

Editoriale

Il confronto e la disputa

È piuttosto insolito, e per molti versi inquietante, lo scenario che si presenta a chi voglia riflettere sullo stato attuale della cultura dell’educazione. Come ogni altro settore della conoscenza, quello educativo ha visto contrapporsi interpretazioni e pratiche, e prevalere ora questo, ora quell’orientamento, a volte perché mostrava di corrispondere meglio alle esigenze del momento, altre perché meglio allineato agli interessi di parti sociali capaci di esercitare un’egemonia sulle scelte. Ma, proprio perché si trattava di una prevalenza momentanea, restava aperta la via al manifestarsi di altre interpretazioni e al porsi in atto di altre pratiche, in un processo dialettico che ha attraversato i millenni e ha consentito l’aggregarsi degli innumerevoli elementi costitutivi della cultura dell’educazione.

Ciò vale sia per l’educazione intesa in senso lato, come insieme delle pratiche sociali intese a trasferire valori, conoscenze e pratiche sapienziali dalle generazioni precedenti alle successive, sia l’educazione considerata nel suo manifestarsi formale, in cui si riconosce un’intenzionalità specifica, cui corrispondono modelli teorici e pratiche coerenti. L’educazione nel significato

più ampio risponde a esigenze che sono proprie dell'adattamento alla vita: in quanto tale, pur trattandosi di un fenomeno culturale, risponde a una necessità che si manifesta prioritariamente sul piano biologico, e quindi riguarda la specie umana nel suo complesso. Per questa ragione, ripercorrere la storia della specie umana non può prescindere dai modi in cui sono state soddisfatte esigenze fondamentali, come la cura dei piccoli, l'alimentazione o il contrasto dei fattori ostili. Anche le stilizzazioni e le localizzazioni che hanno caratterizzato nel tempo il soddisfacimento delle esigenze fondamentali, pur caricandosi progressivamente d'implicazioni culturali, continuano a presentarsi come funzionali alla sopravvivenza: di conseguenza, le differenze che si manifestano nel tempo e nello spazio non sono da considerare strutturali.

Diverso è il caso dell'educazione formale. Per come la conosciamo oggi appare il risultato di un percorso evolutivo che ha avuto inizio nell'ambito della cultura umanistica e ha acquistato progressiva consistenza prima per effetto delle riforme religiose del XVI secolo, poi per i cambiamenti nel profilo delle popolazioni che hanno incominciato a manifestarsi a partire dal XVIII secolo come conseguenza delle trasformazioni produttive che, anche se in modo asincrono, hanno interessato i paesi europei e, più in generale, quelli che in altri continenti hanno sviluppato nella medesima direzione la loro proposta educativa. I progressi che hanno caratterizzato lo sviluppo dell'educazione formale sono stati il punto d'incontro (e spesso di scontro) di concezioni teoriche, morali, sociali, politiche non di rado in palese contrasto con la realtà circostante. Non è casuale che lo sviluppo del pensiero sull'educazione abbia spesso assunto la forma dell'*utopia*, nel significato etimologico della parola (che, del resto, era il

significato che le aveva conferito Tommaso Moro nel porla come titolo alla sua opera).

L'utopia è un rovesciamento, è l'affermazione del non essere, è il rifiuto del contingente. Sul piano morale e politico affermare l'utopia è un gettarsi in avanti, colmando secondo una logica rigorosa i vuoti lasciati liberi dal rifiuto degli assetti sociali ed economici del momento. O, almeno, lo è stato fino a quando l'utopia classica (quella di Moro, Bacone, Campanella) non ha incominciato a realizzarsi, privando, in una lettura astorica, le proposte originarie di almeno parte degli elementi di coerenza che le avevano distinte. Non sarebbe difficile stilare un elenco di utopie realizzate, se non completamente, almeno in parte: basti pensare all'istruzione femminile, al massimo giornaliero di otto ore lavorative, all'uso della conoscenza per migliorare le condizioni della vita. È evidente, tuttavia, che ciascuna di queste indicazioni utopistiche non poteva che essere all'origine di un conflitto. Ne erano consapevoli gli utopisti, che non a caso ponevano l'educazione tra i presupposti del rovesciamento degli assetti sociali che andavano ipotizzando. La Casa di Salomone di cui parla Bacone nella *Nuova Atlantide* non è solo un'istituzione necessaria alla riorganizzazione della conoscenza, ma costituisce la premessa per una revisione dei valori sociali, non più fondati sui rapporti di forza (comunque fossero espressi), ma sulla priorità nelle decisioni degli apporti scientifici. Ce n'era abbastanza perché l'utopia si ponesse in contrapposizione non solo alle interpretazioni correnti, ma anche ai ruoli che nelle società storiche erano esercitati dai diversi strati sociali.

Quel che ha mosso il confronto nella cultura e nella società europea è stato dunque il presentarsi di contraddizioni che non potevano essere composte su un piano solo dialettico, ma presentavano implicazioni su

quello sociale e politico. E i cambiamenti che in qualche modo potevano far pensare a un'utopia realizzata non potevano che generare un'instabilità foriera di conflitti. I tentativi compiuti fin dalla prima metà dell'Ottocento di contraddirre ulteriormente la negazione del contingente propria dell'utopia sono il segno da un lato del ripiegamento su posizioni meno ansiogene, dall'altro di un'inquietudine iperrealista circa gli sviluppi che dal conflitto sarebbero potuti derivare. È il caso della doppia negazione alla Samuel Butler, che non sa far di meglio che rovesciare l'ordine delle lettere della parola *nowhere* in *Erewhon*, ma è assai più significativa la tendenza che abbiamo definito iperrealista, perché sovverte i sistemi valoriali correnti attraverso un dispositivo utopico che si applica non alle tendenze prevalenti, ma a quelle marginali, almeno nel momento in cui sono state considerate.

C'è una duplice implicazione nel rovesciamento operato sulle tendenze marginali: la prima è la consapevolezza del piattume interpretativo che deriva da riferimenti tutti centrati su situazioni intermedie, mentre l'altra implicazione esprime la consapevolezza che ad utopie realizzate, per di più forti di un apparato scientifico che le sostenga, possa corrispondere una contraddizione che inverta anche l'originale aspirazione al progresso e alla realizzazione di migliori condizioni di esistenza. È il caso delle utopie *negative* (o *distopie*, come alcuni preferiscono designarle) riconducibili al modello definito da Evgenij Ivanovič Zamjatin in *Noi*, e sviluppato nel corso del Novecento da opere come quelle di Aldous Huxley e George Orwell.

Paradossalmente, l'intero filone delle utopie negative tende a un intento da utopia positiva, che è quello della soppressione del conflitto. Ma lo fa a condizione di sopprimere le due condizioni fondamentali dello

sviluppo della cultura, costituite dal *confronto*, ovvero dall'esposizione esplicita del pensiero, qualunque esso sia, e dalla *disputa*, che ha luogo quando si contrappongano uno o più argomenti sui quali da più soggetti sia richiamata l'attenzione. Sono molti gli aspetti della vita sociale contemporanea che, dopo aver raggiunto traguardi da utopia realizzata, stanno virando in altre direzioni, delle quali la più gravida di conseguenze negative è proprio l'angustia del confronto e la tendenza a sopprimere la disputa. I mezzi di comunicazione sociale, che in una prima fase sono stati essenziali per spingere alla realizzazione dell'utopia, ora tendono nella direzione contraria, favorendo il conformismo che si appoggia a un senso comune indimostrato, ma abilmente diffuso da apparati concettualmente non dissimili da quelli che Orwell riassumeva nell'espressione *Ministero della Verità*.

L'antidoto all'affermarsi di utopie deviate dovrebbe essere costituito dalla critica rigorosa di quanti hanno responsabilità in campo culturale, scientifico ed educativo. Ci si attenderebbe da parte di costoro un confronto senza remore e una pratica intransigente della disputa. E il luogo deputato a produrre tale antidoto dovrebbe essere l'università. Ma non è ciò che si osserva. Tanto meno lo è in campo educativo, come si osservava all'inizio. Si è di fronte ad una regressione autoritaria del pensiero, che sempre più di frequente assume caratteri prescientifici. Le nuove *auctoritates* non sono quelle che nel tempo sono state riconosciute tali per la forza e la coerenza del pensiero espresso, ma sono espressione d'interessi parziali, per lo più collegabili a sistemi di potere e a interessi economici. Negli studi sull'educazione non si pratica un confronto di idee, né si considera che la composizione delle divergenze possa essere favorita dalla disputa, ma si brucia-

no granelli di incenso su altari improvvisati, come sono quelli sui quali si sacrifica a divinità estranee e imperscrutabili. Il Giove del nuovo Olimpo è il mercato. Se ne imita la lingua, lo stile argomentativo, l'organizzazione, lo strumentario. Si cosparge il tutto di un'ideologia densa di moralismo, che ha il solo scopo di evitare che ciò che si afferma passi attraverso il vaglio della critica. Si rifiuta l'onere della prova, ossia proprio la condizione che, animando la disputa, ha consentito il progresso dell'educazione.

La nostra rivista, che reca il sottotitolo impegnativo di *Giornale di pedagogia critica*, si è proposta fin dall'inizio della sua pubblicazione di restituire al confronto e alla disputa il valore di fattori necessari per il progresso dell'educazione, operando una *restitutio* nella qualità dei contributi proposti e riscoprendo capisaldi del pensiero e della pratica dell'educazione che la modernizzazione forzosa aveva cercato di cancellare. Vorremmo riacquistare la forza propulsiva necessaria a definire una nuova utopia.

fm bv