

Educazione come conoscenza

Giovanni Genovesi

Il contributo tratta e chiarisce un binomio nodale per cogliere il significato e le tensioni fondamentali del mondo dell'educazione, un mondo complesso e complicato a cercare di percorrerlo, di capirlo e di interpretarlo nelle parti che si vedono e che, come lo stesso mondo nella sua completezza, sempre sono soggette a cambiamento. La ragione del lavoro sta nel fatto di controllare il filo rosso che ha caratterizzato, pur con i necessari approfondimenti, gli scritti dell'autore negli ultimi venticinque anni.

The paper discusses and clarifies a key binomial to grasp the meaning and the fundamental tensions in the field of education. It is a complex and complicated field to be analyzed, understood and interpreted in its evident aspects, that, as it happens in the whole world, are always liable to change. The paper has been thought and written to rethink and to check persistent characters, even if some insight is evident, of author's work in a period of twenty-five years.

Parole chiave: educazione, conoscenza, scienza dell'educazione, epistemologia, utopia

Key-words: education, knowledge, educational science, epistemology, utopia

1. *Premessa*

Sono voluto ritornare a quanto avevo scritto circa venticinque anni fa sul mio *Lessico*¹, per vedere se ancora c'è un sostanziale filo di coerenza con ciò che penso e scrivo oggi. Ho sempre pensato che dai miei primi lavori, che risalgono a circa cinquantasei anni fa, a quelli di oggi, se sarei stato in grado di coglier il filo rosso che li tiene insieme. Ricordo che una ventina di anni or sono fui invitato dall'Università portoghese di Braga Minho a tenere una conferenza ai dottorandi di Scienza dell'educazione, sul senso delle mie ricerche e la continuità che le avevano caratterizzate.

¹ G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998. Da questo saggio ho ripreso varie voci, sia pure riadattandole come forma per queste note, che costituiscono i paragrafi e i sottoparagrafi del presente lavoro segnati, pertanto, proprio per questo, da un asterisco.

Accettai volentieri l'invito perché ho sempre cercato di fare lavori che si inserissero come anelli in una collana intellettuale che desse ragione e significato alla mia stessa esistenza umana e di studioso.

E proprio allora avevo pubblicato il *Guida lessicale* in cui avevo cercato di tirare le reti, come in una pesca a strascico, e vedere i pesci pescati. Consideravo quel lavoro una tappa significativa del mio percorso di ricerca.

Fu un esame severo che avevo sentito di dover fare soprattutto nei miei confronti. Misi molto impegno per meritarmi almeno una sufficienza non tanto e non solo dai miei uditori, che, peraltro mi parvero interessati e intellettualmente curiosi, come mi dimostrarono con le loro numerose e incisive domande, quanto da me stesso come soggetto che aveva tentato di sdoppiarsi per fare il giudice del suo stesso operato.

Mi promossi, se non proprio a pieni voti, perché mi parve che alcune argomentazioni, specie riguardo la parte epistemologica sul fare educazione e sulla sua teorizzazione, cui tutti i miei lavori, sia sulla scuola sia sulla letteratura *tout court*, sia nella pista storica e direttamente rivolta a capire cosa sia l'educazione avevano cercato di tendere, mostravano ancora qualche incertezza teoretica².

Ebbene, da allora ho lavorato intensamente per cercare di attenuare sempre più quelle incertezze. Riprendendo, ora, in mano il *Lessico* ho analizzato il lavoro per vedere le differenze rispetto a ciò cui sono arrivato. Ho scelto, per farlo, due concetti di fondo del discorso educativo, quello della stessa educazione e quello di conoscenza, con tutto ciò che essi, almeno così mi è parso, si portano necessariamente dietro.

Credo, da sempre, che i concetti di educazione e di conoscenza siano quelli a fondamento della vita culturale di una società civile. Addirittura, essi si intrecciano così strettamente da non poter pensare all'uno distinto dall'altro.

Educare è conoscere e far conoscere. I due concetti sono un binomio indissolubile.

Da qui il titolo di queste note; un binomio che mi è parso come la chiave per aprire la porta e avere le risposte sulla questione di partenza: c'è continuità nel lavoro che ho fatto finora e esso ha effettivamente

² Sul discorso epistemologico dell'educazione si vedano questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte III: *L'educazione. Questioni epistemologiche*, e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

inciso sul dare una più accettabile robustezza argomentativa, logicamente difendibile, agli aspetti epistemologici?

Mi è parso di rispondere affermativamente, specie alla domanda della coerenza e della continuità, mentre per la domanda sugli aspetti epistemologici del discorso educativo è indubbio che vi sono stati degli avanzamenti che ho cercato di segnalare, almeno in parte e sugli aspetti ritenuti più importanti, nelle note.

Il contributo, comunque, si occupa di un binomio nodale per cogliere il significato e le tensioni fondamentali del mondo dell'educazione, un mondo complesso e complicato a cercare di percorrerlo, di capirlo e di interpretarlo nelle parti che si vedono e che, come accade allo stesso mondo nella sua completezza, sempre sono soggette a cambiamento.

Quello dell'educazione, che peraltro è il mondo stesso in cui viviamo, presenta problemi di difficile, se non impossibile soluzione. Possiamo, però, procedere per tentativi, andando oltre il fatto, per passare a farsi padroni del concetto che, almeno, è in grado di fare una *reductio ad unum* della realtà che ci scorre davanti incessantemente. I concetti “possono aiutarci a ‘fermare’, senza arrestarlo, il permanente trasformarsi del mondo che, come il fiume eracliteo è – e appare – sempre lo stesso pur essendo le sue acque sempre diverse. Il *panta rei* è quanto mette in pericolo il concetto di identità³ e con esso lo stesso concetto di educazione, perché non avrebbe senso impegnarsi in un'impresa che ha della follia per formare soggetti sempre sottoposti a un divenire incessante”⁴.

Se vogliamo educare, e non possiamo non farlo, è necessario fermare l'attimo. E questo è compito del *noumeno*, frutto e mezzo, insieme, di educazione e conoscenza.

2. *In medias res*

Dove c'è un tentativo di cercare la conoscenza siamo sempre in presenza di una volontà di fare educazione.

Una tale affermazione richiede preliminarmente una dichiarazione su cosa si intende per conoscenza e per educazione⁵.

³ Sul concetto di identità in rapporto all'educazione cfr. G. Genovesi, *Identità, scuola, educazione e la sua scienza*, in corso di stampa per il 2021 in Atti del Convegno Internazionale, Parma.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Sul concetto di educazione cfr. anche la Parte I del mio saggio *Io la penso così...*, cit.

Cito, dunque, qui le definizioni, sia pure in estrema sintesi, che io do di conoscenza e di educazione.

2.1. *Conoscenza**

La conoscenza è la capacità di *apprendere* quanto c'è per ipotizzare quanto potrebbe esserci operando per verificarne la probabilità.

Il termine deriva dal latino *cognoscere*, composto da *cum*, sia come particella intensiva sia indicante mezzo, e dal verbo *gnoscere*, conoscere.

La conoscenza comporta sempre una trasformazione della realtà, sia del soggetto che apprende sia dell'oggetto appreso. Essa è dunque un'azione che procura trasformazione e innovazione, al punto che è possibile affermare che essa si costruisce operando e mettendo continuamente in dubbio ciò che già è stato conseguito o appreso. Conoscere significa provocare le mappa intellettuali di chi conosce.

La conoscenza, insomma, si caratterizza come *ricerca* e nelle sue varie articolazioni, non ha per fine la *verità*, ma la funzionalità interpretativa.

La ricerca per perseguire la conoscenza è intrinseca al concetto di scienza su cui è opportuno fare qualche considerazione.

2.2. *Scienza**

La scienza è un insieme di sistematiche costruzioni teoretiche mirate alla conoscenza attraverso un'organica interpretazione e trasformazione della realtà. Il termine deriva dal latino *scientia*, da *sciens*, participio presente del verbo *scire*, sapere.

La scienza, per operare, si articola in varie scienze che hanno una loro propria identità e autonomia di ricerca grazie all'aver individuato e costruito il proprio oggetto e il proprio metodo.

Tutte le scienze sono contraddistinte da due grandi dimensioni o venature che dir si voglia, la dimensione storica e quella teoretica. Naturalmente la loro distinzione dipende solo da ragioni metodologiche, giacché il momento storico e quello teoretico – inteso nella sua accezione di “puramente conoscitivo e non riducibile immediatamente all'esperienza” – interagiscono l'uno con l'altro, nutrendosi a vicenda, al punto che sarebbe veramente difficile capire come si potrebbe parlare di scienza, o meglio di procedimento scientifico, laddove uno dei due aspetti fosse non solo distinto ma emarginato.

Insomma, appare del tutto logicamente insostenibile parlare di una scienza pratica e di una scienza teoretica. Le due dimensioni si intrecciano e interagiscono sempre fra di loro, pena vanificare la scienza di cui credono di essere l'espressione.

In altre parole, l'impianto teorico che sostiene una scienza è un insieme di proposizioni, o di ipotesi, logicamente collegate che forniscono un'interpretazione anticipata del fenomeno cui si riferiscono – in quanto lo definiscono ritagliandolo metodologicamente da tutto il resto della realtà – e che, al tempo stesso, permettono di dedurre conseguenze da verificare sperimentalmente.

Per rifarsi ad una classica, quanto oramai sorpassata e soprattutto equivoca dicitura, si può dire che ogni scienza racchiude in sé il momento *idiografico* e quello *nomotetico*, anche perché non c'è scienza che non cerchi di poggiarsi su un apparato teoretico⁶ via via sempre più robusto ai fini del costante miglioramento della sua incisività nella pratica, con la quale, pertanto, instaura uno stretto rapporto dialettico.

E questo avviene, soprattutto, anche in funzione della piena consapevolezza che sia il momento teorico sia il momento pratico partecipano del carattere della razionalità.

Quest'ultima non è monopolio dell'impostazione teoretica, ma attiene anche alla *praxis*, e quindi all'azione e ai casi particolari, come già aveva, del resto, rilevato Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, nel senso che la *praxis* è orientata, nel suo "immediato" e "cogente" processo di trasformazione della realtà, dalla razionalità che indaga sul particolare sia pure con inevitabili tensioni al generale.

A sua volta l'azione non può non essere vista come fonte di conoscenza e, quindi, in stretta interazione con la costruzione teoretica volta ad indagare il generale sia pure con inevitabili tensioni ad influire sul particolare, con lo scopo di una sua trasformazione migliorativa. In altri termini: non esistono scienze esclusivamente teoretiche.

E questo non tanto perché sarebbero inutili – dal momento che l'esistenza non ha la sua chiave nell'immediatamente fruibile –, quanto perché una scienza esclusivamente nomotetica non avrebbe alcuna possibilità di rivelarsi come scienza, a meno che non trovasse il modo di mescolarsi con la pratica, con la storia, con il divenire, insomma con la trasformazione della realtà.

⁶ Per *teoretico* intendo e intendo quell'aspetto teorico che è stato controllato epistemologicamente e che è sempre suscettibile di esserlo.

Il discorso è perfettamente identico, anche se speculare, se partiamo dal considerare l'altra situazione altrettanto impossibile dell'impianto di una scienza esclusivamente pratica o idiografica o, comunque, tesa esclusivamente alla soluzione dei problemi e del tutto separata dalla conoscenza di più largo respiro. Qui, caso mai, siamo in presenza non della scienza, ma della tecnica.

Quanto detto sta a significare che, se si intende procedere logicamente, non pare a nessun titolo valida e sostenibile una contrapposizione tra scienza e filosofia, sia perché le scienze sono andate sempre più acquistando una fisionomia filosofica in termini di ipotesi, di modelli interpretativi, di modelli linguistici, di sensibilità storica, sia perché la filosofia ha dovuto sempre più fare i conti con la cultura di tutte le altre scienze, vedendo peraltro ridimensionate molte delle sue certezze.

Insomma, la filosofia agisce per ogni scienza come mezzo sia di controllo dei procedimenti che la giustificano logicamente come scienza sia dei modi di impostare la ricerca. La fondazione di una scienza, ossia la sua dimensione epistemologica si intreccia con il suo modo di fare ricerca, assicurandone la dimensione etica.

In effetti, la filosofia, madre di tutte le scienze, ma impossibilitata a essere scienza a meno di impadronirsi, illogicamente e cessando di essere filosofia, dell'oggetto di un'altra scienza, è la disciplina che ha spinto ciascuna di esse a farsi scienza.

La scienza, insomma, o meglio le scienze, giacché ogni ricerca scientifica è sempre oggettivata e quindi individuata grazie ad una sua unità d'indagine (l'aspetto particolare ritagliato all'interno dell'oggetto), è il risultato dell'incrocio di una molteplicità di sentieri della ragione, dal sentiero teorico improntato a modelli logico-matematici, al sentiero pratico inteso sia come razionalità tecnico-strumentale, produttiva o *poietica*, sia come razionalità fondante il comportamento etico e le scelte esistenziali conseguenti.

Si profila, dunque, un ricorso all'istanza razionale come risultante di un reticolo di "saperi" che costantemente si confrontano anche con l'irrazionale e l'immaginario, l'intuitivo e il non-chiarito-ancora⁷, la

⁷ In questa direzione in cui la ragione avanza fino a quanto può per dare spazio all'intuizione che può riuscire a capire in maniera incomprensibile ciò che resta, sempre e comunque, mai afferrabile dalla ragione, dall'argomentazione logica che si esprime per mezzo della parola, non mancano certo degli acuti sostenitori, da Platone, ad Aristotele a Cusano, per citare dei calibri da novanta del pensiero occidentale. Per un discorso più approfondito su questo aspetto si vedano due miei saggi: il primo,

polivalenza pre-disciplinare, la pluralità dei punti di vista e quindi l'originalità dei singoli ricercatori, dei processi interattivi, degli approcci metodologici e il costante divenire delle vicende storiche con la loro enorme influenza sulle modalità di procedere di tutte le scienze.

*2.3 La ricerca, attività che qualifica la scienza**

La ricerca è l'attività tesa ad indagare sistematicamente secondo una metodologia scientifica in un settore di una determinata disciplina per allargarne la conoscenza, le strategie concettuali e le capacità interpretative. La ricerca è il modo di essere di qualsiasi scienza e si determina secondo caratteristiche particolari e secondo l'uso di mezzi particolari in funzione dell'oggetto stesso della ricerca, ossia dell'oggetto che qualifica la scienza all'interno del quale si conduce l'indagine.

Tuttavia, ferma restando questa peculiarità di svolgersi in rapporto a ciò che si va ricercando, la ricerca scientifica ha una sua articolazione generale, che potremmo definire classica, nelle seguenti fasi:

1. situazione problematica, ossia l'insorgere o la rilevazione del problema;
2. intellettualizzazione del problema, cioè prima formulazione dell'ipotesi;
3. osservazione ed esperimenti per la verifica dell'ipotesi;
4. rielaborazione della prima ipotesi in base ai dati raccolti nella terza fase;
5. verifica e/o applicazione dell'ipotesi.

È questa la metodologia scientifica che caratterizza la ricerca come processo di conoscenza in cui l'individuo, abbandonato ogni apriorismo e ogni dogmatismo, e forte di un quadro teorico di riferimento flessibile ma tale da metterlo in condizione di sapere cosa ricercare, si pone in atteggiamento di completa curiosità intellettuale e di illimitata capacità di ascolto dell'altro da sé, di ciò che lo circonda e delle tracce del passato che in esso riesce a reperire e, infine, di costante apertura alla comunicazione con gli altri.

Se fare ricerca significa aver ben chiaro cosa ricercare, come tentare di ricercarlo e perché vale la pena ricercarlo, lo scambio di idee con gli

scritto in collaborazione con Luciana Bellatalla, è *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis* (Roma, Anicia, 2018) e l'altra è *La vita è parola: ricadute sull'universo dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIV, n. 215, aprile-giugno, 2020.

altri, sia dello stesso settore di ricerca sia di settori diversi, è indubbiamente proficuo per usarlo nell'ambito della ricerca che si sta facendo. Non si deve mai dimenticare che, specie in settori affini, ci sono sempre delle intersezioni da non trascurare, pur nella consapevolezza che esse sono tutt'altro che definitive.

Anzi, ogni tappa raggiunta da ogni ricerca è sempre da vedersi come provvisoria nell'affascinante percorso del perfezionamento della conoscenza intesa come tenace perseguimento della funzionalità interpretativa del reale e non certo come raggiungimento della *verità* intesa come ciò che è vero in senso assoluto.

La scienza non ha come meta la verità che, anzi, ne costituisce un elemento pervertitore.

La scienza ha come scopo la capacità di intendere sempre meglio il perché degli eventi, alimentandosi costantemente dalla fertilità dell'errore e del dubbio che la spiegazione raggiunta si rivelerà ben presto insufficiente e che, quindi, ne solleciterà un'altra più complessa e comunque più funzionale. Più funzionale a migliorare la conoscenza, all'approfondimento interpretativo *per causas* degli eventi.

Il ricercatore ha l'obbligo morale – perché la scienza è sempre permeata di un inestinguibile afflato etico – di giustificare razionalmente, logicamente – e quindi chiaramente e in modo comunicabile perché fondato su concetti – che il reale (e noi stessi che nel reale siamo immersi) ha bisogno di essere riempito di significati, di essere interpretato.

Tale obbligo diventa ancor più incombente laddove il ricercatore è anche insegnante⁸. Esso diviene il suo più chiaro impegno politico⁹.

L'interpretazione che l'insegnante riesce a dare in forza delle sue argomentazioni non è detto affatto che sia l'unica possibile o che sia la migliore possibile¹⁰. Anzi, egli ha sempre la consapevolezza che ve ne potranno essere altre e che ogni suo sforzo deve puntare a far sì che coloro ai quali si rivolge possano essere tra coloro che ne troveranno di migliori e di più funzionali.

⁸ Sul concetto di insegnante e di scuola rimando alla Parte II del mio saggio *Io la penso così...*, cit. e al mio articolo *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LII, n. 208-209, luglio – dicembre 2018.

⁹ Sullo strettissimo legame tra educazione, scuola e politica cfr. un mio recente articolo, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LII, n. 208-209, luglio – dicembre 2018.

¹⁰ Sul ruolo dell'interpretazione nella scuola cfr. G. Genovesi, *Identità, scuola e scienza dell'educazione*, cit.

Ma senza aver fatto loro capire, con la massima chiarezza di cui è capace, la necessità che il reale ha bisogno di essere interpretato perché acquisti un significato e divenga oggetto di indagine scientifica, il compito di docente e di ricercatore avrà la stessa incisività che ha l'acqua che scorre sul vetro.

Il metodo della ricerca, essendo quello in cui l'individuo costruisce il proprio pensiero come strumento per aggredire la realtà secondo moduli e significati inediti attraverso la costante commisurazione dei mezzi con i fini, è il nucleo attorno al quale si articola l'attività educativa e conoscitiva.

In quest'ottica, l'attività di ricerca assume un aspetto "avventuroso" della conoscenza. Ed è quanto fa della scienza e, a maggior ragione, dell'educazione come volontà intrinseca a ogni scienza e che si qualifica sempre come processo per portare al massimo le capacità conoscitive degli individui, un ruolo di continua sfida allo stato di fatto, una continua tensione al futuro.

Se lo scopo del conoscere fosse un'ipotetica verità, già data per rivelazione, l'educazione avrebbe un senso diverso e, comunque, minore da quello sopra indicato.

Il percorso della conoscenza e l'intenzionalità che lo guida non avrebbero il significato di orientare e ri-orientare i processi del pensiero strategico, di essere il segno di una *rottura epistemologica* tra senso comune e conoscenza scientifica.

Così la conoscenza è, insomma, una sorta di rivoluzione dell'ecosistema cognitivo-emotivo delle mappe, cognitive e esistenziali, che vanno continuamente riscritte e ridisegnate.

Si tratta di un'operazione che, facendo tesoro di quanto già vi era scritto e disegnato, sposta sempre più avanti le zone contrassegnate dall'*hinc sunt leones*.

La conoscenza, pertanto, non ha mai posa perché il soggetto che cerca di conoscere è del tutto consapevole che la ricerca della conoscenza non avrà mai una fine.

Essa è un cammino infinito perché il soggetto che lo percorre è pienamente cosciente che un viaggio utopico è un viaggio verso la terra che non c'è e che non ci sarà mai.

Il cacciatore di conoscenza, il *venator sapientiae* come lo chiamava Niccolò Cusano¹¹, è colui che può diventare una persona sapiente, ossia

¹¹ Cfr. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, cit., p. 139.

che ha acquisito una quantità di conoscenze particolarmente vaste e approfondite scientificamente oltre che accompagnata da alte doti di dirittura morale.

La conoscenza è l'entità che permette all'individuo di avere certezze, sia pure provvisorie, che gli derivano dal risultato di verifiche che l'autorizzano a ritenere un evento, un'idea, una teoria, ecc. come degni di fiducia tale da assumersi la responsabilità di saperla argomentare in maniera chiara e logicamente difendibile e di saperla usare come mezzo per allargare gli orizzonti della conoscenza e per ristrutturare, via via, la conoscenza stessa.

Pertanto, l'educatore, pur comunicando o insegnando ciò di cui ha acquisito, direttamente o indirettamente, un accettabile grado di certezza, è sempre mosso dalla convinzione che quel grado di certezza è provvisorio e, implicitamente o meno, si sforza di infondere negli educandi questo senso della provvisorietà della certezza per approfondire e perseguire il cammino verso la conoscenza.

3. *L'educazione* e la sua scienza*

L'educazione è il processo di formazione di un soggetto verso la massima attuazione possibile delle sue potenzialità per diventare padrone di se stesso.

Il concetto di educazione è percorso da una molto forte ambiguità e il termine lo troviamo usato nelle accezioni più varie. L'educazione è vista, comunemente, come buon allevamento o costante incitazione al buon comportamento.

Spesso il termine "educare" ha la prevalente accezione di "dare delle abitudini", "abituare", tanto che "educato" ha finito per diventare sinonimo di "abituato" in espressioni come "è stato abituato a tacere", "a servire", "a rubare", "a reagire con fermezza", "alla violenza", ecc.

È così che, nella stessa saggistica del settore, possiamo trovare designata l'educazione ora come buona e ora come cattiva, senza rendersi conto che l'educazione, di principio, non può essere che buona.

Ma una tale illogicità dipende proprio dallo scarso rigore con cui viene solitamente usato il termine. Le varie accezioni date al termine "educazione" ne accentuano la polisemia e ne impediscono una logica definizione.

Dopo una riflessione epistemologica si può enucleare la seguente definizione funzionale di educazione: l'educazione è un processo razio-

nale, e quindi intenzionale, che si attua, in un ben determinato contesto fisico-sociale, nel rapporto tra due o più esseri umani attraverso atti ed interventi comunicativo-espressivi tesi alla loro trasformazione migliorativa e quindi al costante affinamento della loro razionalità.

Si tratta di interventi sempre necessari perché l'uomo diventi tale, dal momento che, per raggiungere questa meta, non gli è sufficiente appartenere alla specie dell'*homo sapiens*. Essi sono sempre guidati da una duplice finalità.

La prima consiste nel trasmettere il patrimonio culturale di una società e i mezzi tecnici e le strategie mentali per cercare di trasformarlo.

La seconda consiste nel puntare costantemente a mettere gli individui che costituiscono il rapporto stesso nella condizione di ricercare razionalmente *ciò che vale la pena che sia vissuto* sia a livello individuale sia a livello comunitario senza soluzione di continuità e ampliando all'infinito le possibilità della conoscenza.

Pertanto, si può dire che il processo educativo, inglobando in sé il tempo in tutte le sue dimensioni – *passato*: trasmissione; *presente*: azione di catalizzazione tra natura e cultura; *futuro*: trasformazione –, tende a strutturare degli individui che si caratterizzano per la progettualità (*conoscenza*) e la verifica di tale progettualità (*eticità*).

L'educazione, quindi, qualificandosi come una costante tensione razionale all'affinamento dell'intelligenza come la qualità dell'essere umano che sa prospettare un mondo che ancora non c'è, ma ritiene desiderabile che ci sia e sa reperire i mezzi per perseguirne la realizzazione, è un processo formativo che spinge l'uomo ad avere il coraggio dell'utopia e, quindi, di affrontare la via infinita della conoscenza.

Tutto ciò comporta che l'educazione non abbia soluzione di continuità, ma sia un processo unico che si svolge lungo l'arco di tutta l'esistenza dell'individuo.

È questo un processo che, facendo leva sull'affettività e coinvolgendo tutti i modi di essere di tutti gli individui per progettare un futuro migliore del presente, postula, per sua natura, la permanenza.

In altri termini, le possibilità di educare ci sono sempre, sia pure con maggiori o minori *chances* di procedere con relativa sicurezza verso l'infinita realizzazione del suo fine.

Credo che l'ossimoro renda al meglio l'idea di un cammino come quello del mitico Sisifo, costretto a ricominciare sempre da capo a spingere l'enorme masso verso la cima. E il masso non è altro che la

metafora della vita che ciascuno deve portare con sé con fatica per lasciarla, consapevolmente, in eredità a tutti i nuovi Sisifo, ossia ai nuovi esseri umani che verranno.

L'aspetto particolarmente interessante del mito di Sisifo è che, ogni volta, il suo percorso, che è la metafora dell'educazione come segno distintivo della vita di tutti i Sisifo che ci saranno in questo mondo, sarà immancabilmente diverso in una realtà che continuamente si trasforma perché soggetta al *panta rei* eracliteo.

E ciò comporta che il processo educativo non solo sia pervasivo della vita dei soggetti che popolano il mondo e che fanno sì che ogni piega sociale sia suscettibile di educazione, ma che essa non sia mai ripetitiva, va sempre, necessariamente, verso il futuro.

Pertanto, l'educazione non è solo un fatto, ma anche e soprattutto un ideale e, in quanto tale, entrando nell'universo delle *invisibilia*, di tutte le cose che non possono essere viste, sentite e toccate con i sensi e che possono essere oggetto di scienza, può e deve divenire oggetto della Scienza dell'educazione¹².

Dico “deve” perché esso è un fenomeno pervasivo di tutti i settori sociali e imprescindibile per formare membri che costituiscano la stessa società. Educazione e società, con tutto ciò che il loro rapporto comporta, sono le due entità che, interagendo e intrecciandosi strettamente l'una all'altra, danno un significato alla vita dell'uomo.

Proprio la Scienza dell'educazione accredita al meglio la sua attività di ricerca nel suo campo specifico, quello dell'educazione in specie quello che si svolge con sistematicità nella scuola¹³, come struttura concettuale metodologicamente e linguisticamente attrezzata con una tensione costante verso la conoscenza.

Così, l'educazione realizza il suo essere intrinsecamente conoscenza in quanto, nel suo passaggio da fatto a ideale, da *fenomeno* a *noumeno*, essa diviene oggetto di scienza che sa dirigere il proprio oggetto secondo percorsi intenzionalmente argomentati e logicamente difendibili.

¹² Sulla Scienza dell'educazione si vedano questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte III e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

¹³ Per un approfondimento sul concetto di scuola rimando alla Parte II del mio saggio *Io la penso così...*, cit.

4. *La letteratura è sempre volta alla conoscenza e all'educazione*

Partendo da questi assunti, io credo che nulla di quanto viene scritto o pronunciato sia privo di potenzialità che riguardano l'educazione. Certo, tali potenzialità divengono più chiare quando si uniscono alla dimensione dell'intenzionalità che può essere attribuibile a un insegnante che opera come tale o a chi fa una conferenza. Ma è indubbio che l'intenzionalità è di tutta evidenza anche in colui che narra per scritto o a voce. È comunque il libro, il romanzo, il prodotto narrativo che testimonia, anche a molta distanza temporale da quando è stato scritto, l'intenzionalità di far conoscere e di fare educazione. E questo a prescindere dal fatto che il romanzo sia stato riconosciuto esteticamente valido o meno, sia stato inserito nella fascia dei classici o meno. Esso, comunque, è un romanzo che fa parte della sfera della letteratura narrativa. Se è un saggio, allora fa parte della sfera della letteratura su materia settoriale.

La differenza dei due generi letterari è che quello narrativa poggia più sul contagio emotivo perché racconta esperienze che non sono certo aliene dal voler far conoscere, ma i contenuti della conoscenza sono azioni, fatti che innescano con la parola meccanismi di proiezione e/o di introiezione.

Il genere saggistico si basa soprattutto nell'argomentare, tramite il linguaggio scritto e anche con grafici, concetti che si appellano in maggior misura alla logica.

Entrambi i generi letterari si strutturano per veicolare con maggiore o minore intenzionalità e fortuna sia la tensione alla conoscenza che all'educazione.

A differenza di quanto dicevo nel *Lessico*¹⁴, in cui cercavo di individuare un'autonomia disciplinare per la letteratura per l'infanzia, oggi, proseguendo la ricerca, con una maggiore sicurezza epistemologica sono arrivato a ipotizzare la non esistenza di tale disciplina¹⁵ per vari motivi.

¹⁴ Vedi la voce *Letteratura infantile* nel saggio citato.

¹⁵ Cfr. sul problema G. Genovesi, L. Bellatalla, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2011. Comunque, su questo aspetto si veda anche il mio pezzo nel dossier su Gianni Rodari: *Gianni Rodari e l'educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita*, in questo stesso numero.

Innanzitutto, i libri che servono per far apprendere ai bambini i meccanismi della lettura non debbono essere confusi con i romanzi della letteratura narrativa. Essi appartengono alla sfera della manualistica che rientra a tutto tondo tra i mezzi della didattica della lettura.

In secondo luogo, pertanto, quando il ragazzo si sarà avviato nel lungo cammino per divenire un abile lettore, i libri per lui sono quelli della letteratura narrativa senza nessuna qualifica riduttiva.

Si tratta, semmai, di far imparare al ragazzo l'uso e la necessità della rilettura che, del resto, ogni bravo e intelligente lettore pratica per indagare e gustare i vari livelli che sempre abitano i romanzi della buona letteratura.

Sarà poi lo stesso ragazzo a ritornare a leggere, magari tornando indietro su pagine che vuole capire meglio o che dubita di non aver capito, ma anche rileggendo il libro da capo, specie se vi ha trovato ciò che gli è piaciuto perché gli è parso soddisfare il suo bisogno di capire. Tutti i buoni libri si fanno leggere, perché hanno sempre un livello che può soddisfare il lettore, specie se guidato dall'insegnante. Altrimenti il giovane lettore sceglie un altro libro che lo attrae per qualche ragione di cui è consapevole, talora anche in forma vaga, ossia, si rivolge al libro che è riuscito ad agganciarlo con un suo contagio motivato.

Insomma, la letteratura è una forma avanzata di conoscenza e di educazione: la scuola, vero opificio di cultura con la guida dell'insegnante, sa avviare il giovane lettore a farsi sempre più abile e, addirittura, bulimico di quei libri che soddisfano la sua fame di leggere e anche di rileggere specie se una guida – l'insegnante, il genitore, il fratello o la sorella più grande, uno zio, un nonno, uno del gruppo dei pari – lo consiglia ed è disponibile a dialogare con lui.

Questa è la lettura con cui i ragazzi debbono cimentarsi, con la consapevolezza che scritti di minore o maggior valore, addirittura eccelsi o falliti nei loro intenti si rivelano sempre, tuttavia, sia pure in maniere diverse, alla ricerca di conoscenza e di educazione.

Basti pensare ai romanzi di Salgari che non sono ricordati certo come dei classici della nostra letteratura e che, tuttavia, sono tutt'altro che privi di una evidente *vis* di *venatio sapientiae*, sia pure in un tono che indulge a generare nel lettore un contagio emotivo più che un aggancio razionale e argomentativo.

Certo, libri di più alto rango, sia tra il genere narrativo che tra il genere della saggistica, mostrano in maniera più scoperta il loro intento di

essere fonte di conoscenza e, quindi, di notizie e di idee senza tempo e, perciò stesso, di educazione.

E qui gli esempi spaziano in un territorio immenso che ha in sé tesori di civiltà che è del tutto inutile citare, perché sono più o meno presenti nella mente di ogni persona di buona cultura. Sono, comunque, tantissimi i capolavori che, inconsapevolmente o meno, hanno battuto le vie della conoscenza per fare sempre, con le modalità più diverse, dalla saggistica, alla narrativa in versi e in prosa, un'opera di educazione.

5. *Le colonne portanti di educazione e conoscenza*

Educazione e conoscenza, nelle sue varie articolazioni, sono sempre, di necessità insieme, come si è visto, al punto che il binomio non è altro che una sorta di endiadi senza essere a rigori una sinonimia.

Ciascuna entità ha, necessariamente, in sé le parti strutturali dell'altra. È sufficiente avere indicato alcune caratteristiche strutturali dell'educazione e della conoscenza per evidenziarne la corrente osmotica che le pervade.

Cerco di individuare qui, elencandole in ordine alfabetico perché ciascuna di quelle indicate ha lo stesso valore, le più importanti di tali caratteristiche, fermo restando che né l'educazione né la conoscenza si identificano con la ragione o con il *pathos*, come vedremo, essendo entrambe il risultato di una sapiente gestione e dell'una e dell'altra da parte del soggetto.

5.1 *Competenza**

Il processo educativo, con particolare riferimento alla dimensione scolastica, tende sempre a far acquisire delle competenze specifiche oltre che, naturalmente, anche delle competenze di carattere generale intese cioè come strategie concettuali o capacità di sapersi orientare nei vari campi del sapere e dell'esistenza.

D'altronde, senza l'acquisizione di competenze o *padronanze*, e specifiche e generali, non è possibile esercitare nessun tipo di professione e, al tempo stesso, verificare ipotesi per avanzare nella via della conoscenza. Un'operazione questa che postula la coscienza che un soggetto ha di se stesso e del mondo che lo circonda.

E non è certo un caso che una simile consapevolezza sia quanto l'educazione tende a formare al maggior grado possibile in ciascun indi-

viduo perché possa avanzare nel cammino della conoscenza e, quindi, della padronanza di sé.

5.2 *Emozione**

È lo stato di alterazione dell'affettività, una delle dimensioni più vaste e più importanti della personalità in ogni suo periodo dell'esistenza e da essa dipende in gran parte il rapporto dell'individuo con l'*altro* da sé e il suo sviluppo intellettuale.

Con l'emozione l'organismo reagisce a percezioni della realtà che generano sorpresa, stupore o, comunque, una sollecitazione che ne turba l'equilibrio. L'educazione e la conoscenza sono il prodotto, come dicevo, del rapporto tra emozione e razionalizzazione.

Il termine deriva dal latino *emotionem*, da *emotus*, participio passato di *emovere*, smuovere, scuotere, composto dalla particella *e*, in funzione rafforzativa, e *movere*, muovere, agitare.

L'etimo mette chiaramente in risalto la dimensione di dinamicità e di tensione verso l'altro da sé che ogni emozione, sia negativa (odio, paura, ansia, angoscia, ecc.) sia positiva (affetto, stima, amicizia, amore, serenità, ecc.) comporta. L'emozione, quindi, gioca un ruolo di primo piano in qualsiasi rapporto interpersonale ed alla base di ogni razionalizzazione. Come già affermato, il rapporto emozione-razionalizzazione, *pathos* e *logos* dà vita alla conoscenza e, con essa, all'educazione.

5.3 *Libertà**

È lo stato di autonomia e di autodominio del soggetto razionale. La libertà si dà come mezzo e come fine nel momento in cui, grazie ad essa, ci è possibile costruire un impianto logico che ci costringe ad agire in un senso anziché in un altro, riconoscendo al tempo stesso nell'*altro da noi* la stessa capacità necessitante e adoperandoci, in base a ciò, ad allargare sempre più la sfera di tale possibilità per noi e per gli altri.

La libertà cresce attraverso la libertà, proprio perché essa permette di definire l'essenza del dovere quale regola logicamente necessitante dei nostri comportamenti e quindi dei nostri diritti, e dei diritti degli altri, e, di conseguenza, ci permette di manifestarli e di renderli operanti nel tessuto sociale. La libertà è un ideale e dunque, come tutti gli ideali,

funge da *momento regolativo* della condotta umana nelle situazioni storiche date.

Tale ideale è il costante alimentatore dell'educazione, della conoscenza e della ricerca.

Sono proprio queste le tre attività che guidano l'individuo ad assumersi delle *responsabilità*, ossia comportamenti liberi intesi come atti razionali, necessitanti e caratterizzati dall'impegno morale verso gli altri e verso se stessi.

Al di fuori della vita associata non si può parlare dunque di *libertà*, perché non si può parlare di *umanità*. Ciò che si manifesta e rende libero l'uomo, al di là delle sue dichiarazioni di principio, è il suo comportamento permeato di *razionalità necessitante* e di *responsabilità moralizzante*.

La libertà, perciò, non è un *quid* personale, ma un vincolo collettivo, un impegno sociale, un bene che non si dà al di fuori delle transazioni che l'individuo instaura all'interno della vita associata. La libertà si rivela uno strumento concettuale per la realizzazione della personalità e il miglioramento della società.

Per questo, parlare di educazione significa sempre parlare di *educazione alla libertà* o, se si vuole, *attraverso la libertà*, così come parlare di conoscenza significa sempre parlare di conoscenza che procede solo in un clima di libertà.

In questo senso la libertà è un ideale regolativo che non rifiuta l'autorità della ragione in quanto necessita della ragione. Non c'è conflitto tra autorità e libertà, nella misura in cui non c'è conflitto, ma anzi sostegno reciproco, tra razionalità e libertà.

La libertà, dunque, non è un dato; non la si produce, la si favorisce, non la si dà, la si conquista, con il rischio continuo di riprenderla. Essa è un *ideale* che innesca un processo di acquisizione perenne che prevede il passaggio da possibilità di comportamenti liberi più limitati, o se vogliamo, da responsabilità e da capacità di *scelta* più ristrette, a comportamenti liberi sempre più ampi.

La sorgente di tali comportamenti è certamente nell'individuo, nelle sue potenzialità intellettuali. È per questo che la possibilità di perseguire l'ideale di libertà si disperde nell'anarchia, giacché solo nella *legge* autonomamente instaurata dall'intelligenza, può esistere e funzionare l'ideale di libertà come motore dell'educazione e della conoscenza, entità che collaborano al processo che l'individuo sa che ha per posta la realizzazione della propria umanità.

L'educazione alla libertà, pertanto, si dà come educazione all'impegno di potenziamento delle capacità intellettuali per attivare una continua ricerca verso la conoscenza.

Come si vede dunque l'educazione e la conoscenza, come la libertà, sono ideali, non un dato di fatto, che richiedono un continuo impegno per cercarne una approssimata realizzazione, giacché, in quanto ideali, non potranno mai realizzarsi integralmente, ma saranno sempre elementi regolatori di una condotta umana intelligente.

5.4 Logica*

La logica è la disciplina che studia i meccanismi del ragionamento, ossia della concatenazione dei giudizi, e dell'argomentazione, cioè dell'articolazione delle proposizioni. Il termine deriva dal latino *logica* e dal greco *logikè*, con rispettivamente sottinteso *ars* e *tèchne*, e tutti traggono origine da *logos*, discorso, ragione, da *lègo*, dico, parlo, intendo.

La logica è una disciplina che ha da sempre costituito un enorme interesse per il discorso educativo e per la ricerca conoscitiva sia a livello *epistemologico*, per il controllo cioè dei meccanismi disciplinari della conoscenza, sia a livello *didattico*, specie se liberata da contaminazioni e addirittura identificazioni troppo spesso conclamate con altre discipline come la filosofia, la matematica o l'informatica.

Il primo livello è quello epistemologico, dove la logica, fin dalle sue impostazioni neopositivistiche di un Carnap e pragmatistiche di un Dewey, entra a tutto tondo come punto di riferimento fondamentale per esplicitare e chiarificare lo *status* scientifico e le istanze di formalizzazione del discorso sull'educazione.

Il secondo livello è quello scolastico nei suoi risvolti didattici e di contenuto, dove, peraltro, vi è una lunga e ricca tradizione che va dai Gesuiti ai Port-royalisti, agli stessi programmi scolastici dell'Illuminismo e dei primi quarant'anni dell'Italia unitaria.

Proprio in stretta connessione alle considerazioni circa l'interesse didattico della logica, è da rimarcare la necessità che il suo insegnamento, vuoi negli aspetti più formali e retorici (che mirano alla persuasione), vuoi in quelli più inerenti al discorso scientifico (che mira alla dimostrazione), sia introdotto sistematicamente in tutti i corsi di laurea e *post lauream*.

Comunque, i corsi di Logica dovrebbero essere introdotti nei *curricula* che riguardano la formazione degli insegnanti di qualsiasi ordine

e grado di scuola come strumento concettuale ineliminabile per l'elaborazione di difendibili *ipotesi* e *argomentazioni* in merito alla proposta di un'educazione come scienza e come arte e, soprattutto, come metodo per prendere decisioni in condizioni di incertezza, erigendo il *dubbio* ad arte della *scelta*.

5.5 Metodo*

Il metodo è il procedimento teso a garantire, a livello sia teorico sia pratico, la funzionalità, la continuità di un lavoro e la sua riproducibilità o ripercorribilità e quindi la sua autocorreggibilità.

Il termine deriva dal latino *methodus* e dal greco *methòdos*, il procedere indietro per investigare, composto da *metà*, per ma anche dopo, e *hòdos*, via, cammino, e quindi via o modo per investigare.

Il metodo, quindi, indicando il cammino da percorrere e da ripercorrere, esclude qualsiasi improvvisazione ed è costruito in modo da avere in sé i meccanismi autocorrettivi.

Il metodo caratterizza ogni tipo di ricerca scientifica. Sul piano della didattica si è inteso in particolare il metodo come tecnica particolare d'insegnamento e sono stati così via via individuati vari metodi, come quello *intuitivo*, che procede attraverso la presentazione diretta delle cose o delle loro rappresentazioni sensibili, quello *espositivo* che si basa soprattutto sulla parola articolata nelle sue forme principali di descrizione, di narrazione e di dialogo.

Il termine metodo è usato, sia pure impropriamente, per definire l'insieme dei modi che caratterizzavano l'opera dell'insegnante nella scuola cosiddetta tradizionale (*metodo tradizionale*) e dell'insegnante nelle scuole nuove (*metodi attivi*). Inoltre, il termine metodo è usato come sinonimo, ma ancora impropriamente, di tutta una serie di altri termini che tendono invece a significare aspetti più complessi della realtà scolastica e della sua organizzazione, come, per esempio, piano (il piano Dalton), sistema (sistema monitoriale, sistema cooperativo di Freinet).

Resta, comunque, il fatto che se ogni attività, e così anche quella scolastica, ha bisogno di un metodo inteso come via da seguire e cioè come organizzazione sistematica e logica degli interventi secondo una puntuale progettazione didattica per raggiungere gli scopi che si è prefissa, è senz'altro da escludere che tale attività abbia altrettanto bisogno di servirsi esclusivamente di particolari tecniche scartandone altre.

Il metodo, in ogni settore della conoscenza, e quindi anche nella pratica didattica (*metodo didattico*), non è mai una regola da seguire, ma uno strumento da utilizzare in forza della sua funzionalità e, quindi, della sua autocorreggibilità.

Pertanto, è scorretto indicare una tecnica come migliore di altre per raggiungere determinati apprendimenti, giacché l'insegnamento poggia non su tecniche ma su *strategie* che vengono messe a punto di volta in volta a seconda del contesto e dei soggetti d'insegnamento-apprendimento.

Così, il concetto di metodo, che ha un ruolo insostituibile in tutte le scienze, e quindi anche nella didattica, è quello che richiama alla necessità di un'organizzazione sistematica e logicamente difendibile del cammino della *ricerca*.

5.6 Ragione*

La ragione è la capacità di organizzare logicamente un discorso, cioè di usare il pensiero per formulare concetti e stabilire tra di loro legami e rapporti. Il termine deriva dal latino *rationem*, accusativo di *ratio*, calcolo, misura, regola, da *ratus*, participio passato di *reor*, stabilisco, determino le proporzioni e, quindi, giudico, valuto, mi regolo. L'attività della ragione è il mezzo con cui l'individuo organizza la sua condotta in rapporto a sé e all'altro da sé permettendogli di avviarsi e di continuare nel perenne cammino della *conoscenza*.

La razionalità è mezzo e fine dell'educazione, che appunto di essa si nutre tendendo al suo costante e infinito perfezionamento.

Tutto, nel processo educativo, è impostato all'insegna della razionalità, anche quegli aspetti dell'umana esistenza che apparentemente, temporaneamente o "convenzionalmente", sfuggono ad una puntuale misura della ragione e che essa stessa ha designato come arcani, misteriosi per la loro insondabile carica suggestiva allo stesso procedere della razionalità.

Tali aspetti, dunque, non costituiscono dei tabù, dei limiti invalicabili da parte dell'attività razionale, ma strumenti stessi di cui quest'ultima si serve sapendone sfruttare la forte potenzialità intuitiva e immaginativa a suggerire *interpretazioni* della realtà nei suoi aspetti più intimi, nel suo *noumeno* e, quindi, nel suo *modello* strutturale ipotetico.

Pertanto, tutto nella vita umana è, di principio, razionalizzabile. Anche per ciò che chiamiamo l'irrazionale, l'a-razionale, l'inconscio, ecc. è sempre la ragione il tema centrale di riferimento, suggerendone

appunto il nome e affermando, con ciò, la propria priorità nell'organizzazione dell'esistenza. In altri termini, ogni aspetto che riguarda l'uomo è nominabile, esprimibile anche se lo si definisce metodologicamente "ineffabile". La stessa ineffabilità soggiace ad un calcolato programma della ragione. In questa prospettiva l'educazione ha un ruolo non surrogabile nelle varie metamorfosi che contraddistinguono l'*iter* che conduce verso l'umanità e l'allargamento della conoscenza.

L'educazione è una strategia di potenziamento dell'intelligenza e del pensiero, senza i quali non è possibile nessun cammino.

Qualora pensassimo che ci fossero degli aspetti, dei comportamenti qualificanti l'individuo che, di principio, si sottraggono ad ogni controllabilità, ad ogni tipo di programmazione e di verifica, dovremmo ammettere che l'uomo è una "costruzione" del tutto casuale che sfugge alla *razionalizzazione* e quindi all'educazione e, di conseguenza, anche alla possibilità della conoscenza.

5.7 *Utopia* *

Per utopia¹⁶ si vuol designare un progetto che non si trova in alcun luogo e che non è realizzabile. Il termine, composto da *ou*, non, e *topos*, luogo, fu coniato da Tommaso Moro come titolo per la sua teoria di governo di un paese modello inesistente (1516).

Il luogo che non c'è suggerisce direttamente il concetto che "non può aver luogo", che non è quindi attuabile. Appunto questa consapevolezza della irrealizzabilità è la dimensione che permette di valorizzare in pieno il progetto utopico dal punto di vista educativo. Tutta la carica emancipativa e di libertà che possiamo trovare nell'utopia è proprio in funzione della coscienza dell'impossibilità di assolutizzarla e, per contro, di considerarla un costante stimolo a poter pensare e perseguire mondi diversi e migliori di quelli esistenti.

L'utopia, contrariamente alla degenerazione del pensiero in *utopismo*, si fonda sulla coscienza che il reale non è ancora deciso e che ha in sé la forza per un suo superamento e quindi essa non si dà mai come sterile fuga dalla realtà, come stagnante rappresentazione di una società

¹⁶ Il concetto di utopia l'ho ripreso più volte, approfondendone il rapporto con l'educazione: cfr. il mio articolo *Dimensioni dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LI, n. 203, aprile-giugno 2017 e *Utopia, Educazione e Scienza* in atti della giornata di studio "Educazione e politica a 500 anni dall'*Utopia* di Thomas More" (Pisa, 6 dicembre 2016), pubblicati sulla rivista on-line SPES, dicembre 2017, sul sito della Società di Politica, Educazione e Storia (www.spes.cloud).

senza storia, bensì come idea regolativa a saper “guardare il mondo in trasparenza” per coglierne l’inedito, il *ciò-che-ancora-non-è* e che invece sarebbe auspicabile che fosse (rapporto tra essere e dover essere). L’utopia è la molla stessa dell’educazione e della conoscenza.

Il momento utopico è parte ineliminabile dell’oggetto di ricerca della storia, della storia dell’educazione e della scienza dell’educazione. In effetti non c’è utopia, nel senso di presentazione, vuoi scritta, musicale, pittorica, di tradizione orale, ecc., di una società felice che ha trovato la sua realizzazione nel Paese che non c’è, che non tenga conto, esplicitamente o meno, dell’aspetto educativo e di quello conoscitivo che permeano tutta la costruzione utopica.

Ciò inizia a verificarsi in maniera sistematica a partire dall’età moderna i cui progetti utopici, a partire da quello di Tommaso Moro, sono animati strutturalmente dalla secolarizzazione, dalla laicizzazione della speranza, che porta con sé la necessità di operare, o comunque di scrivere il progetto utopico, secondo l’ottica di una nuova coscienza e di una nuova giustizia del rapporto sociale e dei comportamenti che lo intessono, ossia di fiducia nell’educazione dell’uomo come via per la conoscenza finalizzata al miglioramento della sua esistenza in *questo mondo* e non nell’*aldilà*.

Sintetizzando si può dire che l’utopia è fondamentale al processo educativo e al processo conoscitivo e ad essi è intimamente connessa per le seguenti ragioni:

1. per il marcato razionalismo che sa recuperare la dimensione della creatività, della tensione all’inedito;
2. per il lucido porsi come gioco raffinato dell’intelligenza che sa essere una autoillusione cosciente del suo ipotetico costruire destinato alla *irrealizzabilità*;
3. per la radicale consapevolezza che solo un cambiamento degli atteggiamenti, dei comportamenti umani tramite l’educazione e nuovi modi di ricerca della conoscenza possono cambiare il mondo, migliorandolo gradualmente;
4. per la perenne sfida al dato di fatto, a guardare cioè al futuro, come appunto l’educazione e la conoscenza, nella piena fiducia sulle capacità dell’uomo di trasformare in meglio il presente;
5. per il saper cogliere il *noumeno*, ossia la forza che la materia nasconde in sé per il superamento di se stessa, attraverso una penetrante osservazione del presente, una costante disponibilità ad indagare la realtà per valorizzarne il diverso e il lontano;

6. per il suo costante poggiare sulla libertà della conoscenza, sulla disponibilità verso l'altro, sulla levità, ossia sull'esteticità e sulla ludicità;

7. per la costante tensione dell'essere verso il poter e il dover essere senza indulgere alla fuga a ritroso o in avanti, ma fondandola sulla costruzione educativa di una "coscienza nuova" e non su una nuova strumentazione tecnica.

Lo spirito utopico, insomma, è ciò che fa dell'educazione e della conoscenza i veri strumenti della trasformazione migliorativa della società. La dimensione utopica è la dimensione dell'ottimismo della volontà ed è per questo che non può essere scissa dal processo educativo e dalla stessa ricerca della conoscenza.

6. *Conclusioni*

A me sembra di aver messo in campo i concetti che sono le colonne portanti dell'educazione e della conoscenza. Sono quelli cioè che non possono non esserci per svolgere in maniera proficua un processo educativo e, quindi, conoscitivo. È indubbio che si possano individuare anche altri concetti che si aggancino funzionalmente a quelli qui riportati, senza che venga meno l'importanza dei concetti riportati.

E relativamente ad essi, a parte i necessari aggiustamenti linguistici sia nelle aggiunte sia nei tagli apportati che, peraltro, rispondono agli inevitabili approfondimenti del percorso di ricerca da me proseguita negli anni, le voci del *Lessico* che ho utilizzato per argomentare questa nota si sono rivelate, ancora oggi, lo zoccolo duro del discorso sull'universo dell'educazione che ho cercato di indagare lungo gli anni della mia ricerca accademica e extra-accademica.

A prescindere dal voler sottolineare la continuità e la coerenza che hanno caratterizzato i miei vari lavori – rilievo, peraltro, che ha costituito uno degli scopi di questo lavoro – ho avuto la possibilità di constatare che è proprio grazie a queste due dimensioni che ho potuto raggiungere le tappe cui sono arrivato e che mi danno la sollecitazione a continuare nella direzione intrapresa.

Anche la differenza riscontrata circa la letteratura per l'infanzia, a ben vedere, più che una discontinuità è un cambio di rotta dovuto ad un approfondimento epistemologico che, comunque, ha tenuto ferma la barra del timone su argomenti che da sempre hanno fatto parte delle mie ricerche.