispositivi di potere e di dominio, alle forme di egemonia. Entro queste condizioni materiali prendono forma le relazioni educative e solo a partire da esse è possibile realizzare un'analisi critica delle situazioni e dei processi educativi. Tale impostazione è legata al tema dell'emancipazione in quanto riduzione dell'etero-direzione. Solitamente figurano tra le personalità canoniche di tale indirizzo di pensiero, in particolare nell'orizzonte pedagogico italiano, Ivan Illich, Paulo Freire, don Lorenzo Milani. Nell'ambito culturale tedesco dopo il secondo conflitto mondiale si è sviluppata una *kritische Pädagogik* connessa al pensiero marxista e neo-marxista (Herwig Blankerts, Klaus Mollenhauer). Negli Stati Uniti, alcuni decenni dopo, è sorta una “*critical pedagogy*” riconducibile ai lavori di Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren. Posizioni queste, pur provenienti da diverse latitudini e contesti culturali, orientate in modo non dissimile ad analizzare le strutture e le pratiche oppressive al fine di demistificarle per liberarle da ogni forma di dogmatismo. La constatazione che possa darsi senza problemi una “pedagogia critica” e non, senza dubbi o perplessità, una “chimica critica” oppure una “statistica critica”, nulla toglie al valore e al significato dell'indirizzo pedagogico che ha inteso porre nella “critica” il proprio tratto distintivo. Nulla toglie al ruolo svolto, pur con tutte le distinzioni e le gradazioni del caso, nella critica delle condizioni materiali entro cui avviene l'istruzione e l'educazione nelle sue modalità istituzionali. È chiaro che chi si autodefinisce critico – secondo una propria nozione di critica – pone immediatamente chi non si pone sullo stesso piano discorsivo sul polo negativo della “a-critica” o della “non-critica”. Alberto Granese, pur dichiarando che gli argomenti trattati nel suo *Il labirinto e la porta stretta* del 1993 (col sottotitolo *Saggio di pedagogia critica*) recano impresso il segno della “pedagogia critica”, problematizzava il sintagma in questione a partire dalla sua indeterminata o incompiutezza. Resterebbe a suo dire indeterminato se la critica sia più una figura del razionalismo oppure una forma della sua revoca in dubbio. L'assenza di una “biologia critica”, riprendiamo gli esempi già accennati, porta con sé la conseguenza che la “critica” sia estranea o addirittura contrapposta alla scientificità proprio quando il binomio “critico-scientifico” così ben si attaglia al lavoro del ricercatore accademico? La pedagogia scientifica risulterebbe acritica? Non è necessario, a nostro avviso, dover scegliere

tra critica e scienza. Come già tematizzato, la critica di cui andiamo qui discorrendo è imparentata con il rigore scientifico che, non limitandosi alla registrazione inerte degli effetti di superficie che contraddistinguono i fatti sensibili, distingue, giudica, separa, seleziona, sceglie per poter cogliere i fattori causali capaci di fornire una spiegazione della mera datità fattuale sottraendola al suo scorrere inerziale. E il senso della critica che applica una disposizione fondamentale dell'intelletto ad un campo particolare di studi e di analisi. A nostro avviso la pedagogia, in quanto tale, porta dentro di sé la necessità critica come compito educativo orientato a una formazione che non mutila l'intelletto umano di una sua potenzialità distintiva. Così come risulta difficile sostenere una educazione al pensiero critico come una educazione particolare che si aggiunge ad altre educazioni particolari, una competenza "critica" che si aggiunge ad altre competenze, allo stesso modo non riteniamo adeguatamente fondato un campo di studi pedagogico "critico" dotato di una propria autonomia epistemologica e distinto rispetto ad altre impostazioni pedagogiche. Altro è riconoscere la critica in quanto approccio materialistico allo studio dell'educazione e delle sue istituzioni che adotta come presupposto filosofico il materialismo storico, e come strumento d'attacco e di posizionamento teorico la critica dell'ideologia e la critica dell'economia politica. In questo senso più che di pedagogia critica ci sembrerebbe più adeguato parlare di pedagogia marxista o neo-marxista. Sembra difficile parlare dello stesso Gramsci al di fuori del marxismo. Altro ancora è individuare il compito pedagogico, ma di una pedagogia intesa come "critica della pedagogia", di "trasformare l'educazione in critica dell'educazione", secondo la linea fenomenologica nel metodo ed esistenziale nella prospettiva, tracciata da Antonio Erbetta.

La parola "critica" sembra portare con sé non poche buone ragioni per essere a pieno titolo accolta nel lessico della pedagogia. La formazione di un'attitudine e, ancor meglio, di una sapienza critica, sembrano essere qualità umane oggi indispensabili per divenire capaci di attribuire valori differenziati e coordinati a ciò che tende a presentarsi disposto su di uno stesso piano in modo simultaneo, discontinuo e privo di sintassi. Assegnando per questa via alle cose, alle informazioni, ai fatti, alle esperienze, ai sentimenti, ai pensieri, il loro giusto e proporzionato peso. La grande e senza precedenti disponibilità immediata di dati e risorse d'ogni sorta deve potersi accompagnare al buon uso critico della ragione che non s'accontenta del solo vedere ma pretende leggere.

Nota bibliografica

- Beccaria G.L. (2022). *In contrattempo. Un elogio della lentezza*. Torino: Einaudi.
- Bertolini P. (1996). Critica. In P. Bertolini (Ed.), *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione* (p. 120). Bologna: Zanichelli.
- Erbetta A. (2011). L'educazione in quanto esistenza. In A. Erbetta (Ed.), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione* (pp. 19-53). Pavia: Ibis.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Horkheimer M. (2003). Teoria tradizionale e teoria critica. In M. Horkheimer, *Filosofia e teoria critica* (pp. 3-56). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1968).
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.