

Rivoluzione: una categoria originaria dell'educazione

Luciana Bellatalla

In queste pagine, l'autrice tratta della "rivoluzione" come categoria originaria del congegno concettuale dell'educazione nel suo duplice aspetto di "ricostruzione" e "transazione", due aspetti tra loro strettamente congiunti: di qui l'idea di educazione come una sorta di "seconda nascita" e di trasformazione significativa e radicale dell'esperienza, del comportamento e delle abitudini. E ciò a livello sia individuale sia sociale.

In these pages, the author deals with the idea of "revolution" as an original category of conceptual structure of education: this category is defined as "reconstruction" and as "transaction", two aspects, which are in a close interrelation. From this point of view, education may be considered as a kind of "second birth" and therefore as a meaningful and radical change of individuals and social groups experiences, behaviours and habits.

Parole chiave: educazione, scienza dell'educazione, categorie, ricostruzione, transazione

Keywords: education, educational science, categories, reconstruction, transaction

1. Premessa

Quando, nel 2009, ho pubblicato *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, ero ben consapevole – e lo avevo anche sottolineato – del fatto che, tentando di dare una configurazione ordinata del congegno concettuale dell'educazione, il mio lavoro era solo una tappa di una ricerca necessariamente e costitutivamente *in fieri*. Come tutte le ricerche, si può correttamente aggiungere.

In particolare, nel nostro caso specifico, sulla scorta di Kuhn, cui peraltro mi ero appellata nella definizione del paradigma attinente l'universo educativo, bisogna tenere presenti due aspetti importanti:

1. il congegno concettuale dell'educazione, come tutti i congegni paradigmatici, è ipotetico;

2. in quanto ipotetico, è anche problematico e, quindi, suscettibile di cambiamenti.

Infatti, in una prospettiva scientifica inerente l'educazione, come in tutte le scienze, i punti di arrivo sono solo mezzi per procedere verso

ulteriori approfondimenti ed ulteriori specificazioni: il paradigma conoscitivo va sempre e di necessità sottoposto ad un riesame, con la consapevolezza che la certezza delle conquiste è sempre necessariamente presunta e che l'illusione di essere giunti al punto conclusivo di un percorso genera, in maniera contraddittoria con gli assunti del procedimento scientifico stesso, una sclerosi dannosa in ogni ambito di indagine. Ciò che davvero conta nella ricerca, qualunque ne sia l'oggetto, è il bisogno di andare sempre oltre, ossia di lasciarsi guidare dal dubbio metodico, dalla messa in discussione di quanto appare assodato e dalla consapevolezza di muoversi in uno spazio aperto, dai confini che si allargano e si allontanano di continuo.

Per quanto riguarda l'universo dell'educazione, questa prospettiva giustifica anche, e altrettanto necessariamente, il divenire dei modelli pratici, storicamente determinati¹, per un verso rispondenti alle esigenze culturali di un preciso tempo storico e, per un altro, tali da commisurarsi sempre, per poter rispondere ad obiettivi educativamente significativi, con il paradigma concettuale.

Lo scarto tra paradigma e modello, ponendosi il primo come ideale e il secondo come sua traduzione pratica sempre approssimata, è inevitabile ed evidente. Ovviamente è una situazione ben documentata dagli esempi storici, tollerabile finché questo divario non diventa debordante per la prevaricazione delle ragioni della politica o delle ingerenze di considerazioni ideologiche o dei condizionamenti socio-economici, che di fatto finiscono per cancellare, nella pratica educativa, qualsiasi traccia del paradigma a vantaggio di aspetti eteronomi o, nel migliore dei casi, ne lasciano sopravvivere labili segni, per lo più ridotti, proprio per la loro labilità, ad una totale inefficacia.

La storia dell'educazione e della scuola (ovunque, ma in particolare nel nostro Paese) fornisce al riguardo testimonianze inequivocabili². Ma di

¹ Ricordo che nella mia prospettiva, paradigma e modello (nonostante la sinonimia dei due termini nell'uso corrente) non sono da intendersi come equivalenti. Sebbene entrambi indichino un "esempio" cui adeguarsi, i loro ambiti concettuali sono diversi: il primo – il paradigma – riguarda la dimensione concettuale propriamente detta, mentre il secondo – il modello – si riferisce alla sua declinazione contingente e pratica, in un determinato contesto storico e culturale. Cfr., al riguardo, il capitolo II di *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009.

² Per un quadro di questa situazione, limitandomi solo agli anni post-unitari, rimando a G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2021¹⁰ e a L. Bellatalla, *Hidden Curriculum and Hegemonic Culture. Some Examples in Italian School in the First Decades of National Life (1861-1900)*, in "Spes", 15/2021, pp. 11-22.

ciò basti, non solo perché le evidenze storiche sono ben note, ma anche e soprattutto perché queste ingerenze, in cui si mescolano ideologia (e spesso perfino malafede), economia, istanze sociali e *mainstream*, sono sotto gli occhi di tutti sia per il passato sia per l'attualità. Né è meno evidente il nocumento che da ciò deriva per le relazioni interpersonali, la vita pubblica, l'esercizio della cittadinanza e della rappresentanza politica, come peraltro nelle pagine di questa rivista spesso viene sottolineato.

Ma rimaniamo a considerazioni di principio o, meglio, di carattere teorico, anche se dovremo ritornare a questo deleterio scollamento tra dimensione concettuale e declinazione pratica, ossia tra ideale e reale, dal momento che teoria e pratica sono strettamente congiunte. In tutte le scienze ed anche, talora forse addirittura con maggiore pregnanza, nella scienza dell'educazione e nelle sue declinazioni.

Se ben impostata la relazione tra paradigma e modello educativo si rivela (o almeno dovrebbe rivelarsi) produttiva per lo sviluppo dei percorsi educativi, formali, non-formali ed informali, ossia a scuola, nell'extra- e nell'oltre-scuola.

Infatti, una buona prassi educativa, purché ispirata ai principi teorici di fondo, ha maggior probabilità di riuscire efficace rispetto ad una pratica dettata da istanze contingenti (per loro natura transeunti), da aspetti di corto respiro o da bisogni circoscritti del presente. Non solo: una declinazione pratica legata al congegno concettuale dell'educazione contribuisce a dilatare anche gli orizzonti della riflessione teorica, permette di approfondire definizioni e connotazioni concettuali. In una parola, diventa un banco di prova o, se si preferisce, un laboratorio per lo scienziato dell'educazione, richiamando l'attenzione su aspetti fino a quel momento restati in ombra e contribuendo ad affinare lo sguardo su particolari fino a quel momento trascurati o non emersi in maniera sufficientemente chiara in precedenti attività o contesti. È l'ineludibile rapporto teoria-prassi, tipico d'ogni scienza, giacché è dalla pratica che emergono quei problemi su cui il ricercatore deve incessantemente applicarsi. Ma, nel nostro particolare ambito, questo rapporto ineludibile e fondamentale, si può tradurre nello stretto legame tra storia (dell'educazione, della didattica, della scuola, delle teorie educative, e via elencando) e dimensione teorica e teoretica dell'educazione.

Ed è un legame su cui bisogna insistere per non disperdere del tutto educazione e scuola in una notte in cui tutto diventa grigio e perciò insignificante ed alla fine ininfluenza. O peggio, deleterio per persone e società.

2. *Uno sguardo alla scuola che verrà*

Ed è appunto da un confronto tra il congegno concettuale dell'educazione e due delle istanze ricorrenti nell'attuale definizione di scuola (e di educazione) in vista di una sua riorganizzazione sistemica e sistematica che si impone, in sede teorica, la necessità di una nuova categoria all'interno del congegno concettuale di riferimento.

Le due istanze ricorrenti di riferimento vanno individuate: *a.* nell'insistenza di una revisione del sistema scolastico in funzione di bisogni economici pressanti: ciò non implica solo l'ingresso, peraltro necessario nei curricula dei nuovi alfabeti digitali e di saperi tecnologici, ma uno sbilanciamento del sistema formativo sull'asse professionale e tecnico più che sull'asse della cultura generale (che coniuga e, anzi, deve coniugare saperi scientifico-tecnologici e saperi linguistico-letterari, competenze logiche e abilità tecnico-pratiche); *b.* nell'insistenza sul merito che, per come viene inteso in maniera piuttosto semplicistica e grossolana, allude non tanto ad un percorso individualizzato di apprendimento/insegnamento, in grado di portare ciascuno al suo personale livello di eccellenza, quanto ad un percorso di differenziazione destinato in maniera programmatica e sistematica, a bloccare qualsiasi ascensore sociale. Il principio non è quello antico dell'*unicuique suum*, bensì quello di dare di più a chi parte già avvantaggiato, soprattutto sul piano sociale ed economico, confondendo la collocazione di classe – e il termine apparentemente obsoleto di fatto è appropriato come non mai – con un presunto eccellente corredo “naturale”.

In entrambi i casi, l'educazione e la scuola sono messe al servizio di un disegno sociale, economico ed ideologico. Come la prima istanza mette in parentesi i problemi che l'economia neo-liberista e lo sviluppo tecnico presunto illimitato pongono alla sostenibilità dell'esistenza, così la seconda tende a limitare (se non addirittura a cancellare) il principio sia di inclusività sia di crescita sociale che l'educazione necessariamente implica. Di più: se l'educazione, come mi piace sempre ricordare citando Kant, favorisce la crescita *umana* di ciascuno, limitarne i percorsi in alcuni casi, significa impedire ai soggetti (ritenuti meno meritevoli) di attingere la soglia della piena umanità. Si ritorna a quei *fruges consumere nati* di gentiliana memoria a cui doveva bastare poco più di una alfabetizzazione strumentale.

Il modello ideologico sottostante a questo progetto sedicente educativo non è conservatore, ma addirittura reazionario, perché è fondato

sull'idea di una natura umana come dotazione irreversibile sebbene, per così dire, di fatto dipendente da una sorta di DNA economico-sociale che si riflette in maniera determinante su qualità intellettuali e capacità.

Si torna in pratica ad una condizione di natura pre-galileana che viene a giustificare – e qui il darwinismo sociale è evidente – stratificazioni sociali, differenze culturali, scelte lavorative “obbligate” da una eredità di talenti che, in quanto tale, tutto consente e tutto legittima. Di conseguenza, chi si ritrova all'ultimo gradino della scala sociale non potrà che accettare il suo destino sociale, perché sa che i vertici della scala vanno a chi ha il *merito* per occuparli.

Il compito di chi si occupa di questioni educative e di scuola è, dunque, quello di richiamare l'attenzione sulla problematicità di concetti usati troppo spesso con spavalda faciloneria. Ma il compito più importante, quasi una sorta di *Sollen* kantiano, è insistere sul fatto che se l'educazione non si pone, nelle sue pratiche declinazioni, come primo obiettivo concreto il miglioramento di ciascun soggetto, non uno escluso, non è vera educazione.

Ne deriva che asservire il percorso educativo a finalità lavorative o a contingenze economiche significa snaturarlo: la risposta a tali finalità va trovata in progetti e curricula post-scolastici. Prima va formato l'uomo e poi il lavoratore.

3. *Una nuova categoria originaria*

Alla luce di queste considerazioni generali, sorge l'esigenza di delineare una categoria ulteriore del congegno concettuale dell'educazione, che insista non sull'aspetto dell'adattamento dei soggetti, ma sulla loro intrinseca capacità di trasformazione. E ciò perché, come ho anticipato, senza cambiamento non ci si educa: esso è, ad un tempo, la molla da cui il processo educativo prende forma e l'obiettivo concreto cui tendere.

Questa ulteriore categoria, peraltro implicita nel congegno concettuale, deve diventare esplicita, proprio perché sul piano effettuale l'idea di educazione come cambiamento migliorativo è da tempo offuscata nelle scelte di governi e di partiti politici nonché nell'opinione corrente a tutto vantaggio, come si è detto, di obiettivi utilitaristici. Ormai, sembra che l'insistenza su questo aspetto di miglioramento e sull'importanza della formazione generale sia considerata come una connotazione ideologica e, come tale, incapace di rispondere ad effettivi bisogni

sociali. Sfugge, da questo punto di vista, che il processo educativo è efficace solo se risponde ad un carattere di intrinseca dinamicità, le cui condizioni necessarie sono, da un lato, l'ampiezza degli orizzonti formativi e, dall'altro, la proiezione verso il futuro.

In una prospettiva come quella in cui stiamo vivendo, la realtà in cui siamo calati viene pensata e presentata, sempre e comunque, come l'unica possibile, ossia tale da non ammettere alternative, quasi che essere e dover essere abbiano raggiunto una perfetta coincidenza.

Ma il rapporto tra reale e razionale, essere e dover essere, va definito non in termini di attualità, bensì in termini di tensione, di ricerca continua e, alla fine, di vera e propria sfida utopica: ed è proprio l'educazione che può, declinandosi praticamente, dare senso e significato a questo slancio verso una razionalità da intendersi come ampliamento dei confini, crescita culturale, arricchimento, condivisione crescente e messa in opera di valori umanamente e socialmente sempre più significativi e fecondi.

Infatti, non dobbiamo dimenticare che la Storia non è né un eterno presente né un eterno ritorno, ma una serie di manifestazioni e di eventi potenzialmente inediti che soggetti e gruppi non devono solo interpretare ex post, ma indirizzare, possibilmente, verso il meglio, con un impegno continuo, con slancio progettuale e sforzo verso il futuro.

Se l'idea di progresso indefinito si è rivelata, alla prova dei fatti, un'illusione³, tuttavia non possiamo adottare un approccio al mondo di completa rassegnazione o di abbandono. Pur nella consapevolezza che sarebbe sciocco affidarsi ad un incauto e mal giustificato ottimismo, nondimeno non possiamo e non dobbiamo rinunciare, come prima dicevo, alla tensione verso il meglio, ossia all'impegno a cercare quanto può rendere l'esistenza di esseri umani e di gruppi sociali più soddisfacente, più efficace (e non solo più efficiente) e più significativa. E ciò può accadere solo se esseri umani e gruppi sociali sono educati, vale a dire messi in grado di dare autonomamente significato e senso alla loro esistenza.

Proprio perché questo slancio utopico tipico dell'educazione è sotto continuo attacco, è opportuno definire con maggiore chiarezza, a livello teorico, questa ulteriore categoria del congegno concettuale dell'educazione: "Rivoluzione".

³ Cfr. al proposito il saggio ormai classico di Ch. Lasch, *The True Only Heaven: Progress and Its Critics*, 1991, comparso in traduzione italiana con il titolo *Il paradiso in terra. Il progresso e la sua critica*, Milano, Feltrinelli, 1992 e ora Venezia, Neri Pozza, 2016.

Essa è una categoria originaria, al pari del Paradosso, della Complessità, della Storicità⁴, perché come queste va a costituire lo sfondo integratore del congegno concettuale dell'educazione e, come queste, consente alle altre categorie⁵ di manifestarsi e di declinarsi.

4. *Rivoluzione come ricostruzione e come transazione*

Che cosa significa “Rivoluzione” e come si applica all'educazione? Queste le domande da cui dobbiamo prendere le mosse, considerando prima di tutto gli aspetti etimologici del lemma per definirne lo spettro semantico in generale e gli elementi più interessanti attinenti l'educazione.

L'etimo è chiaro, giacché la parola italiana è un calco del latino *revolutio*, che, a sua volta, rimanda al verbo *revolvere*, dai significati molteplici, ma ben comprensibili: si va da “volgersi indietro” a “rotolare”, da “passare” a “ritornare”, fino ai traslati “narrare di nuovo”, “ridire”, ma anche “ripensare”. Non sorprende, dunque, che il sostantivo latino si possa tradurre con “rivolgimento” o perfino con “migrazione”, ossia come passaggio da una condizione ad un'altra e perfino da una terra all'altra.

A lungo, dunque, “*revolutio*”, in quanto sinonimo di “volgersi indietro”, si è accompagnata a quell'idea di Storia come “eterno ritorno” o di “ciclicità”, tipica del mondo antico, codificata dallo e nello stoicismo, e così bene espressa, tanto per restare ad un esempio ben noto, nella VI *Bucolica* di Virgilio.

Ma, al tempo stesso, tuttavia, in questa parola permane anche l'idea di passaggio e di cambiamento, come mostra peraltro l'originario *volvere* che si riferisce non solo all'idea di un “giro”, ma anche a quella di svolgimento, dell'atto del dipanare e di una mente che medita, passando in rassegna le conoscenze acquisite o disponibili.

Questa duplice valenza del termine ritorna, puntuale, nell'uso del lemma italiano “rivoluzione”: per un verso, come attesta il moto degli astri, esso indica il loro ritorno, dopo un dato e fisso percorso, alla medesima posizione nella volta celeste; per un altro, indica in positivo o in negativo, una trasformazione nell'assetto economico o nei costumi (ad esempio, in campo industriale o tecnico o, ancora, negli atteggiamenti

⁴ Cfr. *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, cit., capitolo V.

⁵ Per la descrizione di queste categorie rimando ancora una volta al già citato lavoro *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* ed in particolare al capitolo VI.

comportamentali), fino al punto di poter diventare sinonimo addirittura di caos o confusione; e, infine, indica un cambiamento radicale (talora violento come attestano importanti eventi storici) nell'assetto sociale e politico di un Paese⁶.

Con questa duplice valenza, Rivoluzione entra anche nel dominio dell'educazione, nel punto di intersezione delle categorie di Complessità, Paradosso e Storicità.

Esse ne reclamano la presenza e la necessità, almeno per tre motivi:

- innanzitutto, perché solo dove ci sono cambiamenti non c'è spazio per la linearità nel percorso, mentre diventano possibili se non addirittura necessari deviazioni, ritorni, sovvertimenti e passaggi: così si va a definire una mappa (intellettuale, valoriale e culturale) dalle molteplici direzioni di senso e dai molteplici intrecci, secondo, appunto, quella visione complessa, che si coniuga con il dubbio, la ricerca e l'apertura della formazione;

- in secondo luogo, perché la Rivoluzione si coniuga in maniera appropriata con il Paradosso, dal momento che, mentre postula un cambiamento radicale, necessariamente difende l'eredità culturale e la dimensione dell'istruzione, ossia quelle fondamenta grazie alle quali soltanto si può procedere verso nuove strade, inedite e più significative: nessun percorso formativo, infatti, può essere senza palafitte;

- infine, perché la Storicità si alimenta attraverso un legame stretto tra eredità culturale e proiezioni in ciò-che-ancora-non-c'è, ma va previsto, pensato ed organizzato *come se* fosse realizzabile. Di qui la pregnanza di ogni atteggiamento potenzialmente "rivoluzionario" per mediare passato e futuro, tradizione ed innovazione, come ogni genuina educazione non solo postula, ma pretende.

In questa prospettiva, è evidente che il superamento del Limite, la Continuità, la Progettualità e la Gestione della necessità, tanto per prendere in considerazione gli aspetti dello sforzo, della sfida al dato, dell'orientamento inquisitivo, che accompagnano il percorso dell'educazione all'interno di mappe culturali ed esperienziali, vedono ribadito il loro ruolo. Esso, infatti, ne esce ancora rafforzato e teoricamente ancor più legittimato, perché, in qualche modo, l'idea regolativa della Rivoluzione dà senso e significato a tale percorso ed agli atteggiamenti intellettuali che ad esso danno concreta attuazione.

⁶ Per un dettaglio dei vari significati, cfr. T. De Mauro, *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET, 2004, Vol. V, p. 728.

In ogni caso, ossia là dove si punta sul pluri-universo della complessità e sull'elemento della proiezione verso il futuro, emerge con chiarezza che un percorso formativo, qualora privilegi la linearità, rimuova l'atteggiamento intellettuale del dubbio e tenda a ridurre la portata della dimensione storica dell'esperienza, tutto appiattendolo sull'apparenza, sul *qui e ora* e su spiegazioni superficiali e semplicistiche, si rivela necessariamente inefficace, perché di fatto fallace e privo degli elementi costitutivi dell'educazione stessa. L'ho detto varie volte e non mi stancherò mai di ripeterlo, perché questo aspetto è fondamentale non solo per pensare "l'educazione", ma anche per declinarla praticamente nei vari contesti.

Di qui il significato ed il ruolo della "Rivoluzione", che si definisce come una categoria ancipite – addirittura paradossale, come ho già detto, nella sua intrinseca valenza, ad un tempo, di "ritorno" e "cambiamento", di "ripetizione" e "radicalità" –, ma fondamentale per descrivere il carattere necessariamente dialettico dell'educazione⁷, che si costruisce sempre ed ovunque attraverso una relazione, tra soggetti, molteplici e variegati aspetti culturali ed esperienze diverse e di diverso tipo.

L'educazione, infatti, non è, come ho detto prima, una costruzione senza fondamento: ha bisogno del passato, del canone codificato, vale a dire di una continua assimilazione dell'eredità culturale di cui siamo figli. E ne ha bisogno per costruire nuovo sapere, nuova ricerca e nuovi percorsi. Al fondo, tutta la nostra vita, che prende luce dalla nostra continua perfezionabilità, è, per così dire e per tornare ad uno dei significati del lemma *revolutio* da cui ho preso le mosse in queste pagine, percorsa da continue migrazioni in ogni ambito: sono passaggi da un'esperienza all'altra, da un ruolo sociale ad un altro, da un'attività ad un'altra, da una relazione ora intellettuale ora affettiva ad un'altra, ma sono anche momenti caratterizzati da perdite o da crisi o da bisogni inediti che impongono ri-assesamenti continui. E ogni passaggio segna una trasformazione: nel nostro bagaglio culturale, nel nostro tessuto emotivo e sentimentale, nel nostro comportamento, nell'interpretazione di quanto ci circonda. Insomma, è come se un'unica esistenza fosse sostanziata di identità diverse, che divengono, si articolano e si sfaccettano per mantenere vivo e significativo quell'unico "io" in cui ci riconosciamo, essendone al tempo stesso riconosciuti.

⁷ Su questo aspetto sono già intervenuta anni fa: cfr. L. Bellatalla, *Conservatori in cultura? È questione di etimo. Riflessione sui classici e dintorni*, in "Ricerche pedagogiche", 127, 1998, pp.1-6.

Questo processo o percorso è ad un tempo, ancora una volta paradossalmente, senza soluzione di continuità e discreto, ossia fatto di tappe diverse, diversamente connotate e dagli esiti diversi. Si tratta della infinita e sempre aperta costruzione di sé, che implica appunto, come scrive da tempo Genovesi, una continua revisione dell'identità personale, intesa come “essenza” stessa del percorso educativo.

Se viene a mancare questa dialettica tra assimilazione e ricostruzione, viene meno l'educazione stessa. Inoltre, questa dialettica non può che determinare, sempre e comunque, una trasformazione radicale di soggetti e contesti, che si danno sempre in relazione reciproca ed escono sempre modificati profondamente da tale reciprocità.

Ho usato non a caso una terminologia di chiara ascendenza deweyana. La Rivoluzione, come categoria educativa, infatti traduce bene il suo duplice aspetto in due parole-chiave del pensiero di Dewey: da un lato, Ricostruzione e, dall'altro, Transazione⁸. Si tratta di due concetti, in qualche modo contigui, ed entrambi significativi per l'educazione.

Il primo sottolinea l'aspetto relazionale dell'educazione, mentre il secondo ne mette in luce la radicalità di cambiamento: l'educazione, con le sue tappe, “prende” dal passato, ma non si limita a riepilogare o a ripetere. Piuttosto, essa rivede, ricompone, offre in forme sempre diverse e più significative ciò di cui si è appropriata o con cui è venuta in contatto. E ciò, ovviamente, solo se consideriamo, come è non solo opportuno ma anche necessario, il suo sviluppo come un percorso aperto ed un processo guidato dalla progettualità: un percorso ed un processo che si svolgono in un tempo preciso, qui ed ora, per dare senso e significato ad un tempo che non c'è ancora, che è sconosciuto ad insegnanti ed alunni, ma che deve essere immaginato, previsto e progettato.

Se spostiamo lo sguardo dal processo e dal percorso, ai soggetti ed ai contesti in essi implicati, sempre nell'ottica della progettualità e della sfida ad dato, ecco che dalla Ricostruzione in primo piano balza la Transazione⁹, che è, come peraltro già Dewey la definiva, una vera e propria

⁸ Cfr. L. Bellatalla (a cura di) *Ricostruire l'educazione. Suggestioni deweyane*, Roma, Anicia, 2016

⁹ Per transazione dobbiamo intendere, secondo la definizione che ne dà Dewey, una relazione di radicale trasformazione dei termini in gioco, un passaggio da uno stato all'altro che, essendo la più apprezzabile forma di “comunicazione” segna una sorta di *nuova nascita* per entrambi assai più e più efficacemente di quanto accadeva con l'interazione. Per questi temi rimando, ovviamente a J. Dewey, A. J. Bentley, *Knowing and the Known*, Beacon Press, 1949 in generale ed in particolare ai capitoli IV e V del saggio.

trasformazione e, come tale, comporta un mutamento radicale di identità e condizione dei termini tra loro in gioco. E con ciò ci consente di rinascere sempre in nuove forme per tutta la vita.

5. *Per concludere*

E proprio da questa rinascita continua prendiamo spunto per concludere queste riflessioni. Del resto, non è la prima volta che sostengo che l'educazione fornisce ai soggetti una seconda natura, facendo superare, come già aveva affermato Kant, i limiti della nostra "animalità" e consentendo di aprire più vasti orizzonti conoscitivi, comportamentali e valoriali.

Se cancelliamo la Rivoluzione dal congegno concettuale dell'educazione, necessariamente impediamo a soggetti ed a gruppi sociali di progettare ed organizzare la loro esistenza – nei rapporti privati non meno che a livello pubblico, nella dimensione civile, economica e politica – come un divenire continuo, sottoposto a mutamenti di senso e di significato, per consegnarli ad una piatta omogeneità. Si pensi ancora una volta a Dewey: il primo riferimento è alle pagine che egli dedica alle conseguenze della crisi del 1929 nel suo Paese, ma certamente più interessante è considerare soprattutto quell'aureo saggio del 1927, non a caso rivisto e ripubblicato nel 1946, *The Public and its Problems*¹⁰, nel quale, affrontando il tema del rapporto tra Stato e comunità, si interroga anche sul concetto di "opinione pubblica", fondamentale per chiunque voglia riflettere sul significato ed il senso di una società democratica, che ha necessariamente tra i suoi prerequisiti l'educazione di tutti i cittadini, non uno escluso.

Escludiamo la Rivoluzione – nel suo significato ancipite e paradossale – dal congegno concettuale dell'educazione e non potremo non assistere alla corruzione inevitabile del processo educativo. E tale corruzione, in questi nostri anni, emerge con evidenza da segni diffusi, in generale e ovunque in Occidente¹¹, a livello sociale e, in particolare,

¹⁰ Interessante anche il sottotitolo, che recita *An Essay in Political Inquiry*.

¹¹ Non penso solo alla politica scolastica del nostro Paese, ai rigurgiti del pensiero della Destra estremistica in tutta Europa ed in America (dagli Usa all'Argentina), ma anche a personaggi pericolosi come Björn Höcke, leader della destra radicale tedesca dell'Afd in Turingia, che, attaccando l'orientamento scolastico dettato da una "ideologia inclusiva", invoca l'isolamento dei disabili, in quanto a suo avviso costoro costituiscono un "fattore di stress" per gli altri studenti, quelli che per lui sono "normali" e rappresentano il futuro produttivo della Germania. Ma già qualche anno

nelle istituzioni cui, sul piano concreto, è demandata l'attuazione del percorso educativo.

Mi riferisco, elencandoli, ai seguenti segni:

- una scuola ridotta a erogatrice di servizi alla persona ed alle aziende;
- il ridimensionamento della pubblicità della formazione e dell'informazione;
- l'imbarbarimento del linguaggio, per dirla con Umberto Eco¹², usato sempre meno in maniera denotativa e sempre più in maniera connotativa, cosicché la parola perde progressivamente il suo potere creatore del mondo per acquistare una qualità ed una funzione ideologiche;
- la mortificazione della ricerca scientifica con la demonizzazione del sapere specialistico;
- il disprezzo per ogni tipo di diversità, con una diffusa tendenza all'esclusione e allo stigma;
- la fiducia nella tradizione e nelle opinioni correnti, anche se non documentate o logicamente giustificate;
- la considerazione della Natura non più come un'alleata nel processo educativo ed un elemento (anch'esso *in fieri*) della relazione trasformativa di soggetti e contesti, ma come un dato insuperabile, che imprigiona soggetti individuali e gruppi sociali nella loro condizione di partenza;
- l'alleanza molto stretta tra i meccanismi del mondo economico, i nuovi orientamenti tecnologici e le aspettative culturali;
- il timore dei cambiamenti in ogni campo dell'esperienza, con la conseguente difesa di un mondo sociale, politico e culturale arroccato sul passato, a cui si sogna addirittura di poter tornare, restaurando di fatto un'organizzazione sociale e civile caratterizzata da obbedienza, passività e, ovviamente, incapacità di giudizio critico.

fa, Martha Nussbaum denunciava i pericoli della deriva culturale dell'università statunitense in quel suo saggio, di grande successo anche qui da noi, dal titolo *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011, e, in nuova edizione ampliata, 2013.

¹² Cfr. U. Eco, *Quale verità? Mentire, fingere, nascondere*, Milano, La nave di Teseo, 2023, per la cura di Adriana Russog.