

## Pedagogia «tra sfide e utopie» e «società della conoscenza»\*

Enza Colicchi

Affronterò il tema di questa sessione – *La pedagogia e la società della conoscenza* – connettendolo strettamente al tema generale del Convegno – *La pedagogia tra sfide e utopie*.

Mi chiedo quindi: cosa significa *fare-pedagogia* collocandosi *tra sfide e utopie*? e ancora: cosa può significare oggi *fare-pedagogia* (collocandosi tra sfida e utopia) in relazione a quella che viene definita *società della conoscenza*?

Il termine «sfida» ricorre spesso nel linguaggio pedagogico e viene in generale utilizzato, nel senso figurato di «provocazione», per indicare un qualche fatto o evento intervenuto a modificare la realtà o una nuova situazione in cui ci si trova, che – si ritiene – richiede un intervento educativo e quindi chiama in causa la pedagogia: che esige considerazione e attenzione da parte della educazione/pedagogia.

Quello che mi preme sottolineare è che la nozione di «sfida» presuppone sempre un riferimento alla realtà, risponde a quello che possiamo chiamare *il principio di realtà*. Dove rispettare il principio di realtà significa, per la pedagogia, definire e tenere in giusto conto le condizioni storiche sociali culturali antropologiche per così dire *di partenza*: il termine *a quo* – le condizioni entro cui – l'intervento o il progetto di educazione deve assumere forma ed esercitarsi.

Potremmo anche dire che una sfida è *un problema che la realtà presente prospetta alla pedagogia*. Ma con un'importante avvertenza: che non esistono, non si danno di per se stessi «i problemi della-pedagogia» (o «per-la-pedagogia»). Nel senso che un problema è sempre qualcosa *che viene posto; e che viene posto in certi termini per rispondere a un certo genere di interessi*. La problematizzazione di una difficoltà – o, che è lo stesso – di un dubbio, di un'incertezza – avviene infatti sempre da un certo punto-di-vista. Ed è tale prospettiva problematizzante che, di volta in volta, dà forma a una determinata difficoltà-dubbio-incertezza: per così dire la fissa e la «struttura» riconducendola ad un certo quadro categoriale e operativo. È d'altronde in questo modo che ha inizio l'indagine – sapendo «verso quale direzione... muovere i passi», come dice Aristotele nella *Metafisica* –: cioè a dire prende avvio l'opera di teorizzazione<sup>1</sup>.

\* Relazione presentata al Convegno internazionale *La pedagogia tra sfide e utopie*, svoltosi a Bressanone nei gg.18-19 maggio 2007.

<sup>1</sup> La ricerca, insomma, assume la propria esistenza e consistenza sulla base della posizione dei problemi che costituiscono, appunto, il suo *oggetto*. E questo significa che la ricerca va eseguita approntando un sistema di operazioni e di tecniche di natura differente a seconda

In particolare la formulazione di un problema consiste nella traduzione della difficoltà in un *linguaggio* – il linguaggio della teoria – che non sia esso stesso problematico ed apra a soluzioni possibili. In questo senso la *posizione* del problema ne indirizza, ne guida la soluzione; prova ne è la distinzione – operata da Aristotele come da Cartesio, da Wittgenstein come da Carnap – tra problemi bene e mal *posti*, ovvero sia insolubili.

Quella che, occupandoci di pedagogia, comunemente chiamiamo «sfida» è, insomma, un qualche fatto o aspetto della realtà presente che, riteniamo, induce a porre un qualche problema di educazione, a definire una qualche «emergenza educativa»; e che quindi – riteniamo ancora – esige, reclama *teoria pedagogica*. Dove la teoria pedagogica è sia il luogo della tematizzazione e della problematizzazione in termini pedagogici di quell'aspetto della realtà, sia il luogo della formulazione dell'ipotesi di soluzione del problema educativo posto. E dove l'ipotesi di soluzione che la teoria pedagogica è chiamata a produrre è di natura propriamente pratica, operativa: consiste in un insieme di iniziative, azioni, interventi atti a rispondere concretamente – fattivamente – a quella sfida.

Anche il termine «utopia» è d'uso frequente nel lessico pedagogico. (La vicenda storica della pedagogia si intreccia del resto strettamente con quella del pensiero utopico). In generale indica il «dover-essere» affermato e sostenuto dalla teoria pedagogica, il «verso-dove», il termine *ad quem* utile a indirizzare l'intervento di educazione prospettato dalla teoria. Se la nozione di sfida risponde al principio di realtà, la nozione di utopia risponde a quello che definirei *il principio di decisione*.

Dico subito che quella di utopia è una categoria che personalmente non amo. E questo perché già la sua etimologia può autorizzare il riferimento ad una qualche realtà ideale – perfetta – concepita e affermata come criterio axiologico di un certo pensare/fare-educazione senza che si presti la dovuta attenzione alle *possibilità reali di attuazione* che a quel pensare/fare (effettivamente) si offrono. (È il caso della pedagogia destinata a restare relegata nell'immaginario utopico).

Senonché la pedagogia che, in questa sede, siamo invitati a fare si sottrae a questo rischio. E questo perché si colloca *tra* sfide e utopie. Direi che si definisce, si costituisce e si costruisce *in quanto pedagogia* in relazione ad entrambe; per così dire «si impegna», insieme, nei confronti e della sfida e dell'utopia: dichiara fedeltà ad ambedue. Dichiara fedeltà, insomma, non solo al principio di decisione che produce la nozione di utopia, ma anche al principio di realtà che informa e regola la nozione di sfida.

Ora, io credo che sia nella rispondenza a questa duplice fedeltà che la teoria dell'educazione può convenientemente svolgere il proprio compito. E non

della natura dei problemi, nel senso che la *specificità* della ricerca si basa sulla *specificità* dei problemi che essa pone. Se, infatti, l'orientamento della ricerca viene determinato dai termini della posizione del problema relativo, tale orientamento comprende procedimenti, tecniche, quadri categoriali e logici, oltre che vere e proprie opzioni epistemologiche.

solo. È ancora in virtù di questa doppia fedeltà che la teoria dell'educazione può altresì affermare la propria specifica identità. Con l'avvertenza, però, che essa deve esercitare tale duplice fedeltà *in contemporanea*.

Mi spiego.

Come ho ricordato, l'utopia costituisce, in generale, il «dover-essere» affermato dalla teoria pedagogica, il complesso di finalità-valori di educazione sostenuto dalla teoria pedagogica.

In effetti la responsabilità intellettuale della pedagogia è quella di elaborare teorie dell'educazione che dispongano di precisi criteri *pedagogici* di valutazione, che dicano in modo chiaro e concreto – non astratto e verbalistico – ciò che di volta in volta (in relazione alla particolare area tematica prescelta) educativamente vale; che esibiscano cioè puntuali imputazioni di significato e di valore *educativi*.

Ma è pure responsabilità della pedagogia di elaborare teorie dell'educazione che sostengano, argomentino e corroborino *al meglio* le proprie imputazioni di significato e di valore. E ciò anche perché, essendo la pedagogia un sapere-perla-prassi, ad essa spetta di elaborare teorie che risultino in massimo grado persuasive e quindi condivisibili: cioè a dire generino una «comunità assiologica».

Allorché, ottemperando al principio di decisione, la teoria dell'educazione definisce la propria utopia, di tale utopia è pertanto chiamata a indicare e, insieme, ad argomentare il valore educativo: a mostrarne la preferibilità *in termini pedagogici*, nel riferimento a ragioni pedagogiche. L'utopia addotta dalla teoria è tenuta insomma a superare un qualche test di valutazione pedagogica. In tal modo essa è in grado di difendere dal rischio di un fare-pedagogia che si ponga al servizio di forze, istanze o interessi estrinseci – ad esempio economici o ideologici – e quindi tradisca e rinneghi se stesso. Ed inoltre viene a connotarsi come *utopia ragionevole* (cioè a dire sostenuta da ragioni in massimo grado condivisibili).

(Personalmente proporrei un'utopia-pedagogica-ragionevole che sia incentrata sul costrutto-teorico «persona», cioè a dire sulla costellazione di significati-valutazioni attraverso cui la nostra tradizione concorda nell'identificare la nozione di «persona»<sup>2</sup>).

Ora, la mia idea è che l'utopia così prodotta *serve* – può e deve servire – alla teoria per *orientarsi* nello spazio delle possibilità *reali* che si offrono all'intervento educativo.

Infatti, come ho detto, alla teorizzazione pedagogica compete, anche, di rispettare il principio di realtà. Deve cioè riferire alla realtà presente. E questo è tenuta a fare: a) per definire e porre nel miglior modo possibile i diversi

<sup>2</sup> La mia idea è di intendere la nozione di persona non nel riferimento a *ciò che la persona è* – così impantanandoci nelle difficili questioni sulla definizione di una sua presunta essenza –, ma come un *costrutto teorico* semplice e condivisibile. Si tratta cioè di trovare, al di là della pluralità delle correnti idee *sostanziali* di persona, ancorate a credenze fedeli filosofie ideologie particolari, una nuova unità nel segno di un concetto teorico *pedagogico* di persona che ci accomuni.

problemi educativi – per delineare le «sfide» educative – del presente e b) per approntare iniziative e interventi di educazione che siano in massimo grado idonei a consentire la risoluzione di quei problemi. Infatti – lo sappiamo bene – lo spazio che la realtà concede alla pedagogia/educazione è pieno di vincoli e di vie bloccate per l'indagine che esplora e saggia la geografia delle possibilità educative che si offrono alla realizzazione della propria utopia ragionevole.

Quindi: la fedeltà all'utopia si esprime nell'impegno nei confronti del senso e del valore di una pedagogia che *sappia* orientarsi entro lo spazio che la realtà concede all'iniziativa educativa. Una pedagogia, in altri termini, che sappia teorizzare (occupare, amministrare e gestire) *in termini di problematicità pedagogica* quello spazio. L'idea, insomma, è che nella pratica teorica l'utopia pedagogica debba essere utilizzata come un *dispositivo-filtro*, più che come un *dispositivo-progetto*: debba funzionare da *meccanismo-filtro*, più che da *meccanismo-progetto*.

Per quanto riguarda poi la fedeltà alle sfide del presente, questa si esprime nei confronti del senso e del valore di una pedagogia che non si sottragga alla responsabilità (al dovere) di prospettare interventi *effettivamente realizzabili* che siano di risposta a quelle sfide.

Certo. Si può ritenere che la costellazione dei vincoli esibiti dalla «dura realtà» restringa o azzeri i margini di manovra della pedagogia/educazione. In questo caso non si riconosce spazio per l'utopia: ci si arrende alla necessità storica che riduce o annulla il senso della possibilità; si esaltano i legami e i vincoli pregressi che limitano o rendono vane la teorizzazione pedagogica e l'azione educativa. Può allora accadere che la pedagogia si ponga al servizio – si renda subalterna, si faccia strumento – di istanze, logiche, interessi, ideologie, organismi-di-potere ad essa estranei, così rinunciando a quella autonomia critico-propositiva che la fedeltà all'utopia insieme le impone e le garantisce.

Oppure si può ritenere che ci si deve limitare a pensare l'educazione senza preoccuparci dei vincoli e delle vie bloccate che l'esame della realtà rivela: in questo caso si cede al *wishful thinking*, ci si rifugia nell'utopia. (Per parafrasare Hans Jonas: ci si rassegna all'utopia). Si abbraccia cioè l'unilateralità dei teorici dell'*idea pedagogica* – inevitabilmente destinati a produrre *una pedagogia per la pedagogia*, del tutto priva di possibile traduzione e incisività pratico-operativa.

In ambedue i casi, io credo, si rinuncia a fare-pedagogia, si tradisce la pedagogia. E con essa la possibilità di prospettare un qualche controllo razionale delle pratiche di educazione reali.

Si tratta quindi, in generale, di costruire teorie dell'educazione che prendano sul serio la realtà com'è ed esplorino modelli e assetti di pratiche e di istituzioni educative *come* – dentro i vincoli dati – *possono essere*. Accettare i vincoli vuol dire che non tutto è possibile. Ma accettare che non tutto è possibile non equivale a sostenere che nulla è possibile.

Se, dunque, la teorizzazione pedagogica è tenuta a tracciare e saggiare i confini delle possibilità reali di educazione nella prospettiva di un'utopia ragionevole (alla luce di un'utopia ragionevole), ad essa spetta in primo luogo di definire –

di porre e di articolare – *al meglio* i problemi (*le sfide*) nei cui confronti il proprio corredo – la propria dotazione – di utopia la induce ad impegnarsi. Non definire al meglio i problemi – e si tratta di un'operazione assai delicata – sarebbe solo fatuo e intellettualmente (oltre che praticamente) irresponsabile.

D'altronde, come dicevo in precedenza, la realtà non classifica da sé cose come problemi, sfide, emergenze, bisogni, diritti, carenze, aspettative, difficoltà, opportunità. Siamo noi-che-facciamo-pedagogia che abbiamo il compito e la responsabilità dell'interpretazione e della comprensione. Così come abbiamo il compito e la responsabilità della valutazione, quando, nel momento della problematizzazione – della messa a fuoco e delineazione dei problemi –, vengono chiamati in causa i criteri di giudizio a proposito di ciò-che-pedagogicamente-vale. (Perché, lo ripeto, la comprensione di come stanno le cose non è indipendente dalla comprensione di come potrebbero stare. Il valore – il dover-essere – dell'utopia deve essere possibile, ma la comprensione del possibile non è indipendente dalle assunzioni relative a ciò che pedagogicamente vale.)

Questo lo schema – la scansione – secondo cui la teorizzazione pedagogica dovrebbe a mio parere articolarsi:

- a) definire la propria utopia ragionevole;
- b) provvedere alla descrizione per quanto possibile accurata di come la realtà presente è – ovviamente in ordine alle aree, aspetti e dimensioni che saranno oggetto della problematizzazione pedagogica;
- c) provvedere alla definizione di come le cose-che-pedagogicamente – (cioè a dire alla luce dell'utopia ragionevole) – ci-interessano sono nella realtà presente;
- d) provvedere alla delineazione di come le cose-che-pedagogicamente-ci-interessano potrebbero essere grazie a determinati e attuabili, realizzabili interventi di educazione;
- e) provvedere alla messa a punto di questi interventi di educazione.

(Ovviamente si tratta di operare *passo dopo passo*: procedendo cioè senza significative soluzioni-di-continuità nelle varie fasi).

Una precisazione per quanto attiene al punto b). La teoria dell'educazione ha bisogno di fare ricorso alle «migliori» teorie descrittive, esplicative e interpretative (non pedagogiche) atte a dare conto della realtà, di come le cose sono. Ma le informazioni spiegazioni interpretazioni in tal modo acquisite costituiscono *soltanto* il materiale utile a consentire il passaggio al punto c): costituiscono il materiale che va interpretato in termini pedagogici attraverso il dispositivo-filtro dell'utopia ragionevole: sono insomma esclusivamente strumentali alla posizione – alla migliore posizione – dei problemi educativi.

Così, per fare un esempio, se tra gli oggetti – le «realtà» – chiamate in causa nel corso della ricerca pedagogica è l'informazione globale, la teoria cadrebbe in un errore logico (violerebbe la legge di Hume) se si schierasse con «i fondamentalisti» dell'informazione globale – con quanti indicano nell'informazione globale un valore intrinseco –; così come cadrebbe nel medesimo errore se si schierasse con «i demonizzatori» dell'informazione globale – con quanti

vedono nell'informazione globale un disvalore intrinseco. Certo: l'informazione globale genera una varietà di effetti sulla vita delle persone. Ma questi effetti vanno definiti e letti in termini propriamente ed esclusivamente pedagogici e, soprattutto, *valutati* esclusivamente alla luce dell'utopia ragionevole pedagogica. In tal modo si accerterà, probabilmente, che l'informazione globale ospita tanto opportunità positive *di educazione* – da utilizzare e sfruttare –, quanto effetti negativi *sull'educazione* della persona – da controllare o bilanciare o contrastare all'interno delle pratiche educative.

Dove questo schema vuole attestare un modo di fare teoria pedagogica – di porre i problemi pedagogici e di individuare le relative soluzioni – con il senso di realtà e con tutta la consapevolezza dei limiti che la realtà impone; ma non rinunciando al senso di possibilità e, anche in questo caso, a tutta la necessaria consapevolezza dei limiti.

E vengo al tema della sessione: «la pedagogia e la società della conoscenza». Tema ampio, ampissimo. Perché la nozione di 'società della conoscenza' introduce a – o, per così dire, autorizza – una congerie di aree diverse di tematizzazione. Ma anche tema difficile. Perché, se la si considera nel suo significato «originario», questa nozione si è resa, negli anni, sempre più problematica.

Certo: è un fatto che, negli ultimi decenni, le risorse e i valori «forti» degli stati si sono sempre più collegati alla conoscenza (una conoscenza, peraltro, in cui le tecnologie dell'informazione e della comunicazione giocano un ruolo fondamentale.) Il possesso di fonti di materie prime, l'ampiezza del territorio, la disponibilità di forza-lavoro e di capitali, la stessa potenza militare hanno perduto d'importanza come fattori di benessere e di crescita o, almeno, l'hanno mantenuta solo in presenza di un alto tasso medio di conoscenza tra i cittadini e della capacità di produrre nuova conoscenza. La società della conoscenza è, per definizione, quella società in cui l'unica risorsa reale è costituita dalle conoscenze dei cittadini e dalla loro capacità di generare innovazione e qualità mediante la conoscenza. È su questa semplice considerazione che si innesta l'opinione che l'innalzamento del livello di istruzione e la conseguente diffusione delle conoscenze costituiscano fattori decisivi dello sviluppo economico e sociale. Il bene-istruzione viene interpretato quindi come uno di quei beni la cui appropriazione da parte dei singoli produce effetti positivi sull'intera società; l'interesse degli individui ad acquisire capitale-istruzione da investire sul mercato coinciderebbe insomma con l'interesse della collettività ad investire nel capitale umano, inteso come elemento strategico di competitività e di civilizzazione.

Senonché non sono in pochi a ritenere che questo modello della «società della conoscenza» si sia rivelato, nella realtà, eccessivamente semplicistico, se non addirittura ingannevole. Soprattutto perché, contrariamente a quanto sostenuto dalle teorie del capitale umano, c'è ragione di credere che l'interesse privato è lontano dal coincidere con il bene collettivo.

In rapida sintesi. Il bene-istruzione è un bene pubblico in quanto funge da elemento di contrasto di quello che gli economisti chiamano «il declino della produttività marginale del capitale fisso». Nella prospettiva delle teorie del capitale umano la scuola viene interpretata come un dispositivo allocati-

vo che avvia gli individui ad occupare le diverse posizioni sociali attraverso la selezione delle capacità individuali (collocando «la persona giusta al posto giusto») e la sua efficienza viene misurata sulla sua capacità di evitare che l'allocazione delle posizioni sociali avvenga sulla base dell'estrazione sociale. Così che gli obiettivi di equità nella distribuzione delle opportunità di accesso alle diverse posizioni sociali vengono fatti coincidere con gli obiettivi di efficienza e di efficacia del sistema economico.

Ma il bene-istruzione è anche bene privato, in quanto la sua appropriazione consente l'accesso a posti di lavoro e a posizioni sociali che vantano maggiore prestigio e remunerazione. E questo basterebbe a spiegare la competizione crescente per la sua conquista, che lascia sostanzialmente inalterata la struttura delle disuguaglianze sociali. La crescita del livello di istruzione nella popolazione potrebbe infatti essere in buona misura letta nei termini di un processo di «inflazione di titoli di studio» usati come «credenziali» nel mercato del lavoro: processo che manterrebbe sostanzialmente inalterate le differenze di censo ed anzi potrebbe aggravare i processi di esclusione sociale. Accadrebbe, cioè, che alla corsa degli strati inferiori della popolazione ad appropriarsi di nuovi titoli di studio, corrisponda, presso le classi superiori, la corsa verso titoli ancora più elevati o prestigiosi.

D'altra parte, si nota ancora, la logica che, nella realtà del mercato del lavoro, presiede alle pratiche di *life-long learning* (uno dei principi-base del modello di «società della conoscenza») risulta affatto funzionale al sistema economico: a formarsi per tutto l'arco della vita sono quanti già occupano i settori maggiormente «garantiti» del mercato del lavoro e non già i soggetti a bassa scolarità e a rischio di esclusione sociale.

Inoltre, nel mercato del lavoro, si va sempre più diffondendo la richiesta di «competenze trasversali»: competenze che riguardano non le conoscenze e le abilità tecnico-professionali, ma *la personalità* (soprattutto *profonda*) dei soggetti.

Insomma: la conoscenza, il livello culturale, la competenza trasversale, la stessa formazione continua appaiono oggi a molti come fattori di inclusione ed esclusione, di selezione sociale, di ulteriore gerarchizzazione. Non a caso – si fa notare – le dinamiche della scolarità rimangono significativamente correlate alla struttura delle disuguaglianze sociali, mentre anche nei paesi più industrializzati permangono alti livelli di analfabetismo funzionale.

Di qui l'opinione di molti che la «società della conoscenza» – o il suo ideale – sia rispondente e funzionale alla Logica – e all'Ideologia – del Mercato. Così che si tratta di confrontarsi – teoricamente e praticamente – con quelle che Zygmunt Bauman definisce le «forze anonime che operano nella vasta terra di nessuno – nebbiosa e melmosa, impossibile da attraversare e da dominare, al di sopra delle capacità che ciascuno di noi ha di progettare e agire»<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 2001 [1998], p.68.

Queste brevi notazioni mi servono solo per dare un'idea dell'incertezza, dell'ambiguità e della complessità che oggi connotano la nozione stessa di «società della conoscenza» (nozione nei cui confronti incalzano domande *preliminari* quali: che cos'è la «società della conoscenza»? è una realtà per pochi? è un ideale per tutti? è una formula – uno slogan – per indicare una convergenza tra individui società ed economia di fatto irrealizzabile? oppure realizzabile, ed eventualmente anche attraverso interventi di educazione?). In assenza di risposte chiare a interrogativi come questi, sembra difficile pensare di poter fare pedagogia, di cominciare a chiedersi in che senso e in quali termini la società della conoscenza può farsi oggetto di attenzione, problematizzazione e teorizzazione pedagogica. Sembra difficile, insomma, porre il problema pedagogico (o i problemi pedagogici), così avviando il gioco delle domande e delle risposte.

Ma c'è di più.

La cifra che, in maniera sempre più frequente e pervasiva, viene utilizzata a denotare il nostro tempo non è quella della conoscenza: è quella dell'*incertezza*. Il titolo del fortunato libro di Ulrich Beck – *La società del rischio* – costituisce lo slogan che sempre più tende, oggi, a sostituire – o almeno a contrapporsi (talvolta anche, paradossalmente, a intrecciarsi) a – quello di «società della conoscenza».

Appare subito chiaro che le due formule fanno capo a «filosofie» diverse: a differenti concezioni della realtà e dell'uomo; di ispirazione moderna la prima, di impronta post o tardo-moderna la seconda.

Torno brevemente sulla nozione di «società della conoscenza» per tentare di metterne a fuoco lo stemma culturale, la «filosofia» per così dire.

Il modello della «società della conoscenza» appare rispondente ad un principio di razionalità *forte* e (soprattutto) *oggettiva*, sottesa ad una sorta di «filosofia della storia» ottimistica, progressiva e fiduciosa, di ascendenza illuministica. La società è rappresentata come governata e guidata – nella sua evoluzione – dalla legalità impersonale della scienza, della tecnica, della mano invisibile del mercato di smithiana memoria. Alla crisi del fordismo, ai processi di globalizzazione e alla crescente complessità sociale ed economica quel modello risponde invocando più scienza, più tecnologia, più mercato. Di qui il ruolo centrale assegnato alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la valorizzazione delle nuove professioni a queste legate – complementare al discredito dei vecchi mestieri e occupazioni –, l'utilizzazione della logica-del-mercato come nuova potente ideologia.

Alle istituzioni formative spetta di adeguare quel modello: diffondendo i saperi tecnologici e gli alfabeti globali, formando alla comunicazione su scala globale, privilegiando i profili professionali funzionali all'economia di mercato e sostenendone i cambiamenti in funzione delle opportunità occupazionali offerte dal mercato.

Per parte sua il modello di «società del rischio e dell'incertezza» trova radici e alimento nella nuova condizione culturale relativistica che in misura crescente viene a connotare gli ultimi decenni.



Alla base di questa nuova condizione sono accadimenti, innovazioni, esperienze, trasformazioni e acquisizioni culturali eterogenee ma tutte di enorme portata, quali: il collasso delle ideologie che ha segnato la storia politica e sociale degli ultimi trent'anni del secolo scorso; il venir meno della visione teleologica della storia come totalità significativa in grado di fungere da fondamento «garantito» delle iniziative dell'umanità e, insieme, la fine della rappresentazione dell'umanità stessa in cammino verso una «salvezza» di cui si conoscono i fini (la redenzione dell'uomo nella verità rivelata o l'eguaglianza o il benessere ecc.) e i mezzi (l'adesione ai dettami della religione o la diffusione dei lumi o la rivoluzione proletaria o le conquiste della scienza e della tecnica ecc.); l'irrompere sulla scena culturale della nuova cosmologia, che ha stravolto la rappresentazione scientifica dell'universo; la diffusione massiccia e improvvisa della tecnica nella vita quotidiana e la concomitante percezione del rischio e della minaccia che scienza e tecnica costituiscono per l'uomo; la diffusione crescente della manipolazione tecnologica del corpo umano; l'esperienza allargata e «vissuta» del multiculturalismo, che ha confermato, a livello di consapevolezza diffusa e di senso comune, l'interpretazione relativistica della cultura umana propria degli studi antropologici; la sovrabbondanza e l'intasamento delle conoscenze, delle informazioni, dei metodi, delle prospettive – intasamento che consegue alla accelerata crescita, trasformazione e diffusione dei saperi –; la mancanza di chiarezza e trasparenza che connota le dinamiche scientifiche.

In precedenza, l'esistenza, i comportamenti, le iniziative, le idee, i saperi, le convinzioni, le aggregazioni sociali, la storia e l'identità stessa dell'uomo avevano potuto disporre di un qualche *sensu* stabile e presuntamente oggettivo; i suoi bisogni desideri esigenze aspettative avevano potuto trovare spazio all'interno delle mete indicate dai vecchi universalismi razionalistici. Ma, ora che sono in gran parte declinate le certezze metafisiche e in senso lato ideologiche, ora che si è consumata l'attitudine a credere in fondazioni assolute del conoscere e dell'agire e nella convergenza tra sapere e potere, ora che è tramontata la tendenza a pensare le categorie di *unità* e *totalità* e quindi la disposizione a subordinare la pluralità ed eterogeneità dei fatti e delle conoscenze ad un unico orizzonte di senso: accade che l'individuo si trovi a dovere rinunciare ad ogni certezza, necessità o assoluta validità, a dovere considerare la propria condizione sotto il segno della limitatezza, transitività, precarietà, instabilità, reversibilità, imprevedibilità.

Di qui, per il soggetto contemporaneo, la necessità – che innumerevoli analisi psicologiche, sociologiche, filosofiche, politologiche e economico-organizzative attestano, definiscono e precisano – di affrontare la propria esistenza, personale e sociale, nel segno dell'*autonomia* e dell'*autopoiesi*.

Dove l'affermazione del principio dell'autonomia consegue alla consapevolezza diffusa che la vicenda e il destino di ciascuno non dipendono – né possono essere fatti dipendere – da qualcosa o qualcuno che trascende la nostra vita; deriva dalla presa d'atto dell'assenza di legami, subordinazioni, direttive esterne, sostegni, aiuti. (L'idea che si diffonde in sintesi è: siamo sostanzial-

mente soli, possiamo contare sulle sole nostre forze; così che, se vogliamo che i nostri bisogni vengano soddisfatti, se vogliamo che la nostra esistenza venga in qualche modo garantita, dobbiamo orientarci attivarci dirigerci impegnarci in prima persona). E dove l'affermazione del principio dell'autopoiesi – che del principio dell'autonomia è diretto corollario – coincide con l'idea che dobbiamo noi stessi creare, produrre, costruire ciò che ci occorre.

Ma di qui, soprattutto, la centralità assunta dalla nozione di *persona* (vedi il valore assegnato, anche in campo lavorativo, alle «competenze trasversali», alle competenze relazionali, alle metacompetenze, alle competenze emotive, alla riflessività, all'«avere delle idee, alla capacità di affrontare l'imprevisto e così via).

Ebbene. Non intendo in alcun modo, a questo punto delle mie considerazioni, «sposare» la causa della «società dell'incertezza» contro quella della «società della conoscenza» e magari abbozzare una qualche proposta educativa al riguardo. La mia impressione è infatti che queste «etichette» possano rappresentare delle vere e proprie trappole concettuali, capaci di irretire la pedagogia entro giochi intellettuali perversi, diretti da valutazioni implicite o, almeno, pregiudiziali. Così compromettendo sin dal suo avvio la ricerca educativa. (Un po' come è accaduto con «l'età della tecnica»).

Mi limito solo a notare che la sfida – la grande sfida – della pedagogia séguita ad essere quella della delineazione del *profilo culturale* del soggetto in formazione: un profilo culturale che però, oggi più che in passato, si prospetta come complesso, articolato, composito, sfaccettato. Così che la sua delineazione inevitabilmente deve, pur mantenendosi sostanzialmente unitaria, esercitarsi e «giocarsi» su vari fronti. Per la pedagogia, quindi, più problemi da porre, più aree di tematizzazione da affidare alla teorizzazione (cognitive, etiche, politiche, affettive, estetiche ecc.).

Per la pedagogia, insomma, più sfide da definire. Ma forse – è questa la mia ipotesi e la mia proposta di lavoro – un'unica utopia ragionevole. Che possa consentirci di lavorare tutti insieme per la formazione di quelle *persone* che sono i nostri giovani.