

MICHELE BORRELLI

L'utopia del linguaggio e il senso (pedagogico) della critica

Premessa

I concetti di *utopicità* e *contingenza* come qui tracciati formano un *a priori linguistico* inaggirabile nel senso di prestruttura del linguaggio in analogia alla prestruttura heideggeriana (e anche apelianiana) di istanza che precede già sempre l'ente, il soggetto e, quindi, anche ogni comprensione. Da ottica del soggetto, parliamo, infatti, di pre-comprensione riferita sia all'esser-nel-mondo (heideggeriano) sia al circolo ermeneutico (Heidegger/Gadamer) in cui il comprendere non fuoriesce mai interamente dal contesto delle situazioni della posizione interpretativa – si vedano i termini gadameriani di *Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein* (coscienza dell'influire storico) e *Wirkungsgeschichte* (influire storico).

Apel, com'è noto, ha trasferito la prestruttura heideggeriana di pre-comprensione nell'*intersoggettività* della comunità comunicativa spingendosi postmetafisicamente oltre il solipsismo dell'io-penso (da Descartes a Husserl attraverso Kant) e la divisione kantiana dei due mondi in “mondo empirico” e “mondo dei fini” e anche oltre lo stesso Heidegger, scommettendo sull'*a priori della comunità discorsiva* come istanza inaggirabile di ogni pretesa di validità e appuntando nel discorso *qua* intersoggettività le sue aspettative rispetto all'esigenza di cogliere i presupposti (di validità) di conoscenza e verità, nonché i presupposti per la soluzione di tutti i problemi del mondo della vita suscettibili di discorsività. Diversamente da Heidegger, l'*a priori linguistico*, sulla scorta dell'accezione che qui si tenterà di far emergere (vedi schema comparativo successivo), è da intendere come ampliamento dell'*a priori* apelianiano nella forma di *struttura etica del discorso*. Si tratta, a mio parere, di un'estensione di fondamentale importanza che consiste nel cogliere quali fattori connotativi dell'*a priori* linguistico l'*utopicità* e la *contingenza*. La tesi di fondo che in tal modo si profila nel presente saggio è che appartengono ai presupposti inaggirabili del discorso oltre al discorso stesso (e i suoi presupposti di eticità: Habermas/Apel) anche l'*a priori*

di *utopicità* e *contingenza* del linguaggio che non trova, a mio giudizio, un dispiegamento esplicito nell'*a priori* apeliiano né nelle teorizzazioni di Heidegger e Gadamer. La prospettiva che emerge dall'impostazione qui sostenuta consiste allora nel riconoscere che l'*utopicità* del linguaggio, da un lato, e la *contingenza* storica del linguaggio, dall'altro, formano la *prestruttura* (qui raffigurata solo in analogia e in senso formale a quella heideggeriana), ossia l'*a priori* attraverso cui è in genere possibile, tramite il linguaggio, assegnare senso e significato a tutti i possibili ambiti di conoscenza. A me pare, da questo punto di vista, che si possa legittimamente affermare che il doppio senso di ogni concetto (il lato storico-contingente, contestuale, e il lato trascendental-utopico, irraggiungibile e illimitato) costituisca il punto di riferimento privilegiato di ogni conoscenza e verità e, per conseguenza, di ogni comprensione. Questa constatazione contiene, a mio giudizio, alcune indicazioni piuttosto interessanti che pertanto vanno chiaramente esplicitate e opportunamente approfondite. Intanto merita sottolineare subito che se è vero che la conoscenza non è possibile se non nel linguaggio, è altresì vero (ecco l'ipotesi qui elaborata) che il linguaggio a sua volta non parla di conoscenza e di comprensione e, quindi, di verità se non sul piano della dimensione di significazione trascendental-utopica o sulla base delle condizioni storico-contingenti, *fattuali*, o nella tensione dialettica tra utopicità e contingenza intrinseca al significato di ogni suo concetto.

Le considerazioni che seguiranno intendono essenzialmente problematizzare l'*a priori* *linguistico nel doppio senso di utopicità e contingenza in quanto prestruttura* che precede le condizioni di possibilità di ogni comprensione e comunicazione (linguistica), o, detto altrimenti: portare allo scoperto la *paradossalità* irriducibile relativa al doppio senso di *utopicità* e *contingenza* che costituisce il senso di ogni concetto e il linguaggio in generale. Come dire dunque che ogni concetto oltre ad un senso *quasi empirico*, di identificazione con un determinato oggetto, fenomeno, significato, segno, include sempre anche un senso *trascendentale*, irraggiungibile e illimitato e, perciò stesso, utopico. Dal che si evince che l'irriducibilità riferita al doppio senso di ogni concetto forma quell'*a priori* linguistico che se, da un lato, vale come *prestruttura generale* di ogni comprendere è al tempo stesso anche fonte non solo di incomprensioni, contraddizioni e dispute pressoché infinite sulla giustezza e veridicità di quanto si afferma o si contesta, ma anche di certezze, convinzioni e prese dogmatiche di posizione ritenute di volta in volta inconfutabili e immuni addirittura da ogni forma di critica. Il discorso da questo punto di vista potrebbe essere amplissimo poiché si presta a varie interpretazioni, ma qui si esplorerà, come punto di riferimento *esemplare*, per evidenziare l'autoparadossalità riferita al doppio senso di utopicità e contingenza del linguaggio (di ogni linguaggio), il lessico pedagogico e alcune delle sue categorie centrali, partendo proprio dal concetto-chiave di critica (critica in pedagogia e pedagogia critica), vale a dire dal presupposto che proprio l'uso (critico) del linguaggio in quanto possibilità metacritica di

riferimento per le condizioni di possibilità di senso, dovrebbe essere il meno esposto alla paradossalità (di utopicità e contingenza) ora menzionata e costituire anzi forse quel momento unico, trascendentale di comprensione in grado di conferire senso e significato indiscutibili allo stesso linguaggio. Se però la paradossalità si dovesse riverberare anche sul concetto di critica, che come si può presupporre è senza dubbio il meno esposto ai dogmatismi in un senso strutturale e costitutivo, si può ritenere l'ipotesi qui in discussione convalidata, e cioè che ogni concetto rinvia al contempo all'a priori della prestruttura linguistica di *utopicità* e *contingenza* ed è quindi soggetto alle interpretazioni più svariate e anche alle più contraddittorie, talché la *comprensione* e la *comunicazione* o *intercomunicabilità* dipenderanno dal *modo* di "intendersi su qualcosa". Le interpretazioni (ma anche le dispute concettuali o pratiche e tutte le soluzioni di problemi che in senso apeliiano sono discorsivamente suscettibili di consenso), a questo punto, dovrebbero essere discusse su tutt'e due i piani dell'a priori linguistico di utopicità e contingenza (ciò significherebbe che i problemi e i conflitti anche e soprattutto pratici troverebbero soluzioni non tanto ed esclusivamente all'interno della tensione dialettica tra *comunità comunicativa strategica* e *comunità comunicativa ideale* dei partecipanti al discorso (Apel), ma problematizzando quest'ultime anche all'interno della dialettica (dell'a priori) della prestruttura concettual-utopica e concettual-contingente del linguaggio che comprende sia gli ambiti teoretici sia gli ambiti pratici di riferimento). Prima di richiamare l'attenzione sul *lessico pedagogico* e mettere anzitutto alla prova l'ipotesi che l'uso stesso del concetto di critica è anch'esso soggetto allo stesso doppio senso e, per conseguenza, alla *paradossalità intrinseca* testé menzionata di utopia e contingenza, si mostrerà nel seguente quadro comparativo una chiave interpretativa immediata al fine di evidenziare con maggior chiarezza la differenza tra l'a priori apeliiano dell'etica del discorso e l'a priori del linguaggio nella forma qui avanzata di prestruttura di comprensione e comunicazione:

[K.-O. Apel]:

A PRIORI

ETICA DEL DISCORSO

Parte A

Comunità comunicativa ideale
(Parte A dell'etica del discorso)

Parte B

Comunità comunicativa storica
(Parte B dell'etica del discorso)

IPOTESI DI COMPLETAMENTO

DELL'A PRIORI LINGUISTICO APELIANO

A PRIORI LINGUAGGIO

Dimensione concettual-utopica
del linguaggio

Dimensione concettual-contingente
del linguaggio

PRESTRUTTURA LINGUISTICA

1. *L'a priori linguistico di utopia e contingenza e il concetto di critica (in pedagogia)*

Critica è un concetto di cui da sempre ogni disciplina si serve come strumento di accettazione e rifiuto, di riflessione e discussione di opinioni, posizioni, teorie. Si può partire dal presupposto che un concetto, una posizione, un enunciato, una teoria che abbiano resistito a tutti i tentativi di confutazione critica possano ritenersi validi universalmente. Dalle critiche teorico-conoscitive di Kant (cfr. Kant 1968a; 1968b) alla critica degli scritti politici ed economici di Marx (cfr. Marx 1968, 1978), dalla critica di Heidegger alla metafisica (cfr. Heidegger 1976, 1977, 1994) al Razionalismo Critico di Popper (cfr. Popper 1969, 2000) e alla disputa con il Neopositivismo della Scuola Viennese (cfr. Horkheimer 1937), dalla sociologia critica della Scuola di Francoforte (cfr. Horkheimer 1990; Adorno 1970; Horkheimer/Marcuse 1937; Marcuse 1937; Apel 2004; Borrelli 1996b¹; 2003b; Caputo 2003) fino alla critica metodica, estetica, extrascientifica di Gadamer (cfr. Gadamer 1990), la critica è il punto costitutivo di ogni discorso fondazionale e di legittimazione di pretese di validità. La critica, oggi sempre più frequentemente evocata, rientra, dunque, a pieno titolo nell'alveo strutturale di ogni disciplina: la scienza, l'arte, la filosofia, la sociologia, la pedagogia (cfr. Borrelli et alii 2003c; Borrelli 2004) e, addirittura, la musica (Adorno), si agganciano strutturalmente alla riflessività critica, comprendendosi e integrandosi in essa. Ma quali sono i presupposti che convalidano il pensiero critico, il metodo critico, o meglio la stessa critica?

A me pare che le discipline, le concezioni, gli indirizzi filosofici e le impostazioni teoretiche, anche quelle qui annoverate, situino quasi esclusivamente il concetto di critica più su un piano di *contingenza storica* che non di *critica trascendentale* al concetto. Questo spiega perché una forma di critica segua l'altra "superandola" o vi si contrapponga radicalmente. Si può ben dire che a

partire da questo ricorso unilaterale alla contingenza o storicità o alla sola dimensione utopica o concettuale, ogni posizione, sia essa di natura più strettamente scientifica o filosofica, sociologica, pedagogica, ecc., possa reclamare per sé e contro le altre non solo l'esclusiva, ma anche la pretesa di critica vera. Ogni posizione, in ultima istanza, si lega, dichiaratamente o implicitamente, all'opzione di base che per la ricerca della verità sia sì indispensabile la critica, ma che la critica giusta sia quella di volta in volta sviluppata, proposta, sostenuta, avanzata a partire dai propri presupposti.

Come qui di seguito, sia pure in estrema sintesi, si avrà lo spazio di evidenziare, nella maggior parte delle impostazioni su menzionate, si considera non adeguatamente il fatto che il concetto stesso di critica, forse non meno se non più di altri concetti, è uno strumento genuinamente indeterminato e che, già per questo, non è *il mezzo* esclusivo di conoscenza e verità, non solo nei casi in cui, come di tanto in tanto avviene, si tratta di una sua strumentalizzazione in parte dichiarata o consapevole, ma anche nei casi in cui esso è utilizzato con intento euristico. Paradossalmente, la conoscenza e la verità se per un verso si servono del *mezzo* della critica, per altro verso si sottraggono ad esso perché precedono ogni forma di metodo (col che non è necessariamente confermata l'ipotesi heideggeriana secondo cui nella verità "si è o non si è"). I metodi di ricerca e i loro strumenti sono indubbiamente orientati alla ricerca della verità, ma quest'ultima non si avvera mai completamente in essi o attraverso essi. La critica è, già per questo, un possibile strumento tra altri nella ricerca della verità e non la verità stessa. In modo analogo, vale parimenti per il concetto di *metodo critico*. Per dimostrarlo mi servirò di un breve rinvio alla metodologia critica proposta da Hans Albert.

Albert scrive: "Nella metodologia classica, la critica [...] era sempre ancora legata ad un pensiero di giustificazione di principio. Solo oggi, l'idea dell'esamina critica sembra gradualmente sciogliersi dal suo legame all'idea di fondazione sufficiente e, con ciò, da modelli autoritari e imporsi in 'forma pura'. L'eredità teologica della filosofia, che lasciava sembrare necessario il ricorso ad una fonte sicura, ultima, ad una verità rivelata in qualche modo, ora appare dubbia e viene rifiutata. La metodologia critica non premette più 'dati di fatto ultimi' che, in quanto tali, possano essere protetti, per principio, da ogni critica. Ciò vale anche per la ragione e l'esperienza. Così, anche le istanze di giustificazione razionali del metodo classico, l'intuizione intellettuale e la percezione sensoria, sono destituite della loro funzione autoritaria. Il nuovo criticismo non riconosce più la necessità di immunizzare qualche sorta di supposizione da ogni possibile critica" (Albert 1994, p. 16 sgg.; 1969, cap. II, pp. 29-47; 1982, cap. IV, pp. 58-88).

Nell'ottica dell'a priori linguistico o dell'utopia del linguaggio qui proposti come *prestruttura* (il linguaggio non è mai solo fattuale) e dell'utopia della critica (essa non è mai solo

contingenza), sarebbe necessario radicalizzare lo stesso criticismo radicale di Albert, mettendo in discussione anche il dogmatismo che si cela nell'accettazione indiscussa del concetto di *metodo critico*. Infatti, non dovrebbero esserci dubbi sul fatto che ogni pensiero sia, in ultima istanza, sostenuto da premesse né discutibili né fondabili, o meglio: che a monte di ogni impostazione vi sia quel punto di partenza irrinunciabile, unico, non più discutibile, che regge tutto il costruito oltre il quale, quindi, non si può andare senza sottrarre a quest'ultimo le fondamenta di ogni sua premessa. Se questo presupposto dovesse essere vero, non solo non ci sarebbe (apparentemente) più alcun terreno per fondazioni ultime (Apel sostiene, penso a ragione, un approccio di possibilità di fondazione ultima a differenza di ogni forma radicale di fallibilismo), ma nemmeno un pensiero che possa evitare o sciogliere il problema del dogmatismo, in ogni modo, legato di volta in volta ai propri presupposti. Stando a ciò non sfuggirebbe a questo legamento paradossale nessun rinvio al 'principio dell'esamina critica' di cui si fa portavoce Hans Albert, né la trasformazione di dogmi in ipotesi empiricamente da verificare. Dal punto di vista dell'a priori linguistico del doppio senso di ogni concetto e, quindi, della prestruttura di senso che qui si postula, sorprende che un sostenitore deciso del principio fallibilistico come Albert (1992) parli *del* metodo *dell'*esamina critica, come se il metodo adeguato fosse uno ed esso potesse offrire una fondazione sufficiente, assoluta di critica. Il punto di vista secondo cui "la metodologia critica non premetta nessun dato di fatto ultimo" può valere, in senso generale, solo se estensibile, ossia applicabile allo stesso presupposto di metodo critico, col che però esso (come il fallibilismo in generale) assumerebbe una forma ipotetica e non più di imperativo e premessa indiscutibile e assolutizzabile.

Se, alla luce di questa paradossalità concettuale e intrinseca al linguaggio in generale (in questo senso ha ragione Popper quando afferma che il linguaggio, anche quello comune, è *carico di teoria*), si volesse evitare di determinare in modo dogmatico e, quindi, anticritico la stessa critica, bisognerebbe riconoscere che non esiste un metodo critico esclusivo. Ma se non c'è *il* metodo critico, allora non si potrà parlare nemmeno *della* critica. Piuttosto è opportuno pensare in termini di critica in quel doppio senso (valido per ogni concetto) su indicato, distinguendo cioè tra un contenuto storico-contingente di una critica situata sempre e comunque spazio-temporalmente e una critica, in quanto idea, che trascende un luogo determinato storicamente situato, un luogo che non c'è: *l'utopos*.

Tra l'altro che nessun concetto possa essere definito universalmente e sostanzialmente indipendente da ogni contesto, mi sembra un'evidenza, che non ha bisogno di ulteriori spiegazioni, già portata allo scoperto da Socrate nei dialoghi di Platone, p. es., se interpreto bene, nel Protagora¹.

1. Non c'è possibilità a priori di definire un concetto su cui si negozia e si discute. Che cos'è *ti esti* del concetto di virtù? Che cos'è la virtù in sé e per sé? Come trovare *l'eidos* della virtù?

Pertanto, nei brevi accenni all'utopicità del linguaggio che lo spazio ristretto qui permette solo genericamente di articolare rispetto al lessico pedagogico, la critica contestualizzata si vedrebbe situata, da un lato, sul piano di interpretazioni comunque storico-contingenti, per cui le posizioni che si autodefiniscono critiche assumerebbero, a causa del loro legame posizionale, tratti dogmatici che possono andare da assolutizzazioni di singoli enunciati ad interi sistemi di proposizioni; dall'altro, dovrebbe proporsi su un piano teorico in cui la sua stretta costitutività trascendental-riflessiva sarebbe fundamentalmente utopica, o meglio caratterizzata dalla sua indeterminatezza storica e dalla sua apertura ad una vasta gamma di interpretazioni.

Entrambi i piani della critica possono (e dovrebbero) essere trasferiti a tutti i differenti ambiti concettuali delle scienze umane e sociali (ma il doppio senso non vale meno per tutte le scienze empiriche, a patto che non si voglia postulare la possibilità di un *linguaggio puramente fattuale*). In modo esemplare, anche se frammentario e per sommi capi, questo trasferimento sarà qui applicato all'ambito linguistico della fondazione pedagogica. Il linguaggio pedagogico, come tutti gli altri linguaggi, riverbera assai bene la tensione contingenza-utopicità, cioè il doppio senso che ogni concetto include. Nel caso specifico si tratta essenzialmente di *comprendere come bisogna comprendere* il concetto stesso di pedagogia (scienza pedagogica), i problemi di legittimazione e di fondazione della teoria pedagogica, il concetto di educazione e il concetto stesso di critica (in pedagogia). Le considerazioni che seguiranno si prefiggono, quindi, esemplarmente, partendo dall'a priori della prestruttura linguistica nel doppio senso di contingenza e utopia, di dimostrare:

- *primo*, che non solo il concetto di pedagogia (ciò vale, come abbiamo sottolineato, per tutti i concetti in generale) e le sue pretese di legittimazione e scientificità, ma anche il concetto di educazione e gli obiettivi ad esso legati (libertà, umanità, emancipazione, autodeterminazione, autorealizzazione, soggetto, ecc.) sono paradossalità legate al doppio senso di contingenza storica e utopia;

Socrate, p. es., non descrive mai che cos'è l'*eidōs* della virtù, ma sempre che cosa l'*eidōs* non è. Vale altrettanto per l'*eidōs* del Bene, del Vero, del Bello, del Giusto. L'*eidōs* non è definibile. Non giungiamo ai concetti di Bene, di Vero, di Bello, ecc., attraverso il sapere. Socrate non si esprime. Direi che l'*eidōs* è *utopos*, il luogo indeterminato, inesistente, ma proprio per questo necessario. Ogni definizione effettiva, contingente distruggerebbe e cancellerebbe, definitivamente, questo *utopos* e la logica di ogni concetto, ossia il senso interpretabile alla luce dell'interpretazione illimitata di ogni concetto. Anche i concetti più semplici (addirittura quasi-empirici) mostrano il doppio senso, per un verso storico, empirico, contingente; per altro verso mai definibile singolarmente e illimitato. Dire che questo oggetto, davanti a noi, è *un* tavolo (senso empirico-contingente) non significa che sia *il* tavolo. L'*idea* di tavolo è racchiusa anche nell'oggetto qui davanti a noi, talché noi diciamo anche che questo tavolo è bello o brutto, ha una forma piacevole o sgradevole, è troppo basso o troppo alto, ma in sé è infinita e mai raggiungibile (utopica) storicamente.

- *secondo*, che anche i concetti di scienza, dialettica, riflessività, negazione, positività, ecc., riflettono la paradossalità relativa al doppio senso di contingenza storica e utopia;
- *terzo*, che anche il concetto di critica, che viene ad espressione in tutti i concetti menzionati e in generale (in tutte le scienze o indirizzi di pensiero), non è affatto immune da questa paradossalità, ma dimostra lo stesso doppio senso.

I discorsi che sono articolati in pedagogia o nelle altre scienze umane e sociali non diventano pertanto critici perché definiti tali dai rispettivi indirizzi teorici. Sono presumibilmente critici se autocritici e riferiti all'a priori linguistico del doppio senso che ogni concetto include. Ogni critica, allora, per essere tale, dovrebbe basarsi sull'autocritica, ma anche e soprattutto sulla contestualizzazione dei significati rispetto all'a priori linguistico testé detto. Pensata così la critica, cadrebbe in un *regressus* infinito. Si avrebbe la critica della critica, la critica della critica della critica e così via. Ma al *regresso infinito* si potrebbe affiancare un *progresso infinito* da intendere non come progresso in direzione di una costitutività sostanziale assolutizzabile, ma come quel lato utopico che mantiene in gioco la critica e la alimenta nella sua apertura infinita e illimitata.

2. *L'a priori linguistico di contingenza e utopia in pedagogia*

Il concetto di pedagogia, nel senso qui proposto, è, come tutti gli altri concetti, utopico, ossia costituzionalmente trascendental-autoriflessivo da un lato, e storico-contingente dall'altro. Così definito il concetto, la pedagogia, da un lato, prenderà posizione contro autodefinizioni e autolegittimazioni col fare oggetto di riflessione i presupposti del proprio legamento posizionale e sperimentandosi come riflessione che discute se stessa (Borrelli 1997); dall'altro si articolerà come contingenza storicamente situata e contestualizzata. Ciò spiega tra l'altro perché la pedagogia sia stata e possa essere concepita sia in senso critico, scettico, rivoluzionario, ma anche in senso affermativo o, addirittura, reazionario. A volte la pedagogia conferma la sua assoluta contingenza storica, definendosi tautologicamente in rinvio alla consuetudine, ad istituzioni determinate, alla logica di uno specifico dominio politico; a volte si pone in contraddizione alle forme di socializzazione che l'accompagnano pragmaticamente nella contingenza degli ordinamenti e delle norme sociali. In base alla dimensione dell'utopicità che co-costituisce il concetto, la pedagogia si contrappone ad ogni sua riduzione empirica e

contingente. Paradossalmente, l'altra dimensione del concetto: la contingenza, esige che, senza riduzioni sul piano storico-pragmatico, la pedagogia non abbia possibilità di sopravvivenza. Questo è il motivo fondamentale in base al quale in pedagogia (e nelle altre scienze sociali) sono presenti, al tempo stesso e con analogo grado di legittimità e di pretesa fondazionale o critica, le une accanto alle altre, strutture antinomiche, spesso taciute e non problematizzate, che alimentano dispute senza limiti inconciliabili *per definitionem*. Rievoco qui, a titolo esemplificativo, alcune di queste antinomie strutturali taciute, dimenticate o non riconosciute e, quindi, spesso ampiamente sottovalutate:

- Obbligata all'*autonomia* e all'*emancipazione* dell'individuo, appartiene ai compiti strutturali della pedagogia (come proposta educativa) sottrarre l'individuo all'(auto)eteronomia che – il paradosso vuole – la stessa pedagogia *de facto* in lui produce e riproduce attraverso un determinato modello di contingenza o di socializzazione. Ciò preannuncia già la prima dimensione del contrasto inaggirabile radicale all'interno della prestruttura menzionata tra utopia e contingenza (o fattualità) di concetti come autonomia ed emancipazione.
- Orientata alla *totalità* della società e non solo all'*individuo*, la pedagogia deve preparare i singoli a formare se stessi (autonomia e partecipazione sono termini abituali del lessico pedagogico) e non ad essere formati. *De facto* la società precede i singoli e attraverso un determinato modello di *socializzazione* impone una determinata formazione. In ciò consiste la seconda dimensione inaggirabile della prestruttura che forma il contrasto tra utopia e contingenza in pedagogia.
- Obbligata al postulato della *libertà* (dell'individuo), la pedagogia deve liberare il singolo dalla sua libertà (eteronomamente) "imposta" e, quindi, interiorizzata. Si nota qui una terza dimensione inaggirabile, irriducibile, della prestruttura che precede il contrasto tra utopia e contingenza in pedagogia.

Da angolazione pedagogica, libertà è il liberarsi dell'uomo a se stesso. L'utopicità del concetto è però in contraddizione con la sua costitutività specificamente sociale e contingente. Appartiene alla paradossalità della libertà, che il suo concetto e la sua realtà sono come linee parallele, talché esso è mediabile solo in prospettiva utopica. Solo in quest'ottica la conciliazione delle due linee parallele è legittima o almeno pensabile. Il senso della libertà, rimane, a ben vedere, sempre utopico; non diventa mai realtà; è ricerca continua (anche lavoro al concetto). La forza del concetto risiede proprio in ciò. Il senso utopico, infatti, non è, però, affatto senza senso. Non a caso, pedagogicamente, si mostra libero colui che è a conoscenza dell'illibertà del liberare e cerca di liberarsi anche di essa. Vale altrettanto per tutti gli altri

concetti (in questo caso di connotazione e interpretazione pedagogiche). Tre esempi valgono a dimostrarlo:

- *Umanizzazione* è un concetto antinomico. Essere sottomessi ad essa non è umano ed è in contraddizione con la libertà. Quale pretesa utopica, l'idea di umanizzazione si pone come obiettivo di liberare a se stessi una dignità che non ha bisogno di costrizione perché non imposta eteronomamente. In quanto tale si contrappone all'umanizzazione come *costrizione* nel senso per esempio dell'educazione postulata da Kant. Nell'umanizzazione in senso utopico, l'uomo è soggetto e mai oggetto di educazione. Appartiene alla paradossalità non per questo indispensabile dell'umanizzazione, cercare in essa quel che ancora non c'è: l'autoumanizzazione dell'uomo (la dimensione utopica).
- *Autoeducazione*. Procede in ogni singolo in modo antinomico. Il singolo dovrebbe educare il suo Sé che ha bisogno di educazione per essere tale, ma se il Sé ha bisogno di educazione entra in gioco l'eteronomia, ossia l'antinomia di Sé e l'altro da Sé; in tale processo, l'educazione risulterebbe dispensata e, al tempo stesso, indispensabile. Com'è facile notare, l'educazione, nell'interpretazione pedagogica di autoeducazione, risulta altrettanto paradossale e utopica come i concetti di umanizzazione e libertà.
- Un'ulteriore paradossalità si riscontra non meno nel concetto di *società*. L'educazione si avvera nella società; avviene tramite quest'ultima e non contro di essa. Però, una società che educa non ha bisogno di educatori se tal è. Ma, come osserva Marx, la società è educata a educare? Considerata in prospettiva sociale, ogni educazione è socializzazione (contingente), ossia tautologia *per definitionem*. L'educazione *critica*, aveva inteso se stessa, non a caso, come quell'istanza di riflessione che porta alla conoscenza dell'educando quelle condizioni e determinanti di socializzazione e acculturazione interiorizzate prima ancora che egli abbia avuto le possibilità di rendersene conto e di rifletterci su. Questa consapevolezza dovrebbe procedere in un regresso infinito. Appartiene, pertanto, all'educazione permanente non solo il continuo ripensarsi in termini di futuro, ma anche, e soprattutto, il rientrare dell'autocoscienza nelle condizioni contraddittorie e paradossali del suo esser-se-stessa. Nell'autocoscienza ritrovata e ripensata il soggetto risoggettiva utopicamente la sua riduzione contingente ad oggetto di educazione attraverso l'educazione. La coscienza sperimenta la sua eteronomia, ma *non* si porta oltre questa.

Come autoeducazione utopica (per sé un paradosso), l'educazione premette il suo opposto: l'antinomia, il liberarsi, cioè, dalla prigionia della socializzazione cui né la società né il singolo soggetto sono capaci. Il soggetto dell'educazione rimane, allora, sempre e comunque la società. Ne

consegue un ulteriore paradosso. La società *oggettiva* il soggetto e diventa essa stessa un soggetto oggettivato, che, come tale, corrisponde all'oggettivazione dell'individuo che oggettivamente è diventato la sua vittima (cfr. Adorno 1986). Società, soggetto e individuo si dimostrano concettualmente nella loro necessità utopica, sul piano della contingenza storica sono, però, tautologie, affermazione di forme determinate di socializzazioni e domini sociali.

3. *L'a priori linguistico di utopia e contingenza in chiave di fondazione e legittimazione della pedagogia*

Fondazione e legittimazione sono concetti che si riferiscono non solo alla sostanza dell'argomentazione o discorsività (pedagogica), ma anche alla società. La società – come si è in precedenza rilevato – non è solo concetto utopico, ma anche e soprattutto reale quale fattualità storico-contingente. Ciò vale anche per il rapporto stesso che lega i due significati. Esso non è solo di natura concettuale, ma è pensabile, al tempo stesso, sulla base di determinazione e mediazione sociali. Determinazione e mediazione sociali rispecchiano, in ogni società, strutture fondamentali e istanze che, in rinvio all'egemonia istituzionale, di cui sono espressione contingente, rendono vincolanti forme determinate e non altre di legittimazione. Ne sono una prova concreta, da un lato, le forme di produzione e riproduzione della vita sociale (l'economia) e, dall'altro, le forme di diritto, politica, religione (l'ideologia).

La riflessività pedagogica (come tutte le riflessioni concettuali riferite a contesti storici) percorre il campo di tensione tra strutture contingenti (economia) e forme ideologiche di egemonia o sovrastrutturali, che Marx ha cercato di cogliere nel rapporto dialettico di *Basis* (struttura) e *Überbau* (sovrastruttura). Nel caso in cui la teoria sociale si comprende come teoria pedagogica, sia questa sia quella devono essere interpretate nella paradossalità testé menzionata di concettualità utopica e fattualità contingente. In quanto articolazioni concettuali, le teorie pedagogiche e sociali non sono solo costruzioni autopoietiche all'interno di un sistema referenziale (cfr. Luhmann 1988; Borrelli 1998b), ma sottostanno alla dialettica strutturale dell'essere che è la società stessa, al fatto che essa è utopica e affermativa al tempo stesso.

Come sempre si voglia definire la teoria pedagogica, come articolazione del *logos*, della *ratio*, della *storia* o come qui si propone, della *dialettica dell'essere sociale*, essa, in quanto teoria, non è mai neutrale nei confronti del suo oggetto (cfr. Horkheimer/Adorno 1991; Borrelli 2001b), piuttosto sempre anche legata all'*a priori* della *prestruttura linguistica* di contingenza e utopia. Essa, infatti, non è solo teoria che cerca di cogliere il sociale nella sua fattualità e in condizioni

storiche, ma sempre anche *progetto* o linguaggio utopico. La teoria pedagogica non ha possibilità, pertanto, di fondazione in rinvio solo a criteri empirici o in rinvio a fenomenologie ed ermeneutiche della fatticità (Heidegger 1975; 1977; Borrelli 2000), né, esclusivamente, in rinvio ad impostazioni pragmatiche e contingentistiche (Rorty 1986a; 1986b; 1990; Borrelli 1996a; 2000) o costruzioni poststrutturalistiche (cfr. Lyotard 1997; Derrida 1971, 1997; Foucault 1996), perché nelle sue riflessioni e nei suoi progetti essa è costitutivamente, sempre anche, analitica e critica, storicamente contestualizzata e riflessiva e trasformatrice al contempo.

In quanto teoria utopica, la teoria pedagogica si interroga sul senso dell'essere e discute la domanda dell'*humanum* quale *quaestio iuris*. In ogni definizione positiva dell'utopico-*humanum* rischia di cadere nella paradossalità del dogmatismo, di diventare apologia di una determinata visione di umanità e di circoscriverla con formule tautologiche che la contingenza di volta in volta suggerisce o impone. La rinuncia, però, ad ogni determinazione dell'*humanum* non apre nessuna via per uscire da quest'aporia; può condurre, invece, a sua volta, a negare, per principio, l'*humanum*. Umanità e società sono (come l'utopicità del linguaggio comprova) imperativi aperti: utopie.

Per introdurre esemplificativamente un ulteriore elemento di significazione: l'*humanus* dell'*humanitas* non è definibile in termini di categorie sociali; per essere determinato in tal senso, la società dovrebbe già essere umana, cosa che non è. Se fosse già umana non ci sarebbe bisogno di lavorare, pedagogicamente, al concetto di umanità. Un'*humanitas*, però, che non è definibile sostanzialmente, ma solo come 'anticipazione' utopica, si proietta *ad infinitum* nel futuro della società. Se si tiene ferma questa forma di 'anticipazione' utopica, semplici declamazioni dell'*humanus*, la pretesa di sapere definitivamente che cos'è, pensare di potersene *impossessare* e di avere l'esclusiva su di esso non sono umani. Come il concetto di umanità, anche quello di società non offre una presa teorica meno utopica, poiché non c'è *la* forma di società che abbia la possibilità di porsi definitivamente quale alternativa a sostanzializzazioni storiche e contingenti ulteriori. D'altronde, tutti i concetti di costitutività sociale che cercano di fare a meno di ogni presa teorica di anticipazione utopica rispetto a come la società potrebbe essere diversamente, sono costretti non a negare ma a porre la costitutività sociale su un piano puramente contingente e pragmatico.

Diventa allora necessario risalire al concetto stesso di società. Come sempre cada la scelta delle categorie analitiche che precedono le teorie sociali, sociologiche e, in ultima istanza, pedagogiche, la società anticipa, in ogni modo, questa scelta e le sue concretizzazioni. In tal senso, la società è sempre condizione e scopo del lavoro teorico al concetto di *società umana*. Essa stessa, però, non è mai solo concetto e, con ciò, nemmeno solo utopia, ma sempre, e al tempo stesso, fattualità storica e realtà oggettivata nella tensione tra contingenza e trasformabilità pragmatica. Ciò riconferma in che senso l'autoparadossalità sia costitutiva per la società in generale e per

l'educazione e la formazione in particolare. Queste come quella si legittimano istituzionalmente e pragmaticamente nella loro casualità; nel frattempo, per non assolutizzare la loro costitutività empiricamente accertabile, devono autointerrogarla alla luce del possibile utopico. Trasformazione, negazione, superamento, sono categorie legate a quest'ultimo e si contrappongono al puro *status quo*, perché processo non storicizzabile, aperto, non concluso.

Quanto qui detto, rinvia ad una società aperta, che non si esaurisce nel concetto proposto da Popper (2000), per il seguente motivo: non appena una formazione sociale reclama per sé apertura e legittimità, incorre nel rischio (come ogni teoria pedagogica che ne è espressione), non solo teoretico, ma fattuale, di tradursi nel contrario di quanto postula, ossia in una formazione sociale chiusa. Ciò è dovuto al fatto che anche il termine *apertura* è per costituzione paradossale: non possiamo fare a meno di esso, al tempo stesso dobbiamo ammettere che una sua concretizzazione storica in vista di un determinato contesto storico, proprio per la sua determinazione concreta, non può pretendere necessariamente di essere apertura legittimata, convalidata o convalidabile in senso assoluto e vincolante. La pedagogia è sempre una forma di *ontologia sociale*, l'essere in società, ossia la società nel suo essere: l'essere sociale. Di che natura è questo essere? Appartiene all'*essere sociale*, che esso, nella sua fattualità, sia costitutivamente sempre affermativo e contingente; come anticipazione utopica, invece, rinvia ad un processo che non è interpretabile né dialetticamente né non-dialetticamente. Il discorso sull'essere sociale, ossia su ciò che è mondo fattuale e sulla costitutività strettamente sociale dell'uomo, pedagogicamente si riducono o ad autocompiacimento tautologico, pura affermazione dello *status quo* e autoamputazione dialettica, oppure si eleva ad autoriflessività, ad esperienza che riflette l'esperienza della sua negatività e della sua intrinseca contraddizione: la dialettica della non-dialettica. Per la pedagogia e la sua possibilità fondazionale ne deriva il compito di interrogarsi sia nell'ottica di teoria sociale associativa, integrativa e di contingenza, sia in prospettiva dissociativa, utopica e di confronto con le rispettive forme di egemonia.

La necessità associativa deriva dal fatto che ogni teoria pedagogica trova fondamento e legittimazione nel contesto sociale di riferimento. La necessità dissociativa ne esprime il suo fermento critico. Entrambe le prospettive sono legate l'un l'altra in una dialettica delle contraddizioni sociali che va al di là di ogni oggettivazione storica. Il rapporto associazione-dissociazione si spinge oltre la tesi di Kant di una tendenza interiore alla natura umana di 'insocievole socievolezza' e necessita di analisi e riflessione più approfondite. Secondo Kant, l'uomo ha "una tendenza ad associarsi", poiché nello stato di società "si sente più uomo [...]" e può sviluppare meglio le "sue disposizioni di natura". Al contempo l'uomo dispone di "una grande inclinazione a singularizzarsi (isolarsi)" (Kant, 1784, A 393). Tuttavia, l'antagonismo di

socievolezza e insocievolezza, associazione e dissociazione non si può interpretare adeguatamente solo in chiave antropologica, ma anche, e soprattutto, in chiave sociale (Borrelli 2002). Esso si basa non sulla differenza tra una natura cattiva dell'uomo e una società buona, né, come pensa Rousseau, sulla differenza tra una natura buona dell'uomo e una costitutività sociale alienata; piuttosto rinvia al problema della mediazione e dei condizionamenti sociali che determinano l'uomo (Borrelli 2001a).

Si comprende questo problema nella tensione tra fattualità sociale e progetto utopico della società. Senza questa tensione non ci sarebbero né possibilità di dissociazione utopica né alcuna dinamica sociale e la differenza tra coscienza soggettiva e coscienza oggettiva varcherebbe il limite in cui la storia perderebbe la sua possibilità di apertura per risolversi tautologicamente in autoaffermazione.

4. *L'a priori linguistico di contingenza e utopia e il concetto di scienza pedagogica*

Com'è facile scorgere in rinvio all'*a priori della prestruttura linguistica di contingenza e utopia*, la scienza pedagogica si alimenta sia della riflessione teoretica sia dell'agire pratico. L'agire pedagogicamente contestualizzato comprende, però, sempre e al tempo stesso, associazione e dissociazione, legamento e slegamento, socializzazione e desocializzazione, superamento di eteronomia e appropriazione di autonomia, come finalità educative. Ma che cosa bisogna intendere con autonomia? L'educando non è autonomo *per definitionem*. Se fosse già autonomo, non avrebbe bisogno degli sforzi dell'educazione. Parleremmo a ragione di autoeducazione, ma non è così. Infatti, concettualmente, educazione e autoeducazione, formazione e autoformazione e, non meno, l'autonomia, sono solo possibilità utopiche, anche se come caratterizzazione di contenuti reali descrivono, affermativamente, una realtà solo contingente che si riproduce nella ritualità della determinazione sociale, in ruoli fissati e spazi già chiusi. Dunque, proprio nel lavorare al concetto, la teoria pedagogica si conferma non come affermazione cieca di processi sociali, ma movimento di pensiero interessato. In quanto tale, la teoria pedagogica se non può fare a meno del suo riferimento empirico, contingente, storicamente contestualizzato, postula al tempo stesso uno scioglimento continuato dell'educazione dalle sue condizioni contingenti, storico-strutturali.

Come altre teorie sociali, la pedagogia teoretica ha allora due possibilità di autodefinizione. Si può concepire come teoria utopica o come teoria della contingenza o fattualità. Nella forma di quest'ultima, si adegua passivamente alla contingenza sociale, dischiudendosi, per esempio,

all' 'evento dell'essere' (Heidegger 1977; 1994). Essa, però, può anche essere *interessata* e sentirsi partecipe dei processi sociali (Habermas 1973; Borrelli 2003b) e contribuire a far sì che pensiero e cultura promuovano, oltrepassando la loro costitutività contingente, spazi utopici e aprano a nuovi imperativi. La scelta tra queste due possibilità non è solo pedagogica, filosofica, sociologica, 'scientifica' e 'ideologica', ma anche politica. La filosofia analitica, l'ontologia fenomenologica ed ermeneutica assieme al positivismo classico, al neopositivismo della Scuola viennese e al Razionalismo Critico di Popper (Albert/Topitsch 1971), riconoscono nella *neutralità* e *avalutatività* della scienza il fondamento obiettivo della loro conoscenza (Carnap 1971). L'*oggettività* sta qui per destituzione del soggetto, per riduzione di conoscenza e scienza ad esperienza. Il risultato è la distruzione totale di tutte le esperienze normative e un linguaggio in cui l'uomo desoggettivato, riflesso cieco di una società non interrogata, diventa portavoce del niente. In quanto tale, l'uomo è solo determinazione di condizioni storiche, riflesso di una società senza parole e di parole senza società, l'espressione non di colui che si forma, ma di colui che si deforma (Borrelli 2002, pp. 329 sgg.).

L'uomo-contingente vive la società nella forma di un legamento estraneo, non riflessivo (su questo assunto, vedi anche Borrelli 1998b). Sottratto al pensiero utopico, la sua socializzazione provvede a far sì che l'*hic et nunc* venga (fra-)inteso in quanto *natura* e stilizzato come necessità di vita. Contro una degenerazione sociologica di tal tipo si volge l'utopia pedagogica o pedagogia dell'utopia, la quale mira non alla conformità all'ovvietà di un puro funzionare in ruoli prefissati, ma alla riflessività e all'apertura possibili.

5. *L'a priori linguistico di contingenza e utopia nella tensione tra dialettica positiva e dialettica negativa*

La domanda centrale di teoria e riflessività pedagogiche è se la pedagogia, per sottrarsi alle costrizioni dell'affermazione positiva, debba tradursi in dialettica negativa e accontentarsi dello *status* di essere solo ancora *critica*. In termini diversi: una dialettica positiva, che afferma l'esistente, si può evitare per mezzo di una dialettica negativa (che nega l'esistente)? In verità, entrambe le forme di dialettica non si escludono reciprocamente; rinviano piuttosto l'un l'altra, nel senso paradossale ora sviluppato di a priori linguistico declinabile nel rapporto tra concetto (utopia)-contingenza. Se si annulla il rapporto che esiste fra di esse, ognuna delle due forme

regredisce a formula tautologica secondo cui la dialettica deve essere negativa o positiva per essere dialettica veramente positiva o negativa.

Il rapporto tra utopia e fattualità o contingenza vale però per la stessa *dialettica*: assolutizzare la dialettica negativa significherebbe, come lo stesso Adorno rileva, riprodurla in positivo. Anche la dialettica è situata allora all'interno della prestruttura dell'a priori linguistico nel doppio senso di contingenza e utopia e, quindi, nella tensione tra affermazione e critica, fattualità e trasformazione.

La riflessività pedagogica è obbligata all'indefinibilità dell'*humanitas*, all'utopia dell'umanizzazione e dell'autonomia del soggetto responsabile, partecipativo e autorealizzantesi. Alla sua base si colloca l'utopia della libertà dell'uomo, nelle parole di Kant: l'idea dell'autoliberamento dell'uomo dal suo stato di non-emancipazione imputabile a se stesso. Pensata oltre Kant, la riflessività pedagogica (poiché utopia) problematizza le strutture di dominio sociali. Essa sa che la coscienza degli individui è sempre un prodotto sociale, non separabile dalla socializzazione mediata socialmente. L'eteronomia abbraccia il singolo individuo e la società nella sua totalità, sicché umanità, autonomia, libertà, critica e partecipazione sono da riferire tanto ai processi sociali di anticipazione utopica, quanto alla prassi umana reale o contingente che attraverso le prime si vuole superare. La dialettica della teoria pedagogica è retta dall'utopia di un superamento umano di eteronomia e contraddizioni, da un pensiero che è teso tra contingenza e utopia dell'appropriazione di autonomia.

Il concetto rousseauiano e anche kantiano di 'Perfectibilität', l'idea hegeliana di un 'progresso nella consapevolezza della libertà' e il 'regno della libertà', pensato da Marx, testimoniano quel momento utopico già da sempre immanente al pensiero filosofico. L'analogia vale anche per la pedagogia: nella teoria dialettica della società, l'utopicità viene ad espressione nella paradossalità dello spirito oggettivato e autoestraneato. Lo spirito assoluto di Hegel è già, per motivi di sopravvivenza teorica, costretto all'autonegazione. L'oggettivo, *de facto*, non è mai oggettivo, mai solo fonte di liberamento, sempre anche fonte di accecamento, mai solo generatore di coscienza, ma sempre anche generatore di falsa coscienza. È questo il motivo per cui l'utopia paradossalmente è, al tempo stesso, costretta a combattere contro la fattualità esistente e contro se stessa.

L'uomo, secondo Herder (1982), 'organizzato' alla sua libertà, non è solo determinato all'autonomia, ma vive individualmente e socialmente nello stato di eteronomia. Questa è strutturale e non può essere superata nemmeno attraverso i processi educativi. L'educazione è, piuttosto, uno strumento efficace, se non lo strumento per la mediazione dell'eteronomia socialmente determinata. L'autoestraneazione socialmente mediata lascia poco della *ratio essendi* kantiana. La libertà non è

l'essere secondo ragione come ragione dell'essere. L'astuzia della ragione non è sufficientemente astuta per sottrarsi alla controragione realizzata. La teoria pedagogica viene alla luce, una volta in più, nella sua negatività. Cerca di superare l'autooggettivazione col tradurre la sua dialettica in prassi. Ma la stessa prassi non è solo concetto utopico, ma anche contingenza e fattualità. Il suo paradosso è tutto qui. Pertanto, il passaggio dall'eteronomia all'autonomia non può essere pensato nel senso della conciliazione hegeliana dell'Io con se stesso e con la totalità, piuttosto come lotta alla controragionevolezza del fattuale (cfr. Adorno 1970; Habermas 1973). Anche la ragione è utopia e come tale, qualunque siano gli sforzi e le ragioni, essa non è storicamente mai definibile. Da angolazione pedagogica, l'uomo è *per definitionem* l'utopia più grande che il pensiero possa prospettarsi. S'intende con uomo quella configurazione che, secondo le pretese della teoria, non è solo 'osservatore', ma artefice del proprio pensiero: l'uomo come *cogitatum* dello specifico *cogito* (cfr. Husserl 1962), soggetto agente nella storia e *ensemble* delle condizioni sociali (Marx), espressione della dialettica dell'umanizzazione, non astrazione monadologica, ma processo collettivo, soggetto-specie (Habermas) che libera se stesso ad un'umanità libera e autodeterminata (Borrelli 2001a).

Utopie e miti del genere premettono una società disposta a desocializzare se stessa e un concetto di libertà che paradossalmente è pensato oltre e contro se stesso. I concetti di libertà, umanità, soggetto – e si potrebbe continuare *in infinitum* – restano necessariamente, come tutti gli altri concetti, sempre anche utopici. Paradossalmente, a favore della necessità utopica parla la stessa contingenza. Una teoria pedagogica, come espressione della società, che non comprende se stessa come lotta alla controragione socialmente realizzata, riproduce e riconvalida, senza via d'uscita o alternative, il contesto nudo e crudo dell'accecamiento sociale: è incapace di agire; le sue possibilità riflessive rimangono imprigionate nell'oggettivazione del fattuale; il pedagogico non è più fermento culturale, ma cultura della superficialità. Una teoria pedagogica di tal tipo riconduce al soggetto autoestraneato che – secondo Adorno – non dubita più di nulla e, per conseguenza, neanche di se stesso, perciò non è nelle condizioni di fare di sé e del mondo nuove esperienze e liberarsi ad esse (cfr. Adorno 1986). Un Io siffatto è un Io socializzato, autoestraneato, incapace di autoriflessione, prigioniero del suo ghetto culturale, accecato dalla sua stessa conformità, capace solo ad un agire eteronomo, non autoresponsabile (vedi Borrelli 1990; 1996c). Una teoria pedagogica che è in conformità o espressione di un Io-fattuale, di una contingenza che ha accantonato ogni resto di utopia non è una teoria critica, ma espressione cieca della cruda contingenza.

6. *L'a priori linguistico di contingenza e utopia e il concetto di educazione*

Il concetto di educazione trova riscontro in analisi filosofico-antropologiche e filosofico-sociologiche, in cui si cerca di chiarire le possibilità di autoeducazione dell'uomo (Borrelli 1996b²). In quanto riflessioni dell'uomo su se stesso, analisi di tal tipo includono da sempre riflessioni sulla situazione sociale dell'uomo. Autoriflessione e riflessione sociale formano, in quest'ottica, una dialettica irriducibile. Il fatto che la validità delle analisi filosofiche e sociologiche sia strettamente intrecciata con la logica delle scienze umane e sociali, non ha bisogno qui di ulteriori chiarimenti. Poiché non c'è *la* teoria *tout court*, non c'è nemmeno *la* teoria dell'educazione. Giacché i concetti conoscitivi sottostanno a premesse ipotetiche (Stegmüller 1960), premesse ipotetiche diverse dovrebbero condurre a concetti diversi. Ne consegue che la prospettiva teorico-pluralistica non solo è opportuna, ma costituisce una premessa ai discorsi scientifici (Feyerabend 1990). Questa logica vale anche per la teoria pedagogica? E che significa, in questo contesto, pluralismo teoretico (Borrelli 1995; 2003a)?

In modo qui solo approssimativo si può dire che la validità di proposizioni pedagogiche non è data né empiricamente né può essere dedotta con riferimento alla logica delle scienze empiriche. La disputa teorico-scientifica così come è stata articolata, p. es., tra Razionalismo Critico e Scuola di Francoforte, ha reso visibile l'impossibilità di conciliare paradigmi in contrapposizione. Ma da quest'inconciliabilità non sono deducibili conseguenze dirette rispetto alla struttura di base della pedagogia in quanto teoria e scienza. I discorsi pedagogici non sono di per sé *neutrali* o *oggettivi* e, per conseguenza, non possono mai isolarsi da strutturazioni teoriche (Borrelli 2001b¹). Su ciò ha richiamato l'attenzione – in senso generale – non da ultimo, Popper, quando, come abbiamo già detto nelle pagine precedenti, ha sottolineato che lo stesso linguaggio è “carico di teoria” (Borrelli 2002, pp. 317-323).

Le teorie scientifiche che pensano di poter fare a meno di qualsiasi quadro valoriale non penetrano adeguatamente nel loro ambito oggettuale, nel nostro caso: nell'ambito della struttura logica del pedagogico; piuttosto rimangono prigioniere nell'orizzonte di un pensiero che, argomentando tautologicamente, è cieco nei confronti delle proprie premesse.

Ridurre il pensiero (pedagogico) ad ipotesi, formulare proposizioni ‘ricche di contenuto’, in via di principio controllabili e convalidabili intersoggettivamente, sono criteri adeguati alla logica delle scienze positivistiche. Le conoscenze evinte da questo tipo di procedure mirano, soprattutto, alla descrizione e al chiarimento di singoli fatti e fenomeni. Conoscenze del genere non dicono ancora nulla sulla dipendenza di fatti e fenomeni dalla totalità fattuale di una determinata società. Includere la totalità nell'analisi è, invece, una necessità da non trascurare nelle scienze sociali in

generale e nella scienza pedagogica in particolare. Come sempre si voglia argomentare, le forme di vita dell'uomo sono sempre in dipendenza dalle forme di organizzazione delle singole società. Queste, però, non sono mai indipendenti da dominio e irrazionalità, dalla libertà dell'illibertà, dalla ragione della non-ragione. Il concetto di educazione non può essere situato esteriormente a tali contesti di condizioni. Ciò spiega, d'altronde, l'irrinunciabilità ad un concetto (utopico) di educazione (di ragione, di libertà, di soggetto, ecc.), che non derivi (solo) dalla mediazione sociale di fatti e fenomeni, ma da una dialettica interna (autoriflessiva) al concetto stesso, come forza di contraddizione e di superamento rispetto ad ogni sua riduzione storico-contingentistica. La dialettica, alla quale ci consentono di pervenire le riflessioni testé formulate, si articola nella contraddizione del soggetto nei confronti di se stesso e della società, nonché nel contrasto tra lavoro concettuale ed esperienze reali le quali marcano i limiti della paradossalità: il soggetto non può sfuggire all'accecamento perché la consapevolezza dell'autoestranazione non è in sé sufficiente per superarlo. Il problema è in parte individuale, in parte socialmente strutturale e non dipende (hegelianamente), quindi, solo dall'autocoscienza del singolo. Inoltre, il pensiero è sempre anche socialmente formato e deve sempre anche lottare contro se stesso per essere se stesso. La lotta è in parte interiore e conduce all'esperienza del dissidio e del conflitto dell'io con se stesso, alla consapevolezza dell'inaggrabilità della propria autoestranazione. In parte è esteriore. È una lotta con la società e contro di essa perché si rivolta contro le condizioni sotto le quali l'estranazione si riproduce e si tramanda.

7. Conclusio: che cosa significa pedagogia (critica o critica in pedagogia) nell'ottica dell'a priori linguistico di contingenza e utopia?

La criticità del pedagogico si riferisce, non da ultimo, al concetto stesso di pedagogia, ossia alla possibilità e necessità di una sua proiezione nel futuro indefinibile e utopico. Pertanto, il concetto di critica sottostà alla legge di ciò che esso stesso critica. La critica non esclude, quindi, interpretazioni contrarie e rimane tale nella sua funzione, finché non sostanzializza il senso storico in cui di volta in volta si identifica; in questo caso, però, subentra al criticato sostituendolo solo dogmaticamente con un altro senso. Vale lo stesso per miti come la società, l'umanità, la libertà, l'autonomia, il soggetto, l'educazione, l'autoeducazione, la formazione e simili. La loro forza è sorretta dalla concettualizzazione controfattuale. Nel momento in cui sono ridotti ad essenze storico-sostanziali, non sono più concetti aperti, ma solo dogmi, anche se possono avere contenuti

diversi, forse anche contrari e contraddittori rispetto ad altri. Come critica sostanzializzata essa non è mai formale, ma sempre retta da contenuti. Essa è, sempre e al tempo stesso, di posizione, cioè legata a determinate premesse e, come tale, non può fare a meno di una determinata dogmatica di partenza.

Senza la paradossalità secondo cui la critica è rivolta sempre contro le sostanzializzazioni del contingente e che, tuttavia, essa stessa non può fare a meno di ogni sostanzializzazione contingente per essere tale (col che dovrebbe autointendersi come ricerca continua di lavoro al concetto), la critica sarebbe senza alcun senso. Il senso della critica in pedagogia è legato, dunque, alla consapevolezza del riconoscere che essa non è mai senza premesse. Col che *l'a priori linguistico nell'irriducibilità della tensione tra contingenza e utopia*, quale prestruttura che precede ogni struttura di pensiero e ogni comprendere o comprendersi su qualcosa, è confermata. La penetrazione di questa struttura che (come in questo caso) precede la critica apre lo sguardo al fatto che la critica si pone al contempo e sempre in ottica critica e non critica, ossia in ottica utopica o contingente.

Quanto sviluppato deve valere anche per la *conclusio* qui articolata. Anch'essa, non può aggirare l'a priori linguistico e deve esprimersi all'interno della tensione tra contingenza e utopia. Inoltre non potendo partire da un punto zero, senza premessa alcuna, è legata al contempo sia alla dogmatica sia alla critica, sia alla contingenza sia all'utopia, col che non c'è questa senza la prima. Lo stesso credere, d'altronde, alla possibilità di un pensiero libero da ogni (presa di) posizione o dogmatica di partenza, non avrebbe possibilità di articolazione, ma sarebbe, in confronto alla posizione qui sviluppata, altamente sospetta nel suo antidogmatismo di seguire dogmi senza farli oggetto di riflessione (cfr. Adorno 1963). L'ammissione di un resto inaggirabile di dogmatica, senza il quale la critica non sarebbe possibile, è ricco di conseguenze per il chiarimento di ciò che bisogna qui intendere con critica in pedagogia e pedagogia critica. Fa parte dell'autoevidenza di quest'ultima che la critica non solo non è possibile senza nessun resto di dogmatica, ma che essa senza questo resto sarebbe anche senza senso; che le dogmatiche nonostante escludano la critica *per definitionem*, non per questo devono essere necessariamente insensate, piuttosto possono provocare nuove forme di critica e, mediate attraverso queste, favorire il sorgere di nuove utopie.

Bibliografia:

- Adorno, Th. W. (1986), *Negative Dialektik/Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften*, vol. 6, Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Adorno, Th. W. (1963), *Wozu noch Philosophie?*, in *Id., Eingriffe*, Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Adorno, Th. W./u. a. (1970), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied und Berlin, Luchterhand;
- Albert, H. (1994), *Die Idee der kritischen Vernunft. Zur Problematik der rationalen Begründung und des Dogmatismus*, in «Aufklärung und Kritik», 2, pp. 16-29;
- Albert, H. (1975), *Traktat über kritische Vernunft*, Tübingen, Mohr;
- Albert, H. (a cura di) (1964), *Theorie und Realität*, Tübingen, Mohr;
- Albert, A. (a cura di) (1964), *Probleme der Theoriebildung*, in *Theorie und Realität*, Tübingen, Mohr, pp. 3-70;
- Albert, H./Topitsch, E. (a cura di) (1971), *Werturteilsstreit*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft;
- Albert, H. (1982), *Die Wissenschaft und die Fehlbarkeit der Vernunft*, Tübingen, Mohr;
- Apel, K.-O. (2004), *Lezioni di Aachen e altri scritti*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Collana Metodologia delle scienze sociali, vol. 7, Cosenza, Pellegrini;
- Apel, K.-O. (2005), *Cambiamento di paradigma. La ricostruzione trascendentale ermeneutica della filosofia moderna*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Collana Metodologia delle scienze sociali, vol. 10, Cosenza, Pellegrini;
- Borrelli, M. (1990), *Intercultural pedagogy: foundations and principles*, in D. Buttjes/M. Byran (a cura di), *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia 1990, pp. 275-287;
- Borrelli, M. (1995), *La pedagogia – Teoreticità e scientificità. Nota introduttiva*, in *Id.* (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 2, Collana Pedagogia Teoretica, Cosenza, Pellegrini, pp. 9-13;
- Borrelli, M. (1996a), *Fine della modernità e rinascita della pedagogia – La risposta pedagogica al Postmoderno in filosofia*, in *Id.* (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 3, Cosenza, Pellegrini, pp. 31-59;
- Borrelli, M. (1996b¹), *La ragione come processo di emancipazione del Gattungssubjekt nella Teoria Critica (Horkheimer/Adorno/Habermas)*, in M. Borrelli, J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 2, Cosenza, Pellegrini, pp. 11-47;

- Borrelli, M. (1996^{b2}), *Dalla filosofia della Bildung alla scienza dell'educazione (Erziehungswissenschaft). Nota introduttiva ad una svolta teoretica pedagogicamente problematica*, in M. Borrelli, J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 2, *cit.*, pp. 279-288;
- Borrelli, M. (1996c), *Interkulturelle Pädagogik*, in A. Wierlacher - O. Stötzel (a cura di), *Blickwinkel - Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*, Judicium, München 1996, pp. 187-201;
- Borrelli, M. (³1997), *La ricostruzione della pedagogia come scienza – o della pedagogia come ermeneutica critico-dialettica*, in *Id.* (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 1, (1^a ed. 1994, 2^a ed. 1995), Cosenza, Pellegrini, pp. 59-76;
- Borrelli, M. (1998a), *Filosofia trascendentale dell'intersoggettività – Cenni introduttivi al discorso filosofico di Karl-Otto Apel*, in *Id.*, *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali* (a cura, con Niklas Luhmann e Karl-Otto Apel), vol. 1, Cosenza, Pellegrini, pp. 9-23;
- Borrelli, M. (1998b), *Teoria sistemica – Cenni introduttivi al discorso sociologico di Niklas Luhmann*, in *Id.* (a cura di), *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali*, vol. 1, *cit.*, pp. 149-156;
- Borrelli, M. (2000), *L'ontologia postmoderna – dalla distruzione del mito al mito della distruzione*, in *Id.*, *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali* (a cura, con Hans Albert, Peter Bieri, Hermann Lübbe, Gerard Radnitzky, Albrecht Wellmer), vol. 2, Cosenza, Pellegrini, pp. 91-165;
- Borrelli, M. (2001a), *La dissoluzione filosofica della filosofia: Descartes – Spinoza – Kant – Hegel – Marx*, in *Id.*, *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali* (a cura, con Manfred Frank, Carl Friedrich Gehtmann, Hans-Peter Krüger, Jürgen Mittelstraß, Gerard Radnitzky, Herbert Schnädelbach, Wolfgang Welsch, Reiner Wiehl), vol. 5, Cosenza, Pellegrini, pp. 11-49;
- Borrelli, M. (³2001b), *Pedagogia come ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica*, in *Id.* (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 1, (1^a ed. 1993, 2^a ed. 1995), Cosenza, Pellegrini, pp. 117-149;
- Borrelli, M. (³2001b¹), *In difesa della pedagogia*, in *Id.* (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 1, *cit.*, pp. 413-416;
- Borrelli, M. (³2002), *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, (1^a ed. 1998, 2^a ed. riv. e ampl. 1999, 4^a ed. riv. e ampl. 2005), Cosenza, Pellegrini;

- Borrelli, M. (2003a), *Introduzione: Che cos'è la filosofia? Il problema della legittimità e della fondazione in filosofia e scienza*, in *Id.*, *Quaderni Interdisciplinari – Metodologia delle scienze sociali: Filosofi italiani contemporanei* (a cura, con Francesco Adorno, Enrico Berti, Arrigo Colombo, Franco Crespi, Adriano Fabris, Giorgio Penzo, Emanuele Severino), vol. 6, Cosenza, Pellegrini, pp. 7-29;
- Borrelli, M. (2003b), *La pragmatica universale e la struttura emancipativa del discorso in Jürgen Habermas*, in «Qualeducazione» fasc. 64, n. 1/2, Cosenza, Pellegrini, pp. 27-42;
- Borrelli, M. (a cura di, con D. Benner, F. Heiting, C. Winch) (2003c), *Kritik in der Pädagogik – Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, *Zeitschrift für Pädagogik*, n. 46. Beiheft, Beltz, Weinheim, Basel, Berlin,
- Borrelli, M. (2004), *The Utopianisation of Critique: The Tension between Education Conceived of as a Utopian Concept and as one Grounded in Empirical Reality*, in F. Heiting, C. Winch (a cura di), *Conformism and Critique in Liberal Society*, in *Journal of Philosophy of Education*, Special Issue on Critique, Vol. 38, Issue 3, August 2004, pp. 441-454;
- Caputo, F. (2003), *Scienza pedagogica comunicativa: Jürgen Habermas*, Collana Pedagogia Teoretica, pref. di M. Borrelli, Cosenza, Pellegrini;
- Carnap, R. (1971), *Analiticità, significanza, induzione*, Bologna, Il Mulino;
- Derrida, J. (1997), *Margini della filosofia*, Torino, Einaudi;
- Derrida, J. (1971), *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi;
- Feyerabend, P. (1990), *Addio alla ragione*, Roma, Armando;
- Foucault, M. (1996), *Le parole e le cose*, Milano, Rizzoli;
- Gadamer, H.-G. (1990), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, Mohr;
- Habermas, J. (1973), *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Habermas, J. (1992), *Nachmetaphysisches Denken*, Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Hegel, G.W.F. (1955), *Die Vernunft in der Geschichte*, Philosophische Bibliothek, Meiner;
- Hegel, G.W.F. (1970), *Phänomenologie des Geistes*, in *Id.*, *Werke*, vol. 3., Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Heidegger, M. (1977), *Zur Seinsfrage*, Frankfurt a. M., Klostermann;
- Heidegger, M. (1994), *Holzwege*, Frankfurt a. M., Klostermann;
- Heidegger, M. (1976), *Brief über den Humanismus*, Frankfurt a. M., Klostermann;
- Herder, J.G. (1982), *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, in *Id.*, *Werke*, vol. 5, Berlin und Weimar, Aufbau;

- Horkheimer, M. (1990), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Frankfurt a. M., Fischer;
- Horkheimer, M. (1937), *Traditionelle und kritische Theorie*, in «Zeitschrift für Sozialforschung», 6, pp. 245-294;
- Horkheimer, M./Adorno, TH.W. (1991), *Dialektik der Aufklärung, Philosophische Fragmente*, Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Horkheimer, M./Marcuse, H. (1937), *Philosophie und kritische Theorie*, in «Zeitschrift für Sozialforschung», 6, pp. 625-647;
- Husserl, E. (1962), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Den Haag, Nijhoff;
- Kant, I. (1968a), *Was ist Aufklärung*, in *Id., Werke*, vol. 8, Berlin, Akademie;
- Kant, I. (1968b), *Kritik der reinen Vernunft*, Stuttgart, Reclam;
- Kant, I. (1784), *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, in *Werke in sechs Bänden*, a cura di W. Weischedel, vol. 6, Frankfurt a. M., Insel;
- Lyotard, J. E (1997), *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli;
- Luhmann, N. (1988), *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M., Suhrkamp;
- Marcuse, H. (1937), *Über den affirmativen Charakter der Kultur*, in «Zeitschrift für Sozialforschung», 6, pp. 54-94;
- Marx, K. (1978), *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, in *Marx-Engels-Werke*, vol. 1, Berlin, Dietz;
- Marx, K. (1968), *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, in *Marx-Engels-Werke*, vol. 23, Berlin, Dietz;
- Platone (1991), *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Milano, Rusconi;
- Popper, K. R. (1969), *Zur Logik der Forschung*, Tübingen, Mohr;
- Popper, K. R. (2000), *La società aperta e i suoi nemici*, Roma, Armando;
- Rorty, R. (1990), *Elogio dell'età post-filosofica*, in «MicroMega», 3, pp. 210-215;
- Rorty, R. (1986a), *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Bompiani;
- Rorty, R. (1989b), *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza;
- Schmidt-Salomon, M. (2001), *Das "Münchhausentrilemma" oder: Ist es möglich, sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen?*, Sonderheft der Zeitschrift Aufklärung und Kritik, pp. 42-51;
- Stegmüller, W. (1960), *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*, Stuttgart, Kröner.

