

Seminario di Filosofia. Interazioni

DOPO LA QUINTA SESSIONE

Andrea Parravicini

Abbiamo iniziato il mese di febbraio nel segno di Dewey e ci siamo chiesti se la strada tracciata dal filosofo nordamericano potesse indicarci un sentiero luminoso per poter pensare in modo nuovo, ad esempio una democrazia che possa contare su una accorta ed efficace educazione. Dopo la quinta sessione del Seminario, tuttavia, la sensazione è che, se anche le analisi che Dewey ha fornito nei «sei luoghi» esaminati da Sini in *Democrazia e educazione* sono indubbiamente stimolanti e ricche per il nostro percorso, si è anche sentita l'esigenza di procedere spediti oltre la prospettiva deweyana, constatando infine il fallimento di una pretesa scienza pedagogica.

L'idea di Dewey era stata quella di introdurre a scuola il lavoro come esperienza formativa, anche e soprattutto dal punto di vista sociale. Il fanciullo doveva essere posto al centro della nuova scuola-laboratorio, una scuola in cui saper sopravvivere e saper vivere insieme devono intrecciarsi ed equilibrarsi; dove arte e scienza devono procedere insieme trasformando la scuola in una piccola comunità in cui viene allevato lo spirito e la postura democratica. Ma la democrazia di Dewey, ha chiarito Sini, è tanto utopica quanto la sua scuola; e infatti le scuole attive non hanno mai davvero preso piede nelle nostre società occidentali dalla fine della Grande Guerra a oggi. La scuola-laboratorio sembra tanto utopica oggi quanto i passati precari esperimenti di democrazia radicale. E guarda caso le idee di Dewey hanno influenzato molto di più le scuole dell'Unione Sovietica, piuttosto che quelle occidentali, perlomeno fino al 1928, prima che il laboratorio della rivoluzione leninista cedesse il passo all'irrigidimento staliniano¹.

All'interno dei «sei luoghi di Dewey», come li ha chiamati Sini, alcuni dettagli luminosi si sono intrecciati a punti critici e insoddisfacenti. Nel primo «luogo», in cui Dewey introduce la nozione di «ambiente», su cui molto anche a Mechrí si è lavorato, si pone l'obiettivo dell'educazione, dove cultura e competenza devono si formare individui flessibili in vista della loro sopravvivenza economica nelle società industriali, ma devono anche essere fondate sulla condivisione sociale dei fini comuni, che tengono insieme ogni comunità umana. Ma chi stabilisce questi fini? Chi fonda le idee condivise da tutti? Queste sono domande irrisolte, che ci poniamo dall'inizio di questo Seminario. Nel secondo luogo invece Dewey ci dice che l'educazione ha il suo fine in sé stessa, nella sua crescita, mai al di fuori. E se si impongono fini esterni, il processo si irrigidisce e perde la sua forza dinamica e formativa. Per Dewey il fine dell'educazione è l'educazione stessa, la crescita e l'arricchimento e la ricostruzione dell'esperienza. Ma, ancora una volta, si potrebbe chiedere, di quale esperienza? E qual è il rapporto tra questo fine (la crescita, la ricostruzione dell'esperienza) e i fini comuni di cui parlava nel primo luogo? E ancora, una società davvero democratica è una società senza barriere, né di relazioni né di comunicazione, una società le cui istituzioni siano flessibili di fronte ai cambiamenti, con i propri membri educati a questa flessibilità, all'efficienza e al controllo sociale e al saper vivere internalizzando gli abiti della società secondo i fini comunitari. Anche qui si pone il problema della realizzabilità di questo ideale democratico. È davvero possibile o è un miraggio utopico? E infine, la partecipazione alle attività libere e comuni non può realizzarsi pienamente senza la cultura, che si accresce proprio nel libero e pieno scambio con gli altri, che ci permette di raggiungere uno sguardo sempre più ampio e comprensivo, e aumenta la nostra capacità di estendere l'ambito e l'accuratezza della nostra percezione dei significati. Ma ancora, si chiede Sini, questa cultura intesa come capacità di estendere i nostri orizzonti e di percepire significati in modo sempre più ampio e comprensivo, pone il problema di individuare quali orizzonti e quali significati. Dunque pone il problema di quale cultura e di quali strumenti. E poi, è la cultura che decide gli strumenti o viceversa? Lo strumento fa politica (non dimentichiamoci quello che si era detto all'inizio). E i fini sono già decisi dagli strumenti.

Consapevoli ormai di tutti questi limiti, ci accorgiamo che il compito che Dewey pone per l'educazione e le scuole democratiche, e cioè quello di fondare una società *davvero* democratica, sconta un paradosso: ovvero, che per poter istituire una scuola del genere ci vorrebbe già una politica genuinamente democratica a monte che la prevede e la promuova. È chiaro che invece queste condizioni non ci sono, a partire dalla formazione dei docenti, inadeguata a questo fine. E inoltre, chiede Sini, siamo sicuri che il fine

¹ D.C. Engerman, *John Dewey and the Soviet Union: Pragmatism Meets Revolution*, in "Modern Intellectual History", 3, 1 2006, pp. 33-63.

politico condiviso nelle nostre società democratiche sia davvero la costruzione di individui democratici, nel senso descritto da Dewey?

Mezzi e fini si co-costituiscono e si co-istituiscono in un circolo (o in un vortice) che non va mai perso di vista. In questo senso dicevamo anche che la teoria, quando è separata e isolata dalla pratica, quando non tiene conto delle condizioni pratiche di realizzazione (ovvero parla del bambino in generale senza tener conto di *questo* bambino), allora è inefficace e votata al fallimento. È stato questo, mi chiedo e vi chiedo, l'errore di Dewey? E l'esercizio mirato di una pratica genealogica e auto-bio-grafica, nel senso in cui ne parliamo a Mechrí, potrebbe aiutarci a creare uno spazio di maggior libertà di manovra, da cui sia possibile mordere più efficacemente la realtà, o radicare e alimentare concretamente le nostre teorie (intese come progetti e aver da essere) all'interno di quello *spatium vivendi et operandi* più ampio che qui e ora costituisce le condizioni di possibilità del nostro operare progettante? Perché se i fini sono posti forzatamente dall'esterno di questo circolo o vortice di relazioni evolventi, allora, come anche Dewey sapeva bene, questo fine risulta troppo distante e artificioso, e dunque votato al fallimento. Proprio Dewey, d'altra parte, riteneva che il fine dell'educazione sia interno allo stesso processo educativo, cioè l'educazione non ha altro fine che sé stessa. È come dire che la nave di Socrate, considerata fino ad ora come fatta di legno o di metallo e dunque come un oggetto esterno posto sopra l'oceano della vita, ma indipendente da essa, deve ora tornare all'oceano e riemergere trasformandosi in qualcosa d'altro: ad esempio essere intesa e riconosciuta dai suoi membri come un ripiegamento dello stesso oceano su stesso, come parte integrante di quell'oceano, i cui fini e i cui mezzi si nutrono dei flutti che provengono da esso, sostenendola e costituendola. Questo equivale ancora a dire che l'educazione non è una scienza speciale, o non si risolve in una scienza speciale: crescita, formazione, ricostruzione, hanno un fine in sé stesse, non sono un settore specializzato astratto dalla vita (e qui si radica anche l'idea di Dewey per cui la filosofia e l'educazione siano intese come il medesimo).

Ma c'è un nodo importantissimo nel discorso di Dewey, che Sini coglie ancora con grande lucidità, porgendocelo come un dettaglio luminoso irrinunciabile: il ruolo del lavoro come fattore formativo, e non in primo luogo come fattore economico che prepara al successo economico nella vita, al garantirsi un lavoro e uno stipendio. Come accennavamo anche sopra, il lavoro diventa con Dewey un fattore educativo in cui si apprende in modo pratico, si produce conoscenza, si insegna a partecipare alla vita comune, e si produce la consapevolezza di appartenere organicamente all'intero sociale. Nelle nostre società moderne invece l'appartenenza si risolve e si dissolve nello scambio economico, in cui viene esaltata l'efficienza operativa del lavoro, e dunque procedendo nel senso della sua sempre più esasperata iperspecializzazione, nel segno di quel «capitalismo avido» che già Peirce e James, prima di Dewey e Mead, denunciavano. L'assegnazione del lavoro all'ambito esclusivamente economico cancella la dimensione conoscitiva connaturata a ogni attività lavorativa. È quanto è emerso fin da subito nelle riflessioni genealogiche condotte a Mechrí, ed è quanto afferma Dewey con forza criticando ogni tipo di dualismo tra lavoro e conoscenza, tra teoria e pratica, tra attività e riflessione. Conoscere è un lavoro e lavorare produce conoscenza. Come scrive Sini nelle sue *Considerazioni dopo il quinto incontro*, conoscere è un lavoro così come ogni lavoro produce conoscenza *sociale*, intesa come «fruizione comune di conoscenze-strumenti che comporta impegno "pedagogico" per il loro uso collettivo e per la loro trasmissione generazionale, ai fini contemporanei della sopravvivenza e della convivenza»². È insensato quindi separare astrattamente la dimensione lavorativa, assegnandola all'ambito economico, e quella conoscitiva, isolandola nella dimensione epistemologica. Lavoro e conoscenza si co-costituiscono, stanno anch'essi in un processo di *transazione* (per dirla con Dewey) in cui un polo non sta senza l'altro, in una reciproca relazione generativa, circolare che tiene insieme in un vortice complesso attività, strumento, voce, conoscenza, corpo docente e discente e così via.

“Vedere” questo è anche comprendere la relazione tra tutto e parte nella sua dimensione eminentemente transdisciplinare. La questione del transdisciplinare, scrive ancora Sini nelle sue *Considerazioni*, è legata alla relazione tra il tutto impossibile e sovrabbondante e la parte, la cui differenza dal tutto è invece povera e inesistente. Il tutto non c'è mai, si era detto, è il sogno della parte, o meglio: è il resto del lavoro degli strumenti fatti agire dalla parte, che a sua volta è parte che dice ed esprime il tutto di cui essa è parte. La differenza tra parte e tutto è quel nulla di sapere che al contempo costituisce la sua soglia invisibile e sfuggente. Sfuggente perché allude a quel nulla che pone ogni sapere, a quel lavoro che pone in essere ogni figura parziale. In questo senso ogni sapere è un *progetto*, un *aver da essere*, perché è il frutto di un esercizio transitante da un non più a un non ancora, sempre collocato in uno spazio etico-politico che ne costituisce anche l'efficacia formativa. È all'interno di questo *spatium vivendi et operandi* che i fanciulli si

² C. Sini, *Il corpo insegnante: Considerazioni dopo il quinto incontro*, in «Archivio Mechrí», p. 1 (http://www.mechri.it/2021-2022/Seminario%20Filosofia/SF2122_Considerazioni/Considerazioni_5_2122.pdf).

formano, diventando *questi* fanciulli, cresciuti in *questo* ambiente con *questi* abiti di vita e di pensiero, di sopravvivenza e di convivenza. Per cui, separare la scuola da questo spazio politico (in senso ampio) vuol dire isolarla funzionalmente (e specializzare in senso pedagogico quel sapere di parte che si esercita a scuola, ovvero istituendo la pedagogia come sapere scientifico specializzato), reciderla dal tutto dello Stato, che d'altra parte non c'è mai, perché già da sempre parcellizzato al suo interno dalle diverse funzioni speciali di tipo amministrativo ed economico. Ma se questa specializzazione è inevitabile e l'intero in sé non esiste, siamo condannati a poter esercitare l'educazione solo in questo senso astratto e isolato nel suo specialismo? O dobbiamo fare come in Unione Sovietica, in cui il lavoro entrava nelle scuole e i bambini diventavano a loro volta unità produttive votate alla causa economica e sociale dello Stato? Ma credo che Sini ci stia indicando una strada diversa. Intanto ci sollecita a guardare con attenzione la scuola di oggi (quel che abbiamo qui e ora), intendendola come un prodotto particolare, a sua volta, di forme di convivenza storicamente determinate (*questa* scuola di periferia, *questo* fanciullo, così come ogni scuola e ogni fanciullo, hanno sempre una provenienza politica); e ancora ci sollecita a guardare ogni modello pedagogico come discendente da un modello politico in atto. Sono le pratiche e gli abiti attualmente in essere che costituiscono le condizioni per i nostri progetti e modelli di convivenza. Se la pedagogia si pretende come una scienza separata da questa necessità politica di aggiustare l'esistente e orientare il futuro, allora essa fallisce miseramente, come ha già fallito nei suoi tentativi precedenti di costituirsi come una scienza speciale.