

Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla “Scuola fiorentina”

Salvatore Colazzo

Abstract: Il saggio vuole sottolineare come la pedagogia italiana del secondo dopoguerra si sia rinnovata aprendosi alla considerazione delle potenzialità educative dei contesti sociali, riuscendo in tal modo a connettersi con i filoni più vitali del dibattito internazionale, interessati ad approfondire il nesso scuola/società. Coglie in Vico un precursore straordinario di temi esplorati e chiariti in epoca recente. Con questa scelta vuole indicare l'esistenza di un filone carsico nella riflessione nazionale di grande importanza, da studiare, approfondire e rivendicare per sfuggire ai rischi di esterofilia che tanti studi pedagogici odierni manifestano. Segnala nelle ricerche della cosiddetta 'Scuola di Firenze' il disegno di alcune traiettorie assai feconde nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità, cogliendo in ciò il suo specifico apporto al rinnovamento della pedagogia italiana.

Keywords: Pedagogia sociale e di comunità, cultura, equità educativa.

1. L'educativo che è fuori dalla scuola

La significativa cesura della pedagogia del Novecento rispetto alla pedagogia del passato è costituita dall'aver posto l'attenzione sulla natura educativa della società, delle sue istituzioni, della comunità e dei gruppi. Ne è uscito ridefinito il ruolo della scuola, poiché ha dovuto precisare come configurare l'*apprendimento formale* che le è proprio, avendo preso atto di quale importanza rivestano per la formazione dei soggetti gli apprendimenti non-formali e informali e avendo quindi, conseguentemente, dovuto ridimensionare la tradizionale convinzione della sostanziale onnipotenza della istituzione scolastica.

L'*agire didattico* realizzato nell'ambito di contesti istituzionalmente votati a funzioni educative e formative, nei quali vi è un'intenzionalità progettuale che si traduce in percorsi di studio finalizzati al conseguimento di determinati obiettivi d'istruzione, nel Novecento scopre che, per concorrere a comporre unitariamente l'esperienza del soggetto e per ridurre le fratture dentro la società, deve integrare le conoscenze da lui conseguite in qualsiasi contesto e situazione e valorizzare i saperi circolanti nella quotidianità del vivere. Se le conoscenze acquisite a livello non formale e informale sono trattate dalla scuola come irrilevanti, allora succede che esse, ove fallaci, persistano accanto e interferiscano con le conoscenze formali fornite dalla scuola. Gaston Bachelard (1970) aveva ben chiarito la va-

Salvatore Colazzo, University of Salento, Italy, salvatore.colazzo@unisalento.it, 0000-0003-1963-4110

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Salvatore Colazzo, *Esercizi di pedagogia critica. In omaggio a Paolo Federighi e alla "Scuola fiorentina"*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.05, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 67-78, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

lenza pedagogica dell'errore, che generalmente poggia su forme di epistemologie ingenui. Esso, solo ove compreso e tematizzato, elaborato, diventa una risorsa per un apprendimento più articolato e solido. Da qui l'indicazione metodologica preziosa di trattare l'errore come risorsa per attivare processi di *apprendimento significativo* (la grande rivoluzione delle reti neurali in IA, d'altro canto, si è avuta proprio grazie alla valorizzazione dell'errore, che ha consentito ai computer di realizzare *deep learning*, fino al punto di sviluppare funzioni concorrenziali rispetto a quelle che noi diciamo specificamente umane). E Franz Pöggeler (1973), parlando di «effetto doppio fondo», aveva chiarito la difficoltà di trasferire gli apprendimenti da un ambito a un altro, a meno che non si faccia uno specifico lavoro in tal senso.

La scuola non può non tener conto di tale scarsa permeabilità dei contesti, in modo da individuare idonee metodologie didattiche che agevolino la revisione degli schemi cognitivi ingenui forniti dagli ambienti informale e non formale, facendoli evolvere in schemi razionalmente più fondati. Laddove ignorasse tale esigenza, si troverebbe di fronte al dover constatare che alcune competenze che un soggetto manifesta in contesti ordinari di vita non vengono messe a frutto passando a situazioni più strutturate, e viceversa: competenze acquisite in un contesto d'apprendimento formale non vengono utilizzate nelle condizioni ordinarie di vita. Così, come esiste il caso dello scugnizzo napoletano che vendendo le sue cianfrusaglie fa addizioni, sottrazioni, divisioni, consegnando il giusto resto quando concretizzi la sua piccola negoziazione economica, mentre a scuola si dimostra completamente interdetto allo studio matematico, pure esiste il caso del fisico laureato che non mette affatto a frutto le sue conoscenze di fisica, che pure gli tornerebbero preziose, nella soluzione della gran parte dei problemi della vita quotidiana, in cui adotta strategie identiche a quelle delle persone ben meno competenti di lui in leggi fisiche.

2. Ampliamento delle possibilità di intervento pedagogico

Conseguentemente all'allargamento degli orizzonti della pedagogia, concretizzatosi nella scoperta dell'importanza del contesto nella formazione dell'individuo, si sono dischiuse, per l'agire educativo potenzialità d'intervento esorbitanti l'ambito scolastico, interessando la famiglia, i gruppi dei pari, la comunità con le sue articolazioni, le associazioni politiche, religiose, culturali, i musei, le biblioteche, i teatri, i media ecc.; e riguardanti non soltanto le giovani generazioni, ma le più diverse fasce d'età, poiché il *lavoro educativo* che la società compie sui soggetti è continuo, li riguarda da quando vengono al mondo, anzi da prima che vengano al mondo – da quando sono nel grembo materno, poiché la gravidanza viene a configurarsi come un fatto sociale, con l'intervento di dispositivi e tecnologie atti a tutelare la salute del feto e della madre – fino al termine della vita. La *fabbrica del soggetto* è permanentemente in azione, perciò la formazione dev'essere continua per introdurre nella società energie educative ispirate a più avanzate teorie e più efficaci pratiche, proprio allo scopo di agevolare una crescita della società a favore dei soggetti e delle loro aspirazioni.

È stato indubbiamente John Dewey a cogliere l'esigenza di dare nuovi compiti alla pedagogia e di ricollocare socialmente la scuola. E va dato merito a Lamberto Borghi e Aldo Visalberghi l'essersi serviti di Dewey per introdurre precocemente nel dibattito nazionale la necessità di rinnovare la pedagogia guardando alla portata educativa delle relazioni e delle istituzioni sociali, e di ripensare la scuola ponendo enfasi alla ricerca di percorsi formativi in continuità con l'extrascuola, con il *fuori*, senza che ciò significhi intaccare la specificità di un'agenzia deputata alla formazione dell'uomo e del cittadino in una specifica fase della vita dei soggetti.

L'autentico collante del vivere in comune è costituito dai processi educativi che lo informano e che vanno a disegnare una fitta trama di valori, norme, percezioni, significati tacitamente condivisi (Cuche 2003; Aime 2013). Grazie ai presupposti che diamo per scontati e che costituiscono il 'senso comune', zoccolo duro su cui erigiamo i nostri edifici simbolici, noi possiamo comunicare coi nostri simili e 'fare significato', chiarendo differenzialmente lo scostamento che noi intendiamo porre da ciò che comunemente si intende per questo piuttosto che per quello. Solo riconoscendo la portata del senso comune, è possibile immaginare una scuola in costante dialogo con la cultura circolante nella società, in grado di trarre da questa linfa e restituirle i germi della dinamizzazione dell'esistente. Appare evidente che è indispensabile accedere non solo a un'idea nuova di scuola, ma anche a un'idea differente da quella corrente di cultura, che ci fa dire: «Giovanni è una persona colta; Francesco ha una cultura invidiabile; Giovanna ha scarsa cultura, si è fermata alle medie». Questo modo di usare il termine identifica cultura con istruzione, formazione alta, appannaggio degli eletti. Invece a noi interessa il significato di cultura maturato in ambito antropologico e formulato per la prima volta – sia pure con i limiti che successivamente saranno evidenziati – da Tylor (1871).

La cultura, o civiltà, intesa nel senso etnografico più vasto è quell'insieme complesso che include le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine che l'uomo acquisisce come membro di una società (Tylor 1871, 7).

Tim Ingold (2019) osserva come l'idea di cultura promossa dall'antropologia sia di straordinaria utilità per chiunque si occupi di educazione, infatti essa consente di liberarsi dall'idea di cultura propria delle élite europee dei secoli trascorsi, su cui venne organizzata in passato la scuola (veicolo della cultura egemone, ritenuta l'unica autentica forma di cultura) e che rischia (ove non espressamente posta in discussione) di rimanere operante, per una sorta di inerzia istituzionale, ancora oggi. La cultura in quel contesto era concepita come risorsa del singolo, accessibile solo ad alcuni soggetti, quelli dotati di talento, sicché la società si divideva in due popoli, quello minoritario dei colti, alfabetizzati, che meritavano di esprimere un'egemonia sulla società, e quella degli incolti, analfabeti, i quali devono farsi guidare, offrendo obbedienza a chi, in virtù della sua cultura, sa vedere meglio e di più. Questa concezione concepisce le credenze, le convinzioni, l'agire del popolo come fondamentalmente falsi; il popolo abita l'ignoranza,

cioè il non sapere, mentre il sapere è la conoscenza elaborata dagli intellettuali e che viene depositata nei libri, accessibili per via dell'iniziazione tecnica della conoscenza dell'alfabeto e di tutte le altre convenzioni culturali che sottostanno al dispositivo lettura/scrittura, solo alle persone colte. Il saper leggere e scrivere è un discrimine fondamentale che giustifica un meccanismo di distinzione e di esclusione. La scuola fu in passato ingranaggio decisivo di una macchina sociale di costruzione della diseguaglianza fra gli uomini. Ciò dovrebbe indurci a una vigilanza verso un'istituzione da verificare nei suoi concreti effetti sociali. A questo proposito Noam Chomsky (2019) si è posto la domanda se non sia il caso interrogarci seriamente sull'istruzione che abbiamo e che sosteniamo (abbastanza acriticamente essere democratica per capire se in realtà essa non coincida «con un sofisticato modello coloniale», Chomsky 2019, 8). «L'obiettivo principale di un'istruzione coloniale – chiarisce – è quello di de-qualificare ulteriormente insegnanti e studenti affinché si muovano meccanicamente in un labirinto di procedure tecniche» (Chomsky 2019, 8).

Lo si ottiene grazie a un «approccio strumentalistico all'istruzione», che si concretizza in «pratiche ed esercizi acritici e senza senso assegnati in preparazione a esami a risposta multipla» (Chomsky 2019, 8-9). Laddove avremmo invece bisogno di un «apprendimento orientato al rapporto tra l'individuo e la vita pubblica, alla responsabilità sociale e alla più ampia richiesta di cittadinanza» (Giroux citato da Chomsky 2019, 9).

3. La preveggenza di Vico

Chi in passato ha intuito la contrapposizione netta e incomunicante fra l'universo simbolico e le pratiche delle élite e l'universo simbolico e le pratiche degli altri è stato Giovan Battista Vico, che ha ben compreso esservi fra i due mondi una soluzione di continuità, sebbene egli non abbia ricavato le necessarie conseguenze da quell'intuizione, condividendo col senso dell'epoca – da conservatore quale in sostanza egli era¹ –, la necessità di tener ferma la riproduzione dei due popoli. Il secondo popolo (quello degli incolti) – diceva lui – si affida ai sensi, si rifà ai miti, alle leggende, alle credenze consolidate dalla tradizione e sulla base di ciò regola la propria esistenza, non esercita pienamente la ragione, la quale si muove sulla base di criteri differenti, più universali, più idonei – anche se non in assoluta contrapposizione con le intuizioni sensibili e con le forme esplicative della realtà proprie dei miti e dei rituali – a dominare la realtà, essa perciò pienamente legittimata a pretendere di governare la vita dell'intera società.

La riproduzione delle élite (attraverso la scuola) e altre istituzioni che esse pensano e governano sono il vero motore della società; il mantenere ristretto il numero di coloro i quali studiano è elemento che garantisce il mantenimento

¹ Come ebbe a osservare Remo Fornaca (1957), Vico non andò mai a intaccare la sua originaria visione monarchica a sfondo paternalistico e perciò non comprese il valore dello stato liberale e la capacità emancipativa di un'educazione autenticamente universale.

dell'ordine sociale. Ora, non può non notarsi come in Vico non esista la semplice squalificazione della cultura subalterna: ne coglie l'originalità, la funzione, anche, la poeticità, ma lo fa dentro uno schema che legge evolutivamente la storia umana come una progressiva conquista della ragione pienamente dispiegata, grazie ad un processo autoeducativo derivante dalla capacità di portare a consapevolezza i risultati dell'agire. Ogni fase, tuttavia, della storia dell'individuo e dell'umanità ha una sua intrinseca perfezione, e la conquista della successiva sicuramente comporta numerosi guadagni, ma anche delle perdite. Da qui la contestazione che egli fa a un'educazione che persegua la razionalità portata all'eccesso, dimentica delle forme primordiali di espressione dell'uomo. Vico, mantenendo fede all'ipotesi dei due popoli, finiva col rendere problematica la possibilità del dialogo fra essi, sebbene assegnasse all'educazione il compito di disegnare la continuità dei due mondi culturali, garantendone però non la reciproca comunicazione, ma la comprensione paternalistica (e estetica, verrebbe da dire) del mondo delle élite, opportunamente formate, nei confronti delle immaginifiche modalità escogitate dagli uomini comuni per spiegare e agire la realtà.

Per Vico, chi studia (ossia i «nobili giovinetti») ha una missione: impegnarsi a mettere la sua sapienza a favore della felicità del genere umano. Quando, durante la rivoluzione napoletana del 1799 i *nobili giovinetti* e i borghesi istruiti pretesero di assumere questa missione, si meravigliarono assai del non vedere l'immediata adesione del popolo alle parole d'ordine della rivoluzione francese ispirate dalla Ragione. Il popolo, a fronte della minaccia intravista di annientamento del suo modo simbolico squalificato al rango di stupida superstizione, preferirono schierarsi coi suoi tradizionali padroni, con cui aveva raggiunto uno storico equilibrio (sebbene fondato sullo scambio ineguale) e avversare l'astrattismo rivoluzionario (Vico 2008).

Vincenzo Cuoco (2013), riflettendo sulle cause del fallimento della rivoluzione napoletana, le individuò, fra l'altro, nella mancata lettura da parte dei rivoluzionari del mondo culturale del popolo da riscattare, ossia nel suo sostanziale misconoscimento, e nell'idea, poco ragionevole, della forza persuasiva delle ragioni addotte per favorire l'adesione del popolo alla causa insurrezionale. I motivi della sconfitta dell'accensione rivoluzionaria, portatrice in fin dei conti di una pedagogia poco vichiana – ci sembra suggerisca Cuoco – sono da ricercarsi nella sua pretesa livellatrice in nome del superiore culto della Ragione universalizzante.

La tesi di Vico – a badar bene – non è tanto dissimile da quella del padre fondatore dell'antropologia, il Tylor che in precedenza abbiamo visto enunciare la definizione (qualificata come antropologica) di cultura. Tylor, un po' alla maniera di Vico, riteneva, supportato dalla sua opzione evolucionista, che esistessero popoli fermi a fasi evolutive precedenti alle nostre, sicché noi saremmo autorizzati a farci promotori di un'azione civilizzatrice su quelle culture in ritardo storico: l'*allotropismo* – commenta criticamente Johannes Fabian (2000) – fonda una giustificazione paternalistica del colonialismo. Alcune popolazioni erano da Tylor consegnate a epoche evolutivamente anteriori e quindi erano considerate residuali, sopravvivenze che il progresso avrebbe spazzato via, con l'aiuto dei mercanti, dei missionari, degli intellettuali occidentali (Imbriani 2019).

Ciò che l'antropologia successivamente ha contestato – grazie alla riflessività che ne ha caratterizzato gli sviluppi – è stata proprio quest'idea originaria, che portava peraltro a trasferire lo schema dialettico (quello dei due popoli) da dentro il funzionamento delle società europee alla relazione di queste con popoli differenti, verso cui assumevano una presunta funzione civilizzatrice. A badar bene quest'idea di popoli che pur geograficamente compresenti, non sono realmente comunicanti, è ben radicata nel pensiero occidentale: la filosofia, già al suo nascere, contrapponeva l'*epistème* e la *doxa* (il sapere vero *vs* le convinzioni fallaci), i civilissimi greci ai barbari, i cittadini agli schiavi, disegnando in tal modo il dispositivo del *dominio*.

4. Perché la pedagogia necessita dell'antropologia

La nozione antropologica di cultura, ove adottata dalla pedagogia, le consente di liberare la didattica dal verbocentrismo dell'insegnamento e dalla cognitivizzazione dell'apprendimento. Essa ci invita a essere attenti alla materialità dei processi culturali, al corpo che si relaziona con altri corpi e col contesto. Qui è in gioco l'educazione, la quale, nella ricorsività dell'agire, struttura abitudini, che s'incarnano nelle persone diventando disposizioni durevoli, generando quello che Pierre Bourdieu (2013) chiama *habitus*. Avere la consapevolezza che gran parte dei processi cognitivi non passa dal linguaggio e che le relazioni sociali non transitano attraverso gli scambi linguistici, ma attraverso i rituali della vita quotidiana, porta a rivalutare il visivo, l'acustico, l'audiovisivo, il performativo, scardinando l'egemonia della scrittura e della lettura attorno a cui finora la scuola si è organizzata trovando nella lezione (cioè nell'esposizione logica e nell'argomentazione razionale dei contenuti del sapere) il modo più efficace della trasmissione culturale, quando invece nei processi 'natural' di apprendimento la performatività, l'apprendimento corporeo, l'acquisizione di posture, atteggiamenti, modi di sentire e elementi di sapere avviene per contagio, cosa che il mondo della comunicazione sa benissimo, avendo imparato ad armeggiare con forme di linguaggio che sono una mistura indistricabile di emozioni, valori e pensieri, di parole, suoni, musiche e immagini. Va dato atto ad Alfred Schütz (2018) di aver segnalato la portata del *senso comune* nei processi sociali. Chiedendosi come succeda che gli uomini significhino il mondo circostante, scopre l'importanza del sistema, generalmente implicito, di norme, valori, convinzioni, che ci guidano, noi in gran parte inconsapevoli, nell'azione, costituendo uno 'stack cognitivo' di base a cui facciamo riferimento per interpretare la realtà e le relazioni umane: è questo che ci consente di avvertire il mondo in cui viviamo in termini di 'familiarità' e 'preadattamento'.

Ma ancora una volta voglio rinviare a Vico precursore di questa nozione. Egli infatti, nella *Scienza Nuova* (2008), chiedendosi su cosa si basi la società, non fa riferimento a qualcosa di simile ad un contratto fondato su clausole chiare e distinte, ma a quello che qualifica come «sentire comune» e che potrebbe essere definito come «giudizio senza alcuna riflessione», in cui alberga una visione, «seppure confusa», della verità. La società dunque – per Vico – è l'esito di un accordo fra gli uomini garantito da «verità» sentite, intuite in modo irrazionale.

Verità che corrispondono al criterio del «verisimile», che fa sì che esse siano un qualcosa di mezzo fra verità razionali e giudizi infondati. E che le rende utili in ambito educativo. In *De nostri temporis studiorum rationem* infatti dice che negli adolescenti l'educazione deve soprattutto «dar forma al senso comune»², che è il modo migliore per contribuire alla formazione di persone equilibrate nella vita relazionale. Una ragione disancorata dal senso comune dà luogo ad «azioni strane e inusitate». Chi voglia regolare la vita sua e altrui sulla base di astratti schemi razionali è destinato a rimanere isolato, non compreso.

5. Media e senso comune

Certamente nel senso comune radicano il pregiudizio e lo stereotipo, ossia credenze che vengono assunte senza problematizzazione, ma è anche vero che è la rete di significati che lo costituiscono che garantisce la comunicazione (ossia la società). Il senso comune è la 'razionalità pratica' che consente alle persone di agire la realtà, le relazioni interpersonali, di vivere la quotidianità senza particolare sforzo, senza dover passare necessariamente attraverso l'analisi formalizzata, scientificamente organizzata dei fenomeni che osservano e che esperiscono. L'ampia diffusione dei media, avvenuta soprattutto nel Novecento, influenza in maniera significativa il senso comune, che diventa assimilabile, in qualche modo, all'*opinione pubblica*. Essi hanno la capacità di svolgere un'implicita funzione educativa e pongono la questione della relazione fra le verità che veicolano e le verità conseguite con l'uso della razionalità scientifica. La possibilità offerta, soprattutto dai media reticolari, di abilitare chiunque a produrre verità e organizzare consenso, crea un permanente conflitto tra i saperi emergenti dai media e i saperi scientifici, fra i media e le istituzioni che custodiscono i saperi 'alti'. Le epistemologie ingenuie, le configurazioni cognitive di base, costituite dal senso comune, che peraltro tende, proprio per l'azione dei media a frammentarsi in una pluralità di dialetti, che perdono contatto tra loro, sono processuali e dinamiche, si articolano sia confrontandosi con altre regioni di senso sia entrando in contatto con le epistemologie promosse dalla scienza. Ora lo scomporsi del senso comune in *regioni finite di senso* pone problemi alla tenuta della società, che tende a sfibrarsi, a tribalizzarsi, trovando difficoltà a ricomporsi in articolata unità. Questo, a badar bene, è il tema della *postverità* (Ferraris 2017), che genera, come movimento difensivo, l'irrigidimento della scienza su posizioni scarsamente democratiche.

La scienza odierna si caratterizza non tanto per un atteggiamento problematico, antidogmatico, ma per un'assertività delle proprie affermazioni, che verrebbe da dire *scientista*. Una smania positivista pervade tutti i campi del sapere,

² Cosa Vico intenda per «dar forma al senso comune» lo spiega nell'interlocuzione che stabilisce con Paolo Matteo Doria, autore di una *Educazione del Principe*, ossia di una criteriolgia per impostare un'adeguata attività educativa delle élite, in cui lo ammonisce affinché non voglia di primo acchito condurre il suo allievo alla critica, gli suggerisce piuttosto di nutrirlo «abbondantemente e a lungo», con esempi tratti da situazioni vicine alla sua esperienza, portandolo molto gradualmente al «giudizio», ossia all'esercizio del pensiero.

anche le scienze umane. Gli algoritmi che misurano la credibilità di ogni scienziato nella comunità scientifica incoraggiano il conformismo e la convergenza verso ricerche che potenziano l'apparato tecno-scientifico con cui si esprime il dominio delle élite sul mondo. Il dibattito scienza/democrazia continua a essere attuale; si tratta, a badar bene, della questione di come scienza e senso comune possano entrare in relazione, per impedire alla scienza di diventare autoreferenziale e perdere il suo carattere di coraggiosa interrogazione della realtà.

All'interno di questo panorama, la pedagogia rischia di perdere ogni spinta utopistica e a diventare il sapere che contribuisce a sostenere i processi sociali di conformizzazione degli individui: ingranaggio anch'essa della macchina di costruzione dei soggetti come atomi (illusoriamente liberi), tra loro in relazione grazie all'atto del consumo. Risulta evidente che oggi ci troviamo di fronte a una serie di problematiche del tutto nuove: allungando la lista di quelle a cui si è fatto cenno, si può citare l'esistenza di una rete planetaria di interconnessione tra gli individui, e tra questi e le cose delle loro quotidianità, e tra le cose fra di loro; la 'fine del lavoro'; la crisi delle comunità territoriali; l'affermarsi di un individualismo (al limite del narcisismo) sospettoso nei confronti del sapere esperto e delle istituzioni deputate alla sua elaborazione e diffusione, perciò disponibile ad assecondare le sirene del *populismo*, che organizza il consenso guidando il popolo da dietro – se non ricordo male l'espressione è di Antonio Scurati (2018) –, cioè cavalcando le sue ubbie, ponendosi a rimorchio delle sue emozioni. Sono tutti temi con cui la pedagogia è chiamata a confrontarsi, contribuendo a ripensare le modalità di intervenire *iuxta propria principia* nelle dinamiche sociali in atto. Lo può fare a condizione di interrogare se stessa, ossia il suo statuto epistemologico, il suo posizionamento sociale, il suo asset valoriale, i mezzi per perseguire i compiti a cui ritiene d'essere chiamata.

6. I compiti odierni della pedagogia

La pedagogia oggi si trova a vivere una crisi che origina dal fatto che complessivamente come società non sappiamo dove ci stiamo dirigendo e se ciò che del futuro riusciamo a intravedere e indovinare corrisponde effettivamente ai nostri desideri. Comprendiamo che è la tecnologia a trascinarci a viva forza nel futuro, la rincorriamo e ci sentiamo costretti a cambiare senza essere noi coloro che hanno contribuito a determinare tale cambiamento o quanto meno avere avuto modo di comprenderne l'utilità e avuto del tempo per integrarlo consapevolmente nelle nostre pratiche. Siamo presi in una sorta di *estasi della velocità*, come aveva ben intuito Milan Kundera (2011) ne *La lentezza*³. La nostra socie-

³ Valga questa citazione: «A differenza del motociclista, l'uomo che corre a piedi è sempre presente al proprio corpo, costretto com'è a pensare continuamente alle vesciche, all'affanno; quando corre avverte il proprio peso e la propria età, ed è più che mai consapevole di se stesso e del tempo della sua vita. Ma quando l'uomo delega il potere di produrre velocità a una macchina, allora tutto cambia: il suo corpo è fuori gioco, e la velocità a cui si abbandona è incorporea, immateriale – velocità pura in sé e per sé, velocità-estasi» (Kundera 2011, 10).

tà si fonda sulla velocità supersonica dei traffici aerei e sulla velocità elettronica dei flussi comunicativi. Ciò riduce fortemente i tempi della decisione e moltiplica enormemente le possibilità di errore per intempestività delle decisioni. In una società dove tutto è flusso, circolazione, qualsiasi cosa inceppi il flusso, il movimento, riduca la velocità, imponga una stasi determina una catastrofe. Si pensi soltanto a quale crisi abbia causato il Covid-19, che ha interferito proprio con la vertiginosa circolazione mondiale delle persone e delle cose, procurando una recessione mondiale senza precedenti. Abbiamo chiaramente percepito che la nostra organizzazione sociale, economica e culturale abbisognerebbe di un salto di qualità: pervenire a una nuova intelligenza della velocità, acquisire il dominio sulla velocità. Oggi la velocità ha causato una isterizzazione della vita quotidiana, la gente vive qualsiasi inciampo come un problema enorme. La vita individuale e sociale improntata all'istantaneità, all'immediatezza non è sostenibile, dovremmo porci dalla prospettiva di trovare gli strumenti per amministrare il tempo. «Ci serve – dichiarò Paul Virilio in una intervista a *L'Espresso* di una decina d'anni fa – una politica del tempo» (Virilio 2010, 49). In un mondo complesso, l'evento catastrofico rischia di mettere a repentaglio, in una serie di imprevedibili effetti a catena, la stessa sopravvivenza dell'uomo sul pianeta. Per questo è indispensabile operare secondo una logica di riduzione del rischio. Una società dell'istantaneità, dell'immediato presente ha un tasso di rischio altissimo. Ridurre il rischio significa riuscire, in qualche misura, a raffreddare la convulsione del tempo, re-introdurre la possibilità di assimilare il passato attraverso la *memoria*.

E dunque qual è il compito della pedagogia? A cosa deve educare i soggetti? A opporsi? A rendersi disponibili al cambiamento senza chiedersi e senza volere?

Marc Augé ha usato una bella espressione a fronte della constatazione della nostra rinuncia a impegnarci a pensare il futuro (a ciò ha portato la fine delle 'grandi narrazioni' rappresentate dalle utopie politiche del XX secolo), noi – egli dice – non ambiamo più al futuro poiché «è il futuro, piuttosto, che ambisce a noi» (Augé 2017) e ciò inevitabilmente ci angoscia.

Per tentare di ridurre questo stato di disagio dovremmo recuperare – secondo Augé – tre fondamentali atteggiamenti:

- a) confidare nel metodo scientifico diffidando dello scientifico, ossia credere nel valore dell'ipotesi – che è una scommessa sull'esito che le nostre azioni, orientate da modelli teorici sul funzionamento della realtà, procurano –, essendo disponibili a rivedere le nostre convinzioni alla luce delle constatazioni che l'esperienza ci propone, rimettendo in atto la macchina di produzione della verità scientificamente fondata;
- b) convincersi che la conoscenza è un fine in sé, quindi un bene a cui qualsiasi essere umano (per realizzarsi pienamente) deve poter accedere – il che significa diritto universale all'istruzione visto nella sua connessione con il riconoscimento all'eguale dignità di tutti gli individui (quest'affermazione va letta alla luce di quanto sopra ha detto Chomsky: una istruzione per tutti, giusta, è un'istruzione liberata dall'approccio strumentalistico e autenticamente non coloniale). Scuola di massa e diritto universale all'istruzione non

coincidono: in merito a questo discorso vale quanto affermato da Roberto Maragliano (2002), il quale dopo aver constatato come «da un'istituzione volta a produrre (e/o riconoscere) l'omogeneità dei pochi si è passati ad una scuola caratterizzata dalla presenza dall'eterogeneità dei molti», osserva che poiché l'impianto del sistema, pur apparentemente mutato, «non ha subito sostanziali modifiche di tipo qualitativo», si è andati incontro a un paradosso.

La funzione di selezionare i pochi, che la scuola d'élite esercitava in base ad un preciso mandato sociale e tramite meccanismi ai quali era riconosciuta piena legittimità (per esempio, il rigido sbarramento nell'eccesso alla scuola secondaria, mantenuto fino al 1962 con l'esame di licenza alla media non ancora unica), ha continuato a valere nell'intimo di una scuola di massa non compiutamente democratica (cioè disponibile al cambiamento più sul piano della forma dell'ideologia didattica di riferimento o anche dell'ampliamento dell'accesso che non su quello della revisione della qualità stessa del servizio). Oggi abbiamo a che fare con una scuola selettiva di massa, caratterizzata dall'impressionante differenziazione dei percorsi della formazione secondaria e nello stesso tempo dall'attenuazione dell'utilità sociale riconosciuta al contenuto di formazione che essa propone (Maragliano 2002, 48-9).

- c) credere nella *fratellanza*, ossia nella capacità di tenere assieme felicità propria e altrui, sviluppando la capacità di avvertire la sofferenza degli altri esseri umani e manifestando impegno al suo superamento, affinché il tasso di crudeltà presente nel mondo diminuisca.

La coscienza individuale non può prescindere dal considerare la funzione (e anche il peso) degli apparati simbolici che forniscono al soggetto il materiale attraverso cui autocostruirsi, ma anche l'esigenza (tipicamente umana) di trascendere tali limiti, andando oltre i confini del possibile, per come definiti dalla cultura in cui si è incardinati, con lo sviluppo dell'immaginario, grazie all'azione della creatività. Spesso funge da molla per allargare le potenzialità operative il riferimento all'uomo in quanto *ente generico*, costituendo questo un orizzonte che subitaneamente porta oltre le determinazioni storiche del soggetto e lo fa connettere a una certa idea di umanità, universalmente valida (pur sapendo noi che tale idea regolativa è storicamente determinata tant'è che è destinata, nel corso del tempo, a evoluzione).

D'altro canto questo lavoro di trascendimento dell'esistente, che mette in questione, volendolo in qualche modo determinare, l'avvenire – laddove invece, per quella che è la visione e la pratica correnti, l'avvenire risulta sì sconosciuto ma già ipotecato dalla tecnologia –, è odiernamente svolto da alcuni gruppi, che con il loro protagonismo, mettono sul tappeto l'indifferibilità della questione ecologica, della piena dignità da riconoscersi a qualsiasi essere umano in quanto tale, al di là della sua appartenenza.

Per sfuggire alla trappola dell'utopismo inconcludente, è necessario però assumere una postura per la quale si diviene disponibili a cambiare il mondo man mano che si appalesa, non c'è possibilità di compiutamente immaginarlo e

costruirlo *ex novo* a misura della nostra immaginazione, dobbiamo essere nelle condizioni di fare delle ipotesi a partire dall'esperienza, compiere scelte, spostare progressivamente e con prudenza i confini dell'ignoto, sapendo che è in gioco ormai la sopravvivenza dell'umanità su questo pianeta.

Da qui un programma per la pedagogia così come per la politica: perseguire

l'utopia dell'istruzione per tutti, la cui realizzazione appare l'unica via per frenare, se non invertire, il corso dell'utopia nera che oggi sembra in via di realizzazione, quella di una società mondiale ineguale, per la maggior parte ignorante, illetterata e analfabeta, condannata al consumo o all'esclusione, esposta a ogni forma di proselitismo violento, di regressione ideologica e, alla fin fine, a rischio di suicidio planetario (Augé 2017, 17).

Questo programma attualizza ciò che la pedagogia radicale, laica e critica ha da sempre perseguito. Firenze con la sua Scuola ha costituito un baluardo. All'interno di tale alveo si è inserita originalmente la ricerca di Paolo Federighi (cfr. Cambi, Federighi, e Mariani 2016), al quale questo lavoro è dedicato.

Riferimenti bibliografici

- Aime, M. 2013. *Cultura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Augé, M. 2017. "Dall'utopia al possibile." *Micromega*. <<http://temi.repubblica.it/micromega-online/auge-dall%E2%80%99utopia-al-possibile/>> (10/2022).
- Bachelard, G. 2006 (1970). *Studi di filosofia della scienza*. Milano: Mimesis.
- Bourdieu, P. 2013. *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*. Napoli-Salerno: Orthotes Editrice.
- Cambi, F., Federighi, P., e A. Mariani, a cura di. 2016. *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli, metamorfosi, figure*. Firenze: Firenze University Press.
- Chomsky, N. 2019. *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Casale Monferrato: Piemme.
- Cuche, D. 2003. *La nozione di cultura nelle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Cuoco, V. 2013 (1806). *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799. Seconda edizione, con aggiunta dell'autore*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabian, J. 2000. *Il tempo e gli altri. La politica del tempo in antropologia*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Ferraris, M. 2017. *Postverità e altri enigmi*. Bologna: il Mulino.
- Fornaca, R. 1957. *Il pensiero educativo di Giambattista Vico*. Torino: Giappichelli.
- Imbriani, E. 2019. *A come antropologia*. Bari: Progedit.
- Ingold, T. 2019. *Antropologia come educazione*. Bologna: La linea.
- Kundera, M. 2011. *La lentezza*. Milano: Adelphi.
- Maragliano, R. 2002. "Faccia a faccia sulla riforma scolastica: Intervista a Roberto Maragliano." <<http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/intervista-a-roberto-maragliano-3cr.flc>> (10/2022).
- Pöggeler, F. 1973. "La teoria educativa della scuola." in *Il processo dell'apprendimento*, 185 e sgg. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P. 1970. *Il concetto di cultura*. Torino: Einaudi.
- Schütz, A. 2018. *La fenomenologia del mondo sociale*. Milano: Meltemi.
- Scuranti, A. 2018. *M. Il figlio del secolo*. Milano: Bompiani.

- Tylor, E. B. 1970 (1871). “Alle origini della cultura”. In *Il concetto di cultura*, a cura di P. Rossi, 7-29. Torino: Einaudi.
- Vico, G. 2008. *Opere*. Milano: Mondadori.
- Virilio, P. 2010. “Finalmente l’Apocalisse” intervista a cura di Valeria Palermi. «L’Espresso» 29 aprile, 2010.