

# Sommario

<i>Introduzione</i> di Luciana Bellatalla	7
<i>Capitolo primo</i> <b>Il mio Dewey, un mio maestro ideale: per un saluto d'apertura al seminario</b> di Giovanni Genovesi	19
<i>Capitolo secondo</i> <b>Le fonti di una scienza dell'educazione: interpretazione e influenza nella pedagogia contemporanea</b> di Giuseppe Spadafora	27
<i>Capitolo terzo</i> <b>Il processo educativo nel rapporto anima-corpo nel giovane Dewey</b> di Teodora Pezzano	47
<i>Capitolo quarto</i> <b>Per una teoria educativa dell'indagine: prospettive deweyane per la scuola di oggi e di domani</b> di Maura Striano	63
<i>Capitolo quinto</i> <b>L'aut-aut dell'innovazione pedagogica: prospettive e cautele deweyane sulle nuove tecnologie in educazione</b> di Stefano Oliverio	77

<i>Capitolo sesto</i>	
<b>Il contrasto tra logica della standardizzazione e logica esperienziale: dalla “dissipazione” alla ricostruzione delle culture delle e degli insegnanti</b>	95
di Paolo Sorzio	
<i>Capitolo settimo</i>	
<b>Esperienza e interessi deweyani per innovare e non solo nell’educazione</b>	105
di Maddalena Pennacchini	
<i>Capitolo ottavo</i>	
<b>Ricerca di senso e problematicità del vivere: il contributo deweyano all’approccio problematicista</b>	119
di Manuela Gallerani	
<i>Capitolo nono</i>	
<b>Elementi per un’estetica dell’educazione di matrice deweyana: esperienza, temporalità e creatività</b>	143
di Francesco Cappa	
<i>Gli autori</i>	161
<i>Indice dei nomi</i>	165

## Introduzione

Il presente volume raccoglie gli atti di un convegno di studi, organizzato dal gruppo di studi deweyani interno alla SIPED e dal laboratorio di teoria e Storia della scuola del Dipartimento di Studi Umanistici della stessa università di Ferrara, sul tema che dà il titolo al volume stesso.

Mi sia, dunque, concesso di ripercorrere velocemente, in queste pagine introduttive, quanto il convegno ha offerto e qui viene riproposto ai lettori. Non intendo, certo, ricapitolare nei particolari le varie relazioni, ma voglio soffermarmi sul quadro che esse hanno presentato e sul significato che Dewey ed il suo concetto di ricostruzione hanno acquistato da tempo e stanno acquistando, presso le nuove leve di studiosi, nell'ambito della nostra cultura pedagogica, e non solo. Un tema, questo, che, peraltro, mi sta molto a cuore e non da ora.

In estrema sintesi, posso dire che dalle relazioni presentate si evincono tre linee principali, apparentemente autonome tra loro, ma di fatto necessariamente interagenti, perché tutte, sia pure con diverse declinazioni, mirano a leggere ed a ricostruire l'attualità del pensiero deweyano, interrogandosi sui motivi per i quali, pur a distanza di tanti decenni, è importante ed ineludibile confrontarsi con esso.

Innanzitutto, c'è un approccio, per così dire, più accademicamente ortodosso: ci sono, infatti, studiosi – come chi scrive, o Giuseppe Spadafora o Maura Striano o Teodora Pezzano – che vanno ancora indagando all'interno dei testi di Dewey per comprenderne ed illustrarne le fonti, i temi ricorrenti e per enuclearne i centri d'interesse maggiormente significativi e più fecondi per lo sviluppo del sapere sull'educazione e per delineare lo sviluppo del suo pensiero in posizioni cosiddette neo-pragmatiste. Ma lo fanno, o privilegiando testi di solito trascurati dagli storici della pedagogia, come *Logic* o *How we*

*Think*, o rivalutando testi ed aspetti da decenni considerati secondari nella produzione deweyana, perché – è il caso della produzione cosiddetta giovanile – ascritti ad un periodo nel quale l'autore non avrebbe ancora raggiunto la sua piena originalità e sarebbe ancora debitore, sia pure in maniera eclettica, al trascendentalismo statunitense. La posizione è interessante perché, da un lato, approfondisce sempre di più e sempre meglio la genesi e lo sviluppo della pedagogia deweyana e, dall'altro, ribadisce, se mai ce ne fosse ancora bisogno, che il *corpus* del pensiero deweyano, nella sua complessità e nella dialettica con altre posizioni (da quella hegeliana a quella darwiniana, senza trascurare le tesi di James e Peirce), va considerato nella sua unità, senza indebite distinzioni tra le sue parti, omissioni o sguardi obliqui.

C'è chi, come fa Genovesi, parlando della relazione del pensiero deweyano con la propria personale ricerca, o come fa Gallerani a proposito del rapporto tra Dewey e il problematicismo di Giovanni Maria Bertin, traccia una sorta di bilancio tra la cultura pedagogica contemporanea e la lezione che viene da lontano, tramite Dewey.

Il terzo orientamento, in fondo una sorta di espansione del precedente, riporta i temi di fondo del pensiero deweyano, i suoi nodi teorici più significativi o alla realtà di oggi o alla realtà quotidiana della vita scolastica: si va da temi psicologici, che incontrano la diversità e le emozioni ed all'arte, fino ai problemi della programmazione didattica; da questioni di educazione degli adulti ai problemi connessi con la senescenza. Dinanzi ad un mondo, cui viene suggerito di abbandonare idee regolative a tutto vantaggio di un utilitarismo via via più individualista e pragmatico, i nostri studiosi, da Sorzio a Cappa e a Pennacchini, evidentemente insoddisfatti di messaggi che sono falsamente umanistici e, in effetti, proprio per questo si rivelano incapaci di fornire l'esistenza di un senso e di un significato, vanno alla ricerca di una bussola. Ossia si sforzano di trovare e di capire una lezione, che, senza temere di calarsi nelle "bassure dell'esperienza", sia in grado di fornire respiro e senso alla pratica educativa, all'istruzione ed alla formazione. Per tutta la vita.

Questi tre orientamenti racchiudono il senso ed il significato dell'incontro ferrarese, che ci ha permesso di leggere, in qualche modo, in maniera piena e soddisfacente la qualità di "classico" dell'autore

che è oggetto del nostro gruppo di studio. Ma prima di licenziare il volume, vorrei svolgere qualche personale riflessione.

Il tema di questo convegno è stato scelto sulla scorta di due considerazioni.

La prima, tutta interna agli studi deweyani, è stata dettata, come si legge anche nella locandina che annuncia questo seminario, dall'anniversario di due opere di Dewey, dedicate alla rinnovamento della prassi scolastica. Del resto, dal 1900 almeno fino al 1946, Dewey ha prodotto il grosso delle sue opere più significative, cosicché ogni anno a venire potremo agevolmente programmare e progettare incontri per “celebrare” un centenario di un suo saggio e da quello partire per riflettere sugli orizzonti che il nostro autore ha schiuso e continua a schiudere.

Ma la seconda ragione è, a mio avviso, ancora più interessante e cogente, perché va ad investire l'eredità stessa del pensiero deweyano e la fecondità delle sue idee e perfino delle suggestioni sparse qua e là nei suoi testi e, in certi casi, non sviluppate pienamente.

Il discrimine tra un classico del pensiero e chi riflette in maniera estemporanea, magari anche *hic et nunc* interessante, ma pur sempre con osservazioni di corto respiro, sta proprio, come ben sappiamo ed è forse superfluo ricordare<sup>1</sup>, nella possibilità di dare frutti ben oltre il suo tempo, nella possibilità di *transfer* da un contesto ad un altro, anzi tra contesti apparentemente e perfino decisamente lontani. È la differenza che corre tra idee organiche e solidamente argomentate, da un lato, e semplici impressioni o, addirittura, la formulazione di mere intenzioni, magari anche dettate da interessanti osservazioni e da apprezzabile impegno, ma pur sempre limitate, dall'altro, vale a dire tra un pensiero con solide radici e un pensiero, anche curioso e talora vivace, ma che si lascia trasportare dalle suggestioni del momento e dalle mode contingenti.

Così, quando abbiamo scelto questo argomento, come ricorda bene chi era presente a quella prima riunione, abbiamo subito colto nella lezione di Dewey, un punto di ineludibile e improcrastinabile confronto con problemi che da tempo stanno agitando il nostro pre-

---

<sup>1</sup> Anni fa, il CIRSE organizzò un seminario per riflettere, da una prospettiva storico-educativa, che sfociò in un saggio a più voci, assai interessante: G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *I Classici della pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

sente. La parola d'ordine ricorrente nel nostro tempo, infatti, è “riforma”, cioè cambiamento nell'orientamento e nell'organizzazione della nostra vita sociale, lavorativa e, non ultima, scolastica. Si tratta di un cambiamento che dovrebbe essere capace anche di dare nuovo aspetto al noto, all'usuale e a quanto l'abitudine ha reso o rende usuale.

Tramontati i vecchi modelli, bisogna trovarne altri, saperli pensare e saper dare loro concretezza. Ecco allora che la nostra attenzione si è focalizzata sul termine “ricostruzione”, che a buona ragione può considerarsi il fuoco dell'intero percorso deweyano. E non, si badi, semplicemente perché egli è presentato, dal punto di vista politico, come un sostenitore del primato delle riforme sulla violenza della rivoluzione, ossia come il teorico della terza via o, come potremmo dire alla luce delle nostre esperienze politiche pregresse, un liberal-socialista, che coniuga istanze liberal-progressiste con le istanze di un aperto socialismo (per cui Dewey ha sempre votato, anche se senza successo e perfino tentando avventure con un partito fondato da lui stesso, sfortunate tuttavia negli esiti).

Certo che il radicalismo progressista di Dewey è una faccia interessante del suo impegno personale, ma non può rendere conto della cifra del suo pensiero, quasi ne fosse il centro da cui tutto si diparte: da anni sono convinta – e lo ribadisco ogni volta che mi se ne presenta l'occasione – che le scelte politiche di Dewey non sono la molla del suo pensiero, ma piuttosto l'esito necessario e logicamente coerente del primato del pensiero riflessivo all'interno dell'esistenza individuale e sociale, primato da cui viene a dipendere la stessa centralità dell'educazione nell'intero sistema deweyano<sup>2</sup>. Così pensiero riflessivo, educazione e democrazia sono tre momenti, interdipendenti, di un'esistenza pienamente umana, perché pienamente consapevole e continuamente capace di progettarsi e di mutare, costruendo significati sempre più ricchi. Che poi Dewey testimoni in ogni occasione possibile – dallo sciopero di Pullman all'*affaire* Sacco e Vanzetti via via fino alle posizioni politiche più apertamente critiche verso l'*Ame-*

---

<sup>2</sup> Per questa tesi interpretativa rimando a due miei interventi: *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 113-130 e il più recente *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in “Educazione democratica”, 5/2012.

*rican style of life* dopo il 1929 –, dipende dal fatto che tale impegno è necessario per un intellettuale, quale Dewey fu.

In quest’ottica, non possiamo non considerare il concetto di “ricostruzione” come il fulcro di tutta la costruzione deweyana al punto che meraviglia l’assenza di questo lemma nel lavoro, unico nel suo genere, *John Dewey: Dictionary of Education*, edited by Ralph E. Winn, con un’introduzione di John Hermann Randall Jr., e pubblicato a New York dalla Philosophical Library nel 1959.

A dispetto del fatto che il termine sia attestato solo, in maniera programmatica, in una delle opere maggiori, *Reconstruction in Philosophy* del 1920, questo concetto attraversa l’intero *corpus* delle opere deweyane, almeno dagli anni dell’Ottocento, da quando cioè Dewey comincia a battere strade originali e di originale interpretazione dei suoi maestri, e si qualifica, appunto, da quel momento in poi, come una sorta di perno del suo pensiero per una serie di considerazioni, che mi piace qui sinteticamente elencare e brevemente argomentare.

La prima considerazione è, per così dire, storiografica e tutta interna alla storia culturale ed alla formazione di stampo idealista dell’autore. Poiché, come ho ricordato, ricostruire non è sinonimo di riformare né di rivoluzionare, ma di costruire dialetticamente la realtà, quanto viene ricostruito si muta, ma non cancella il suo passato; piuttosto trova *hegelianamente* un nuovo e più ricco significato. La ricostruzione, dunque, non è un semplice mutamento di rotta o un plasmare in forma nuova il dato: è l’incontro tra il dato e l’altro-da-sé, tra il vecchio ed il nuovo. È un incontro fra diverse realtà – logiche o concrete poco importa – che trasforma contesti ed attori fino al punto di dare il via ad un *quid* del tutto inedito, nel quale però nulla è andato perduto e nulla è davvero insignificante o trascurabile. Il nuovo, dunque, a dispetto della sua forma nuova, incorpora in sé il passato, lo rivisita, lo interpreta e lo trasforma. Proprio come accade attraverso il processo educativo, nella misura in cui l’educazione si costituisce come una perenne e inesausta ricostruzione. Paradossalmente, si potrebbe dire che, per Dewey, tutto può essere rinnovato sotto il sole proprio perché, come Hegel usava dire, *nilhil novum sub sole*.

Così intesa la ricostruzione fa perno sulla interrelazione o interazione tra dati o elementi al fine di costruire una vera trans-azione, in

cui la ricostruzione è compiuta e completa. Ciò sta a significare che, sebbene tale concetto appaia nelle opere della vecchiaia – si pensi soprattutto a *Knowing and the Known*, l'opera del 1946, scritta in collaborazione con Arthur Bentley –, la trans-azione è di fatto ciò cui tutto il pensiero di Dewey tende necessariamente e verso il quale è indirizzato fin dall'inizio proprio in virtù di quella formazione idealistica che conosciamo. Ogni ricostruzione, infatti, è sforzo di ri-forma del dato così come ogni trans-azione è trasformazione volta a dare nuova forma ai termini in gioco.

Ciò implica il concetto di esperienza, connesso al suo intrinseco carattere di dinamicità, senza il quale nessuna relazione, nessun incontro dialettico e nessuna ricostruzione avrebbe luogo. Dunque esperienza, dinamicità, relazione trovano nella ricostruzione la possibilità di manifestarsi e di declinarsi in varie forme, così come la ricostruzione trova in esse il fondamento della propria possibilità.

Questi nessi, stretti ed insuperabili, da un lato, mettono in luce come Dewey, sebbene profondamente anti-kantiano per formazione e per scelta, e sebbene diffidente verso i tentativi di fondazione epistemologica, di fatto non possa fare del tutto a meno di aspetti che, al fondo, mi appaiono trascendentali e, quindi anche di elementi fondativi della e nella sua costruzione. Esperienza, relazione, dinamicità sono *prius* logici della ricostruzione.

Ma, dall'altro lato, sottolineano, se ce ne fosse ancora bisogno, come la sua costruzione teorica e teoretica si svolge all'insegna della complessità, nella misura in cui la ricostruzione non un processo lineare, ma un gioco continuo ed insuperabile di relazioni, che affondano nella trama dell'esperienza e del suo movimento, anch'essa sempre complessa per la sua ricchezza e la sua problematicità.

Il movimento del pensiero, dunque, mentre garantisce la possibilità di pensare e di attuare la ricostruzione, si configura esso stesso come ricostruttivo, giacché si basa sull'osservazione metodica dei contesti, sull'individuazione degli ostacoli al suo libero esplicarsi e sul gioco dell'immaginazione in quanto capace di prefigurare i mezzi adeguati al fine da raggiungere.

Da queste considerazioni deriva, a far leva sulla ricostruzione, non solo la centralità dell'educazione all'interno dell'intero sistema deweyano, come ho già rilevato nel primo punto delle mie considera-



zioni, ma anche le qualità intrinseche dell'educazione stessa: poiché l'educazione è un processo ricostruttivo senza posa, essa non può che essere radicata nella storia, presentarsi come complessa e migliorativa. Di più: se la ricostruzione implica un atto metodico del pensiero, l'educazione non può che essere un procedimento intenzionale (*purposeful*, come Dewey dice esplicitamente) e, quindi, fondato su un'assunzione di responsabilità. E tutto questo implica anche la sua pratica organizzazione nelle agenzie formative – e prima di tutto la scuola che lega le altre agenzie a sé in un sistema formativo generale (secondo lo schema presente in *The School and Society*) – e la sua declinazione in vari modelli didattici che, per essere efficaci e legittimati, devono essere basati sull'idea stessa di educazione. Così la vera innovazione educativa – quella descritta nella scuola-laboratorio – è sperimentale e non perché si serve di strumenti e di occasioni diverse da quelle di solito messe in campo, ma perché si organizza intorno all'idea della ricostruzione. Ovvero, si basa sull'idea che l'esperienza è dinamica e pretende l'impegno ad essere di continuo rivista, re-interpretata e ri-costruita. Un mondo statico non ha educazione e non è educativo. Anzi, non può avere educazione perché non conosce la dimensione del divenire e, quindi, la storia.

Fin qui ci siamo mossi all'interno del pensiero stesso di Dewey e delle sue idee-chiave; ora, per rispondere alla consegna di questo convegno, cerchiamo di vedere quale eredità viene dai punti appena passati in rassegna.

Ebbene, possiamo affermare che ci sono alcuni aspetti significativi e, a mio avviso, anche ineludibili, con cui possiamo affrontare l'ansia riformatrice del nostro tempo che, troppo spesso, appare mossa da atteggiamenti e comportamenti poco meditati, quasi con il presupposto, se non addirittura il pregiudizio, che il cambiamento sia sempre e comunque buono.

Analizzando questi aspetti, passeremo da questioni generali via via fino a questioni inerenti l'universo educativo e, infine la scuola.

La prima considerazione, molto generale e forse anche generica, è che, se ci atteniamo allo schema ricostruttivo deweyano, il punto di partenza di ogni sforzo e di ogni bisogno di cambiare proviene dall'analisi del contesto e dalla congruità dei mezzi e dei fini. Del resto in *Democracy and Education* Dewey è chiarissimo al riguardo. Ma

ciò implica il fatto che ogni cambiamento deve mettere in atto strategie coerenti e valutate e non limitarsi a trasferire soluzioni e strumenti da una situazione ad un'altra o da un contesto ad un altro, nonostante essi siano diversi qualitativamente e culturalmente.

Da questo rilievo, che è quasi un'ovvietà, si passa alla rivalutazione della dimensione storica dell'esistenza, oggi per lo più disattesa come se l'esistenza individuale e collettiva si svolgesse in un eterno presente, per di più continuamente riattualizzato fino a cancellare tracce di quanto appare disarmonico e perturbante. La ricostruzione differisce, appunto, dalla semplice costruzione perché non è un processo *ex nihilo* o *ex novo*, ma è una via per dare nuova forma a quanto c'è o c'è stato e per conferire al futuro un senso più pieno, un orientamento diverso e ricchezza di significati. Dunque, non solo bisogna tener conto del contesto, ma anche riflettere sul passato. La riflessione sul passato non significa, non può e non deve significare spirito di conservazione, ma deve spingere ad un lavoro coerente, proteso verso una crescita ed un miglioramento, resi appunto possibili dalla valutazione rispettosa delle fondamenta dell'edificio (reale o ideale) che andiamo a costruire. E quando parlo di storia, intendo anche, in senso molto ampio, le ragioni degli altri che appartengono al microcosmo della nostra esistenza.

L'istanza alla ricostruzione nasce da un problema o da un ostacolo, stando a quanto Dewey insegna. L'ostacolo o il problema, tuttavia, viene rilevato da chi è in grado di farlo o per le sue più ampie conoscenze o per il suo maggiore spirito di osservazione o per il suo maggior coinvolgimento in una data situazione, e così via. Dalla rilevazione del problema o dell'ostacolo, a sua volta, deriva la messa in moto del pensiero alla ricerca della strategia per la risoluzione dell'*impasse*. Nel momento in cui ci accingiamo a ricostruire una situazione, un contesto, un'istituzione, lo facciamo, dunque, perché ne avvertiamo l'insufficienza o le lacune o le difficoltà. Chi vuole ricostruire, poiché è un attore significativo in gioco, deve, per questo, saper innanzitutto definire il *suo* problema, che non è oggettivo, ma sempre frutto della relazione tra sé ed il contesto. A questo scopo, la ricostruzione postula spirito di osservazione, capacità di analisi, attenzione ai particolari, capacità di rilevare punti di forza e di debolezza della situazione al fine di definire un problema o un ostacolo

che l'intelligenza riesce a costruire perché lo coglie immaginativamente e logicamente nel sistema complesso, al di là delle apparenze e anche quando in apparenza tutto sembra procedere in maniera soddisfacente.

L'assunzione di responsabilità che la lettura del mondo impone ai soggetti e che si traduce necessariamente in impegno civico e sociale è quanto guida o dovrebbe guidare a guardare al mondo con interesse e senza alcun interesse a delegare ad altri un impegno che è intrinsecamente umano.

Da qui all'educazione il passo è breve. Innanzitutto, ogni trasformazione in ambito educativo e scolastico in particolare non può essere ridotta a cambiamenti nelle tecniche di trasmissione del sapere e in modi semplicemente organizzativi. La vera trasformazione è quella che dipende da un congegno concettuale, con cui si misurano e si confrontano le scelte tecniche ed organizzative. L'idea viene prima necessariamente delle sue pratiche declinazioni. Dewey è attento alle novità in ambito educativo e scolastico, ma è fermo su questo punto: cambiare solo le apparenze dell'educazione è insufficiente ed inessenziale; ciò che deve cambiare davvero è il meccanismo concettuale sotteso all'educazione.

Dunque, da questa lezione, che Dewey ci lascia ininterrottamente dalla fine dell'Ottocento a *Experience and Education* del 1938 – ormai l'autore è alla vigilia dei suoi ottanta anni – si comprende sia che per ricostruire l'educazione bisogna innanzitutto ricostruire il modo di concepirla sia che una ricostruzione dei suoi modi e delle sue pratiche è destinata al fallimento se non è illuminata da un'idea. Nel primo caso, la lezione di Dewey sprona verso una prospettiva scientifica dell'educazione, per la quale egli aveva dato più suggestioni che soluzioni. Nel secondo caso, la stessa lezione ci rende dubbiosi e sospettosi su questo bisogno continuo, almeno nel nostro Paese, di cambiare il sistema scolastico e la didattica, sempre con l'illusione (o la menzogna) di renderlo più efficace, migliore, più competitivo e più aderente ai tempi e, in realtà, sempre inseguendo non un'idea di educazione, di scuola e perfino di cultura, ma istanze ora burocratiche, ora economiche (se non addirittura economiciste), ora ideologiche, come fa fede il continuo ridimensionamento della preparazione dei docenti, che della vita della scuola dovrebbero essere

il centro: scienziati per l'approccio ai problemi, artigiani per la professionalità, artisti per saper coniugare l'intelligenza con l'intuizione, secondo il suggerimento di Dewey fin dal 1910 con prima edizione di *How We Think*, che puntualmente ogni riforma italiana disattende.

Nel progetto e nel processo di ricostruzione di un Paese o di singoli aspetti della sua vita civile e sociale, se l'educazione ha un ruolo di primo piano, intendendo con questo un percorso di miglioramento dei soggetti che duri per tutta la vita attraverso occasioni formali, informali e non formali di crescita, la scuola acquista un compito cruciale. Già Dewey, nel 1899, nella prima edizione di *The School and Society*, aveva affidato alla scuola un compito di miglioramento degli individui e dei gruppi sociale ed aveva negato che per la scuola potessero valere principi mercantili – oggi diremmo aziendalistici –, perché essa è luogo di affinamento culturale, di crescita intellettuale e fucina di spirito di appartenenza alla comunità. Nella scuola e a partire dalla scuola, infatti, vengono conoscenze, capacità e competenze in grado di essere esercitate anche oltre e fuori della scuola e basilari per quella lettura del mondo, che costituisce la base della ricostruzione. Anzi di una ricostruzione che intenda porsi non come un processo *par hazard*, dettato magari anche da buone intenzioni, ma come un rinnovamento controllato, continuamente valutato e, quindi, aperto e verificato, attraverso un potenziamento ed il continuo esercizio dell'immaginazione, intesa come capacità di previsione del nuovo e dell'inesperito, sulla scorta tuttavia delle precedenti esperienze e di un metodico uso dell'intelligenza.

Cambiare, ancora una volta perché, gattopardescamente, perché tutto resti com'era o cambiare per crescere e migliorare davvero? Questo è il dilemma che accompagna i nostri pensieri, almeno da vent'anni o forse anche più a questa parte, da quando cioè la società italiana (ma meglio sarebbe dire europea e, nel complesso, occidentale) è percorsa da fremiti riformatori, che investono in particolare la scuola ad ogni cambio di governo. Fremiti riformatori, per di più, presentati come necessari, non per rispondere al principio, dinamico e in perenne trasformazione, dell'esistenza, ma per rispondere a assunti eteronomi e in genere dettati da istanze superiori di natura economica o finanziaria. Dinanzi a tutto questo agitare lo spettro di Dewey è inutile, giacché la filosofia è guardata con sospetto e l'edu-

cazione – quella ideale, teorizzata ma lontana dalle imprescindibili esigenze della vita quotidiana – appare ai più un inutile esercizio di erudizione.

Eppure, se riletto ed interpretato con attenzione e interesse, da Dewey – come da altri intellettuali del Novecento che fecero dell’impegno civile il loro distintivo –avremmo ancora molto da imparare, come da tutti i veri intellettuali, che, per definizione e caratteristiche, sono sempre scomodi. Gli interventi del nostro seminario sono qui a testimoniarlo.

Oggi, protagonista delle nostre riflessioni è stato Dewey e devo dire che rileggere il presente alla luce delle sue idee è stato illuminante, sia per l’attualità sociale e culturale sia per la condizione degli studi pedagogici e la difficoltà della scienza dell’educazione ad affermarsi presso la stessa comunità degli studiosi dell’universo educativo.

Non posso, infatti, non lamentare – e vi insisto sempre perché il fatto mi pare particolarmente urgente e cogente – la ricorrente e persistente negligenza degli storici dell’educazione per gli aspetti teorici ed epistemologici delle questioni studiate; ma mi riferisco anche alla persistente dicotomia tra le scienze e la scienza dell’educazione e, addirittura, alle discordanze dei punti di vista anche tra chi parla di una scienza dell’educazione. Eppure, lungi dal risolvere la questione e forse anche con qualche incertezza teoretica, Dewey aveva tuttavia aperto la strada e indicato la via: innanzitutto, sottolineando che, essendo l’educazione una, singolare aveva da essere anche la scienza di riferimento; in secondo luogo, contestando le classificazioni tra le varie scienze e mostrando – come fa, ad esempio, nelle *The Sources of a Science of Education* – che la dimensione qualitativa è propria di tutte le conoscenze scientifiche; in terzo luogo, sostenendo, la priorità del modello teorico sul modello pratico e, infine, mostrando – ininterrottamente da *Democracy and Education* fino a *Logic* – che, al di fuori di un approccio storicamente fondato ai problemi, alle conoscenze e all’educazione, non c’è speranza di successo. Senza uno sguardo storico, non volto alla semplice descrizione di eventi e dati, ma come loro interpretazione al fine di scoprire le radici del nostro presente e dei nostri effettivi problemi, non c’è speranza di successo, perché non si riesce a capire quanto ci circonda.

Ecco che torniamo là da dove siamo partiti, vale a dire il concetto di ri-costruzione e l'idea di cambiamento, su cui Dewey incentra le sue tesi e su cui la nostra società si sta misurando.

Se, e non da ora dinanzi ai mutamenti in atto, qualche perplessità non è mai mancata, è certo che rivisitando il modo con cui Dewey difende e descrive l'esistenza come una continua ri-costruzione e la scuola come un laboratorio dominato dal principio della sperimentabilità e poi tornando a guardare al nostro microcosmo in accelerata ma spesso inefficace trasformazione, le perplessità si fanno inquietudini. Specie se lo sguardo si rivolge alla scuola, dove appare evidente l'opera nefasta della demolizione, mentre i tempi della ri-costruzione sembrano davvero molto lontani.

*Luciana Bellatalla*