

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

Gianluca Giachery

La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica

...la barbarie continua a sussistere, fintantoché sostanzialmente persistono le condizioni che fecero maturare quella ricaduta.

(Th. Adorno, *L'educazione dopo Auschwitz*)

Analisi sociale e paradigma normativo

Ricostruire il significato dell'etica nelle società occidentali richiede un duplice sforzo analitico in direzione sia della comprensione delle dinamiche che, a livello sociale, rendono complesse le evidenze di normatività, sia delle verifiche che la collettività compie nel tentativo di adeguarsi alle trasformazioni del contesto di riferimento.

La domanda etica nella sua ricaduta morale, come aveva scritto Horkheimer, deve continuamente confrontarsi con i cambiamenti sociali strutturali, sicché si può certamente sostenere che in ogni epoca “gli uomini si sono adeguati in tutto il loro essere alle condizioni di vita della società; una conseguenza di tale adeguamento nei tempi moderni è che le energie umane si regolano in modo da favorire il vantaggio individuale”.¹

L'etica richiama l'immanenza della politica, poiché essa costituisce l'ordine del discorso della possibilità partecipativa all'istanza di potere.

La normatività, per questo, esige che vi sia una rete di diffusione capillare dell'ordine, che caratterizza a sua volta l'intrusione diametrica del potere nelle nostre vite. In questo senso si parla di biopolitica, quando cioè le regolatività degli atti che costituiscono un certo sistema di apertura e chiusura dei flussi di adesione sociale si stratificano su determinate sfere di interesse, che solidificano, conseguentemente, il sistema attorno ad alcune, precise parole chiave.²

Tali sfere d'interesse possono essere l'amministrazione della giustizia, dell'educazione, della sanità (si citano solo tre ordini di estensione della regolatività), ma su un piano, per così dire, teoretico, possono essere la percezione del singolo/collettività rispetto a ciò che è giusto o ingiusto; la percezione dei livelli di apprendimento/formazione, quindi di

¹Cfr. M. Horkheimer, *Materialismo e morale*, in Id., *Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Vol. I*, trad. it. *Teoria critica*, Vol. I, Torino, Einaudi, 1974, p. 76.

²Cfr. O. Marzocca, *Biopolitica*, in AA.VV., *Lessico di biopolitica*, Roma, Manifestolibri, 2006, pp. 50-56. Si veda, inoltre, per un confronto squisitamente filosofico-politico sulle varie declinazioni del concetto di biopolitica: A. Vinale (a cura di), *Biopolitica e democrazia*, Milano, Mimesis, 2007.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

accesso a tali livelli; infine, di attese o disattese rispetto alle invarianze che determinano la salute o la malattia come fattori di benessere/malessere sociale.

Seguendo questa prospettiva, la politica dovrebbe essere ciò che amalgama la redistribuzione delle regolatività e, al contempo, ciò che su un piano di immanenza decisionale indirizza questo sistema. Detto altrimenti, se la società capitalistica esige che si diffonda il consumo delle merci su una scala di sovrabbondanza, la politica non dovrebbe far altro che circostanziare tale consumo attraverso una misura di regolatività nella redistribuzione del circolo bisogno-necessità-scelta.

Così tuttavia non è. Nel senso che la spaccatura trasversale prodotta dalla crisi inesorabile generatasi tra la fine degli anni settanta e tutti gli anni ottanta ha stravolto completamente questo sistema di invarianze sociali, per il quale buona parte delle eccedenze (dal punto di vista economico, politico e culturale) poteva essere tranquillamente spostato al di fuori della redistribuzione degli interessi sociali.

In quest'ottica si collocano le interpretazioni di Habermas e Luhmann: il primo, attraverso una ripresa universalistica del diritto, colloca la modalità dell'agire nell'ambito della comunicazione stabilendo, di conseguenza, l'esigenza di regole chiare e definite dell'agire comunicativo; il secondo, con il passaggio dall'universalismo al funzionalismo strutturale dell'apparato statale, colloca il diritto nella dimensione della sua cogenza sistemica, attraverso l'interrelazione dei diritti e dei doveri in base alla funzione preminente dell'organizzazione di riferimento.³

Per Luhmann, in particolare, ogni universalismo della legge morale è destinato a fallire, perché non tiene conto della grande capacità trasformativa e magmatica della società. L'effetto immediato della teoria luhmanniana è la separazione funzionale tra politica e gestione amministrativa. Tuttavia, proprio questa posizione non smonta l'indirizzo habermasiano (che, da questo punto di vista, nonostante sia ugualmente criticabile per alcune falle interne, appare più adeso ad un'idea di politica costruzionista). Infatti, proprio la separazione luhmanniana non fa che portare ancor più in evidenza il tentativo di aggrapparsi a dei principi costitutivi della politica.⁴

³Cfr. M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società* (1998), Cosenza, Pellegrini Editore, 2007.

⁴Scrive Luhmann: "Formulata un po' più concretamente, la separazione istituzionale di politica e amministrazione permette di distinguere i processi di creazione e di concentrazione del potere legittimo dai processi di impiego del potere legittimo, e di ordinarli rispettivamente in base alle loro funzioni specifiche. Mediante i processi politici primari dell'articolazione e della generalizzazione di interessi, della trasformazione dei desideri in richieste rappresentabili politicamente, della raccolta di consenso, della formazione e del collaudo di nuovi leaders politici, ecc., l'amministrazione viene sgravata dal compito di provvedere da sé al necessario svolgimento sociale del sistema politico. *Essa può occuparsi dell'adeguata e pronta attuazione dei processi decisionali molto specifici, soltanto se non deve considerare costantemente tutte le ripercussioni politiche; se essa, soprattutto, viene resa indipendente dall'approvazione dei gruppi interessati*". Cfr. N. Luhmann, *Politische Planung*, trad. it. *Stato di diritto e sistema sociale* (1978), Napoli, Guida, 1990, pp. 139-140 (i corsivi sono nostri). Come si vede, la posizione del sociologo tedesco è

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

In questo senso, stando alla separazione tra comunitari, universalisti e dispersionisti fatta da Žižek per definire gli ambiti teorici della teoria politica,⁵ Luhmann sta a cavallo tra i primi due termini.

In riferimento alla sua teoria della differenziazione sociale (ripresa ed elaborata da Parsons), Luhmann scrive: “Il nesso tra i diversi diritti fondamentali non si presenta più come analogia nel loro modo di essere, ma come interdipendenza delle prestazioni. Da questo punto di partenza così diverso è più problematico, ma anche più interessante e, riteniamo, più produttivo porsi il problema dell'unità dei diritti fondamentali”.⁶

Così strutturate, sia la teoria luhmanniana che quella habermasiana, pur non allontanando l'idea del conflitto, trovano comunque doveroso porre l'accento sui temi di concordanza del contesto sociale attorno alle evidenze del potere. Si tratta, insomma, del riconoscimento passivo della collettività nei confronti della trasversalità del potere che, in questo modo, tende ad ipostatizzarsi.

Se vale, invece, ciò che aveva messo in luce Hegel nella *Fenomenologia dello Spirito* a proposito del riconoscimento come lotta (violenta) per la supremazia, allora bisogna dire

centrata sulla separazione tra i due ambiti, politico e amministrativo, ma egli non tiene conto del fatto che tale scissione può generare una amorfia della politica (come è effettivamente avvenuto), proprio nel momento in cui la gestione del potere viene delegata ad ambiti ristretti ed iperspecializzati. Teniamo ad evidenziare come, proprio questa scissione, che si può far risalire tranquillamente a Weber, abbia esercitato (e, in parte, continui ad esercitare) un'influenza decisiva sulla creazione della burocrazia come apparato decisionale e di controllo.

⁵Per Žižek i “comunitari tradizionalisti” sono coloro che, come il filosofo americano Dworkin, propongono una centralizzazione del concetto di *pólis* come luogo della convivenza illuminata tra i singoli; gli universalisti, tra cui Habermas e Rorty, continuano ad individuare nell'orizzonte ultimo kantiano della inalienabilità di alcuni diritti fondamentali la cifra della convivenza umana, quindi, della politica; infine, i dispersionisti, come ad esempio Lyotard e Derrida, si rifanno alla evidente frammentazione della contemporaneità, per invocare la distanza da qualsiasi progettualità politica. Essi, inoltre, dichiarano la necessità di una denuncia radicale dei luoghi dove si annida l'ingiustizia. Tutti costoro, aggiunge Žižek, hanno “in comune una *riduzione del politico*, l'idea di un'etica *prepolitica*”. Secondo il filosofo sloveno, infatti, queste posizioni “comportano (...) un proprio paradosso pragmatico (performativo)”, dal momento che segnano comunque una radicale distanza proprio con l'oggetto della propria analisi, appunto la politica. Cfr. S. Žižek, *The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology*, trad. it. *Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003 pp. 211-212.

⁶Cfr. N. Luhmann, *Grundrechte als Institution. Ein Beitrag zur politischen Soziologie*, trad. it. *I diritti fondamentali come istituzione*, Bari, Dedalo, 2002, p. 276. A suffragare la sua idea della “differenziazione sociale”, egli scrive che essa “è un processo dello sviluppo, che né può essere dedotto, in modo persuasivo, nei suoi singoli passi da ciò che lo ha preceduto, né costituisce un presupposto indispensabile per la sopravvivenza. Il punto di partenza di questa teoria, vale a dire l'aver supposto all'inizio una struttura sociale non differenziata, è un'ipotesi più o meno metodologica; tuttavia è meno in contrasto con i fatti storici di quanto non lo fosse l'ipotesi precedente di uno “*status naturalis*”” (*ivi*, pp. 291-292). È facile notare come il bersaglio delle affermazioni luhmanniane non sia tanto (o solo) la teoria dell'agire comunicativo di Habermas, quanto quella del materialismo storico di origine marxiana. Soprattutto, infatti, nella serrata critica che compie della teoria del diritto hegeliana e, successivamente, nel *Manifesto del partito comunista*, Marx svolge ampiamente l'idea della trasformazione sociale a partire da un cambiamento radicale delle strutture politiche preesistenti. Cfr. A. Ferrara, *Il progetto di una filosofia sociale*, in M. Calloni, A. Ferrara, S. Petrucciani, *Pensare la società. L'idea di una filosofia sociale*, Roma, Carocci, 2001, pp. 19-39.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

che sia Luhmann che Habermas non considerano a sufficienza la base conflittuale della società, a causa probabilmente delle rilevanze problematiche (e gestionali) ch'essa genera ai fini normativi.

Avviene, in questo senso, una sorta di eterogenesi dei fini, poiché il conflitto, che è il fondamento della trasformazione sociale, viene relegato a evento marginale o, comunque, sempre sussumibile all'interno della costruzione collettiva. D'altra parte, viene esaltata sia la capacità autodifferenziantesi della collettività sia la sua tendenza a trovare delle regole chiare e conformi ai propri scopi di convivenza.

Indubbiamente Habermas con i concetti di *agire strumentale* e *agire comunicativo* ha tracciato un ambito di differenzialità (forse quello che in Europa ha influenzato maggiormente le filosofie pratiche e sociali di diverso indirizzo), e portato conseguentemente in evidenza le forme di consapevolezza attraverso cui si definisce la decisionalità.

Non si può non constatare come, al pari di Luhmann, egli lasci in secondo piano la trama sottile del conflitto, che proprio attraverso il riconoscimento giunge alla costituzione del contesto sociale come manifestazione degli equilibri formali tra singolo e collettività. Prendendo a fondamento il weberiano concetto di "razionalità strumentale" (ossia di direzione funzionale dell'agito verso uno scopo), Habermas centralizza la polarità della giustizia normativa, sussumendo in essa le latenze della redistribuzione degli interessi e portandole immediatamente a sintesi.

La peculiarità di questo procedimento sta nel tentativo di trovare una dialettica dell'accordo sociale che recuperi le forme contrattualistiche di tradizione europea, portandole sul piano di una cogenza partecipativa attraverso il dibattito pubblico e la discussione. Tuttavia, tale teoria genera degli scarti imprevedibili a causa dell'evidenza di un continuo non-detto o, meglio, interdetto sociale.

Così, se è vero, come sottolinea Honneth, comparando le teorie del potere in Adorno, Foucault e Habermas, che quest'ultimo non condivide l'analisi marxista classica del lavoro, secondo cui esso è la forma espressiva di cui il lavoratore deve riappropriarsi, d'altra parte egli si allontana in modo evidente anche dalla "teoria critica" così come, almeno, era stata enunciata nel fondamentale scritto di Horkheimer *Teoria tradizionale e teoria critica*.⁷

⁷Cfr. M. Horkheimer, *Teoria tradizionale e teoria critica*, in *Kritische Theorie. Eine Dokumentation*, trad. it. *Teoria critica*, Vol. II, Torino, Einaudi, 1974, pp. 135-186. A sottolineare le differenze tra la teoria critica e il pensiero di Habermas, si legga ciò che scrive Horkheimer: "Il pensiero critico implica un concetto dell'uomo che contrasta con se stesso finché questa identità non è realizzata. Se l'agire determinato dalla ragione fa parte dell'uomo, la pratica sociale data, che forma l'esistenza fin nei particolari, è disumana, e questa disumanità reagisce su tutto ciò che si compie nella società" (*ivi*, p. 156). Per una ricognizione critica del pensiero habermasiano, si veda: F. Volpi, *Ragione, linguaggio, mondo della vita: problemi filosofici della "Summa sociologica" di Habermas*, in "Fenomenologia e società", *La svolta comunicativa. Studi sul pensiero dell'ultimo Habermas* (numero monografico), n. 2, 1984, pp. 120-140.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

“Habermas – scrive Honneth – concepisce quest'altra modalità d'azione, che sta alla base della comprensione del senso in qualità di fondamento pratico, come una sorta di *attività interpretativa attraverso cui i soggetti si comprendono reciprocamente per mezzo di un sistema sociale di norme* e lo attualizzano in questo modo specificamente nella sua validità”.⁸

In questo sistema di continue compensazioni, la normatività diventa un *a priori* che struttura costantemente la decidibilità: gli interessi del singolo (il particolare) non sono più sotto l'egida di una legge generale (universale) che stabilisce i criteri e i valori di aderenza a un determinato contesto sociale. Essi diventano la semplice formalizzazione di un interdetto discorsivo che svuota (in maniera contraddittoria rispetto ai suoi fini iniziali) la pratica stessa della partecipazione.

Se teniamo fermo che il potere (a differenza di ciò che comunemente si crede) non è un organismo stabile e immutabile, non è cioè il motore immobile che presiede alle nostre azioni, così come, d'altra parte, non è nemmeno il Moloch imperscrutabile che viene rappresentato in *1984* di Orwell, esso si costituisce di molteplici piani di immanenza che attraversano costantemente le soggettività nel tentativo di torcerle e definirle.

Tutto ciò stride con la normale credenza secondo cui è, appunto, il potere (quest'organismo inconfessato/inconfessabile) a determinare le evidenze delle nostre esistenze. Questa teoria, nella sua forma semplicistica, costituisce l'apparenza dei movimenti di superficie che formalizzano la società.

Secondo un procedimento squisitamente psicologico, sapere che qualcuno o qualcosa ci controlla col suo occhio benevolo può essere anche rassicurante.⁹ È, con tutta evidenza, un effetto paradossale della modalità pervasiva di coercizione, con cui si cerca di positivizzare l'idea nell'opinione pubblica che esiste un centro di osservazione che garantisce che ogni azione si svolga secondo regole determinate e riconoscibili.

⁸Cfr. A. Honneth, *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*, trad. it. *Critica del potere. La teoria della società in Adorno, Foucault e Habermas*, Bari Dedalo, 2002, p. 319. Sulle implicazioni filosofiche e sociali della teoria dell'agire comunicativo, si veda lo scritto di Habermas, *Conoscenza e interesse*, in *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, trad. it. *Teoria e prassi nella società tecnologica*, Roma-Bari, Laterza, 1967, pp. 43-58. A proposito del concetto centrale di interesse, Habermas scrive: “Nel concetto dell'interesse guida della conoscenza sono già ricompresi i due momenti di cui si deve ancora chiarire il rapporto: conoscenza e interesse. Sappiamo dall'esperienza quotidiana che le idee servono molto spesso ad attribuire alle nostre azioni motivi giustificatori invece di quelli reali. Quel che a questo livello si chiama razionalizzazione, viene chiamato ideologia a livello dell'agire collettivo. In entrambi i casi, il contenuto manifesto di proposizioni è falsato da un legame irriflesso a interessi di una coscienza solo apparentemente autonoma” (*ivi*, p. 52).

⁹Sulle forme di controllo sociale come modalità pervasiva e determinante il comportamento degli individui, soprattutto nelle grandi metropoli, si veda: D. Lyon, *Surveillance Society. Monitoring everyday Life*, trad. it. *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli, 2002.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

Crisi dell'individualità e contraddizioni etiche

La molteplicità delle forme attraverso cui si stabilizza il potere (movimenti di resistenza, attriti, forze che si compongono e si disfano per poi ricomporsi nuovamente secondo altre definizioni) rende problematico il riferimento a quelle sfere della normatività, che trovano nelle manifestazioni di controllo estensive (ad esempio, le telecamere che ci osservano ovunque) una loro giustificazione.

Questo viene esemplificato nel film *Brazil* (1985) di Terry Gilliam, dove a causa di un kafkiano errore di trascrizione di un nome viene prelevata dalla polizia la persona sbagliata, la quale letteralmente scompare. Il film descrive, in realtà, secondo un montaggio che deborda di paradossi, il mondo imperfetto ma perfezionabile di una burocrazia che, nel momento stesso in cui si sente minacciata, attiva la propria macchina feroce e indistruttibile per annientare e sussumere al proprio interno i pericoli che ne possono ostacolare il funzionamento.

Nella quotidianità dell'agire sociale, esistono molteplici direttrici che percorrono le soggettività e che, a loro volta, flettono lo spazio del potere che si modella continuamente secondo un processo di inclusione ed esclusione.

Questo spazio si costituisce come di per sé conflittuale, poiché se apparentemente lascia al singolo dei margini di decisionalità in realtà ogni atto coscientemente tradotto in decisione si risolve, da un lato, in una continua sussunzione da parte del sistema, e, d'altra parte, nella formazione di nuove trame di resistenze. Le società occidentali contemporanee, da questo punto di vista, hanno portato al loro massimo livello la credenza nella scelta e nella decisionalità, racchiusa nel detto esplicativo di una nota pubblicitaria: tu sei ciò che puoi/vuoi.

Il punto nodale di tutto ciò non è tanto il livello di decisionalità del singolo (non a caso, il problema della libertà individuale è una costruzione sociale, derivante da specifici rapporti di forza e di gestione del potere), quanto la sua aderenza formale alla norma che stabilisce le regolatività per il funzionamento dei sistemi di potere.

Questa problematica è affrontata da Salvatore Veca, riprendendo la domanda aristotelica su che cosa sia la tensione verso il bene, e, sotto un'altra prospettiva, da Ronald Dworkin. Entrambi questi autori analizzano la discrasia singolo/collettività; tuttavia il primo pone la domanda sulla vita buona a partire dal confronto serrato con John Rawls, mentre il secondo descrive "un particolare modello sostanziale di vita buona, un modello che definisce quindi la qualità di una vita degna di essere vissuta, come l'unico coerente e implicito in una comunità politica liberale dei diritti".¹⁰

¹⁰Cfr. S. Veca, *La bellezza e gli oppressi. Dieci lezioni sull'idea di giustizia*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 36. Di questo filosofo si veda, nel confronto serrato con John Rawls, *Questioni di giustizia. Corso di filosofia politica*, Torino, Einaudi, 1991.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

Il tema pone la domanda: esistono dei diritti fondamentali degli individui? Nello spazio della *pólis*, pur declinata nella sua accezione contemporanea, è possibile porre la questione dei diritti imprescindibili che garantiscano la “vita buona” di un soggetto? In sostanza (ed è questa la questione centrale che pone Veca), è possibile conciliare la singolarità con l’universalità? In secondo luogo, qual è il portato di violenza che s’instaura in questo rapporto singolare/universale?

La costituzione del soggetto come ente morale è un processo che ha origini antiche e la tradizione filosofica occidentale lo ha messo in evidenza sin da Platone e Aristotele, passando per pensatori della modernità quali Kant, Hegel e Nietzsche.

Qual è il confine tra il diritto/dovere del singolo e, invece, quello pubblico? Evidentemente queste questioni pongono delle problematiche etiche per chi come Dworkin, ad esempio, appartiene alla cerchia dei filosofi comunitaristi e rinviene nella necessaria ed equa redistribuzione delle risorse uno dei canoni fondamentali della costituzione della comunità liberale.¹¹

Tale evidenza è posta in maniera non marginale dal filosofo in una nota che, seppur nella sua sinteticità, esplica perfettamente la peculiarità progettuale dei comunitaristi: “L’etica, – scrive Dworkin – secondo l’uso che faccio del termine, include convinzioni relative ai tipi di vita che una persona farebbe bene o male a condurre, e la moralità include principi relativi al modo in cui una persona dovrebbe trattare gli altri. *La questione che prendo quindi in esame è se una comunità politica debba ricorrere al diritto penale per forzare i membri a condurre quella che la maggioranza considera una vita buona, non se debba ricorrere alla legge per forzarli a comportarsi in modo giusto verso gli altri*”.¹²

Che tali problematiche siano rilanciate con tale e tanta cogenza da filosofi statunitensi non deve essere considerata faccenda sospettosa, poiché la vettorialità dei poteri che (si) istituiscono (in) quella multiplanare società (e con le responsabilità politiche, economiche e culturali, che hanno gli Stati Uniti nel mondo) generano conflitti continui che pongono la domanda sulla valenza effettiva di alcuni diritti.

In particolare, se il benessere è inteso come il soddisfacimento dei bisogni del singolo in determinate condizioni (economiche, politiche, culturali), com’è possibile conciliare tutto ciò con le richieste (altrettanto legittime) della maggioranza? Ciò costituisce la domanda

¹¹Cfr. R. Dworkin, *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*, trad. it. *Virtù sovrana. Teoria dell’uguaglianza*, Milano, Feltrinelli, 2002. Più recentemente, di Dworkin si veda: *Justice in Robes*, trad. it. *La giustizia in toga*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

¹²*Ivi*, p. 229 (i corsivi sono nostri). La stessa questione, che rimane – evidentemente – al centro dei dibattiti *liberal* statunitensi, viene posta da Martha Nussbaum, anche se da una posizione più sbilanciata verso l’aristotelica concezione del bene per tutti e, quindi, la riproposizione di una moderna e rinnovata funzione del contratto sociale. Cfr. M. Nussbaum, *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, trad. it. *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 173-242.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

che poneva già Aristotele nell'*Etica Nicomechea*, allorché riconosceva la centralità della condivisione delle costituzioni da parte dei cittadini.

Per affrontare una critica radicale delle posizioni di chi, come Dworkin, porta in luce la costitutiva essenzialità del benessere individuale, potrebbe essere sufficiente ribaltare il problema con alcune interrogazioni: chi o che cosa in un contesto comunitario regola e norma le fonti della redistribuzione della ricchezza? Quali sono, in secondo luogo, le polarità che determinano il grado di benessere non solo per il singolo ma per la stessa comunità?

L'affermazione di Dworkin, essendo di matrice liberale, prende avvio dalla sostanziale libertà decisionale dell'individuo, pur nella contraddittorietà del bilanciamento tra singolare e plurale. Si tratta della posizione fichtiana del soggetto come assolutamente libero nel mondo e, per questo, autodeterminantesi: l'io è *Tathandlung* ossia, contemporaneamente, l'unico produttore e ricettore delle proprie azioni. Per questo esso è piena Autocoscienza.¹³

Hegel nella *Fenomenologia dello spirito*, partendo dall'intuizione fichtiana, torce l'Autocoscienza per sublimarla ulteriormente nella necessità del suo riconoscimento attraverso il misurarsi continuamente con l'altro.

Se per ente morale s'intende un individuo capace di scegliere tra ciò che è bene e ciò che è male, ognuno affronta scelte e decisioni quotidiane, che inducono ad adottare una sorta di etica del sommo bene. Tra le diverse opzioni si cerca di seguire quella che si confà al bene del singolo e a quello degli altri, evitando (*redde rationem*) le scelte che, in una previsione di minima, potrebbero portare nocimento.

In questo senso, la posizione di Judith Butler rappresenta una voce discordante rispetto a quella sia dei comunitari sia degli universalisti.

Ella si colloca tra quei pensatori che, confrontandosi con Adorno, Foucault, Deleuze e Badiou, cercano di delimitare un territorio che è, al contempo, filosofico (perché riguarda lo statuto dell'essere), sociale (perché inerisce le modalità di relazione all'interno del tessuto socio-culturale occidentale-capitalistico), politico (perché, infine, pone in tutta la sua cogenza il problema della critica del potere).

¹³La regola fichtiana che dice "il tendere dell'io è posto come tale" è il fondamento della relazione Io/non-Io. Tale dinamica rammenta la tensione generatrice tra soggetto efficiente e passivo che produce in Hegel la negatività, così come questi la pone nella *Scienza della Logica*. Qui c'è sicuramente il debito di Hegel verso Fichte, il quale, proprio a rimarcare l'assoluta centralità dell'io, scrive nel *Fondamento dell'intera dottrina della scienza* al capitolo dedicato alla *Scienza della pratica* (par. 7, Quarto teorema): "L'io tende a riempire l'infinità; insieme possiede la legge e la tendenza a riflettere su se stesso. Esso non può riflettere su se stesso senza essere limitato, e certo dal versante dell'impulso, senza essere limitato da una relazione con l'impulso. (...) L'io limita allora se stesso ed è posto con se stesso in azione reciproca: dall'impulso è sospinto più oltre, è arrestato dalla riflessione e arresta se stesso". Cfr. J.G. Fichte, *Grundlagen der gesamten Wissenschaftslehre*, trad. it. *Fondamento dell'intera dottrina della scienza*, in *Scritti sulla dottrina della scienza 1794-1804*, Torino, Utet, 1999, p. 313.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

Nel volume *Critica della violenza etica*, la Butler, prendendo l'avvio da temi e contesti avanzati già in un suo precedente lavoro (*La vita psichica del potere*), pone la questione in questi termini: "come è possibile parlare di filosofia morale, e cioè di qualcosa che ha a che fare con il comportamento e quindi con l'agire, nel quadro della società contemporanea?"¹⁴

Seguendo il filo proposto dalla Butler, è da Adorno che prendono avvio le risposte a tale domanda.

In un testo del 1963 dal titolo *Probleme der Moralphilosophie*, il filosofo tedesco scriveva: "Con ogni probabilità si può dire che qualcosa di simile a una problematica morale sorge sempre quando l'ovvio e indiscusso carattere prestabilito delle norme morali di comportamento non è più accessibile nella vita di una comunità".¹⁵

Al di là dell'ovvia e scontata questione della messa in discussione di una norma morale non più consona alle trasformazioni della società (sempre nel duplice incastro singolare-plurale), Adorno evidenzia il problema dell'accessibilità della norma stessa e, tema altrettanto importante, della comunità. Una norma non è più accessibile nel momento in cui diviene anacronistica, nel momento in cui, quindi, pur di mantenerla, la si agisce in modo violento.

Una norma per essere tale deve essere regolativa, ossia deve scandire (quasi fosse un *a priori*) le evidenze che rendono la vita del singolo aderente ad una determinata collettività.

L'estensione che fornisce Dworkin del concetto di comunità conduce immediatamente al termine tolleranza come medio in sé escludente di qualsiasi forma di differenza.¹⁶ È interessante, infatti, notare come il tema della comunità tollerante sia diventato principio indiscutibile (*politically correct*) della sinistra europea, quasi a voler con ciò designare l'incontaminata accettazione dell'altro. La perversione di fondo di questo pensiero sta nella sua incapacità a porre seriamente il problema della differenza (da sé) come fonte

¹⁴Cfr. J. Butler, *Giving an Account of Oneself*, trad. it. *Critica della violenza etica*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 11. Si veda, inoltre: *The Psychic Life of Power*, trad. it. *La vita psichica del potere. Teorie della soggettivazione e dell'assoggettamento*, Milano, Meltemi, 2005.

¹⁵Cfr. T.W. Adorno, *Probleme der Moralphilosophie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997, cit. in Butler, *Critica della violenza etica*, cit., p. 11.

¹⁶Su questo, si legga ciò che scrive Adorno in un passo dei *Minima moralia*: "È solo in virtù di una regressione permanente che le classi inferiori vengono poste in grado di adempiere alle prestazioni ottuse e brutali che la civiltà padronale esige da esse. Proprio ciò che, in esse, ci appare grezzo ed informe, è il prodotto e il risultato della forma sociale. Ma la produzione dei barbari ad opera della civiltà è sempre stata utilizzata da quest'ultima per riprodurre e mantenere in vita la sua propria essenza barbarica. Il dominio delega la violenza fisica su cui si regge a una parte dei dominati". Cfr. T.W. Adorno, *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, trad. it. *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Torino, Einaudi, 1979, p. 216.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

principale dello sfruttamento capitalistico: una rimozione in piena regola che accentua ancor di più la differenza tra persone e non persone.¹⁷

La seconda questione posta da Adorno e richiamata nel volume della Butler riguarda, appunto, la comunità. Una norma che generi dissidio sconvolge la *pólis*, poiché l'unico modo per decretarne la validità, anche se non condivisa, rimane sempre la coercizione.

In questo caso, si viene a creare uno stallo etico. Da un lato, in un'ipotetica lotta tra le parti, si avrà un diritto che tutela la norma; dall'altro si genererà l'inevitabile violenza che costituisce il crinale essenziale del patto che sta alla base del diritto giusnaturalistico.

Nell'*impasse* norma/comunità si ritrova la stessa discrasia tra universale e individuale, su cui per secoli (a partire almeno da Hobbes in epoca moderna) si sono confrontati i filosofi della politica. Essa può essere ricondotta a questa considerazione di Adorno: "Il rapporto tra il particolare, gli interessi particolari, i modi di comportarsi dei singoli esseri umani particolari, e l'universale che a esso si contrappone, è appunto ciò che deve costituire il problema centrale di ogni filosofia morale".¹⁸

Decostruire le pratiche educative

Fatte queste considerazioni sull'ampiezza e la complessità della prospettiva etica contemporanea, emergono alcune questioni che riguardano direttamente il carattere sociale dell'educazione.

La responsabilità di cui si fa carico l'educatore nel momento in cui esperisce la problematicità intersoggettiva (così carica di latenze e conflittualità) esige un'attenzione continua alla verità sociale dell'altro, alle sue possibilità e a quei fasci vettoriali che determinano – spesso suo malgrado – un'esistenza vissuta costantemente sul limite della impossibilità.

Collocandosi nello spazio aperto della socialità, l'educatore si confronta con i testimoni di una comunità che hanno perduto la memoria del proprio passato per gettarsi in un presente che vale per sé ed oblia qualsiasi scelta di cambiamento.

L'educatore diviene colui che decostruisce i significati antropologici (sociali, culturali, politici) di un'epoca storicamente incuneata tra un *prima* di cui – nell'immaginario

¹⁷Cfr. A. Dal Lago, *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale* (1999), Milano, Feltrinelli, 2004. Il problema dell'alterità è una questione seria e cogente, che non può essere scartata facendo riferimenti a generici sentimenti di tolleranza. Se l'alterità è il radicalmente altro da me, allora si pone vieppiù la dimensione del riconoscimento come lotta costante per una supremazia che designa, a sua volta, una potenza. Tale potenza corrisponde alla forza di chi gestisce il potere (sociale) per stabilire le regole di inclusione ed esclusione dell'altro. Il problema dei "Centri di permanenza temporanea", ad esempio, in Italia rappresenta, in questo senso, un rimosso storico-sociale per eccellenza dal momento che, essendo a tutti gli effetti delle istituzioni totali, sono luoghi dove qualsiasi diritto del singolo viene sospeso.

¹⁸Cfr. Adorno, *Probleme der Moralphilosophie*, in Butler, *Critica della violenza etica*, cit., p. 11.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

comune – si può fare a meno e un *futuro* che viene letteralmente annullato nella sua dimensione di compostibilità istitutiva di una qualche volontà progettuale.¹⁹

Per questo, l'attanagliamento *nella* contemporaneità (il presente vissuto per sé senza condizione) è un fattore determinante che norma e ordina le soggettività, lasciando come unica possibilità una *Bildung* povera di prospettive e ridotta a modalità di adattamento a modelli pervasivi e schizo-consumistici.

La ricerca di piani di eticità – se vista nell'ottica della permanenza di senso delle nostre azioni all'interno di società sempre più estese e meno definibili – e l'individuazione dei dispositivi di moralità rendono il percorso educativo co-estensivo di una processualità capace di coinvolgere attivamente tutti gli attori dell'azione formativa. Questa, infatti, pone l'accento sulla necessità di assunzione di responsabilità critica nella ricerca dell'autonomia.

Il luogo entro cui si situa l'intervento educativo è di tipo etico prima che deontologico, poiché mentre il primo termine sottolinea la tensione che genera la possibilità di effettuare scelte e decisioni (mettendole anche in discussione), il secondo stabilisce già le regole di un campo di appartenenza specialistico e, quindi, professionalizzante. L'aspetto deontologico, cioè, certifica le modalità d'intervento e la loro adesione a dei postulati formali (presumibilmente condivisi) che garantiscono il riconoscimento delle pratiche attraverso discipline distinte.

Parlare, invece, di etica significa definire il correlato esistenziale entro cui si colloca l'agire, la *praxis*, evidenziando lo spazio che apre il singolo al vissuto plurale dell'incontro e della reciprocità come possibili manifestazioni della contingenza educativa.²⁰

In questa prospettiva, la confusione che spesso sovrappone etica e morale non permette di riconoscere e individuare la radice delle pratiche sociali. Tale confusione, inoltre, riguarda il senso delle norme e delle regole commisurato alla ricerca da parte di ognuno dei propri spazi di autonomia. Nel momento in cui l'educazione si fa esclusiva norma che si propone come l'inamovibile dettame di una legge superiore, arretra dinanzi alla

¹⁹Cfr. R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1998, pp. 71-96 e pp. 167-204. Per un quadro d'insieme delle prospettive formative, declinate nel confronto tra pedagogia e filosofia, si veda: F. Cambi, L. Santelli Beccagato, (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, Utet, 2004.

²⁰Franco Cambi individua cinque aree di realizzazione della "pedagogia critica". Esse sono: "1) l'esercizio di una critica alle pedagogie empiriche e storiche; 2) l'analisi dello 'stemma' proprio del pensiero pedagogico, come sapere, come agire, come progetto; 3) l'applicazione di tale 'stemma' in senso e critico e regolativo e de-costruttivo e ri-costruttivo; 4) l'indicazione di un proprio ambito e di una propria funzione (...); 5) la gestione culturale attiva di questi metamodelli con funzione metacritica e progettuale, di crescita continua del pedagogico *anche* secondo il proprio *telos* più autentico e radicale, il quale si manifesta solo attraverso l'esercizio della pedagogia critica stessa". Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006, p. 133. Su questo si veda anche: A. Erbetta, *Luoghi di crisi*, Torino, Il Segnalibro, 1994.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

possibilità di creare luoghi di congiunzione educativa, di emersione e comprensione delle dinamiche sociali (storiche, politiche e culturali), che modificano continuamente i sistemi relazionali intesi come vettori di complessità.

Se, da un lato, la dimensione della cosiddetta comunità globale (sempre meno fondata sul principio identitario) si nutre dell'eccesso di normalizzazione relativo ad un determinato contesto, (poiché non possono esistere, in questa condizione, regole che valgano per tutti), d'altra parte il discorso etico sembra ancorato alla necessità di una definizione volitiva del soggetto, che corrisponda all'esigenza morale di riconoscere la propria validità all'interno della comunità post-identitaria.

Una formazione definita sui piani etici di un eccesso identitario che nuoce alle evidenze soggettive della pluralità (intesa come necessaria coestensione del singolo), oltre ad eludere gli aspetti essenziali della pedagogia come apertura alla possibilità di apprendimento attraverso l'esperienza, non fa altro che individuare come proprio unico interlocutore la forza della norma e della coercizione.

Se l'agire educativo deve saper torcere i propri presupposti in direzione dell'individuazione e dell'ampliamento delle dinamiche relazionali, non è pensabile che tale torsione sia esente dal prezzo che ogni discorso finalizzato al cambiamento deve pagare nel confronto con l'istituzione.

D'altra parte se la potenza della normatività si rivela nell'eccesso stesso che la produce, nello scontro tra forze diverse che ramificano in senso orizzontale l'emergere della discrasia tra bisogno del singolo e interessi della collettività, allora ci troviamo di fronte a quella che Castoriadis ha definito la dimensione magmatica del sociale e delle sue manifestazioni.²¹

Anche solo richiamarsi ad un'etica formale, (ponendo, ad esempio, la domanda: quali possono essere le azioni positive che determinano il comportamento del singolo?), sarebbe fuorviante, poiché non si tratta di validare un'autorealizzazione dell'individuo all'interno della società istituita quanto di proporre e misurarsi con la sua possibilità partecipativa. L'*éthos* non diviene, in questo senso, il codice comunitario idealizzato e astratto, bensì un progetto capace di mostrare ed esaltare la necessità, l'urgenza e la conflittività immanente delle differenze.

Aprire l'etica alla differenza vuol dire creare spazi di evidenza relazionale nell'esperienza, portando in luce i nodi problematici che costituiscono la ricchezza dell'intersoggettività e che, al contempo, conducono il soggetto ad una dimensione esistenziale inedita, ricca di potenzialità così come di fratture.

²¹Cfr. C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société. II. L'imaginaire social et l'institution*, trad. it. *L'istituzione immaginaria della società*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995. "Un magma – scrive il filosofo – è ciò da cui si possono estrarre (o in cui si possono costruire) delle organizzazioni insiemistiche di numero indefinito, ma esso stesso non può mai essere ricostituito (idealmente) per composizione insiemistica (finita o infinita) di queste organizzazioni" (*ivi*, p. 235).

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

Lo stesso Castoriadis, riprendendo alcune fondamentali intuizioni di Merleau-Ponty, scrive che i “significati immaginari sociali” (come egli definisce i caratteri di veridificazione del singolo nella pluralità) “non possono esistere se non mediante la loro ‘incarnazione’, la loro ‘iscrizione’, la loro presentazione e raffigurazione entro e attraverso un reticolo di individui e oggetti cui essi ‘danno-forma’ (...), *individui e oggetti che esistono in generale e sono ciò che sono solo grazie a tali significati*”.²²

Il richiamo ad un’etica partecipativa, evidenziando i tratti magmatici e preesistenti della conflittualità, costringe a farsi carico dell’ammissione implicita che ogni relazione crea dei piani asimmetrici di potere che non si possono ignorare ai fini del pieno riconoscimento delle soggettività. In sede formativa il contrasto e la contrapposizione che si creano in questa dimensione fanno emergere le esigenze e le discrasie dei singoli, che si collocano al contempo sul piano della contingenza intersoggettiva.

Parlare di bisogni in astratto significa produrre le universalizzazioni categoriali che scindono l’individuo tra il suo portato d’uso e l’idealizzazione della regola: l’educatore, invece, si relaziona con l’individuo incarnato *nella* sua immanenza sociale con tutte le difficoltà e le impervie che ciò comporta.

La natura dell’*éthos* non può che essere frutto della sottile trama che permette all’educatore (in quanto centro vettoriale di un flusso che deve contenere in sé gli strumenti critici delle pratiche che mette in atto) di riconoscersi nella matura comprensione del suo *status*.

Tale *status* non è solo inerente gli specifici tratti che individuano la professione educativa, collocandola in un determinato ambito disciplinare. Esso corrisponde alla situazione che ha condotto e conduce l’educatore continuamente a sostare su una soglia che è la consapevolezza di poter co-determinare almeno in parte – attraverso un gesto impensato – la costitutiva appartenenza alle proprie pratiche.

Nella cogenza di quest’esperienza l’atto decostruttivo diviene il possibile filtro pedagogico che permette di scomporre il carattere performativo del cambiamento, attraverso la piena consapevolezza del gesto educativo. La decostruzione (se è la pratica immanente delle “armi della critica”) cerca di spaccare in modo costante e inesorabile la rappresentazione ermeneutica e il suo circolo, portandosi su quella apertura multiplanare e contingente dell’educazione esperita attraverso l’esistenza.²³

²²Ivi, p. 251 (i corsivi sono nostri). Continua Castoriadis: “L’istituzione della società è quella che è ed è così com’è in quanto ‘materializza’ un magma di significati immaginari sociali, in riferimento al quale soltanto individui e oggetti possono esser colti e anche semplicemente esistere; e *questo magma, da parte sua, non può esser detto separatamente dagli individui e dagli oggetti che fa essere*” (ivi, p. 252, i corsivi sono nostri).

²³Cfr. A. Erbetta (a cura di), *L’educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d’azione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007.

Gianluca Giachery - *La costruzione sociale dell'educazione. Etica e politica in una prospettiva critica*

La facile morale della responsabilità conduce alla cultura della colpa e dell'asservimento dell'altro, nascondendo ciò che realmente si manifesta nella relazione. In questo senso, la decostruzione formativa di cui deve farsi carico l'educatore individua la trama del riconoscimento dell'altro nelle sue infinite possibilità di realizzazione, considerando anche e soprattutto gli scarti e le latenze come l'impensato formativo che vivifica la relazione e stabilisce nuovi comincamenti.

Chiudere la pratica educativa nella logica di una responsabilità non critica significa cadere nel dominio del dualismo moralistico che seleziona in modo manicheo ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, saltando a piè pari l'evidenza costruttiva che per l'educatore deve essere costantemente individuata nell'alternativa di senso, ossia nella possibilità capace di schiudere nuovi orizzonti esistenziali.²⁴

Lacerare il sintomo della responsabilità nella sua accezione di adesione incondizionata alla regolatività della norma significa, inoltre, rendere la compartecipazione uno strumento etico-educativo capace di formare un nuovo spirito critico: questo *éthos*, che racchiude in sé il codice di una attesa impensata, non ha la banale pretesa di soddisfare il pensiero comune, la *dóxa* che si esprime nella diceria moralistica, bensì intende mettere in evidenza la forza che spinge l'individuo a ri-pensarsi continuamente nella sua progettualità, compiendo malgrado tutti i condizionamenti scelte difficili e spesso esistenzialmente travagliate.

²⁴In questa prospettiva, scrive Erbetta: "Quando ciascuno di noi presume di poter semplificare la trama della propria esistenza affidandola al facile ed astratto contrasto tra gli usuali sentimenti di bene e male – quasi che la vita morale consista in una netta separazione di mondi a loro volta illuminati a giorno da un qualche sistema etico di riferimento – è lì che la vita si fa beffe di noi incaricandosi di porci in parziale o totale disaccordo col mondo, laddove la nostra coscienza morale venga inchiodata alla responsabilità di una scelta ben più gravida di conseguenze morali". Cfr. A. Erbetta, *A proposito di moralità e moralismo*, in "Pedagogika", n. 4, luglio-agosto 2003, p. 16.