

## In quanto progetto politico. A proposito di pedagogia, ideologia, scienza.

Antonio Erbetta

Lungo tutto il secolo scorso le pratiche dell'argomentazione pedagogica non hanno mai dismesso l'attitudine alla propria autorappresentazione metodologica. E dunque, in filigrana, alla ricerca di una giustificazione epistemologica che valesse a decifrare, in ultima istanza, la specificità di uno sguardo culturale autonomo tale da costituire un ambito di pertinenza esclusiva. Un ambito che, una volta riconosciuto nella sua irriducibilità tecnica, ne garantisse, sì, l'autonomia della ricerca, ma anche, correlativamente, uno spazio di sovranità accademica capace di tradursi in prestigio culturale, secondo le regole e i dinamismi impliciti in ogni sociologia della conoscenza degna di questo nome.

Certo: è pur sempre una lotta delle idee quella che s'affaccia, tra Otto e Novecento, sulla scena della riflessione pedagogica. Se non altro perché, a interpretare l'urgenza di un modello scientifico che battesse in breccia la verbosità dei retori, il nostro tardo positivismo, per molti aspetti poverissimo sotto il profilo dell'ingegno critico, metteva tuttavia in campo una tradizione – quella herbartiana – che più a fondo, e lungo molteplici direzioni, aveva dissodato il campo dello sperimentalismo scientifico come vero luogo di decifrazione di una pedagogia come scienza. Salvo disfarsi come neve al sole di fronte alla potenza teoretica di Gentile, per il cui rigore concettuale la pedagogia veniva certamente posta al centro del processo della vita spirituale, ma anche dissolta – e molto di più che non le scienze fisico-matematiche – nel *corpus* della sua sistematica filosofica. Fino a che, nel secondo dopoguerra, l'innervarsi dell'argomentazione lungo le molteplici e inedite direzioni della dinamica teoria/prassi ha finito per registrare – come era per altro già accaduto a sociologia e psicologia – il tema della divaricazione/connessione tra una pedagogia-professione e una pedagogia-tematizzazione dai confini incerti ed ambigui. Il tutto secondo un contrasto talora aspro, quando non irriverente, che, destinando la teoresi pedagogica alla critica roditrice dei topi, ha cercato nelle pratiche formative l'interna energia di co-costruzione delle forme simboliche con cui restituire al metodo di ricerca la sua centralità operativa.

Donde, negli ultimi decenni del secolo scorso, una riattivazione sempre più diffusa dell'urgenza epistemologica – che dalle contraddizioni implicitamente suscitate da tale situazione prende concretamente vita – tale da fronteggiare gli specialismi sempre più parcellizzati della tecnica, al fine di

restituire (forse con ritardo secolare) l'esigenza di un impianto teorico che, nella molteplicità delle prospettive, potesse rispondere con energia, e secondo i dettami delle diverse scuole di pensiero, alla frantumazione dei saperi pedagogici. Così da ridonare alla pedagogia stessa, oramai insidiata dalla costellazione delle scienze dell'educazione, un ruolo proprio direttamente generato da un suo ritrovato statuto epistemologico. O, se si preferisce, da un rigore procedurale che, quali che possano essere gli orientamenti che ne attraversano il campo, valga a predisporre strumenti linguistici e apparati critici reciprocamente riconoscibili. Magari da avversare, ciascuno per sé, nel ripristino di quella nobile lotta delle idee di cui si diceva. Ma pur sempre assumibili nello spazio di una più trasparente pratica discorsiva, ovvero pronti a fondare la *koiné* degli «scienziati della pedagogia».

Eppure questo modesto quadro di sintesi non avrebbe alcun senso se non si riconoscesse, in contemporanea, l'evenienzialità etico-politica che a quelle direzioni teoretiche è sottesa. Non già per l'antica consuetudine storicista che, in passato, affidava alla dialettica struttura/sovrastuttura il compito d'interpretare – magari secondo impoverite regole scolastiche di rozza volgarizzazione – il quadro filosofico del tempo relativo in quanto manifestazione concettuale, e per ciò stesso ideologica, di precisi rapporti di forza sociali. Si tratta piuttosto dell'esibizione *eo ipso* politica della «scienza pedagogica» – ciò che *ab imis* la colloca fin dall'origine al centro della cultura occidentale – tramite il suo manifestarsi fenomenologico *in situazione*. A decifrare, con ciò, il trascendentale metodologico del rapporto dinamico cultura-società. O, per dirla con Simmel, a sancire di tale rapporto la forma dell'implicito pedagogico nei termini effettuali dell'«azione reciproca» (*Wechselwirkung*) come ciò che costituisce l'orizzonte di vita della nostra storicità concreta.

Così, se il meccanicismo positivista aveva assolto al compito di alfabetizzare, in ordine all'urgenza di estendere e rafforzare la legittimità politica del potere postrisorgimentale, all'idealismo gentiliano compete la formazione di una nuova classe dirigente in funzione di una statualità forte, sia sotto il profilo amministrativo che sotto quello ideologico. Se, nel secondo dopoguerra, a sostenere i modelli di formazione sono le istanze di una persuasione democratica necessaria al disegno produttivo del capitalismo maturo, il dinamismo sociale che si riconnette all'emancipazione tecnica, ma anche all'ascesa professionale tipica della società di massa, destituisce la forma sacra della tradizione per conto di una valorizzazione inedita dell'esperienza individuale.

A dire, con ciò, di un nesso costitutivo che lega statuti epistemologici, compiti etico-politici e metodi di ricerca, nel segno di una corrispondenza sorprendente: all'età del positivismo il metodo sperimentale; all'età dell'idealismo la dialettica delle idee; a quella del pragmatismo l'attivismo socializzatore del fare; a quella della frammentarietà tardo-moderna le tecniche relative alla valorizzazione individuale della *performance*. Ma anche a sottolineare, per converso, il destino sociale del pedagogista come intellettuale che, su larga scala, testimonia, tramite la sua inquieta posizione accademica e il suo incer-

to prestigio, lo stringente rapporto che lo lega alla sequenza vita di cultura-collocazione accademica-ruolo politico.

Non a caso, infatti, il professore universitario di Pedagogia per lo più sarà, per tutta la prima metà del Novecento, un filosofo della morale che vive al centro di una divaricazione epistemologica: o epigono dell'*etica applicata* in quanto erede della matrice positivista; ovvero, in quanto di scuola attualista, interprete hegeliano del farsi del soggetto nella storia, onde ricondurne la vita alla sua compiuta idealità veritativa. O ancora, in quanto decentrato sismografo di più appartate prospettive filosofiche, custode intransigente della libertà educativa come *experimentum crucis* di ogni più vasta genialità intellettuale. Così come non a caso sarà la pedagogia militante – gli uomini del fare – che, con diverso segno ideologico/culturale, dal secondo dopoguerra in avanti porteranno al centro della ricerca pedagogica – e dunque sulle cattedre universitarie – il primato della prassi, sia essa orientata nella direzione redentiva propria di una vita spirituale che si pensa nel contesto della comunità (*Gemeinschaft*), sia essa vincolata alla maturità giuridico-politica della società (*Gesellschaft*) come luogo di autentica cittadinanza.

Intendiamoci: si tratta di generalizzazioni semplificate che certamente non restituiscono la radicale problematicità storico-critica che a ciascuna di esse presiede. Ma è altrettanto vero che, con un movimento a spirale tanto caro alla tradizione del pensiero fenomenologico, di esse se ne può ripercorrere l'intreccio profondo. Al punto da farne capitolo esemplare di una questione che la cultura pedagogica eredita, appunto, dalla peculiarità della sua posizione scientifica. Una posizione – è bene ricordarlo – che non ha mai smesso di vivere, a proposito di metodologia della ricerca, l'impaccio di una disciplina che fatica, *et pour cause*, a rispettare la cosiddetta legge di Hume – non si può passare dalla descrizione alla prescrizione. Ma che, proprio in virtù di simile impaccio, reclama per sé la peculiarità di un principio metodologico e regolativo che fa della medesima cultura pedagogica il crocevia di società, politica, cultura. Ovverosia ciò che, in quanto statuto di civiltà, fa di tale ibridazione concettuale non tanto (e comunque non solo) il limite insuperabile del suo presunto pressapochismo teorico, quanto piuttosto il suo vero *unicum* novecentesco. Qualcosa che ci fa dire di lei così come si dice di una teoria generale della vita di cultura. Laddove, se è vero che la sua situazione teoretica (che molto ha a che fare con il processo d'individualizzazione) la si può davvero cogliere solamente nella tensione dialettica con l'esperienza politica (alla quale spetta il momento antinomico della socializzazione), è altresì vero che a regolarne la dinamica interna non potrà che essere la problematicità dell'esperienza morale, a sua volta declinata in termini di filosofia della storia e/o della politica.

In altre parole: alla stessa maniera con cui Slavoj Žižek ha saputo spiegarci, da lacaniano provetto, come l'ideologia torni sempre in forma di maniacalità ossessive laddove gli ingenui la immaginano tramontata per sempre nel vortice turborazionalistico del postideologico, così anche l'evenienzialità politica che soggiace all'intrapresa pedagogica non potrà che farsi avanti tramite un

giuoco di scambi simbolici dai quali traluce non già una mera tecnica di ricerca, quanto piuttosto una visione del mondo. Una visione del mondo tanto più compromettente, in tal caso, quanto meno sorvegliata dai criteri espliciti della nostra coscienza intenzionale. E dunque, simili criteri, tanto più ambigui sul piano della responsabilità etico-giuridico-politica quanto più manomessi dal mito della loro mera efficacia pragmatica.

Di qui uno dei compiti precipui della pedagogia in quanto critica della pedagogia: additare la maschera – secondo la felice immagine di Roland Barthes – onde disvelare in permanenza il fatto che non v'è immaterialità epistemologica che non sia, sopra ogni altra cosa, argomentazione immanente alla relazione tra fenomeni. In questo caso: che essa non ci parli, *in corpore vili*, della peculiarità politica implicita in ogni presa di posizione ragionata sulla realtà. Anche perché, a forza di civettare con l'esercizio del dominio, a chi dei saperi pedagogici si occupa non sono di certo estranei i medesimi *tic* di cui da tempo discorre giustappunto Žižek a proposito del rapporto scienza/ideologia.

Al dunque: se sono le cose a dirci, per il tramite della loro stessa densità cosale, la verità del mondo, il triangolo concettuale che ci parla, oggi, di metodologia della ricerca pedagogica, non è che il precipitato storico dei tre elementi che, secondo le linee di una dialettica senza sintesi, sembrano decifrare la condizione obiettiva di ogni esperienza intellettuale: la specificità del suo sguardo critico, la peculiarità della posizione sociale di chi lo esibisce, la più generale situazione storica entro la quale simile condizione esercita le sue funzioni.

Nel primo caso, nonostante la pletera degli studi che ne hanno attraversato in latitudine e longitudine il campo, la questione di una specifica determinazione metodologica della ricerca resta, infatti, una questione aperta. Salvo il fatto di una nuova atmosfera scientifica che, *versus* l'illusione mitografica di una sistematica coerente degli studi pedagogici, sembra ora più propensa ad intendere la natura radiale dell'indagine. Così da poter sottrarre l'unità semantica del discorso pedagogico al rischio ricorsivo di una rappresentazione di sé nei termini di una custodia gelosa di talune prerogative critiche.

Di qui, allora, l'accentuata problematicità di una figura di riferimento, il pedagogista, che – ora studioso pensoso dei processi educativi, ora febbrile sperimentatore d'inedite pratiche formative, ora costruttore rigoroso di un fenomeno organizzativo, ora specifico architetto di formule sociali – non può registrare questo suo articolatissimo destino se non nel rapporto di azione reciproca che lo costringe non solo a misurarsi con una propensione epistemologica di per sé centrifuga, ma anche – e forse soprattutto – con la rifrazione frammentata dei suoi molti ruoli sociali: ora competitore di funzioni istituzionali, ora analista della comunicazione di massa, ora custode razionale del lavoro diviso, ora interprete e mimo del potere sociale.

Il tutto entro un contesto in virtù del quale la politicità intrinseca dell'educazione accentua, tuttavia, la contraddizione che insidia da sempre la vita della pedagogia: quella che, facendo della competenza la cifra di consenso della sua stessa funzione sociale, di fatto la consegna, per il dinamismo implicito

che inerisce alla forma del dominio, al ruolo di progetto esecutivo della *governance*. Per dirla tutta: al compito che le assegna la razionalità spontanea della storia e dell'economia, secondo i dettami amministrativistici che sembrano costituire l'orizzonte ideologico del produttivismo postindustriale.

Nessuno stupore, dunque, se alla fase di pedagogizzazione sociale che ha accompagnato l'effervescenza epistemologica dell'ultimo scorcio del secolo scorso – essa in connessione con una esigenza di emancipazione individuale declinata nella formula storica della democrazia partecipativa – sembra sostituirsi, a partire dalla crisi del suo sviluppo accademico, la rinascita sapienziale (premoderna) di una retorica argomentativa che induce alla ripresa impoverita della predica convenzionale come forma di sostegno della volontà politica – essa la ragion sufficiente di fare solo del pedagogo, non più del pedagogista, il legittimo consigliere-esecutore del principe.

Nessuno stupore, di conseguenza, se la questione dell'articolazione dei saperi formativi rischia di venire derubricata a mera vicenda organizzativa e se, a proposito di scuola – vale a dire di ciò che costituisce il precipuo oggetto materiale della discorsività pedagogica – l'ordine delle cose simula, in sintonia con la crisi violenta del capitalismo industriale, le formule astutamente neutrali della riproduzione sociale.

Solo la constatazione, tutt'altro che *routinière*, di un'urgenza pensosa che, giusto in forma di progetto politico, non ceda alla delusione critica. Qualcosa che, chiedendo anche al pedagogista il coraggio di «immischiarsi in faccende che non lo riguardano», a lui chiede – sublime ossimoro weberiano – il disincanto di una spietata lucidità critica e la passione visionaria di una «missione da compiere».