

**ARMIN BERNHARD**

## **Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l'avvenire**

La pedagogia critica fa la sua comparsa nel panorama pedagogico tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta. Ma se la sua origine immediata è legata alla grande spinta in avanti che ha rappresentato il movimento studentesco di quegli anni, le sue basi si sono formate nel corso di dibattiti e di polemiche politico-pedagogiche svoltesi in altri momenti storici. La pedagogia critica si richiama tanto alle teorie della pedagogia borghese incentrate sul concetto di *Bildung*, di «formazione» intesa nel senso forte di un libero sviluppo spirituale, non subordinato a interessi particolari, quanto alle teorie sulla socializzazione e sulla educazione elaborate all'inizio del secolo precedente nell'ambito del movimento operaio e socialista (cfr. Thiersch/Rupprecht 1978) e dalle quali sorsero poi la pedagogia rivoluzionaria, le concezioni educativo-culturali dell'austromarxismo e le idee e i progetti educativi del socialismo riformista - tutto un filone teorico, il cui ulteriore sviluppo fu bruscamente interrotto dall'avvento del fascismo. L'immediato dopoguerra non vede, all'inizio, una ripresa di questa tradizione socialista; fino a quasi tutti gli anni Sessanta è invece la pedagogia ispirata alle 'scienze dello spirito' a mantenere una posizione dominante. Con la cosiddetta «svolta realistica», p.es., «all'inizio degli anni '60» (Roth 1963) la pedagogia ottiene un fondamento scientifico-sperimentale e si introducono procedimenti educativi tecnologici. Ma è solo col crollo dell'egemonia culturale delle posizioni conservatrici, alla fine degli anni Sessanta, che può affermarsi il programma di una *scienza critica dell'educazione*.

1. *Le basi della pedagogia critica degli anni Sessanta e Settanta nella Germania federale*

«Pedagogia critica» non sta per un modello teorico rigoroso e compatto, al contrario: sotto questa etichetta si raccolgono impostazioni talvolta anche assai dissimili, come provano già le diverse denominazioni che sono state date ai singoli indirizzi: *pedagogia critico-materialistica*, *pedagogia critico-comunicativa*, *pedagogia critico-emancipativa*, *scienza critico-costruttiva dell'educazione* (v. Stein 1979, p. 12; Wulf 1983). Esistono tuttavia degli orientamenti comuni che consentono di parlare di un *paradigma* pedagogico che si differenzia nettamente tanto dal modello pedagogico delle scienze dello spirito quanto dagli indirizzi di tipo empirico-analitico. Importante è in particolare un comune riferimento - anche se variamente articolato - alla *teoria critica* della cosiddetta «Scuola di Francoforte». Tra gli elementi teorici comuni che definiscono questo paradigma e ne fondano la specificità nell'ambito del pensiero pedagogico bisogna annoverare innanzi tutto il pieno riconoscimento della natura storica e sociale dei processi educativi e la richiesta che la prassi pedagogica debba rifarsi ad una teoria critica della società, ad una teoria critica della scienza e ad una teoria critica del soggetto (Wulf 1983, p. 137). Un altro elemento comune sta nell'esigenza di fare oggetto della riflessione teorica anche le condizioni sociali di valorizzazione alle quali soggiace la teoria educativa, per impedire che diventi strumento di determinati interessi sociali e tradisca così «le proprie autentiche finalità» di emancipazione (ivi). Un altro punto di contatto è l'*orientamento normativo della scienza dell'educazione*, nel senso che la definizione delle norme e la fondazione della loro validità non può essere lasciata esclusivamente ai gruppi sociali dominanti, ma rientra nell'orizzonte di attività della stessa pedagogia critica.

La Teoria critica costituisce senza dubbio un riferimento centrale nello sviluppo della scienza critica dell'educazione. In particolare, l'indirizzo che si rifà a una teoria critica della società si basa fondamentalmente sulla teoria del materialismo storico e sulla metodica materialistica della conoscenza elaborata da Marx. Nello stesso tempo si riallaccia alle analisi e alle teorie della Scuola di Francoforte, che hanno dato al marxismo critico le dimensioni di un progetto teorico e di ricerca interdisciplinare. Fondamentale in questo contesto è la distinzione tra teoria *tradizionale* e teoria *critica*, che fu elaborata da

Marx nella sua critica di Hegel e della filosofia hegeliana e che poi Herbert Marcuse e Max Horkheimer hanno precisato per il programma di una teoria critica della società (Marcuse 1980; Horkheimer 1981).

Questo concetto di critica, che dalla critica della società si allarga alla critica della scienza, delle forme della comunicazione interumana e delle forme della soggettività, è il punto di partenza della scienza critica dell'educazione. Usiamo qui il termine 'critica' nel senso di Horkheimer, che la definisce come «lo sforzo teorico di illuminare criticamente la società attuale nell'interesse di una società futura organizzata razionalmente» (Horkheimer 1970, p. 49). La teoria tradizionale si distaccava da quello che Marx chiama il «*terreno storico reale*» (MEW 3, 38) e sviluppava la sua prassi di ricerca ignorando in larga misura le sue stesse condizioni storico-sociali. Mentre dunque la teoria tradizionale si pone a distanza di sicurezza dalla società e sistematizza il sapere senza tener conto delle concrete condizioni storico-sociali, la teoria critica sviluppa le sue analisi e le sue prospettive partendo «dalle tendenze presenti del processo sociale» (Marcuse 1980, 111), cioè dalle concrete condizioni materiali dell'esistenza. Per la teoria critica analizzare le teorie e le pratiche di una società vuol dire ricostruire dialetticamente, «muovendo dalla produzione materiale della vita immediata», il suo specifico modo di produzione e le forme di coscienza che in esso si dispiegano (MEW 3, 37s). La scienza dell'educazione non può essere considerata separatamente dalle fondamentali contraddizioni e tendenze di sviluppo della società. Come *fatto* sociale essa è iscritta entro determinati rapporti di forza politici e conflitti per l'egemonia, subisce permanentemente la pressione delle potenze sociali dominanti ed è sempre attraversata e motivata da interessi sociali - che voglia o no riconoscere questo stato di cose. La pedagogia critica è una scienza che non cede all'illusione di poter descrivere e conoscere i propri oggetti indipendentemente da una scelta di valori. La scienza non è né un accostamento neutrale all'effettualità educativa, come crede il positivismo, e neppure può essere concepita, alla stregua del razionalismo critico, come un approccio alla realtà non pregiudicato da valori. Nelle «contraddizioni tra esperienza e teoria» (Horkheimer 1971, 12) la pedagogia critica trova l'incentivo al proprio sviluppo. Il «dibattito sul positivismo» può servirci per rendere chiara l'impostazione metodica della

pedagogia critica: svoltosi sullo sfondo storico dell'incipiente sviluppo di movimenti sociali extraparlamentari nella Germania della guerra fredda, questo dibattito è stato uno dei fattori che hanno contribuito in maniera decisiva alla nascita di un approccio critico nelle scienze dell'educazione. Come sappiamo, per le scienze dell'educazione provenienti dal razionalismo critico il compito di una pedagogia scientifica consiste nel «descrivere per mezzo di enunciati intersoggettivamente verificabili quel settore della realtà che chiamiamo 'educazione' e nel formulare ipotesi confermabili che permettano di spiegare i processi educativi». A questa caratterizzazione che traggio da un lavoro di Rössner (Rössner 1974, 207) dobbiamo però far seguire un rilievo, e cioè che la precisazione e l'operalizzazione delle condizioni del processo educativo isolano l'educazione dalla *totalità storico-sociale* di cui essa è parte, col risultato che queste influenze costitutive spariscono dall'orizzonte della riflessione pedagogica. Questa implicazione metodologica generale è stata chiarita da Adorno, il quale scrive:

«La società come oggetto e la società come soggetto sono e non sono la stessa cosa. Gli atti oggettivanti della scienza eliminano ciò per cui la società non è soltanto oggetto, e l'ombra di questa eliminazione cade su tutta l'oggettività scientifica. Per una dottrina la cui norma suprema è la non-contraddizione è estremamente difficile rendersi conto di questo fatto. Su questo punto una teoria critica della società si differenzia nel modo più profondo da ciò che nell'uso comune si chiama sociologia: nonostante tutta l'esperienza della reificazione, e proprio in quanto essa esprime questa esperienza, la teoria critica ha come proprio criterio orientativo l'idea della società come soggetto, mentre la sociologia accetta la reificazione, la ripete nei propri metodi, e perde così la prospettiva in cui soltanto si disvelerebbero la società e la sua legge» (Adorno 1979, p. 317).

In una società in cui domina una falsa universalità anche la pedagogia critica trova la propria giustificazione nel riferimento negativo della sua critica: essa è «negazione della constatata illibertà» nei campi sociali dell'istruzione e dell'educazione (Mollenhauer 1979, p. 70). Questa formulazione mette in luce anche il carattere *normativo* della prospettiva

pedagogica comune ai vari modelli della pedagogia critica: questo modello del pensiero educativo è *normativo* perché la sua critica è vincolata al principio della *responsabilità* come elemento costitutivo delle scienze dell'educazione: alla responsabilità- cito di nuovo Mollenhauer - «per il potenziale critico della società» (ivi, p. 71).

La pedagogia critica punta a scoprire contraddizioni e costrizioni sociali nel campo dell'educazione. Essa solleva il problema delle «condizioni materiali basilari della società» (Gamm 1979a, 150) entro le quali sono iscritte le relazioni pedagogiche: *modo di produzione, società, potere e dominio, egemonia* sono le categorie centrali che consentono di impostare un'analisi critica dei processi educativi. Al centro della pedagogia critica si trovano l'istruzione e l'educazione considerate come aspetti fondamentali della «produzione e riproduzione della vita sociale» (Schmied-Kowarzik 1981, 169 ss). Queste condizioni fondamentali rappresentano la chiave per decifrare quei fatti sociali che sono appunto l'educazione e l'istruzione. L'educazione è iscritta nel processo di riproduzione della società come un «rapporto sociale di potere» (Gamm 1970, 29) che poi viene messo a profitto politicamente. Solo in riferimento al concreto processo di riproduzione della società è possibile determinare il senso dell'agire pedagogico. Solo a partire dalla critica delle contraddizioni di una concreta formazione sociale è possibile sottoporre a riflessione la prospettiva dell'autonomia, della personalità capace di decidere di e per se stessa. Il nocciolo della pedagogia critica è una critica fondamentale dei processi formativi ed educativi che si svolgono nella nostra società (Schmied-Kowarzik 1979). L'impostazione emancipativa della pedagogia serve a decifrare la *prassi pedagogica della società*, cioè a ricollocare tutte le misure pedagogiche nel contesto delle loro condizioni storico-sociali (Gamm 1979, 32): in quali processi di produzione e riproduzione hanno le loro basi determinate misure pedagogiche, quali specifici problemi di socializzazione emergono nelle varie tappe dello sviluppo sociale, a quali strutture di potere resta legata l'attività pedagogica anche quando essa definisce come proprio obiettivo l'autonomia del soggetto? L'impostazione della pedagogia critica è indissolubilmente legata alle categorie dell'*autonomia* e dell'*emancipazione*. Emancipazione significa la dissoluzione di rapporti di dominio e di dipendenza, significa la «riduzione dell'eterodirezione» e la «crescente

capacità dell'individuo di disporre di sé» (Gamm 1972, 45). Prende forma un *concetto pedagogico di emancipazione*: l'eliminazione politica dell'eterodirezione fondata nei rapporti di dominio è anticipata dalla prassi educativa, dalla «emancipazione dell'essere umano che impara» (Gramm 1970, 242), dalla sua «autoliberazione politica e sociale» (Gamm 1972, 12). Centrale a questo proposito è la critica dei limiti e dei pregiudizi del concetto borghese del *soggetto autonomo*. La pedagogia critica mira a superare il carattere privatistico delle teorie borghesi dell'emancipazione e dell'educazione (Gamm 1972, 45). La critica alle concezioni borghesi dell'autonomia si riferiva da un lato alla loro metodica idealistica, che impediva una concreta analisi storica degli ostacoli sociali che incontrano i processi educativi miranti all'emancipazione: le concezioni tradizionali cedevano all'illusione che l'obiettivo dell'autonomia potesse essere realizzato esclusivamente *all'interno* dell'interrelazione pedagogica, all'interno del rapporto pedagogico. Ma poiché la società esistente lavora contro l'autonomia, questa può essere raggiunta solo nella resistenza contro il *main-stream* sociale. D'altro lato la critica era diretta anche contro un isolamento individualistico dell'accadere educativo: tutti i tentativi di raggiungere l'emancipazione su un piano meramente individuale sono destinati al fallimento (ivi, 159). L'autonomia non è l'opera della «forza morale di anime nobili» (Koneffke 1995), ma deve essere conquistata in faticosi processi di formazione, storici e ontogenetici. E in effetti uno dei criteri non secondari della teoria critica dell'educazione è la convinzione che la crescita umana costituisca un processo inconcludibile (Gramm 1970, 216): sotto la permanente minaccia delle strategie sociali di seduzione, anche l'emancipazione deve costituirsi in progetto permanente.

In questo modo al centro della pedagogia critica viene a trovarsi un concetto di *Bildung*, di «formazione» profondamente modificato rispetto a quello della teoria classica. La pedagogia critica non costruiva più il rapporto morale e intellettuale dell'uomo col mondo nella prospettiva di un «perfezionamento privato degli individui» (Mollenhauer 1979, p. 68), ma considerava questo rapporto nei suoi legami con le contraddittorie condizioni sociali della società moderna, e lo apriva a processi sociali di liberazione. In questo modo veniva radicalizzato un aspetto importante della concezione borghese, umanistica della

*Bildung*, l'idea cioè che la distanza critica che attraverso la cultura e l'educazione si può acquistare rispetto alla società e allo Stato, costituisca una condizione importante per ridurre l'irrazionalità sociale e il carico dei pregiudizi. Ispirandosi a questo concetto radicalizzato di *Bildung* il compito di una pedagogia critica si trova nel «suscitare nella nuova generazione un potenziale di trasformazione sociale» (ivi, p. 69). Il potenziale di razionalità critica racchiuso nella *Bildung* deve essere attivato in un processo sociale, perché possa intervenire nel processo storico nella forma di un agire capace di modificare le condizioni sociali.

## 2. Futuro e sviluppi della pedagogia critica

Più di trent'anni separano questi inizi della pedagogia critica dall'attuale situazione storica. Non è questo il luogo per tentare un bilancio complessivo dell'efficacia politica e pedagogica di questo modello. Ma è innegabile che le fondamentali trasformazioni sul terreno della politica sociale e della riforma dell'istruzione sono rimaste molto al di sotto delle aspettative. Non solo si è bloccata la democratizzazione delle relazioni sociali - il programma sotto la cui insegna si era sviluppato il movimento di protesta del '68 -; oggi si assiste anzi ad una preoccupante regressione dei potenziali democratici, la cui causa va cercata in un diverso *modello di accumulazione economica*. Le capacità di valorizzazione e la creazione di valore vengono sempre più dislocate nel settore tecnico-intellettuale, col risultato di approfondire la spaccatura della società. Autonomia di giudizio e capacità di reagire criticamente, questi obiettivi della formazione dell'uomo sono degenerati in prescrizioni comportamentali egotistiche che non raggiungono la dimensione profonda dei soggetti. La categoria dell'autonomia si è addirittura ridotta ad una cifra ideologica per designare una forza-lavoro permanentemente a disposizione. Gli ambiziosi obiettivi che avevano guidato l'offensiva delle riforme sociali nel settore dell'istruzione e dell'educazione: il superamento delle disuguaglianze sociali e la creazione di pari opportunità, la democratizzazione, lo sviluppo della coscienza critica - tutti questi obiettivi

non sono stati realizzati ed anzi vengono travolti dal quel disastro che sono le attuali strategie politiche di privatizzazione, il processo di aziendalizzazione della formazione scolastica.

Dalla metà degli anni Settanta la pedagogia critica è il bersaglio polemico di una rinnovata tendenza conservatrice (Brezinka 1974; cfr. al proposito le critiche di Paffrath 1987, pp. 10 ss.), che al centro dei suoi attacchi ha messo in primo luogo l'esplorazione critica dei fenomeni pedagogici sulla base di un'analisi e di una critica della società. Da un lato, dunque, la pedagogia critica deve tener conto delle nuove condizioni sociali create dalla trasformazione del nostro sistema sociale, create da una globalizzazione senza precedenti del mercato capitalistico e dai movimenti migratori risultanti dalla concentrazione della ricchezza sociale nei paesi capitalistici del nord. Ma d'altro lato essa è anche costretta a confrontarsi con nuovi paradigmi e la grande attrazione che esercitano nella scienza dell'educazione. Varianti radicali e varianti moderate del costruttivismo, filosofie postmoderne, nuovi approcci sistemici - sono questi i modelli che in parte arricchiscono, ma in parte tendono anche a soppiantare i concetti, le teorie e i metodi della pedagogia critica. Inoltre il neoconservatorismo è e resta una forza sociale potente, che sopravvive ai cambi di governo e col cui ostinato impulso antiemancipatorio la pedagogia critica dovrà fare i conti ancora a lungo.

Il problema delle prospettive future della pedagogia critica dipende da due questioni che peraltro sono strettamente congiunte. Si tratta innanzitutto del problema di quale sia il nocciolo irrinunciabile della pedagogia critica, di quali siano i principi e i criteri orientativi irrinunciabili di questo modello di pensiero - principi e criteri, che possano tendere a una validità duratura anche in condizioni storico-sociali mutate. A questo proposito non ci accoderemo a quella tendenza opportunistica all'autoeliminazione della scienza critica che è diventata di moda nell'attuale panorama scientifico tedesco. Il concetto di critica che abbiamo prima schizzato è irrinunciabile per una scienza dell'educazione che si colloca dentro questa tradizione, così come è irrinunciabile un modo di rapportarsi alla realtà che vuol essere la negazione sistematica di una falsa universalità sociale. Irrinunciabile, di fronte alla massiccia fatica adattativa richiesta dai processi di socializzazione nella civiltà

«illuminata», resta anche la concentrazione dei suoi compiti nella promozione di un agire capace di modificare la società. E in effetti gli sforzi che attualmente vengono dedicati all'ulteriore sviluppo del progetto «pedagogia critica» sono la prova della sua permanente, controfattuale attrattività, nonostante i tentativi della società neoliberale di emarginare modelli critici. Per una pedagogia critica è ancora oggi essenziale il riferimento alla linea di sviluppo: *teoria marxiana dell'alienazione e della reificazione, critica dell'economia politica, teoria critica della scuola di Francoforte e tradizione gramsciana*. Solo richiamandosi a queste fonti essa non sarà più uno «strumento del dominio» e potrà costituirsi come «scienza che mira alla liberazione della specie da catene formatesi storicamente» (Gamm 1997, p. 90).

D'altra parte, il problema delle prospettive future della pedagogia richiede che veniamo in chiaro circa le sue deficienze strutturali di fronte alle nuove sfide sociali: il neoliberalismo, la globalizzazione, società multiculturale, isolamento e desolidarizzazione, occidentalizzazione nel senso di Latouche (1994), soggiogamento dell'esperienza da parte dell'industria culturale e via dicendo. Metterò al centro delle mie considerazioni quest'ultimo aspetto, il problema cioè delle potenzialità non ancora esplorate e attivate di questo modello pedagogico. Dove sono celate queste potenzialità? Quali dimensioni dei processi formativi sono state eventualmente trascurate, che settori dovremmo includere nel programma di ricerca? Per poter formulare una risposta ai problemi sociali che ci incalzano, dobbiamo ridefinire l'impostazione di fondo della pedagogia critica e dotarla di nuovi strumenti di accesso alla realtà educativa, all'altezza delle mutate condizioni della socializzazione e in un confronto attivo con i nuovi paradigmi pedagogici (postmodernità, costruttivismo). Questo compito include la rinnovazione dello smascheramento come un metodo fondamentale.

Vorrei ora delineare brevemente i quattro settori centrali nei quali la pedagogia critica deve essere ulteriormente sviluppata.

1. *Una diversa distribuzione degli accenti nella teoria dell'educazione e della formazione.*
2. *La ridefinizione del progetto di una emancipazione permanente.*
3. *Una ridefinizione del rapporto tra autonomia e socialità nella teoria pedagogica.*
4. *L'integrazione nel progetto teorico di problematiche futurologiche.*

*1: Una diversa distribuzione degli accenti nella teoria dell'educazione e della formazione*

Il nocciolo della pedagogia critica è, come abbiamo già detto, il concetto critico di *Bildung*, per rendere il quale userò qui per lo più il termine italiano di «formazione». In questo senso la «formazione» è assai più ampia delle categorie della *qualificazione*, della *competenza* e dell'*apprendimento*, che oggi circolano nella discussione pedagogica tedesca. Questo concetto critico resiste infatti alla strumentalizzazione sociale della formazione, perché con esso è dato anche il possibile rifiuto. Rispetto al concetto classico, il concetto critico di «formazione», di *Bildung* è calibrato sulle esigenze contraddittorie del processo formativo in una organizzazione sociale irrazionale. Nella sua storia critico-materialistica della *Bildung*, Heinz-Joachim Heydorn non ha solo messo in luce la contraddizione tra *Bildung* e dominio, ma ha altresì delineato dei possibili agganci a tipi di esperienza sociale che possono rivelarsi importanti per portare la teoria della formazione all'altezza delle condizioni attuali. Se forme e contenuti dell'esperienza di fanciulli e adolescenti sono mutati, abbiamo bisogno allora di una teoria della formazione che si apra alla soggettività, alla coscienza, ai bisogni della nuova generazione. Al centro di queste riflessioni deve stare *un concetto di formazione ispirato alla filosofia della prassi*, che sia all'altezza della sfida storico-sociale del presente. Questo concetto deve fondarsi su una mediazione tra i contenuti trasmessi nel processo formativo da un lato e, dall'altro, le condizioni centrali dello sviluppo sociale e lo specifico tipo di civiltà nel senso di Gramsci (Gramsci 2001, p. 2161). Un'idea di formazione che si chiuda ermeticamente di fronte alla realtà educativa e alle sue contraddizioni blocca l'ulteriore sviluppo di una teoria critica della formazione. In tal modo la kantiana ricerca dell'«essere generico dotato di ragione» sarebbe destinata al fallimento.

Poiché forme e contenuti d'esperienza di fanciulli e adolescenti sono mutati, è necessaria una teoria della formazione che si apra alla *idea del mondo della nuova generazione*. In particolare essa deve tener conto delle mutate forme di esperienza che risultano da un diverso vissuto del tempo, dalla crescita di esperienze secondarie, dalla ristrutturazione dell'esperienza sensibile. Una nuova concezione della formazione deve dunque cercare di mediare i contenuti del processo formativo con le forme attuali di esperienza, ma deve anche tener conto delle *patologie sociali della nostra società* e dei loro effetti sulla maturazione come soggetti di fanciulli e adolescenti. La teoria della formazione deve dunque aprirsi: alle paure e alle speranze dei fanciulli, alle loro situazioni emotive fondamentali e ai pericoli che li sovrastano, ai loro presupposti di apprendimento e alle loro biografie culturali. In tutti i campi dell'azione pedagogica ci troviamo di fronte a tendenze autodistruttive, omicide, che possiamo definire una *pauperizzazione psichica e intellettuale da benessere* (Hofmann 1971), una pauperizzazione che viene prodotta dal nostro stile di vita sociale della opulenza da un lato e dall'altro da quel fenomeno che Adorno chiamava il *gelo borghese* (Adorno 1982, p. 101). La teoria della formazione non può più eludere questi fenomeni. Deve aprirsi agli abissi sui cui margini si muovono i soggetti che imparano e deve tematizzare la rimozione sociale di cui queste situazioni di pericolo sono oggetto. E, come prima, la formazione deve essere concepita come presupposto per lo sviluppo di un io forte: uno dei suoi obiettivi centrali è la formazione di una *identità stabile*. Solo così è possibile evitare uno scivolamento nei mondi fittizi e autistici di un'esperienza ridotta a sensazioni e impressioni - quei mondi che giorno dopo giorno vengono propinati agli adolescenti in innumerevoli varianti: nella televisione, nella pubblicità, nel tempo libero computerizzato, nella cultura del brivido e nei «vissuti» dei mondi virtuali.

Inoltre, se si considera il mutamento strutturale dell'infanzia e dell'adolescenza, testimoniato da una sempre più larga ricerca sull'infanzia, la pedagogia critica deve ritornare al concetto di *educazione*. Uno dei limiti della pedagogia critica sta infatti nel suo atteggiamento più che riservato rispetto all'educazione in senso stretto. Ma bisogna ricordare a questo proposito che per lo meno in Germania l'educazione, la *Erziehung* ha

conosciuto sotto la dominazione fascista una deformazione così radicale da essere alla fine identificata con assoggettamento, violenza, brutalità - per usare la formulazione di Heydorn: con la «disciplina che bastona l'uomo» (Heydorn 1995). Dobbiamo però abbandonare questa autolimitazione della pedagogia critica. In una società che pretende sempre di più dagli individui, in cui forme sociali tradizionali crollano e nuove autorità di socializzazione influenzano massicciamente con i loro mondi illusori la fragile soggettività dei fanciulli, cresce anche l'importanza dell'educazione. L'educazione è necessaria per proteggere l'autonomo sviluppo della soggettività infantile - un compito, che di fronte alle nuove condizioni della socializzazione è destinato ad acquistare sempre maggiore importanza: è indispensabile sventare i pericoli a cui i fanciulli sono esposti a causa della loro razionalità non ancora sviluppata. Senza questa «guida dall'esterno», che è una caratteristica intrinseca del processo educativo, non c'è autoemancipazione - quella emancipazione che è preparata dall'educazione e dalla formazione della coscienza. Solo allora i fanciulli sono in grado di dare a se stessi una legge, vale a dire di diventare autonomi misurandosi in maniera realistica con le pretese che la società rivolge loro. Senza questa precoce educazione e la sua opera formatrice, la formazione del soggetto è destinata a fallire - e tanto più, quanto più numerose sono le dimensioni dello sviluppo del soggetto che sfuggono all'attività educativa per essere manipolate e modellate dall'industria culturale. Al di là dei modelli libertari di una educazione non repressiva e al di là di un'idea autoritaria di educazione, ciò che dobbiamo individuare sono le basi di uno *stile educativo mirante all'emancipazione*, che da un lato tenga pienamente conto dei pericoli e delle costrizioni della socializzazione, dall'altro renda possibile il passaggio ad una formazione critica del soggetto.

## *2: La ridefinizione del progetto di una emancipazione permanente*

La pedagogia critica deve concretizzare e approfondire il proprio ideale orientativo dell'autonomia; in ogni caso, l'emancipazione permanente resta un principio pedagogico imprescindibile. Nelle condizioni attuali è certamente ancora pienamente valida la

definizione che Mollenhauer ha dato del compito centrale della pedagogia critica: essa si propone di «suscitare nella nuova generazione un potenziale di trasformazione sociale» (Mollenhauer, 1979, p. 69); tuttavia questa definizione resta estrinseca ad una impostazione di ricerca riferita esclusivamente alla razionalità. Autocriticamente possiamo constatare che la vecchia variante della pedagogia critica ha considerevolmente sottovalutato la *profondità dell'assoggettamento nella socializzazione* e quindi la *complessità dei processi formativi mirati all'emancipazione*.

La teoria critica della formazione si è finora limitata a postulare la necessità di indagare gli strati profondi del processo di crescita nell'autonomia: «La conoscenza deve entrare in profondità nell'essere umano, deve essere da lui conquistata, essa lo deve rendere capace di quella resistenza che sopporta la delusione ... Il processo dell'imparare, che fin dall'inizio mira a una coscienza vigile, all'appropriazione universale, non può, non deve sottrarsi all'esperienza della lesione, della ferita» (Heydorn 1995, p. 320). Questa fondamentale intuizione della teoria della formazione richiede un'accorta esplorazione dei sottili, impercettibili meccanismi coi quali rapporti di dominio vengono fissati nei soggetti che imparano. Seguendo questa intuizione la pedagogia critica lavora in maniera intensificata con il concetto della *capacità di resistere* e cerca di fondarlo sistematicamente come *categoria pedagogica*. Nel processo dell'emancipazione permanente sussiste un nesso sistematico tra la capacità di resistere e l'autonomia dei soggetti che apprendono. Questo aspetto della resistenza è in realtà già contenuto nel concetto di autonomia, nel senso che l'autonomia, in quanto facoltà di respingere influenze eteronome, è la condizione dell'agire autonomo e responsabile. Capacità di resistere è la facoltà di non lasciarsi sopraffare dal conformismo sociale. Essa deve mettere in grado fanciulli e adolescenti di rispondere con autodisciplina e vigilanza alla manipolazione dei loro bisogni e interessi. Soprattutto, deve preservare dal pericolo permanente della *regressione ontogenetica* in stati pre-razionali dello sviluppo della soggettività. I fanciulli in particolare devono oggi acquistare una capacità di resistere come soggetti, devono costruire un *contropotere* interno opposto al potenziale di stress che la società scarica su di essi (v. Mansel 1992). Il lavoro teorico per fondare la capacità di resistere come categoria

pedagogica deve essere accompagnato dal superamento di una *concezione statica dell'autonomia*: questa non è realizzata ad un determinato punto nell'evoluzione del soggetto, ma deve essere permanentemente mobilitata contro gli attacchi volti a distruggerla. Una autonomia non attualizzata può decadere; nell'individuo possono imporsi regressioni a fasi precedenti dello sviluppo della soggettività, rendendo così impossibile un agire indipendente. La semplice sequela: eterodeterminazione - emancipazione - autonomia è una costruzione idealistica, ad essa va sostituito un concetto di autonomia che tenga conto del *carattere processuale* della conquista dell'autonomia e nello stesso tempo della permanente possibilità di *regressioni*: diventare autonomi come concetto per il mai concluso processo di formazione di una soggettività critica ed emancipata.

A questo proposito due categorie si possono rivelare utili per un programma di ricerca pedagogica: da un lato il concetto etno-psicoanalitico dell'*inconscio sociale* (Erdheim 1992), dall'altro la categoria del *senso comune* elaborata dal filosofo italiano Antonio Gramsci (Gramsci 1994). Ambedue le categorie mi sembrano insostituibili in vista di una futura analisi delle premesse di processi educativi rivolti all'emancipazione. La pedagogia critica deve occuparsi in maniera più intensa del modo in cui costrizioni sociali e meccanismi di dominio vengono internalizzati nei soggetti. Non può limitarsi ad una considerazione macrostrutturale del rapporto tra pedagogia e potere, ma deve porre nei termini propri della pedagogia la questione dell'egemonia: quali mezzi rendono possibile incatenare gli individui ad una organizzazione sociale irrazionale che è in contrasto con le loro aspirazioni all'autonomia e all'autodeterminazione? Come vengono trasportate all'interno dei soggetti le costrizioni sociali e che parte ha la pedagogia in questo processo? Nel rispondere a questa domanda bisogna tener conto sia della dimensione psicologica profonda dell'egemonia culturale, sia del fatto che nel compimento quotidiano degli atti di socializzazione i contenuti della politica ufficiale entrano a far parte del senso comune sociale. Tanto l'inconscio quanto il terreno della coscienza devono essere utilizzati come campo della pedagogia critica.

Una dimensione centrale nella costruzione di una capacità di resistenza concerne

l'occupazione dei sensi e dei bisogni degli adolescenti. Alla loro manipolazione l'attività pedagogica deve contrapporre una educazione estetica diretta all'emancipazione. Base di questa pedagogia è un'analisi politico-estetica che analizzi la socializzazione delle componenti estetico-sensibili della personalità umana tanto in relazione ai suoi aspetti limitanti quanto nei suoi fattori emancipativi. Per poter sviluppare questi aspetti di emancipazione, essa deve indagare il modo in cui vengono socializzate la sensibilità e il senso estetico degli adolescenti. Qui facciamo ricorso a due concetti che sono stati elaborati nella cornice della teoria critica della società: il concetto di *industria culturale* e quello di *estetica della merce*. Industria culturale ed estetica della merce sono divenute potenti fattori di socializzazione, che fin dalla nascita pervadono i processi quotidiani di socializzazione e quindi l'istruzione e l'educazione in generale. Con la rivoluzione elettronica degli ultimi decenni il modo sociale di produzione interviene con sempre maggiore efficacia anche «entro tutti gli spazi di apprendimento legati alla sensibilità, determinandone le forme e guidandone gli interessi» (Selle 1981, 15). L'estetica della merce è un potente strumento di socializzazione, che con il *design* e l'*outfit* si impadronisce degli ambiti di socializzazione legati alla sensibilità dei soggetti e deforma i processi formativi. L'«economia dell'obbedire» (Brückner 1982) cessa di essere un rapporto tra generazioni per trasferirsi alle merci estetizzate: sempre più prestiamo obbedienza al corpo di merce elaborato esteticamente, ci lasciamo manipolare dal suo *styling* e dirigere dai suoi meccanismi di seduzione. L'elaborazione estetica del nostro mondo spaziale e oggettuale preclude l'accesso intellettuale ad ambiti importanti della realtà sociale. Uno dei compiti centrali della pedagogia consiste nel richiamare l'attenzione sulle basi sensibili, estetiche, dei processi formativi orientati verso l'emancipazione. L'analisi degli accecamenti estetici nel processo di formazione è una condizione necessaria perché possa crescere una cultura critica ed emancipatrice (cfr. Gamm 1991; Bernhard 1994). La prospettiva qui non è una educazione esteticistica all'arte, ma *un'educazione all'indipendenza* di fronte ai prodotti dell'industria culturale e dell'estetica della merce come base di una antieducazione politica ed emancipatrice. All'ordine del giorno è la distruzione dell'autorità di corpi di merce che ricollocano i soggetti in uno stato di

minorità. La storia stessa dell'evoluzione della sensibilità deve diventare oggetto del processo pedagogico (cfr. Axthelm-Hoffmann 1984, 15), per poter così far crescere un'adeguata capacità di resistenza.

*3: Una ridefinizione del rapporto tra autonomia e socialità nella teoria pedagogica. Conformismo sociale e emancipazione dei soggetti*

Ciò di cui soffre la pedagogia critica è fondamentalmente un concetto unilaterale e ipertrofico di soggetto, che postula l'autonomia, l'emancipazione, la personalizzazione dell'individuo senza collegare dialetticamente le sue facoltà soggettive con l'idea della socialità dell'uomo. Dall'orizzonte intellettuale della pedagogia critica sono quasi completamente scomparse le componenti simpatetiche, sociali, altruistiche, solidaristiche, che pure costituiscono il fondamento imprescindibile dei processi di formazione della soggettività. Se si considera come l'idea - in origine progressiva - del soggetto autonomo sia ora diventata una componente dell'egemonia della moderna società borghese e trovi la sua corrispondenza reale nella prassi dell'individuo che persegue egoisticamente i propri interessi, bisognerà allora concludere che la pedagogia critica ha perso uno dei propri fondamenti teorici. Il concetto di *conformismo sociale* di Antonio Gramsci (2001, pp. 1719) ci mette a disposizione una categoria per reintegrare nell'orizzonte dei compiti della pedagogia critica questo problema teorico finora così trascurato.

Perché concetti come conformismo sociale o socialità sono concetti basilari anche per una pedagogia critica? Non sono in contrasto con i suoi obiettivi, l'autonomia, l'emancipazione, la personalità capace di decidere di se stessa? Se la pedagogia critica mira ad abbattere un dominio irrazionale, a superare costrizioni sociali, come può nello stesso tempo lavorare alla costruzione del conformismo sociale nei bambini e adolescenti? Infatti, l'introduzione alle norme sociali nel processo di socializzazione serve alla società per assicurare la propria continuità e la propria riproduzione con il minimo possibile di

frizioni. La socializzazione addestra all'esercizio delle regole sociali della società civile, colonizza l'infanzia nel senso dell'egemonia culturale di gruppi sociali dominanti, crea cioè conformismo sociale (Brückner 1984, p. 138). E tuttavia questa inculturazione è basilare per la formazione di soggetti emancipati nella prospettiva di una società umana. E questo per due fondamentali ragioni:

Primo: solo il processo di assimilazione dei «criteri, idee, simboli della civiltà attuale» (Brückner 1983, p. 17) crea le basi per un mondo condiviso da tutti, crea le basi per il dialogo, il riconoscimento sociale, il riguardo e la solidarietà. Solo con l'acquisizione delle norme e costumi sociali diventa quindi possibile un mondo comune migliorato, poiché solo grazie ad essa si creano i presupposti dell'intesa reciproca, della comunicazione sociale e della solidarietà. Antonio Gramsci ha mostrato come, per rendere possibile una cooperazione umana tra uomini, sia necessario creare una base comune di standard sociali ed intellettuali omogenei. Questo conformismo è imprescindibile tanto per la coesione sociale di un modello di civiltà quanto per l'autodeterminazione e l'emancipazione degli adolescenti. Per una pedagogia critica non è quindi una circostanza secondaria, se e in che misura l'integrazione nella società «di neonati e adolescenti» abbia successo o no (ivi, p. 33).

Secondo: solo il processo di assimilazione delle basi sociali può mettere gli adolescenti nella condizione di spezzare il quadro normativo di riferimento di una società per sostituirlo con una nuova morale (vedi Höffe 1974, p. 1342s.). In questo senso l'educazione assolve una funzione dialettica: nell'inculturazione l'educazione introduce agli standard sociali e cerca nello stesso tempo di rendere immuni contro di essi (Brückner 1983, p. 29). Educazione per l'emancipazione non significa dunque distruzione dell'ordine sociale, ma educare contro le direttive e i comandi che si sono insinuati nei costumi sociali. Un'educazione per l'emancipazione potrebbe dirsi riuscita quando avessimo imparato a far vedere nella sua vera luce la morale dominante, vale a dire: un'educazione critica mette in condizioni di scoprire le pretese di dominio che sono contenute negli imperativi sociali senza negare con questo le esigenze sociali. Poiché queste sono le basi di una società civile democratica, allo stesso modo della disobbedienza razionalmente motivata come

virtù di un soggetto capace di resistere.

*4: L'integrazione nel progetto teorico di problematiche futurologiche*

Ma una pedagogia diretta all'emancipazione può limitarsi alla negatività della critica? Certamente no. E non lo può per ragioni antropologiche, per ragioni cioè che hanno a che fare con la natura dell'uomo. La critica è una condizione necessaria, ma non è ancora una condizione sufficiente di una teoria educativa che voglia promuovere l'emancipazione e la trasformazione sociale. Qui si trova una differenza fondamentale tra la teoria critica e una pedagogia critica. Lo sguardo analitico non è sufficiente, per fondare un'etica pedagogica che persegua un intento critico. Essa ha bisogno dell'utopia. All'utopia come stella polare dell'azione pedagogica può rinunciare solo una teoria che voglia avere successo entro una prassi sociale fondamentalmente falsa. Il problema che molti approcci pedagogici non possono risolvere, e per ragioni strutturali, è il rapporto con il momento ideale, utopico dell'educazione. Naturalmente la costruzione di un ideale dell'educazione comporta sempre il pericolo di voler realizzare questo ideale strumentalmente. Ma d'altra parte non può esservi pedagogia senza un riferimento utopico. L'obiettivo dell'educazione è sempre racchiuso nel futuro e se la pedagogia rinunciasse a questo orientamento verso un futuro migliore, più razionale, più umano, più libero, non sarebbe più nient'altro che uno strumento della dominante cattiva prassi della società.

L'astinenza teoretica della pedagogia critica rispetto al futuro è una delle ragioni dell'invecchiamento di un progetto le cui potenzialità sono ancora lungi dall'essere esaurite. Se questo modello non viene completato con una componente futurologica, la sua fisionomia un po' antiquata rischia di rovesciarsi in inefficacia. Nei discorsi egemonici il futuro diventa una fonte di riferimento sempre più importante e combattuta, il controllo ideologico del futuro è da tempo una componente centrale dell'egemonia culturale, che si tratti della visione di una programmazione genetica della società resa possibile dalla decifrazione del genoma umano o dell'utopia di una società mondiale 'in rete' come conseguenza della digitalizzazione delle strutture di comunicazione. L'«insieme» delle

forze produttive di una società racchiude già la base della «società futura», osserva Gramsci; (Gramsci 1992, p. 482) e quindi anche, per così dire, i suoi fondamentali fattori di rischio. Con l'occupazione ideologica del futuro le forze che determinano l'evoluzione della società hanno ottimizzato preventivamente la propria egemonia. La teoria critica non può esimersi dall'assumere nuovamente a suo tema centrale il progetto di una umanità futura, l'illuminazione dialettica dei potenziali sociali di futuro. Per una scienza dell'educazione che definisce se stessa con la sua provenienza da questa non esaurita tradizione teorica, la reintegrazione nella teoria sociale del riferimento al futuro è una fonte di giovinezza. Il diritto del bambino ad uno sviluppo qualitativo e capace di futuro è il fondamento etico di questo compito.

La pedagogia critica deve trovare il coraggio di concepire l'attività pedagogica anche come una *officina del futuro*. Il rapporto della scienza dell'educazione con il futuro è duplice, di una duplicità che scaturisce dallo specifico rapporto teoria-prassi che caratterizza l'agire pedagogico. Da un lato il futuro è posto con l'inizio di ogni sviluppo individuale. Essendo un processo relativamente aperto entro condizioni date, esso racchiude la possibilità di una nuova costituzione di soggettività al di là del conformismo sociale. La dimensione del futuro è necessariamente una fonte di riferimento per la scienza dell'educazione già per il fatto che lo sviluppo del fanciullo è caratterizzato dai principi dell'apertura, della spontaneità e della direzione in avanti - una circostanza, questa, che costringe l'agire pedagogico a non considerare la formazione del soggetto esclusivamente da un piano analitico, ma a illuminarla provvisoriamente dalla prospettiva di un futuro possibile. Anche una pedagogia non orientata teleologicamente non potrà evitare il problema della determinazione dei fini. L'orientamento anticipante verso questa nuova costituzione di soggettività fonda dunque un primo livello del rapporto con il futuro - anche se da solo esso ovviamente non può dare vita ad alcun futuro. Il secondo livello del rapporto della pedagogia col futuro si conquista con la prognosi del futuro sociale e l'esame dialettico delle sue implicazioni pedagogiche. Solo se intreccia un pensiero autenticamente pedagogico e indirizzato al futuro con una capacità di analisi dialettica e di comprensione prognostica, la scienza dell'educazione si metterà in grado di esercitare

un'influenza sull'organizzazione pratica dei futuri processi di istruzione ed educazione. Una pedagogia che si ponga il futuro come compito deve saper congiungere, nei suoi metodi e nei suoi contenuti, la dimensione del futuro che è caratteristica del pensiero e dell'azione pedagogici con l'anticipazione dell'evoluzione futura della società e delle implicazioni che ne derivano per i processi formativi ed educativi.

Nel contesto della pedagogia critica il compito fondamentale andrebbe ricercato, a integrazione del principio della negazione concreta, nell'*oltrepassamento*: un oltrepassare sistematizzato al di là del movimento di pensiero della negazione totale, che potrebbe essere una risposta volontaristica e spontanea risultante dalle leggi della cattiva universalità. Per la pedagogia critica l'esigenza obiettiva sta nell'occuparsi del «settore più avanzato della storia» (Bloch, 1985, p. 230): essa deve progettare categorie, strutture di pensiero provvisorie, concetti temporanei per poter identificare analiticamente e criticamente le implicazioni pedagogiche di un rivoluzionamento tecnico-economico accelerato delle condizioni della vita umana, - un rivolgimento che si svolge alle spalle di soggetti che però sono sempre anche i soggetti agenti. Dal punto di vista metodologico bisognerebbe sviluppare strumenti che ci mettano in grado di formulare una prognosi anticipante, che registrino sismograficamente, nello spazio aperto in avanti della storia, possibili tendenze future e utopiche delle attuali evoluzioni e anche ideali sociali. Ovviamente questo oltrepassamento delle linee di confine non può essere l'opera di un controprogetto che prescindere dalla realtà; l'attività del pensiero concepisce piuttosto- così scrive Ernst Bloch nel suo *Principio speranza* - «il Nuovo come Qualcosa che è mediato nel moto delle cose presenti, anche se per essere portato alla luce richieda la tensione estrema di una volontà diretta verso di esso. Il vero oltrepassamento conosce e attiva la tendenza dialettica racchiusa nella storia» (Bloch 1985, p. 2).

Di conseguenza, l'applicazione del metodo della critica dell'ideologia nelle scienze dell'educazione deve orientarsi in maggior misura verso immagini e ideali del futuro capaci di egemonia. Le ideologie non hanno infatti solo la funzione di giustificare la realtà nella sua fattualità empirica, di promuovere il riconoscimento e l'accettazione del «mondo dell'esser-così» (Hofmann 1969, p. 59); nel contesto di uno sviluppo storico -sociale nel

quale il controllo del futuro domina in maniera sempre più massiccia la coscienza collettiva della società, l'occupazione ideologica del futuro diventa uno strumento centrale nella lotta per l'egemonia culturale. Le ideologie vengono dilatate sino a includere la legittimazione di vie dello sviluppo sociale che si spacciano pregne di un futuro corrispondente all'interesse generale della società. Da questa tendenza nella produzione ideologica, sempre più dominante, dobbiamo trarre delle conseguenze metodologiche, se la pedagogia critica non vuole perdere completamente la possibilità di partecipare ai tentativi di riorganizzare la società. La critica di progetti del futuro, in riferimento sia all'educazione stessa sia alle implicazioni pedagogiche di visioni politico-sociali del futuro, diventa uno dei suoi compiti centrali. Di essi fa parte lo smascheramento di una futura immagine dell'uomo i cui lineamenti sono già riconoscibili; ma ne fanno parte anche l'identificazione delle componenti ideologiche di concezioni egemoniche dell'educazione e dell'apprendimento e l'enucleazione anticipatrice delle possibili conseguenze, per una futura umanizzazione, delle scelte politico-sociali. Se la rappresentazione ideologica non abbraccia soltanto il mondo dell'esser-così ma anche il mondo di ciò che è augurabile dal punto di vista di interessi particolaristici, allora la scienza dell'educazione deve riattivare e affinare i suoi strumenti di critica dell'ideologia.

Il recupero della dimensione del futuro per l'orizzonte di ricerca e di pensiero della scienza dell'educazione richiede un'intensificazione del principio dell'autocritica, a misura che il futuro stesso diventi un terreno di lotta. Già nel riferimento strettamente *pedagogico* al futuro è racchiusa l'ambivalenza delle azioni pedagogiche: nel perseguire i fini dell'autonomia, della personalità capace di decidere di e per se stessa, vengono trasmesse necessariamente, in contrasto con questi fini, anche le qualificazioni di base richieste dalla società. Questa ambivalenza vale anche per il riferimento al futuro della scienza dell'educazione: tutte le proposte e le idee alternative elaborate dagli studiosi della creatività e del futuro, di qualunque genere possano essere, soggiacciono comunque ai contesti di valorizzazione della società data, sono ad essi anzi ancora più esposti in quanto i loro autori credono di trovarsi a distanza di sicurezza dai centri dell'egemonia sociale. Quando si elabora per la pedagogia l'idea delle officine del futuro, spesso si dimentica che

l'«inutilizzato potenziale di desideri, speranze e immaginazione» (Jungk/Müllert 1981, p. 29) che qui deve essere liberato, costituisce nello stesso tempo un benvenuto materiale per l'ottimizzazione tanto del sistema dell'egemonia culturale quanto dei processi di produzione sociale. Creatività, inventiva, fantasia, immaginazione, produttività rappresentano esattamente quei potenziali che si condensano nel concetto affermativo dell'uomo capace di futuro. Questa critica colpisce tanto l'idea di poter trasformare per mezzo dell'educazione alla creatività e della formazione estetica le scuole in «culle del futuro», quanto le nuove forme di apprendimento messe in vendita al mercato della neurodidattica.

Infine, una pedagogia critica che faccia propri compiti futurologici dovrà riproporre il problema di una definizione dell'uomo in condizioni sociali mutate. Una futurologia critica include la questione fondamentale pedagogico-antropologica. Con questa elaborazione futurologica del problema diventano identificabili fondamentali problemi pedagogici del futuro. La decifrazione del genoma umano, la possibilità di clonare esseri viventi, la medicina riproduttiva, le tecniche della diagnostica preimpianto, la trasformazione del rapporto tra i sessi, la crescente importanza delle scienze biologiche per la definizione dell'apprendimento umano trasformeranno l'immagine dell'uomo e le condizioni dell'agire pedagogico; e nello stesso senso agiscono anche le nuove sfide alla maturazione della soggettività e allo sviluppo dell'identità che nascono dal processo della globalizzazione, oppure la trasformazione del rapporto tra le generazioni. La pedagogia non può restare indifferente alla nuova definizione dell'uomo che si cela nell'antropologia segreta del futuro pianificato dall'economia privata. La ricostruzione critica dell'immagine dell'uomo che qui si sta articolando, deve diventare il punto di partenza di un programma di ricerca storico-sociale e di un programma di ricerca comparata a livello internazionale, con lo scopo di confrontare e mediare diversi progetti dell'uomo con diversi orizzonti di aspettativa per il futuro.

Il problema del rapporto della scienza dell'educazione con il futuro è infine anche il problema di che cosa la pedagogia si aspetta dall'uomo nel futuro, di che cosa spera da esso. Per quanto numerosi e intensi siano gli sforzi dedicati a una decostruzione della

dimensione della speranza, che è inseparabilmente congiunta con il concetto di pedagogia: in ogni caso questa speranza non è mai riducibile a mera illusione. Infatti, ciò che determina *l'ottimismo controfattuale della pedagogia* non è un astratto desiderio ma il carattere 'aperto' dell'evoluzione del fanciullo.

### **Bibliografia:**

- Bernhard, A./L. Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim/Basel 1997;
- Das Argument: Kritische Pädagogik heute, Hamburg/Berlin 1998;
- Gamm, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft, München 1972;
- Gamm, H.-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, München 1974;
- Gamm, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik und die kritisch-materialistische Erziehungswissenschaft, in: Stein: Kritische Pädagogik..., a.a.O., S. 138-155;
- Gamm, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, Reinbek 1979;
- Gamm, H.-J./G. Koneffke (Hrsg.): Mündigkeit, Frankfurt am Main 1997;
- Schmied-Kowarzik, W.: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie, Bochum 1988;
- Schmied-Kowarzik, W.: Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche, Weinheim 1993;
- Stein, G.: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1980 (1. Auflage);
- Stein, G. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen, Hamburg 1979 (1. Auflage);

- Sünker, H./H.-H.Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt am Main 1999.