

(In)attualità del principio di ragione L'educazione nell'era della Tecnica e la "minorità" del sapere pedagogico

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

mfabbri@ipazia.economia.unibo.it

Abstract

Nell'attuale fase storica, scienza e tecnologia si impongono come idee culturali dominanti su scala planetaria. È lecito sperare che la pedagogia possa non mettersi semplicemente al loro servizio e non divenga, ad esempio, essa stessa, pura e semplice tecnologia dell'istruzione? Quali possono essere le prospettive di ulteriore sviluppo della riflessione pedagogica, data una situazione in cui la crisi della metafisica sembra essere riassorbita con sempre più forza dalla tecnocratica volontà di potenza dello sviluppo tecnologico e scientifico?
abstract abstract abstract.

Parole chiave: Ragione pedagogica; Tecnica; Pedagogia

Crisi della metafisica e razionalità pedagogica: fra universalità e problematicità dell'esperienza.

L'educazione – scrive Antonio Banfi – è una funzione determinata della società culturale... che regola, dirige, delimita, concreta e soccorre l'atto educativo...

Ma quando tale sintesi culturale s'infrange e si spezza il suo interiore teleologismo, quando forze incoerenti percorrono un mondo di cultura e ne rivelano la varietà dei piani, l'irriducibilità delle loro direzioni generatrici... l'esigenza educativa, non più circoscritta, trattenuta, condizionata, appare nella sua universale autonomia, si pone, o cerca di porsi, secondo il suo proprio problema, investendo con esso i contenuti e gli aspetti determinati della cultura e sottoponendoli al proprio criterio.¹

¹ A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 4-5

Ebbene, in questi momenti dello sviluppo storico, l'educazione non si esprime più come "limitata", non è condizionata dai valori culturali di un'epoca determinata, ma si *estende alla "totalità della vita"*. Da questo discende, secondo Banfi, la specificità dell'esperienza educativa e di ogni possibile modello di razionalità in ambito pedagogico: tale per cui a quest'ultimo spetta il compito di confrontarsi con tutti gli aspetti possibili e le determinazioni dell'ambiente scientifico e storico-culturale, ma deve farlo, conservando la capacità di costituirsi come sapere critico, in grado di relativizzare i modelli e le idee dominanti, propri di ogni epoca e cultura, piegandoli – ovviamente, solo all'interno dell'esperienza educativa – al rispetto delle proprie priorità.

Nel fare ciò, la ragione pedagogica non si costituisce come modello di razionalità esclusivo e totalizzante: poiché ciò che lo contraddistingue è la capacità di confrontarsi con una molteplicità di saperi, di *Weltanschauung*, di valori ed elaborazioni scientifiche a nessuna delle quali è dato di esprimersi come assoluta. In questo contesto, la pedagogia può divenire, essa stessa, artefice di nuove sintesi: sintesi, però, non più definitive e totalizzanti, come quelle della tradizione metafisica, ma libere e plurali, in quanto tali problematiche, sempre incompiute, modellate sulle esigenze dell'esperienza educativa e non sul rispetto pregiudiziale di un'idea veicolata come dominante dall'ambiente socioculturale. Sintesi valide per alcuni e non per tutti, chiamate a confrontarsi con il principio della propria *differenza* ed *alterità* e che rispecchiano la capacità del contesto culturale di ascoltare anche le domande individuali e di costituirsi, esso stesso, sotto forma di domanda, piuttosto che di risposta.

Quando ciò non accade e la riflessione pedagogica si lascia sedurre dai "trionfi" riportati da modelli di razionalità extrapedagogica e accetta di porsi al loro servizio, essa rinuncia a realizzare gli scopi, per i quali è sorta: diviene mera pedagogia applicata, si riduce a metodo. Lo sviluppo storico è pieno di esempi che muovono in questa direzione: lo sono, in qualche misura, i tradizionali modelli di *humanitas* e di *paideia*, che rischiavano di piegare l'esperienza educativa alla realizzazione di un ideale di virtù civile o militare; lo sono, a maggior ragione, le ambizioni di creazione dell'"uomo nuovo", proprie di molte società totalitarie.

Per questo, secondo Banfi, è più facile che la pedagogia possa conquistare un proprio ruolo, quando s'infrangono le grandi sintesi culturali, ovvero, nei periodi di crisi e di trasformazione di un determinato modello di civiltà e di transizione fra più epoche e culture: ovviamente, il fatto che sia più semplice in tali circostanze, non significa che sia possibile solo al loro interno. Anche nei periodi in cui tali sintesi culturali fanno sentire tutto il loro peso e potere di condizionamento, permane, nella prospettiva problematicista, la possibilità di ipotizzare un piano della riflessione filosofica (quello trascendentale), che, per la sua costitutiva capacità di confrontarsi con il momento di universalità dell'esperienza e con il "processo

totale della cultura”, sappia cogliere i valori e le idee dominanti di un’epoca nella loro relatività (anziché nella loro assolutezza) e possa impegnare, pertanto, la riflessione pedagogica nella denuncia dell’asservimento e dei tentativi di colonizzazione in cui l’esperienza educativa viene spesso tenuta: ciò è possibile, purché il piano dell’analisi trascendentale venga assunto solo in funzione regolativa e antidogmatica.

L’analisi trascendentale della conoscenza – sono parole di Banfi – è semplicemente la posizione dell’idea del conoscere nella sua formale purezza e relatività, che, in quanto pensata, è pensata appunto come la legge trascendentale che domina e dirige ogni aspetto del conoscere e dà significato a ogni elemento concreto delle posizioni determinate del conoscere stesso. E tale idea non ha la sua origine né in un processo di astrazione, né in un atto di illuminazione soggettivo. Essa ha la sua origine, come ogni idea speculativa, nel processo totale della cultura, per cui il momento della teoreticità si è venuto elevando ad autonomia.²

Una concezione del trascendentale, dunque, che evita la riduzione del conoscere alle specifiche teorie della conoscenza proprie di un’epoca e ne sottolinea i limiti, rispetto al momento di universalità della medesima. Si può allora ipotizzare che una possibile via di fuga dell’esperienza educativa dai condizionamenti culturali di un determinato momento storico consista nel far valere al suo interno anche le idee (e le corrispondenti esperienze di educabilità) proprie delle teorie della conoscenza che caratterizzano o hanno caratterizzato altri momenti storici o contesti culturali. A queste condizioni, non è del tutto impossibile, per la pedagogia, sottrarsi ai condizionamenti culturali di epoche con un’identità culturale consolidata e, apparentemente, non in corso di trasformazione: per riuscirci, tuttavia, è necessario che essa accetti di fondarsi su un modello di razionalità antidogmatico e criticamente orientato, anche quando, nel circostante contesto socioculturale, tornassero ad imporsi, come dominanti, modelli di razionalità filosofica dogmatici e totalizzanti. Un modello di razionalità che – come evidenzia F. Cambi – le consenta di

“...leggere la processualità educativa e la sua antinomicità, come pure il dialogo forte, ma tensionale, tra la pedagogia e gli altri saperi...”³.

Detto questo, la riflessione di Banfi spiega, con molta efficacia, per quale motivo in un secolo di immani e continue trasformazioni come il Ventesimo si sia potuto assistere in misura così determinante (e, per certi aspetti, imprevedibile, data la sua

² A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Roma, Riuniti, 1967, p. 12

³ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Bari, Laterza, 2000, p. 61

iniziale riduzione e “svalutazione” all’interno della riflessione filosofica) alla rinascita del sapere pedagogico: è indubbio, infatti, che la crisi della metafisica abbia avuto come conseguenza la diffusione di modelli di razionalità filosofica più favorevoli all’autonomo dispiegarsi della ricerca pedagogica, sia essa configurabile in termini di filosofia dell’educazione, pedagogia od epistemologia pedagogica; e che il parziale affrancamento dell’esperienza educativa da molti dei suoi condizionamenti precedenti ha consentito alla pedagogia di curvare anche sul terreno della prassi e dell’empiria, divenendo didattica e pedagogia sperimentale. Il Novecento è stato, indubbiamente, un secolo – come si diceva – di rinascita e di propulsività, di continua elaborazione di modelli e di realizzazione di nuove sintesi pedagogiche che, pur così esposte ai rischi di contaminazione con altri ambiti di sapere, hanno saputo, tuttavia, mantenersi in stretta relazione con il proprio originario campo d’indagine (l’educazione, appunto) e con i fenomeni corrispondenti. E lo è stato paradossalmente – direbbe Banfi, non a caso – proprio nelle nazioni, Italia, Francia e Germania, dove una consolidata tradizione filosofica ha fatto sì che fossero particolarmente avvertiti gli effetti di crisi e depotenziamento dei corrispondenti modelli di razionalità.

Autonomia della ragione pedagogica nell’età della Tecnica: complessità dello sfondo e tensione al superamento.

Se questo è vero, resta da chiedersi quali possano essere oggi, in questa fase storica, le prospettive di ulteriore sviluppo della riflessione pedagogica, data una situazione in cui la crisi della metafisica sembra essere riassorbita con sempre più forza – come, peraltro, ha sottolineato Martin Heidegger già molti decenni or sono⁴ – dalla tecnocratica volontà di potenza dello sviluppo tecnologico e scientifico: ora che scienza e tecnologia si impongono come idee culturali dominanti su scala planetaria, è lecito sperare che la pedagogia possa non mettersi semplicemente al loro servizio e non divenga, ad esempio, essa stessa, pura e semplice tecnologia dell’istruzione? Secondo Umberto Galimberti, lo scenario che si delinea è tutt’altro che incoraggiante:

A questo tipo di cultura oggi si sono completamente arresi anche l’istruzione scolastica e, più in generale, gli istituti cosiddetti “di formazione”, che sembrano aver definitivamente rinunciato ad ogni ideale educativo e formativo, a vantaggio della pura e semplice acquisizione di strumenti e competenze tecniche.⁵

⁴ Cfr. M. Heidegger, *Che cosa significa pensare*, vol. II, Sugarco, Milano e *Perché i poeti nell’era della tecnica*, in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1979

⁵ U. Galimberti, *Psiche e techné. L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 679.

Dal punto di vista del razionalismo critico di Banfi, tuttavia, la risposta al quesito di cui sopra è parzialmente positiva, almeno in linea ipotetica. I modelli di razionalità tecnica e scientifica, infatti, anche se sono riusciti, in misura significativa, a compensare la crisi della tradizione metafisica (riproponendone le certezze e i valori assoluti su un altro piano) non sono in grado di soddisfare integralmente le istanze contenute nell'idea di ragione delineata da A. Banfi: anche ammesso che si possa parlare di evoluzione della metafisica nella tecnica, tale evoluzione rappresenta, comunque, un momento parziale e unilaterale dello sviluppo fenomenologico della ragione filosofica (del suo manifestarsi, direbbe Heidegger) che non assume anche le ragioni poste dal momento eidetico e da quello dialettico⁶. Detto in altri termini, consente, forse, alla ragione filosofica di esprimersi in forme nuove di conoscenza, ma non offre alcuna garanzia sulla loro capacità di produrre conoscenze disinteressate (così come richiesto dal momento eidetico) e sulla loro disponibilità a confrontarsi con le ragioni altre poste da soggetti e istanze, in qualche misura, antagonistic (secondo lo stile di indagine del momento antinomico). La tecnologia, al contrario, sembra orientata a costituirsi sempre più sotto forma di tecnocrazia, veicolando l'idea che la tecnica possa costruire sintesi universali, di natura totalizzante, in grado di rispondere ai bisogni di tutti e di spegnere i conflitti e le contraddizioni esistenti al loro interno.

Ebbene, contro questa concezione tecnocratica della storia e della realtà, diviene possibile evidenziare come, invece, nel processo di globalizzazione dei mercati, dei sistemi informativi e delle culture, permangano spazi vuoti che nessuna ulteriore forma di sviluppo tecnico-scientifico sarà in grado di riempire: ad esempio, quelli inerenti al conflitto fra prospettive di progresso sociale e altre di trasformazione esistenziale (entrambe, peraltro, minacciate dallo rischio dello scacco e del Disordine), come emerge dagli ultimi lavori di G. M. Bertin⁷; oppure quelli conseguenti ad un eccessivo potenziamento dell'intelligenza neocorticale e delle competenze dell'emisfero sinistro a scapito delle ragioni e delle emozioni fatte valere dal sistema limbico e dalle competenze dell'emisfero destro, che, secondo M. Contini, dimostrano come molte delle antinomie considerate dal problematicismo pedagogico siano rintracciabili anche all'interno della ricerca neuroscientifica e psicologica⁸.

Tali antinomie evidenziano, infatti, come i tentativi di superamento delle contraddizioni e di affermazione di alcuni primati di conoscenza verso nuove forme di pensiero unico debbano confrontarsi con dimensioni fondamentali di problematicità, che non sarà affatto semplice scalzare o, anche solo,

⁶ Cfr. A. Banfi, *op. cit.*, p. 19 e seg.

⁷ Cfr. G. M. Bertin, *Progresso sociale o trasformazione esistenziale. L'alternativa pedagogica*, Liguori, Napoli 1983 e *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna, 1981.

⁸ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992 e M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello*, Cortina, Milano 2006 (in corso di stampa).

ridimensionare: poiché, su questo versante, il momento eidetico ci ricorda che il problema conoscitivo, nel momento in cui viene posto nella sua “purezza”, non può arrendersi a tentativi di facile ricomposizione dei conflitti sin qui descritti, ma deve, piuttosto, accettare di confrontarsi, in modo disinteressato, con le ragioni degli uni e degli altri; mentre, il momento dialettico, nell’attimo stesso in cui ne progetta il superamento (ammesso che lo reuti possibile) può solo muoversi in direzione di integrazione e di complessità (e mai di semplificazione e di cristallizzazione dei ruoli).

Grazie a questo complesso intreccio di fattori, si può allora provvisoriamente concludere che la pervasività della civiltà scientifico-tecnologica non è tale da azzerare lo sviluppo dell’esperienza educativa e dei saperi (come la filosofia dell’educazione) più aperti al riconoscimento dei suoi requisiti processuali e trascendentali. Il fatto che la tecnologia abbia assunto e incorporato modelli di razionalità propri anche della tradizione metafisica e improntati a volontà di potenza, non significa che essa fosse e sia, tuttora, destinata a farlo. Da questo punto di vista, l’analisi di Heidegger – che è interessante per la sua attualità e inquietante per la sua capacità di previsione – nell’ottica problematicista, può essere relativizzata in funzione di un momento storico e non assunta, acriticamente, come l’unico destino possibile della tecnica, teso al dispiegamento di una presunta essenza originaria.

Altri potrebbero essere i destini della tecnica, se la sua “essenza” venisse ripensata a partire da categorie culturali non assolute né totalizzanti: che non diano per scontata la riduzione del mondo a semplice piano di lavoro, che si impegnino nella elaborazione di modelli sostenibili di sviluppo, che chiamino tutti i saperi coinvolti, pedagogia compresa, ad assumersi le proprie responsabilità. Nel fare questo, la pedagogia e la filosofia dell’educazione potrebbero sottrarsi ai condizionamenti del *nostro* contesto culturale, allenandosi a comportarsi *come se* le idee scientifico-culturali in esso dominanti fossero, comunque, in crisi, poiché il loro essere apparentemente forti e inattaccabili non è un motivo sufficiente per non vederne la debolezza.

Certo, per muoversi in questa direzione, la pedagogia ha bisogno di porsi come sapere non solo teoretico, ma anche militante, capace di esprimersi in controtendenza e di confrontarsi con una globalità che è incompatibile con il dominio di una singola idea su tutta la scala sociale. Il compito che l’attende, nel nostro momento storico, è quello di imparare a gestire la propria apparente minorità e marginalità: quest’ultima, non più il segno di una sua strutturale dipendenza da idee e ragioni di conoscenza, volute e delineate da altri, ma indicativa di uno scarto fra logiche del potere e logiche della formazione, dal quale essa ha bisogno di nutrirsi per andare avanti nel processo di costruzione della propria identità. Scrive Contini:

Certo queste direzioni, essendo scarto, e inattuali, hanno poche possibilità di oltrepassare le barriere della loro marginalità, ma anche se vi riuscissero, sarebbero prontamente avversate e ricacciate ai margini, poiché risulterebbero trasgressive, potenzialmente sovvertitrici nei confronti dell'esistente, dell'attuale.

Per questo, il titolo del mio intervento comprende anche l'elogio della resistenza: perché in quanto esponenti di un sapere minoritario, dobbiamo imparare ad esprimere e realizzare il nostro impegno, giorno per giorno, contesto per contesto, con le modalità della resistenza: non-violenta, è ovvio!...

Certo, la resistenza è rischiosa, si può dover rimanere nascosti, fra le montagne o al chiuso, lontano dalla luce del giorno, per molto tempo e perdere l'aggancio con la realtà e con i soggetti in carne ed ossa che ci stanno a cuore. E se è vero che non abbiamo la pretesa di vincere, siamo però molto determinati a non perdere, convinti come siamo che la logica di un vincitore e un vinto, nei conflitti, sia una logica violentemente "attuale".

Su questo versante, non solo il modello di razionalità delineato da Banfi, ma anche la riflessione di G. M. Bertin, che ha portato il problematicismo a confrontarsi con i valori dell'utopico e dell'inattuale⁹, possono fornire un contributo affinché la ricerca pedagogica, pur nel rispetto delle proprie priorità, sia capace di esprimersi, sempre più, come ricerca multidimensionale, capace di confrontarsi con gli elementi di globalità e di complessità che contraddistinguono lo sfondo di ogni intervento educativo. E' così, ad esempio, che la pedagogia può scoprire di essere sempre pedagogia interculturale (anche quando non deve risolvere problemi legati all'accoglienza e all'integrazione) e che, radicalizzando l'analisi relativa al momento di universalità dell'esperienza educativa, può arrivare a porsi come ecologia e cosmologia: ovvero, come sapere in grado di privilegiare la ricerca dei nessi e dei condizionamenti che legano l'esperienza educativa a tutto ciò che esiste e di optare per un modello olistico di razionalità, teso a superare le tradizionali disgiunzioni e separazioni proprie dei saperi occidentali. Fare questo, significa entrare in sintonia con lo sfondo, ovvero accettare di relazionarsi anche con il lato oscuro dell'esperienza formativa, consapevoli che in essa entrano influenze e fattori perturbanti che non si costituiscono, per di più, al suo interno e che non sempre potranno essere visualizzati e riconosciuti... disponibili a confrontarsi col segreto della formazione senza violarlo, in modo da impedire alla riflessione pedagogica di attestarsi sul terreno dell'ovvietà: dove la vita e l'educazione vengono intese come semplice presenze che, per essere comprese, hanno bisogno, solo, di essere osservate e analizzate. Poiché molto di quanto accade al suo interno non può, con facilità, essere osservato, men che meno analizzato: molto scaturisce da quei particolari vuoti d'esperienza che rendono formativo il venir meno delle

⁹ Cfr. G. M. Bertin, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

consuetudini e delle attività programmate, lo scarto fra obiettivi, desideri e aspettative, i silenzi, piuttosto che le parole, le attese di qualcosa a cui, ancora, non si riesce a dare voce...