

Pensiero giuridico e politico
Saggi

Collana diretta da Francesco M. De Sanctis
Nuova serie

31

CRIE

Centro di Ricerca sulle Istituzioni Europee
dell'Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa



La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico:
crisi di una metafora

a cura di
Giulia Maria Labriola

Editoriale Scientifica

Publicato con il contributo dell'“Università degli Studi Suor Orsola Benincasa”
di Napoli, nell'ambito del Progetto FIRB - Futuro in Ricerca (2012) -
“TRA.M - Tra.sformazioni M.etropolitane. La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora”.
Codice CUP: B61J12000530008

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

ISBN 978-88-6342-999-2

© Editoriale Scientifica srl 2016

80138 Napoli via San Biagio dei Librai, 39

Indice

LUCIO D'ALESSANDRO, <i>Prefazione</i>	IX
FRANCESCO M. DE SANCTIS, <i>Introduzione. Città, spazio, storia</i>	XI
GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Presentazione</i>	XLIII

I. Gli archetipi

1. GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Trasformazione dello spazio urbano e strumenti del diritto. Una riflessione sull'esperienza di Parigi</i>	3
2. MASSIMO PALMA, <i>Infanzia democratica. Benjamin e i tipi politici berlinesi dal Second Reich alla fine di Weimar</i>	75
3. FRANCESCO D'URSO, <i>Il mito della 'Terza' Roma</i>	117

2. Le categorie giuridiche e politiche

4. VALERIO NITRATO IZZO, <i>La città contemporanea come spazio giuridico</i>	155
5. MASSIMO PALMA, <i>Linee di lettura de La città di Max Weber. L'intrico del dominio non legittimo</i>	185
6. VALERIO NITRATO IZZO, <i>Alla ricerca di uno spazio per la giustizia nella città: sulle relazioni tra diritto e architettura giudiziaria</i>	239
7. FRANCESCA SCAMARDELLA, <i>La governance dei network delle città globali: una rilettura dei rapporti tra centro e periferia</i>	283

8. *Esperienze urbane. Cittadinanza e processi di soggettivazione politica e giuridica* 315
- a. MASSIMO PALMA, *Appunti su rivolta, conflitto, progetto e uso. Il politico ai margini della cittadinanza* 317
- b. VALERIO NITRATO IZZO, *La pratica urbana dei diritti: il diritto alla città come diritto ad avere diritti* 353

3. La cittadinanza e l'educazione

9. FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, *L'eclissi della cittadinanza attiva e lo sfarinamento dello spazio pubblico. L'implicito pedagogico-politico in Francesco Saverio Nitti* 393
10. LUCIA ARIEMMA, *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza* 411
11. PASCAL PERILLO, *Educazione metropolitana e prassi di cittadinanza. La militanza educativa nella città come spazio politico* 433
12. SALVATORE LUCCHESI, *Le città degli uomini. Epistemologia, pedagogia e politica in Gaetano Salvemini* 489
13. VASCO D'AGNESE, *Democrazia, esperienza e prassi educativa* 503
14. ILARIA DI GIUSTO, *Le competenze di cittadinanza tra normativa e pratiche pedagogiche* 521
15. FERNANDO SARRACINO, *Cittadinanza digitale. Dall'illusione della partecipazione alla necessità di una nuova literacy* 541

4. Spazi urbani, narrazioni, politiche

16. PASQUALE ROSSI, *Alle origini della città contemporanea: aspetti e interventi tra Napoli e l'Europa* 571

17. EMILIO GARDINI, <i>Sovrapposizioni: forma urbana, morfologia sociale</i>	619
18. STEFANIA FERRARO, <i>Welfare State. Note di campo sulle politiche sociali a Napoli</i>	643
19. CIRO PIZZO, <i>Lo spazio civile europeo. Per una genealogia</i>	673
20. STEFANIA FERRARO, <i>Margine. Tra espace conçu ed espace vécu in alcune aree del centro storico napoletano</i>	739
21. STEFANIA FERRARO, <i>UNESCO. Napoli tra rappresentazione e patrimonializzazione</i>	763
22. SERGIO MAROTTA, <i>Beni comuni. Cronistoria di un'esperienza napoletana: Acqua Bene Comune</i>	789
<i>Notizie sugli autori</i>	809

VASCO D'AGNESE

Democrazia, esperienza e prassi educativa

Introduzione

La relazione fra la crescita e lo sviluppo della democrazia e l'educazione è un tema da sempre all'attenzione della comunità scientifica, dei decisori politico-istituzionali e di quanti, ai diversi livelli, si occupano di educazione e insegnamento. In ambito pedagogico un riferimento ineludibile per la tematizzazione di tale nesso è l'opera di John Dewey. Almeno a partire dall'opera di Dewey, infatti, l'analisi delle forme e delle metodologie educative e formative appare strettamente correlata – e non potrebbe essere diversamente – alla crescita ed allo sviluppo effettivo della forma – e della sostanza – democratica.

A questo hanno condotto diversi elementi, storico-sociali, prima che strettamente scientifici. Troppo spesso, infatti, nella vita quotidiana come nelle riflessioni più ampie e 'meditate' che conduciamo, diamo per scontato che il vivere in paesi democratici sia la norma. Ciò è, chiaramente, infondato, non solo per l'esistenza – ampia – di regimi tutt'altro che democratici ma, anche e soprattutto per due motivazioni interne alla nostra cultura: a) la nostra, quella che definiamo in modo ampio "democrazia occidentale", è una democrazia a tratti solo formale: la distanza esistente fra ciò che Marx definiva il "cielo astratto" dei diritti e la concretezza, talvolta la ristrettezza e l'insufficienza della loro realizzazione nella vita e nell'esistenza delle persone è, purtroppo, ampia; b) in tempi storicamente recenti abbiamo assistito alla trasformazione di democrazie compiute, mature, in regimi totalitari (la Germania ne è stato il caso più eclatante); ciò ci mostra, evidentemente, che il rischio della perdita di un bene tanto prezioso è sempre presente,

sempre attuale; c) lo scivolamento verso forme autoritarie di potere, la perdita o la sospensione dei diritti fondamentali dell'uomo, prima ancora che del cittadino è, purtroppo, un tema all'ordine del giorno, non solo nel nostro paese. Ampie zone grigie di sovrapposizione e negazione della persona umana sono purtroppo documentate quasi quotidianamente. È soprattutto su quest'ultimo punto che questo lavoro vuole insistere, mostrando come il fondo della questione, il nodo principale, sia innanzitutto educativo, attenendo al rapporto fra sviluppo e realizzazione dell'individuo e sviluppo e realizzazione della democrazia come forma di condivisione dell'esperienza¹.

Sulla base di quanto in precedenza esplicitato, il contributo proposto si articola in tre paragrafi. Nel primo si proverà ad analizzare la visione deweyana della democrazia, strettamente connessa al modo in cui i soggetti compongono e generano la propria esperienza e la propria conoscenza. In tal senso è possibile affermare come per Dewey la democrazia sia un modo di vivere e una forma cognitiva, più e prima che un modello politico. Nel secondo paragrafo verranno, in un certo senso, problematizzate le basi epistemologiche e filosofiche del pensare-agire pedagogico, mettendole in relazione con la questione del fondamento che – ancora oggi – attraversa e inquieta tale sapere-agire. Nel terzo paragrafo si proverà ad articolare il precipitato formativo di quanto discusso.

1. *La democrazia come condivisione dell'esperienza*

Il pedagogista e il filosofo che ha posto con maggiore forza e chiarezza il tema del nesso educazione-democrazia è, come precedentemente esplicitato, John Dewey. La sua attenzione, la sua 'devozione' alla forma democratica va ben oltre quella che è l'attenzione verso una forma di governo. Nella sua opera il modo di

¹ John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The MacMillan Company, New York 1916.

vivere democratico è il fondamento per la crescita e lo sviluppo soggettivo, prima ancora che essere una forma di Stato:

La democrazia è più di una forma di governo: è innanzitutto il vivere insieme, il condividere e comunicare l'esperienza. L'insieme delle persone che condividono un interesse, così che ognuno debba riferire la propria azione a quella degli altri, e debba considerare l'azione degli altri rispetto alla propria significa la caduta di tutte le barriere di classe, razza, e nazionalità []. La crescita in quantità e qualità dei punti di contatto denota una grande diversità di stimoli ai quali un individuo deve rispondere. [...] Questi assicurano una liberazione, una realizzazione delle personali possibilità che rimangono inibite fintanto che lo stimolo all'azione è parziale².

L'estensione della condivisione dell'esistente e la crescita di possibilità, collettive e individuali, sono il cuore della democrazia – e dell'educazione. È fondamentale notare come Dewey superi, nella sua analisi, la contrapposizione fra il tema della condivisione della vita associata e quello della realizzazione della libertà personale. La realizzazione del soggetto avviene nella condivisione e nella comunicazione³. Senza queste non c'è non solo la vita associata ma neanche la libertà soggettiva.

La lezione deweyana appare quanto mai attuale. Per motivi che qui non è possibile analizzare nel dettaglio, ma che comunque occorre ricordare, la condivisione di esperienze, la cooperazione per un comune obiettivo appaiono sempre più antitetici rispetto alla realizzazione piena della soggettività: come se il soggetto potesse realizzarsi in un vuoto di relazioni o, come purtroppo spesso capita, in un pieno di competizione *contro* altri soggetti. Il punto che maggiormente interessa è che ciò è infondato non solo per motivi etici che attengono alla necessità – e alla bellezza – della condivi-

² Ivi, p. 101. Le traduzioni dagli originali, salvo se diversamente indicato in nota, sono a cura di chi scrive.

³ Id., *The Quest for Certainty. A Study on the Relation of Knowledge and Action*, Minton Balch & Company, New York 1929; Id., *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt and Company, New York 1938.

sione, ma, soprattutto, per motivi che possiamo definire ontologici: l'essere umano nasce per condividere e comunicare la propria esperienza e l'esperienza è tale solo se comunicata. Attraverso la comunicazione del proprio vissuto questo acquista consistenza e spessore; la consapevolezza che deriva dalla relazione non è un che di aggiunto a ciò che facciamo e viviamo quotidianamente, ma ne costituisce, se è possibile usare questo termine, l'essenza. Questa essenza è resa possibile, pensabile, agibile, dalla democrazia stessa, come luogo di condivisione.

Educare è, infatti, dare forma all'interno di un processo di condivisione di valori e conoscenza e pensare l'educazione significa pensare la cultura che la ospita⁴. Ciò che occorre evidenziare da un punto di vista educativo, dal punto di vista di una educazione concreta, calata nella prassi, che la orienti e interagisca con la sua effettività, è che il modo nel quale pensiamo ai processi di partecipazione, costruzione della cittadinanza e democratizzazione è legato non solo allo stato dell'economia e delle relazioni politiche, ma, più profondamente, al modo nel quale pensiamo e agiamo la democrazia e il rapporto con l'altro; questo, ovviamente, richiama una dimensione implicita, che difficilmente viene posta a tema. Rispetto a questo esiste anche il rischio, come evidenziato in precedenza, di una mancanza di concretezza. L'opinione che sostiene questo lavoro è che la questione educativa necessiti più di altre di una riflessione continua e profonda sugli assunti pragmatici che strutturano il nostro modo di agire con l'altro. Il nodo educazione-democrazia è centrale non solo – ovviamente – riguardo ai processi educativi, ma rispetto ai destini della comunità nella sua ampiezza e complessità e attiene a una dimensione pedagogicamente fondante: quella della scelta, dell'intenzionalità trasformativa.

Se agisco è perché credo di essere nel giusto, non soltanto perché credo di effettuare una delle diverse scelte possibili in un panorama indifferente. Ciò che in educazione è fondante è pro-

⁴ Id., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, cit.

prio questo aspetto soggettivo della credenza, la forza e l'impegno con i quali viene perseguito il progetto e l'azione formativa, e non semplicemente il fatto che tale azione venga dichiarata equivalente ad altre possibili strade – perché, *di fatto*, chi educa non le *intende* in tal modo quando le agisce. Il problema che, allo stato, rimane tale, cioè rimane questione aperta, è come tale univocità della credenza si innesti sulla situazione di radicale crisi della verità che fonda, più che attraversare, non soltanto il pensiero ma la prassi e l'esistenza dell'Occidente. È bene sottolineare nuovamente che tale problema è di ordine pragmatico, non teoretico, e che viene incontrato – che lo si sappia o no – ogni qualvolta *si è* in educazione o in ricerca. In pedagogia non è possibile accontentarsi del fatto che la metodologia scientifica sperimenta e costruisce su se stessa e rispetto a se stessa, in una autoreferenzialità che, ancorché parzialmente, dovrebbe proteggerla dall'urto di una messa alla prova col referente; non è possibile ideare disegni e strutture teoretiche che abbiano come obiettivo la coerenza interna, mettendo fra parentesi il problema del nesso di tale coerenza col mondo della vita, con l'esistenza concreta dei soggetti che sperimentano, agiscono, patiscono in relazione a pratiche formative passate o in atto⁵. La tensione etica è struttura fondante del pedagogico, è parte del suo dispositivo teoretico, non un suo correlato o corollario⁶.

Educare, infatti, significa agire per il cambiamento, promuovendolo, alimentandolo o anche, semplicemente, mostrandolo. Educare, quindi, implica l'indicazione al soggetto in formazione di una possibile trasformazione in vista di un fine. Più che mai in pedagogia, la teoria ha una valenza prassica, chiama in causa il livello etico, prima ancora di quello teoretico. Educare è agire in vista di un cambiamento, di una trasformazione auspicata e possibile; educare è, quindi, costitutivamente, un'azione progettuale

⁵ È bene notare che, in ogni caso, tale operazione, compiuta per il sapere matematico da David Hilbert, non ha mai dato i frutti sperati; allo stato attuale ipotizzare un sapere che si fondi su se stesso senza alcuna aporia non è possibile.

⁶ Il riferimento è, ovviamente, al fondamentale Franco Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna 1986.

valorialmente orientata. Che lo si voglia o meno, l'educazione è educazione per ciò che si reputa importante, valido, vero, utile, giusto. Si educa per ciò che si ritiene che valga, e ciò proprio in un momento nel quale, per ragioni sociali e teoretiche insieme, il valore e la sua determinazione sono temi poco definibili. La crisi di modelli di legittimazione forte, sociali, politici e scientifici, è in pedagogia ancora più forte e drammatica. La *possibilità* data al ricercatore e all'educatore di costruire modelli innovativi, non iscritti già nell'ordine del possibile, e la *responsabilità* che da ciò ne deriva sono temi fondanti, e per il lavoro educativo, e per la crescita e lo sviluppo della democrazia.

Se l'educazione è il processo nel quale l'uomo diventa uomo e la società diventa tale, l'educazione stessa è il cuore del problema. Come ci ricorda Franco Cambi,

pensare non è mai l'esercizio di un cogito, di un io penso, di una pura coscienza/autocoscienza, ma di un soggetto esistente qui ed ora, che nel tempo e nello spazio dà identità a se stesso e di se stesso (della sua identità come progetto) si fa carico, in un processo mai compiuto, sempre in atto, sempre sospeso tra compimento e ricominciamento, in quanto collocato nella dinamica di quel vitale che l'uomo radicalmente (e totalmente) è⁷.

La democrazia è nata in Occidente e pensarla al di fuori della sua cultura di appartenenza è insensato: lo spazio di azione e riflessione aperto dai Greci è ancora il nostro spazio. Il punto è che, però, oramai da diverso tempo, abbiamo anche preso consapevolezza del lato oscuro della nostra cultura, che non è casuale, essendo legato al nostro sguardo verso l'altro. La crisi del progetto illuministico, che ha mostrato le sue contraddizioni interne e la sua dipendenza culturale⁸, la consapevolezza di occupare, nello

⁷ Franco Cambi, *Prefazione* in Franco Cambi, Mario Bugliani, Alessandro Mariani, *Ortega Y Gasset e la Bildung. Studi critici*, Milano, Unicopli 2007, p. 8.

⁸ Gert Biesta (2007), *Education and the democratic person: towards a political understanding of democratic education* in "Teachers College Record", vol. 109, no. 3, 2007, pp. 740–769; Henry Giroux, Peter McLaren, *Introduction: Schooling, Cultural*

spazio della conoscenza, una posizione di potere hanno sfidato e tuttora sfidano il sistema e le pratiche educative⁹.

2. *Il problema del fondamento e la prassi pedagogica*

A partire almeno dall'opera di Nietzsche la domanda sul senso della verità – sul perché la verità sia preferibile alla menzogna, la conoscenza all'ignoranza, la profondità alla superficie – percorre e inquieta il pensare e l'agire dell'Occidente, che sull'alleanza immediata fra vero e bene si era fondato fin da Platone. Da Nietzsche in poi ogni forma di conoscenza, che lo sappia o no, deve rispondere all'interrogativo sulla consistenza ed il senso della stessa volontà di verità e sull'originarietà dell'apertura che consente l'operazione del porre domande e del dare risposte¹⁰.

Parallelamente, ma in modo ovviamente molto diverso, a partire almeno dall'opera di Dewey, la questione della fondabilità scientifica ed etica dell'educazione è diventata il centro del dibattito

Politics and the Struggle for Democracy, in Henry Giroux, Peter McLaren (a cura di) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, State of University New York Press, Albany 1989; Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments*, Stanford University Press, Stanford 2002; Jacques Rancière, *The Philosopher and His Poor*, Duke University Press, Durham, North Carolina 2003.

⁹ Paul Smeyers, Nigel Blake, Richard Smith, Paul Standish, *Education in an Age of Nihilism: Education and Moral Standards*, Routledge/Falmer, London 2000.

¹⁰ Fondamentale e insuperato nella sua assoluta problematicità rimane il noto aforisma 344, *In che senso siamo ancora devoti*, de *La gaia scienza*. Il tema in oggetto è stato poi declinato in modo molteplice, differente e stratificato – in taluni casi risultando notevolmente depotenziato – per 'fissarsi' in Heidegger. È poi risalito a Gadamer, da un lato, e a Rorty, Gargani, dall'altro; è presente e fondante nell'opera di Foucault – la costruzione degli ambiti discorsivi che domina la sua opera è figlia di questo interrogativo e ne sono testimonianza lampante l'*Introduzione a Le parole e le cose* – lo stesso Foucault, peraltro, sollecitato su questo tema, ha riconosciuto il suo debito verso Heidegger. L'idea che il mondo si dà in base ad un'apertura preventiva non totalmente tematizzabile è ciò che, al fondo, definisce il nostro orizzonte cognitivo.

to pedagogico. Ne è diventata il centro e per la sua problematicità, mai esaurita, e perché la ricerca di modelli di scientificità adeguati allo spiazzamento culturale che si è prodotto nel Novecento ha causato fratture e mutamenti nello statuto e nell'applicazione di questo sapere. La questione della fondabilità del pedagogico si è andata ovviamente intrecciando al tema più ampio della crisi delle scienze, mutuandone gli aspetti più radicali ed esaltandone la forza della problematicità etica, che in pedagogia è risultata – e risulta ancora oggi – primaria, essendo questa una disciplina volta all'agire trasformativo nel suo nucleo più profondo.

Il punto fondamentale è che il tema del fondamento va ribaltato: se in educazione la dimensione valoriale e quella teoretica si rivelano non solo fondanti, ma ineludibili in quanto *comunque* presenti nella progettualità e nella prassi formativa¹¹; se, cioè, l'atto dell'educare implica di per se stesso l'essere situati in un orizzonte etico, epistemologico e valoriale – implicito o esplicito che sia –, allora non va fornito un fondamento preliminare sul quale la teoria proposta si deve reggere, pena il suo decadimento, ma, piuttosto, essendo ogni teoria ed ogni prassi *già fondata* su valori ed epistemologie, il fondamento esistente, effettivo, che accompagna la teoria e la prassi agite, va discusso, analizzato, problematizzato in quanto punto di origine della processualità formativa.

L'instabilità costitutiva del senso del mondo ha da sempre accompagnato ogni forma di interrogazione sul mondo stesso; già la forma di pensiero riflessivo, di cui la metariflessione è una declinazione possibile, ha in sé lo sviluppo, o se si preferisce, la deriva nichilista dell'assenza di fondamento – si chiede del senso del mondo quando ne è già avvertita l'assenza, la perdita. Pertanto il modo, lo spazio nel quale pensiamo il sapere-agire pedagogico ed

¹¹ Si veda, rispetto alla problematicità del nesso valori-fondamento, F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna 1986; Rita Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana fra azione ed evento*, Armando, Roma 2002; Enza Colicchi, *Note su educazione e sviluppo*, in Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino, *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, ETS, Pisa 2005.

il suo costruito fondamentale – la formazione – non è semplicemente toccato o attraversato dall'incertezza, ma vi è radicato, proprio *in quanto* pensiero riflessivo. E proprio in quanto pensiero che lavora sull'incertezza è pensiero che comporta il rischio della perdita, dello scacco, del fallimento e porta con sé la responsabilità per i propri costrutti, che si pongono come il frutto di una scelta che è esclusivamente fondata su se stessa, non avendo più garanzie di rispecchiamento o di fondamento né in un'ontologia definita apriori, né in una tradizione certificata. Se, in altri termini, nella ricerca del fondamento ciò che mi rimane alla fine è una prassi non ultimamente fondata – o se si preferisce, infondata –, poiché, come radicalmente affermava Wittgenstein, alla fine di ogni ricerca si deve dire «si fa così perché si fa così»¹², allora la ricerca del fondamento non è più un che di esterno che garantisce il complesso della ricerca, ma ne è parte integrante, situandosi sullo stesso piano di quest'ultima.

Emergono in piena luce la relatività, l'occasionalità delle “forme di vita” sulle quali, in definitiva, si fondano e l'epistemologia e la tradizione che implicitamente certifica abiti cognitivi e modelli di azione; l'incertezza della consistenza del nesso pensiero-linguaggio-mondo¹³ è il tema che dal Novecento reclama e mina ogni atto fondativo nel complesso delle scienze.

Tutto questo, come esplicitato in precedenza, ha un significato ancora più profondo per le scienze umane, da sempre impegnate a fare i conti con l'incertezza e l'apertura ermeneutica del metodo e dell'oggetto di studio, e, in particolare per la pedagogia, che rispetto alle altre scienze ha da gestire una difficoltà ulterio-

¹² Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, trad. it. di M. Trinchero, Torino Einaudi 1974. Su questo tema dell'infondabilità ultima della ricerca e, quindi, della decisione che caratterizza il suo fondamento, si vedano anche le posizioni di Gregory Bateson, in particolare quella espressa nel metalogo “*Che cos'è un istinto?*” in Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. di G. Longo, Adelphi, Milano 1976.

¹³ In tal senso la critica di Gorgia ne è, forse ancora oggi, la formulazione più radicale e rigorosa.

re: alle antinomie classiche, alle scissioni interne, come è noto, va aggiunta quella relativa alla intrinseca teleologia del pedagogico, al suo chiamare in causa il livello trasformativo e, quindi, necessariamente valoriale¹⁴. In altri termini il processo di relativizzazione delle forme di sapere e degli insiemi valoriali che, almeno a partire da fine Ottocento, ha radicalmente colpito la cultura occidentale, esponendola al non-senso ed all'impossibilità di una legittimazione ultima, espone la pedagogia, più di altre scienze, in quanto sapere-agire trasformativo, intenzionato, al rischio di una mancanza di legittimazione.

Educare, infatti, significa agire per il cambiamento, promuovendolo, alimentandolo o anche, semplicemente, mostrandolo. Educare, quindi, implica l'indicazione al soggetto in formazione di una possibile trasformazione in vista di un fine. Più che mai in pedagogia, la teoria – e l'epistemologia rispetto alla quale questa si staglia – ha una valenza prassica, chiama in causa il livello etico, prima ancora di quello teoretico. La *possibilità* data al ricercatore di costruire modelli non iscritti già nell'ordine del possibile, e la *responsabilità* che da ciò ne deriva sono temi pedagogicamente fondanti.

Nella misura in cui l'epistemologia è declinata come filosofia della scienza, ossia disciplina in grado di delimitare e, quindi, fondare metodologia e prassi delle singole scienze/discipline, il discorso sull'educazione è diventato progressivamente più complesso, più incerto e problematico. Quella che appare come doppia problematicità del pedagogico – sociale e teoretica – ha una comune radice nello spiazzamento dell'orizzonte fondativo, valoriale e teoretico. Con la fine dell'epistemologia sistematica e fondante – ed anche quella contemporanea di Popper, in altro modo, lo era – e l'emergere dell'incommensurabilità dei linguaggi fra loro e con il mondo, l'infondabilità ultima del discorso sull'educazione è emersa in modo chiaro ed irreversibile. La scientificità atipica del pedagogico, pertanto, ha radici tanto nel movimento che trasforma i fatti in in-

¹⁴ Cfr. F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, cit.; Id., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma – Bari 2000; Giuseppe Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Unicopli, Milano 1992.

terpretazioni quanto nella specificità del suo oggetto. Il problema, quindi, per chi fa educazione, è diverso e doppiamente complesso.

Lo spiazzamento del concetto di commensurabilità ultima fra teorie, in pedagogia, ha conseguenze ancora più radicali che in altri campi, data la doppia e necessaria connessione del pedagogico con l'agire e con i valori che tale agire guidano. Spiazzamento che, è chiaro, ha notevoli conseguenze anche sulla riflessione epistemologica in pedagogia. La riflessione in pedagogia, infatti, risulta essere, ad un tempo, riflessione e scelta fra modelli di razionalità – alternativi o complementari – ed esercizio sulle modifiche che tale riflessione induce all'interno del panorama di saperi e conoscenze del soggetto in formazione; riflessione metateorica sulla disciplina pedagogica e, contemporaneamente, sui sistemi di saperi del soggetto che agisce la pedagogia¹⁵. La riflessione epistemolo-

¹⁵ Il ruolo ad un tempo centrale e periferico della riflessione epistemologica in pedagogia, il suo essere lo spazio critico-fondativo nel quale gli stessi criteri di legittimazione vengono costantemente ridiscussi, problematizzati e ricostruiti è stato più volte evidenziato da Franco Cambi; cfr. i seguenti passi: «Se la crescita recente delle scienze dell'educazione ha prodotto lo slittamento della filosofia dell'educazione da tutto a parte della pedagogia, la crisi della pedagogia presente nel pensiero contemporaneo (crisi come rimessa in discussione dell'identità e del ruolo della pedagogia) ha riproposto sempre più al centro questo ruolo critico (analitico, strutturale, interpretativo) della filosofia dell'educazione, cui viene affidato il compito di essere il decantatore dell'identità di un discorso (quello pedagogico) ed il *regolatore interno delle sue articolazioni e/o aree strategiche*. [...] Così la filosofia dell'educazione non sta né prima né dopo i vari saperi dell'educazione, non li precede o produce né li sintetizza, bensì li accompagna nella loro crescita 'magnatica' (inquietata, polimorfa, tensionale). [...] Un'azione [...] contrassegnata dallo statuto critico e dalla funzione regolativa»; e ancora: «fissata fin qui l'identità e il ruolo della filosofia dell'educazione [...], possiamo, a questo punto, cercare di distillarne l'aspetto di ruolo più proprio ed unitario. Questo può essere assegnato alla funzione di *legittimazione*. Questa poi può essere indicata come un po' l'intenzione reggente tutti i discorsi relativi alla filosofia dell'educazione: essi tendono tutti, sempre, a legittimare razionalmente la pedagogia, come sapere, come azione, come progetto, ovvero a giustificarla e/o a fondarla secondo prospettive coerenti, forti, organiche, cosicché quell'insieme dei discorsi (che è – appunto – la pedagogia) stia saldo nella sua unità e convergenza, riconoscendosi un *ordine* e un *sense*, sia pure aperti». F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., pp. IX e segg.

gica, pertanto, non ‘fonda’ le categorie della pedagogia – che non si fondano se non all’interno del pedagogico e dei suoi molteplici livelli; la riflessione epistemologica è il luogo privilegiato nel quale le epistemologie stesse del discorso pedagogico vengono a paragone, il luogo nel quale le categorie – ma ancor prima, i criteri di costruzione delle categorie – divengono chiari, acquistando una consistenza esplicita, intersoggettiva – e, quindi, il luogo nel quale tali criteri e categorie divengono trasformabili. Se la pedagogia viene tematizzata come «sapere delle trasformazioni»¹⁶, la filosofia dell’educazione è il luogo privilegiato dove il senso e la natura delle trasformazioni vengono discussi e ri-costruiti – essendo, inoltre, il luogo dove vengono tematizzati gli stessi criteri di problematizzazione/costruzione del pedagogico.

3. *Scelta e responsabilità educativa: il fondamento democratico*

Educare – ed educarsi – è, quindi, costitutivamente, scegliere. Scegliere i modi, i tempi e i metodi o, anche, i non-metodi, nel caso-limite di una educazione priva di guida. La scelta non è eludibile, e non per dovere morale, ma perché la vita, l’esistenza stessa si presenta come tale. Il punto è, quindi, come e in base a cosa si sceglie in educazione. Quando si domanda circa il fondamento dell’educazione, non si chiede di esibirne le certezze a partire dalle quali l’edificio pedagogico prende forma, il terreno granitico sul quale i valori sono fondati, ma i valori scelti fra altri, le teorie scelte fra altre, i modelli costruiti ex-novo o agiti fra quelli disponibili.

Il richiamo alla radicalità della responsabilità, in educazione, risulta ancor più cogente proprio per il nesso che viene a prodursi fra conoscenza e scelta. Se il modello cognitivo classico, nel quale procedure garantite facevano emergere la trama profonda della realtà, interrogandola correttamente, non appare più praticabile, allora ogni forma di conoscenza si presenta come il frutto di una

¹⁶ Ivi, p. 116.

scelta, situata qui ed ora, che risponde alla responsabilità di chi la compie. Anzi: proprio il richiamo alla responsabilità ed alla trasparenza della scelta come procedura cognitiva limita la possibilità di arbitrî, consapevoli o meno, poiché ognuno è chiamato a motivare in misura maggiore il proprio conoscere, non essendo questo 'conficcato' nella realtà.

Con ciò si pone in maniera radicale il problema etico e pragmatico, prima ancora che cognitivo, connesso all'inadeguatezza della teoria iconica o rappresentazionale della conoscenza: se ciò che gli uomini, volta per volta, nella loro esistenza, hanno definito come 'vero', 'fondato', 'giustificato', 'provato' – ma anche 'non falsificato' o 'più adeguato' – è solo la versione attuale della conoscenza; se la conoscenza stessa ha rotto la solidarietà con la realtà, sottoponendosi, insieme ad essa, a un cortocircuito, nel quale le teorie e le grammatiche che informano il mondo sono il mondo stesso nella sua struttura fondamentale, nel quale gli apparati di lettura sono apparati costruttivi che fanno perdere allo sguardo del ricercatore quell'innocenza primaria che lo ha caratterizzato per secoli¹⁷, dove il punto era adeguare lo sguardo alla realtà vera e profonda che si offriva, imponendosi come realtà vera, allora, che ne è delle teorie, delle 'rappresentazioni', delle 'realtà' che pure usiamo, giorno per giorno, per orientarci nel mondo?

Se la questione principale, che tuttora rimane come problema aperto, è che ogni apparato teorico, oggi più che mai, è il frutto di una scelta del ricercatore e dell'educatore, il frutto di una decisione, allora il livello etico è implicato in prima battuta rispetto a quello teoretico. La validazione stessa delle teorie è legata a quella che Rorty definiva la «conversazione» della comunità scientifica¹⁸.

Il problema è che la filosofia, l'epistemologia pura, può anche non scegliere; il suo senso ed il suo obiettivo possono legittimamente risiedere nella ricchezza della conversazione prodotta, nel

¹⁷ Su questo punto si veda Aldo Giorgio Gargani, *Lo stupore e il caso*, Laterza, Bari, 1985, pp. 154-155.

¹⁸ Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton 1979.

confronto, mai definitivo, fra paradigmi. La filosofia può scegliere la ricchezza interpretativa senza necessariamente risolverla, ma continuando a interrogarsi sui temi scelti. La filosofia, in sostanza, non è obbligata all'azione (anche se, a partire da Marx, passando per Gramsci, Rancière, Foucault, Freire abbiamo anche modelli di impegno filosofico decisamente diversi). La ricerca educativa, anche quella di natura più propriamente teorica, in quanto ricerca sull'agire educativo, in quanto sapere-agire trasformativo, deve, quanto meno, indicare strade possibili; in altri termini deve effettuare una scelta, sapendo che così indica e costruisce modelli che assumono carattere regolativo per l'esistenza.

Ogni esercizio di conoscenza, infatti, muove da una serie di elementi meta-teorici, di invarianti strutturali, impliciti ed espliciti – anche se, come verrà chiarito più avanti, il termine invariante è sempre da riferirsi a uno sfondo costituito come tale dal soggetto conoscente, al piano di ordinamento prescelto –, dalla compresenza/trasformazione di condizioni di inerenza, dall'emergenza di campi di possibilità.

Ciò che risulta fondante, in pedagogia, è questo svelamento della “relazione di appartenenza” del soggetto conoscente all'oggetto conosciuto e all'orizzonte che li accomuna. La riflessione pedagogica si incardina, pertanto, sulla comprensione dell'evento formativo come evento-nel-tempo, connesso a ciò che accade e a come lo si comprende. Tutto ciò avviene in uno spazio che non è – né può essere – privato, personale, ma collettivo, politico, appunto. La riflessione pedagogicamente orientata risulta sempre una scelta e una scelta valorialmente e politicamente connotata, poiché avviene, accade in un orizzonte collettivo, che richiama una relazione fra soggetti e una relazione fra soggetti e finalità auspicate. La lezione del Novecento, in modi a volte più a volte meno radicali, è in tal senso inequivoca: ogni soggetto è responsabile di ciò che conosce, soprattutto se tale realtà viene posta come ‘vera’ nella relazione educativa e deve connettersi alle azioni condotte per mutare l'esistente e ai valori posti come fondanti per tali azioni. In altri termini, chi lavora in formazione – e, a maggior ragione, chi la studia e la teorizza – deve eleggere la provvisorietà e l'incertezza

come orizzonte privilegiato per l'analisi e l'azione formativa. E qui immediatamente appare un paradosso: conoscere le proprie azioni, anche a lungo termine, come incerte, locali, provvisorie eppure doverle perseguire, portare avanti con la convinzione e la forza necessaria al loro compimento¹⁹.

Ciò che, paradossalmente, può far uscire la pedagogia da questo scacco, non nel senso di una sua risoluzione, ma nel senso di una messa fra parentesi del tema, di un suo spiazzamento, è che l'educazione, prima ancora che essere problematicità, domanda, prima ancora di presentarsi come evento incerto e, oggi, non ultimamente fondato, si presenta come scelta e, quindi, come responsabilità correlata a questa scelta. Si educa in quanto si sceglie, in maniera consapevole o meno. Ciò che qui verrà proposto è, ovviamente, un modello autoriflessivo di scelta, conoscenza e formazione, che mostri le reciproche e ineludibili relazioni fra questi tre termini. Si sceglie in quanto si educa e ci si educa e si sceglie, innanzitutto, di conoscere o non conoscere, di educarsi ed educare o non educarsi ed educare. L'autoriflessione porta l'educazione, la scelta ad essa sottesa e la conoscenza ad un livello di consapevolezza che ne permette la trasformazione.

La progettualità educativa, a qualunque livello venga agita, pertanto, deve passare, anche, attraverso una continua pratica autoriflessiva, che investe il complesso del pensare-agire pedagogico, ed evidenziare come il senso di ogni intervento, di ogni azione formativa chiami in causa, contemporaneamente, i livelli metateorico, teorico, e metodologico, opportunamente declinati in situazione. È, anzi, proprio il passaggio fra il livello di costruzione ed esplicitazione dei criteri regolativi della disciplina ed il livello delle teorie, dei metodi e dei modelli che, concretamente, vengono elaborati, a consentire quel grado di consapevolezza complessiva necessario al lavoro educativo.

Qui il nesso con il pensiero deweyano ci sembra particolarmente pregnante, poiché il pedagogista e filosofo statunitense ha

¹⁹ Rispetto a questo paradosso si cfr., nuovamente, A. G. Gargani, *Lo stupore e il caso*, cit., pp. 25 e sgg..

posto, con forza tuttora ineguagliata, il problema che pensare alla riflessione come ad un lavoro di una coscienza – cartesianamente – auto-centrata è semplicemente insensato. Per Dewey, infatti, soggetto e società sono reciprocamente generati e la riflessione che il soggetto esercita su di sé è un'azione socialmente determinata e costituita. Tale riflessione non può infatti prescindere dall'evento comunicativo che la genera.

Come afferma Dewey, infatti, «la società non solo può continuare a vivere attraverso la trasmissione e attraverso la comunicazione, ma *nella* trasmissione e *nella* comunicazione»²⁰. Se l'educazione è il modo dell'uomo di progettarsi e progettare, di curarsi e di avere cura dell'altro – tanto che rinunciare ad essa significa rinunciare all'umano – allora le dimensioni della scelta e dei valori per i quali si sceglie sono, parimenti, modi che fondano l'umano nel suo esser proprio. Scelta e valori nascono *con* l'uomo, non sono ad esso successivi. In questo senso non si dà una non-scelta, o una scelta che non si radichi in un orizzonte valoriale.

E se, spingendoci un po' più in là, la riflessione, il pensiero su se stessi è ciò che determina e fa nascere il soggetto a sé e al mondo, la riflessione sull'educazione – la pedagogia – è quanto di più radicale l'uomo abbia in quanto essere che si progetta e sceglie e riflette su tale nesso. Nel comprenderci come oggetti che si progettano, ci comprendiamo come soggetti educabili, come soggetti pedagogici. La situazione nella quale siamo come esseri umani è immediatamente educativa, nella misura in cui siamo soggetti che riflettono e progettano.

L'educazione – come comprensione dell'evento educativo e come progettazione dell'azione educativa – è così costitutiva dell'umano. L'umano è tale in quanto educabile. Non poter prescindere dall'educazione significa, in altri termini, che la scelta riguarda il come educare e non il se educare – in tal senso la non-educazione è una scelta educativa. Quindi l'atto di scelta, di

²⁰ J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, cit., p. 5 (corsivo mio).

decisione, si dà insieme all'umano, come condizione che ne costituisce la possibilità. L'essenza della crescita e dello sviluppo della democrazia sono nella crescita e nello sviluppo dell'educazione come condivisione e trasformazione dell'esperienza; come, contemporaneamente, trasformazione del soggetto e della società: «lo stesso processo del vivere insieme educa. È questo che amplia ed illumina le esperienze; stimola ed arricchisce l'immaginazione»²¹.

Democrazia e soggetto, condivisione e realizzazione soggettiva possono essere solo concepite insieme attraverso e nell'educazione. È forse questa una delle più attuali e importanti lezioni di John Dewey, ancora più importante, decisiva, in un momento, quello attuale, di perdita di riferimenti e di "caduta delle ideologie".

Proprio su questo tema è forse il caso di spendere qualche parola: il termine 'ideologia', sia al livello del linguaggio comune, sia al livello scientifico ha assunto una connotazione per così dire poco lusinghiera. Lo si utilizza per mostrare quanto una persona o un paradigma siano pregiudizialmente prevenuti, incardinati su schemi precostituiti, superati. Se invece trattiamo questo termine nel suo significato autentico, vediamo come l'ideologia, ossia l'insieme di valori e conoscenze che fondano una prassi, sia non solo necessaria ma inevitabile. Ciò che occorre evitare – ed anche qui la lezione deweyana è fondamentale – è il suo congelamento, il suo porsi come realtà onnicomprensiva, perché tale non è né può essere.

La mobilitazione di valori e conoscenze, non come cambiamento e adeguamento all'esistente, ma come dinamismo interno di questi, sono, oggi, elementi fondamentali per la comprensione e l'azione educativa, a qualunque livello questa sia agita.

²¹ Ivi, p. 6 (corsivo mio).

