

Manifesto per una pedagogia post-critica*

by Naomi Hodgson[^], Joris Vlieghe[°], Piotr Zamojski[§]

La formulazione di principi, almeno in filosofia dell'educazione, sembra rimandare a una forma di analisi normativa e concettuale associata allo stile della filosofia analitica di area anglofona.

Tuttavia la filosofia post-strutturalista e postmodernista – almeno per come sono state accolte nella teoria dell'educazione e, più in generale, nel pensiero comune – spesso comporta un relativismo che rende difficile la difesa di principi, pur essendo potenzialmente inclusivo e certamente essenziale, oggi, per le possibilità di scelta individuale. Nel momento in cui affermiamo principi, nella forma di un manifesto, rischiamo di essere accusati di normatività universalizzante ed escludente. Ma forse è giunto il tempo di mettere in discussione il presupposto che i principi siano intrinsecamente e sempre negativi.

Di seguito esponiamo alcuni principi fondati sulla convinzione nelle possibilità di trasformazione, quale si trova nella teoria e nella pedagogia critica, ma animandola con un atteggiamento affermativo: proponiamo un orientamento post-critico all'educazione che faccia leva sulle nostre condizioni attuali e che si fondi su una speranza per ciò che deve ancora venire.

Il **primo principio** che si intende qui affermare è semplicemente che **ci sono dei principi da difendere**. Ma questo di per sé non ci impegna a nient'altro, ossia a dover fare uno specifico x. Questa non è normatività nel senso di definire uno stato ideale attuale o futuro rispetto al quale la pratica attuale dovrebbe essere giudicata. Pertanto, questo principio potrebbe essere caratterizzato come la difesa di un passaggio dalla **normatività procedurale alla normatività di principio**.

* Traduzione italiana a cura di Stefano Oliverio e Claudio Melacarne.

[^] Edge Hill University (Regno Unito).

[°] Università Cattolica di Lovanio (Belgio).

[§] Accademia Navale di Gdynia (Polonia)

Nella teoria pedagogica, il pensiero post-strutturalista e postmodernista è stato spesso assunto in termini di politica dell'identità, e quindi di interesse per l'alterità, la diversità e il riconoscimento della pluralità delle voci. Il rispetto per l'altro e per la differenza richiede che gli educatori accettino che non potranno mai conoscere pienamente l'altro. Qualsiasi tentativo in tal senso costituisce, per così dire, "violenza" contro l'altro. Così viene preclusa la possibilità di agire e di parlare; ciò costituisce un problema politico oltre che educativo, forse riassunto nella frase spesso sentita (anche se solo come sussurro) "So che non ti è più permesso dirlo, ma...", e nella deplorazione della cosiddetta correttezza politica. L'accettazione del fatto che non potremo mai comprendere appieno l'altro – individuo o cultura – non dovrebbe implicare che non possiamo parlare. Questa interpretazione del "rispetto" trascura il fatto che la comprensione e il rispetto sono sfide e speranze perpetue. Qui partiamo dal presupposto che – insieme – possiamo parlare e agire e quindi passiamo dalla pedagogia ermeneutica, che la pedagogia critica implica, alla difesa di una **ermeneutica pedagogica – che è un secondo principio**. Sono proprio le sfide della convivenza in un mondo comune a costituire la speranza che l'educazione continui ad apparire come un'attività che abbia valore. L'ermeneutica non è un problema (irrisolvibile), ma piuttosto qualcosa che gli educatori devono creare. Non dovremmo parlare e agire sulla base di presupposti *a priori* circa la (im)possibilità di una reale comprensione e rispetto reciproci, ma piuttosto mostrare che, nonostante le molte differenze che ci dividono, esiste uno spazio di comunanza che accade solo *a posteriori* (cfr. Arendt, Badiou, Cavell).

Questo spazio esistente di comunanza viene spesso trascurato in molte ricerche, politiche e pratiche educative a favore di un *focus* sull'(in)giustizia sociale e sull'esclusione, sulla base del presupposto della disuguaglianza. L'*ethos* della pedagogia critica perdura, oggi, nell'impegno a raggiungere l'uguaglianza, non attraverso l'emancipazione ma piuttosto attraverso l'*empowerment* degli individui e delle comunità. Tuttavia, è reso senza speranza – per non dire cinico – dall'apparente inevitabilità della razionalità neoliberista. Ma non c'è alcuna *necessità* nell'ordine delle cose dato e quindi, per quanto insormontabile sembri l'ordine attuale, c'è speranza. Il **terzo principio**, quindi, fondato sul presupposto dell'uguaglianza (cfr. Rancière) e della possibilità di trasformazione – a livello individuale e collettivo – comporta il passaggio **dalla pedagogia critica alla pedagogia post-critica**.

Questa non è affatto una posizione anti-critica. È grazie all'enorme apparato critico, estremamente potente, sviluppato nel corso del XX secolo che siamo consapevoli delle caratteristiche principali dello *status quo* in cui siamo immersi. Ma, a differenza della critica intrinseca delle istituzioni so-

ciali, focalizzata sulla loro disfunzionalità, o della critica utopica, condotta da una posizione trascendente e risultante nell'eterno differimento del cambiamento desiderato, crediamo che sia tempo di concentrare i nostri sforzi sul tentativo di rivendicare le parti sopresse della nostra esperienza; vediamo il compito di una pedagogia post-critica non come quello di smascherare ma di proteggere e curare (cfr. Latour, Haraway). Questa cura e protezione assumono la forma del chiedersi nuovamente che cosa siano l'educazione, la cura dei bambini, la scuola, lo studio, il pensiero e la pratica. Questa rivendicazione non comporta più una relazione critica – che rivelerebbe ciò che sta realmente accadendo – né una relazione strumentale – che mostra che cosa dovrebbero fare gli educatori – ma la creazione di uno spazio di pensiero che consenta alla pratica di accadere, nuovamente. Ciò significa (ri)stabilire il nostro rapporto con le nostre parole, aprendole alla domanda e prestando attenzione filosofica a questi aspetti svalutati delle nostre forme di vita e quindi – in linea con una normatività di principio – difendere questi eventi come autotelici, non funzionalizzati, ma semplicemente degni di cura.

L'educazione è, in un senso molto pratico, basata sulla speranza. Nella pedagogia critica “tradizionale”, tuttavia, questa speranza di emancipazione poggia, in tre modi particolari, proprio sul regime di disuguaglianza che cerca di superare:

1. mette in atto una sorta di pedagogia ermeneutica: l'educatore presuppone che l'altro non abbia i mezzi per comprendere che è incatenato al proprio modo di vedere il mondo. L'educatore [*pedagogue*]¹ si posiziona come esterno a tale condizione, ma deve criticare il presente e liberare i non illuminati (cfr. la caverna di Platone);
2. in realtà ciò finisce per riaffermare la sua posizione superiore, e quindi per reinstallare un regime di disuguaglianza. Non esiste una vera rottura con lo *status quo*;
3. inoltre, il punto di vista esterno da cui parla l'educatore [*pedagogue*] critico è totalmente incatenato allo *status quo*, ma in modo meramente negativo: il critico è spinto dalla passione dell'odio. In tal modo, lei o lui si attengono surrettiziamente a ciò che è e che sempre sarà. Gli approcci giudicanti e dialettici testimoniano questo atteggiamento negativo.

L'educatore [*pedagogue*] assume così il ruolo di chi è chiamato a sollevare il velo; ciò da cui si solleva il velo, tuttavia, è lo *status quo* su cui ci si erge nel giudizio esterno. Per formulare in modo più positivo il ruolo del

¹ Si è tradotto il *pedagogue* dell'originale con “educatore” ma l'argomentazione si riferisce anche alla figura del “pedagogista” [*nota dei traduttori*].

l'educatore [*pedagogue*], come colei/lui che inizia a un mondo comune la nuova generazione, offriamo l'idea di una pedagogia post-critica, che esige un amore per il mondo. Non si tratta di accettare come stanno le cose, bensì di affermare il valore di ciò che facciamo nel presente e quindi delle cose che riteniamo meritevoli di essere trasmesse. Ma non così come sono: la speranza educativa riguarda la possibilità di un rinnovamento del nostro mondo comune. Quando amiamo veramente il mondo, il nostro mondo, dobbiamo voler trasmetterlo alla nuova generazione, partendo dal presupposto che essi, i nuovi arrivati, possano accoglierlo alle loro condizioni. Pertanto, il **quarto principio** implica il passaggio **dall'ottimismo crudele** (cfr. Berlant) **alla speranza nel presente**. Il cinismo e il pessimismo non sono, in un certo senso, un riconoscimento di come stanno le cose, bensì il loro evitamento (cfr. Cavell, Emerson).

Nelle formulazioni attuali, prendersi cura del mondo è inquadrato nei termini di educazione *alla* cittadinanza, educazione *alla* giustizia sociale, educazione *alla* sostenibilità ecc., ossia in vista di una particolare nozione di cittadinanza globale e di una forma imprenditoriale di dialogo interculturale. Anche se forse sostenuta da una pedagogia progressista e critica, la preoccupazione, in tali formulazioni di responsabilità per il mondo, riguarda fini esterni all'educazione. Per quanto tradizionale o conservatore possa sembrare, desideriamo difendere l'educazione per l'educazione [*education for education's sake*]²: educazione come studio o iniziazione a una materia per il suo valore intrinseco, educativo, piuttosto che per il suo valore strumentale, affinché essa possa essere ripresa dalle nuove generazioni. Attualmente, il mondo (futuro) è già appropriato attraverso l'"educazione a..." e diventa strumentale per altri (nostri) fini. Così, il **quinto principio** ci porta **dall'educazione alla cittadinanza all'amore per il mondo**. È tempo di riconoscere e affermare che c'è del buono nel mondo che vale la pena preservare. È giunto il momento in cui allo smascheramento del mondo segua un riconoscimento del mondo, pieno di speranza. È tempo di mettere ciò che c'è di buono nel mondo – ciò che è minacciato e che desideriamo preservare – al centro della nostra attenzione e di creare uno spazio concettuale in cui possiamo assumerci la nostra responsabilità per esso, di fronte a e malgrado l'oppressione e la silenziosa melanconia.

² La dizione rimanda all'idea dell'educazione come fine in sé, ossia a ciò che in altro punto del testo i definisce il carattere autotelico dell'educazione. Anche d'accordo con gli autori, si è deciso tradurre come "l'educazione per l'educazione" – quasi in analogia con l'espressione "l'arte per l'arte" – perché la ripetizione del termine "educazione" veicola in maniera efficace tale autotelismo [*nota dei traduttori*].