

Pietro Lucisano

*Quale democrazia?*

A cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e educazione* è opportuno fermarsi a riflettere sul merito di questo binomio e su come oggi questi due concetti siano presenti nella nostra esperienza. Porci domande del tipo ‘Siamo stati in grado di fare tesoro delle riflessioni di John Dewey per costruire più democrazia?’ o ‘l’educazione può ancora essere motore di una democrazia più matura?’, potrebbe indurci a considerazioni assai sconcertanti.

Facciamo fatica a considerare la nostra condizione politica, non solo quella italiana, ma probabilmente anche quella dei grandi paesi occidentali, come una situazione di democrazia matura. I molti e innegabili progressi nel campo dell’istruzione, le molte conquiste nel campo dei diritti civili e dell’informazione, non sembrano, infatti, avere dato la risposta attesa di una condizione sociale generalmente migliorata, di coesione e di intelligenza nella formulazione dei problemi e nella individuazione delle risposte.

Siamo probabilmente di nuovo di fronte a uno scacco, che mette in discussione l’ipotesi illuminista della ineluttabilità di un progresso condotto dalla ragione. Siamo in un momento storico in cui il *Washington Post* ha inserito come sottotitolo della sua prestigiosa testata *Democracy Dies in Darkness*.

Ciò a cui assistiamo appare piuttosto simile a quel processo di progressivo degrado della ragione messo in luce con tragica chiarezza da Lukàcs nel suo *La distruzione della ragione*. Nella sua accurata disamina delle motivazioni del procedere dell’irrazionalismo, Lukàcs dedica a Dewey poche righe nel *Postscritto* sull’irrazionalismo nel dopoguerra. Lukàcs considera il pragmatismo come un’ideologia degli agenti del capitalismo, incapace di far fronte alle contraddizioni sociali presenti nella società reale. L’accusa è quella di avere in qualche modo elaborato una riflessione sui temi della democrazia e dell’educazione prescindendo da una visione critica dei processi sociali nei quali il concetto di democrazia andava prendendo forma. In sostanza la democrazia di cui parla Dewey, vedremo più avanti per sua

stessa ammissione, non esiste se non nel terreno del possibile, in potenza ma non in atto.

«In modo chiarissimo queste tendenze – afferma Lukàcs – si riconoscono già da tempo in Dewey, come fase superiore di sviluppo del pragmatismo, che è stato fin dal principio e coscientemente un'ideologia degli agenti del capitalismo, dei costruttori e dei sostenitori della 'forma di vita americana'; che fin dal principio e coscientemente ha respinto l'indagine oggettiva della realtà indipendente dalla coscienza, e indaga solo la pratica utilità delle singole azioni in un ambiente dato come immutabile nella sua essenza, anche se non nei particolari relativi all'agire individuale» (Lukàcs, 1959: 787).

Se questa critica appare, anche nello stile, poco generosa, non possiamo tuttavia non constatare che la debolezza del testo *Democrazia e educazione* sia proprio nella concezione della democrazia che viene assunta come categoria del pensiero, senza una analisi accurata dei conflitti che la sua realizzazione comporta e delle forze che ad essa si oppongono. Non che lo stesso Dewey nell'arco della sua lunga vita non abbia più volte avuto modo di scontrarsi con gli effetti della distruzione della ragione: le due Guerre mondiali, la caccia alle streghe, i rigurgiti di tradizionalismo nel sistema scolastico americano. Non che non li abbia attivamente combattuti. Gli era evidente che

«Anche quando un individuo è, o cerca di comportarsi in modo intelligente nella gestione delle sue cose, i suoi sforzi vengono impediti, e spesso resi vani, da ostacoli dovuti non solo all'ignoranza, anche all'opposizione attiva contro l'atteggiamento scientifico da parte di coloro che sono influenzati dal pregiudizio, dal dogma, dall'interesse di classe, da autorità esterne, da sentimenti nazionalistici o razziali, o da agenzie altrettanto potenti» (Dewey, 1939).

E, ancora «Ho già ricordato che il metodo scientifico è giunto ad un momento critico della sua storia, crisi dovuta, in ultima analisi, al fatto che ultra-reazionari e ultra-radicali, pur riconoscendo il prestigio della scienza in alcuni settori, siano alleati nell'usare le tecniche della scienza per distruggere l'atteggiamento scientifico» (Dewey 1939). E ancora in *Democracy is radical* (1937) gli è evidente come il concetto di vera democrazia sia preda di forme diverse di propaganda. Se è evidente che il nazionalsocialismo che Goebbles annuncia come unica forma possibile di democrazia per il futuro sia un falso ideologico, e la costituzione di Stalin non possa parimenti essere considerata democrazia, allo stesso modo non risponde al concetto

di democrazia la democrazia borghese, quella cioè in cui il potere rimane saldamente nelle mani del capitalismo finanziario. E, ancora, specifica che limitarsi a celebrare i progressi della democrazia liberale senza prestare attenzione alle brutalità e alle diseguaglianze presenti in questi sistemi sia ipocrita sia dal punto di vista intellettuale sia da quello morale (Dewey 1938). Il rischio, tuttavia, di impegnarsi in una battaglia perché la democrazia si realizzi attraverso mezzi coerenti con i principi democratici è di indicare una strada nella sostanza di fatto impraticabile, a meno di non sviluppare una critica serrata dei modelli di sviluppo economici e di individuare quali siano le contraddizioni di questi modelli di sviluppo.

Se consideriamo come nostro punto di riferimento l'opera di Dewey, il tempo in cui è stata scritta, e soprattutto i tempi e il modo con cui in Italia è stata letta, riletta e commentata con l'ottimismo del dopoguerra, quando il nostro paese sembrava avviato alla costruzione di una solida democrazia sia pure condotta attraverso uno scontro forte, ma rispettoso, tra le due grandi componenti ideologiche del nostro paese, quella del cattolicesimo sociale e quella del socialismo e del comunismo italiano, non possiamo che trovare in essa radici forti.

Come afferma Chomsky (2000)

«Per gran parte della sua vita, prima che divenisse scettico, Dewey sembra aver ritenuto che le riforme nell'istruzione di base potessero costituire in se stesse delle leve di cambiamento sociale, che avrebbero potuto aprire la strada verso una società più giusta e libera, in cui, nelle sue parole, "il fine ultimo della produzione non sia la produzione di beni, ma la produzione di esseri umani liberi reciprocamente associati in condizioni di uguaglianza"».

Probabilmente se continuiamo a difendere l'impianto concettuale di *Democrazia e educazione* il problema rimane legato alla interpretazione di entrambi i termini. Il termine educazione che interpretiamo in un modo assai più ricco di quanto non avvenga nella prassi istituzionale del nostro paese, dove la scuola è buona se gli studenti si conformano alle prove INVALSI, i dirigenti passano il loro tempo preoccupandosi di come saranno valutati, gli insegnanti non vengono formati e a parte i cambiamenti lessicali l'impianto rimane quello tradizionale di banchi in fila in strutture inadeguate e l'unica cosa in cui si investe è il controllo centralizzato.

Quanto al termine democrazia, Dewey aveva ben chiaro che l'educazione che avrebbe potuto contribuire alla costruzione di una democrazia matura non poteva essere ridotta a dosi più massicce di istruzione di tipo tradizionale. Perché l'educazione potesse svolgere la sua funzione progressiva

era necessario un salto di qualità.

«Le scuole sono certamente un metodo importante di trasmissione per la formazione dell'indole dell'immaturo, ma esse sono solo uno dei mezzi, e, in confronto ad altri fattori, un mezzo relativamente superficiale. Solo quando avremo afferrato la necessità di forme di insegnamento più efficaci e più persistenti, potremo con sicurezza collocare i metodi scolastici al loro vero posto» (Dewey, 1979).

La vera educazione di cui parla John Dewey, o come oggi si potrebbe dire, un'educazione di qualità, richiede una chiara visione del modello di società per la quale educare. Dewey ritorna spesso a identificare il suo ideale di società con il termine comunità:

«Le parti di una macchina lavorano con un massimo di cooperazione, per un risultato comune, eppure non formano una comunità. Però se fossero tutte consce di questo fine comune e vi fossero tutte interessate in modo da regolare la loro attività specifica verso di esso allora formerebbero una comunità» (Dewey, 1979: 6).

Dunque la ragion d'essere della comunità è nella coscienza, e la coscienza è determinata dalla capacità di comunicare e di condividere i fini. «Vi è un legame più che verbale tra le parole comune, comunità e comunicazione» (Dewey, 1979). Ciò che determinerebbe questa visione comune della società si colloca secondo Dewey nella 'comunicazione' e tuttavia, nel nostro presente, non possiamo che constatare come l'aumento della comunicazione, invece che fornire il catalizzatore della costruzione della comunità, funga da disgregatore. Di nuovo ci troviamo di fronte ad un problema che non è facilmente riconducibile a una dimensione materiale e tecnica. Non tutta la comunicazione costruisce comunità, ma solo quella che avviene nel rispetto degli interlocutori.

Potremmo dire che il prerequisito per la costruzione della comunicazione e della comunità è la fiducia. In assenza di un patto di fiducia, i contenuti della comunicazione vengono disgregati, la comunità viene disgregata, la società divisa. La fiducia non richiede necessariamente consenso sul merito delle questioni in discussione, ma sulla serietà e sulla buona fede degli interlocutori. Certo è che, in assenza di fiducia, ogni gioco si interrompe e non è possibile alcuna dialettica democratica tra le componenti della società. La fiducia fu certamente il collante che nel dopoguerra consentì nel nostro paese la stesura del testo della Costituzione; fiducia e rispetto furono gli elementi portanti di una Prima Repubblica in cui lo scontro politico aspro fu

sempre accompagnato da un patto di reciproco riconoscimento.

Oggi è abbastanza evidente lo scontro tra l'idea che lo scopo della società sia l'incremento della produzione di beni, di ricchezza e quello deweyano e della nostra Costituzione della produzione di esseri umani liberi che si associano perché riconoscono il mutuo vantaggio del costruire assieme.

La prima idea sembra guardare solo alla moltiplicazione del PIL, la seconda considera che senza un ragionevole progetto di divisione la moltiplicazione del PIL tende solo ad accentuare i conflitti sociali. Del resto l'insofferenza per la democrazia soggetta alle pretese del *demos* si è più volte manifestata negli ultimi cento anni, con il riemergere continuo della soluzione aristocratica, quella che assegna a un gruppo intellettualmente più attrezzato il governo, ovviamente per il bene di un popolo incapace di scegliere per il suo meglio. Questo gruppo di *élite*, in grado di decidere rapidamente, è composto da tecnocrati, bancari, imprenditori formalmente al di fuori dell'agone politico, ma che sapientemente manovrano politici sempre più spesso reclutati dal mondo del cinema e dei media e non da lotte sociali. Di tanto in tanto questa aristocrazia, che di fatto si manifesta incapace nella soluzione dei problemi, cede il posto a forme di tirannide ripercorrendo in fondo il percorso ben descritto da Platone nella sua tipologia delle forme di governo. Del resto il *demos* privato della coscienza politica finisce per cedere all'illusione che un uomo forte possa risolvere da solo i problemi di tutti.

Visalberghi aveva colto con chiarezza come il problema centrale per la costruzione di un modello educativo attivo fosse l'organizzazione e la divisione del lavoro. Se il lavoro è infatti il collante sociale, questo va reinterpretato superando le distinzioni tradizionali tra lavoro intellettuale e lavoro manuale e la conseguente organizzazione della società in classi in lotta fra loro. Il lavoro, la sua concezione, il suo ruolo nel processo educativo rimane dunque il vero terreno di confronto.

«Autori come Moro, Campanella, Rousseau, Pestalozzi, Marx, Dewey, Whitehead sostengono l'opinione che l'educazione al lavoro è necessaria per ogni essere umano, non solo per ragioni morali e sociali, ma anche e principalmente come il modo di promuovere il pieno sviluppo dell'essenza stessa dell'uomo» (Visalberghi, 1973).

Tuttavia, l'evoluzione del lavoro, soprattutto negli ultimi trenta anni, invece di utilizzare le potenzialità delle tecnologie nella direzione auspicata da Visalberghi nei convegni interdisciplinari sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative, raccolte nel *Quale società* (1985), ha assunto sempre più la forma prevista nelle utopie

negative di Orwell e di Huxley. Una frammentazione sempre maggiore, un impoverimento materiale e culturale delle classi medie, la dominanza della comunicazione unidirezionale dei mass media, il controllo dei singoli lavoratori attraverso meccanismi di colpevolizzazione e di punizione. Siamo precipitati dal modello di una pedagogia attiva e partecipata al bastone e alla carota evocati dal ministro Profumo.

Non che di questo rischio non ci fosse consapevolezza: «Educare gli uomini come esseri progettanti e valutanti è probabilmente un'impresa auto-contraddittoria in società industriali dove per gran parte di essi il lavoro che compiono esorbita dalle loro possibilità di progettazione e valutazione» (Visalberghi, 1973: 9).

Chomsky (2000) del resto, nel ripercorrere le tappe dell'involuzione del nostro modello sociale, attribuisce a Dewey una percezione chiara dei rischi insiti nel ruolo dei cosiddetti poteri forti:

«John Dewey era un residuo della tradizione liberale classica dell'Illuminismo che si opponeva al dominio dei saggi, alla carica degli aristocratici Jeffersoniani, che si collocassero nella porzione reazionaria o liberale di questo ristrettissimo spettro liberale. Dewey aveva compreso chiaramente che “la politica è l'ombra proiettata sulla società dai grandi interessi economici”, e fintanto che ciò permane vero, “un'attenuazione dell'ombra non cambierà la sostanza”. Intendendo che le riforme sono di utilità limitata. La democrazia richiede che la causa dell'ombra sia rimossa non solo per il suo dominio sull'arena politica, ma perché le stesse istituzioni del potere privato incrinano la democrazia e la libertà. Dewey era molto esplicito riguardo al potere antidemocratico che aveva in mente. Per citarlo: “il potere oggi” – siamo nel 1920 – “risiede nel controllo dei mezzi di produzione, scambio, pubblicità, trasporto e comunicazione. Chiunque li possiede controlla e domina la vita del paese, anche se permangono forme di democrazia. Affari finalizzati al profitto privato attraverso il controllo privato delle banche, della terra e dell'industria rafforzato dal controllo della stampa, delle agenzie stampa e degli altri mezzi di pubblicità e propaganda, che è il sistema di potere attuale, la fonte di coercizione e controllo, e finché non sia rovesciato non potremo parlare seriamente di democrazia e libertà”. L'istruzione, sperava, del tipo di cui parlava, la produzione di esseri umani liberi, doveva essere uno dei mezzi per mettere in discussione questa mostruosità assolutista.

In una società libera e democratica, sosteneva Dewey, i lavoratori dovrebbero essere padroni del loro destino industriale, non strumenti affittati dai datori di lavoro. Concordava su questioni fondamentali con i fondatori del liberalismo classico e con i sentimenti democratici e libertari che animavano i movimenti dei lavoratori sin dagli inizi

della rivoluzione industriale, fino a che non furono abbattuti da una combinazione di violenza e propaganda. Nel campo dell'istruzione, perciò, Dewey riteneva "illiberale ed immorale" insegnare ai bambini a lavorare "non liberamente ed intelligentemente, ma allo scopo di guadagnare dal lavoro", nel qual caso la loro attività "non è libera perché non vede una libera partecipazione". Ancora la concezione del liberalismo classico e dei movimenti dei lavoratori. Perciò, sosteneva Dewey, le aziende devono cambiare da "un ordine feudale ad uno democratico" basato sul controllo da parte dei lavoratori e sulla loro libera associazione, ancora una volta classici ideali anarchici che affondano le loro radici nel liberalismo classico e nell'Illuminismo».

Nella nostra società post-feudale i servi della gleba sono diventati capitale umano, il lavoro rischia di perdere la sua connotazione di luogo di presa di coscienza e di luogo in cui l'individuo si riconosce parte della società. La nostra indagine su 105.856 laureati Sapienza osservati per sei anni dalla laurea ci restituisce un mondo frammentato in cui i laureati passano da un lavoro all'altro, in cui i contratti durano un batter di ciglia, in cui oggi sei ingegnere, domani barista, dopodomani chissà, in cui il passar del tempo non premia e il lavoro non consente di accumulare competenza. Per quanto riguarda la frammentazione basti pensare che il 30% dei contratti ottenuti da i 61.782 laureati che hanno avuto nel periodo osservato almeno un contratto di lavoro subordinato o parasubordinato hanno la durata di un giorno e ancora l'11% fino a una settimana, per arrivare ad una percentuale cumulata del 48% comprendendo i contratti fino a un mese di durata. Da questi risultati e dalle esperienze narrate da sessanta giovani laureati Sapienza che abbiamo intervistato, emerge soprattutto la responsabilità di una domanda di lavoro che opera secondo logiche lontane dall'investimento nelle persone, adottando strategie di corto respiro (Zanazzi, 2016). Viene da chiedersi quale coscienza sociale possa nascere in queste condizioni materiali. Perché se è vero che la coscienza non è solo un prodotto delle condizioni materiali, rimane vero che è difficile che si sviluppi pienamente in condizioni materiali completamente ostili (Lucisano *et al.*, 2016).

Così, a cento anni da *Democrazia e educazione*, non possiamo non riflettere sul nostro ruolo di educatori e di cittadini, e di cittadini e perciò educatori. Non basta combattere un modello di scuola basato sull'addestramento ai test INVALSI, sul controllo e non sulla fiducia. Né è sufficiente rilevare come abbiamo fatto nell'indagine *Teen's voice* (Lucisano, Du Merac, 2015, 2016) come sia ancora presente nei giovani una base di valori democratici tale da accendere speranza e fiducia sulla possibilità di una attivazione di nuove generazioni verso un percorso di crescita della nostra società. Le

condizioni materiali in cui si troveranno a crescere, e che loro hanno chiaramente presenti provocheranno, se non si interviene su queste, il progressivo deterioramento dei valori che saranno valutati non raggiungibili e la perdita di fiducia nella ragione che è alla base dei fenomeni emergenti di populismo, di xenofobia, di mancanza di partecipazione e di delega.

Bisogna impegnarci in una analisi scientifica critica delle condizioni materiali che consentono lo sviluppo di una società democratica e dei mezzi necessari per costruirla e, attraverso la ricostruzione di contesti democratici, determinare le condizioni sociali di fiducia e rispetto nella politica e nelle istituzioni. Perché i nostri giovani possano fare esperienza di una comunità educativa bisogna costruire un corpo sociale tenuto assieme da un patto di lealtà e fiducia, in grado comprendere le contraddizioni del modello di sviluppo presente e di cambiare la società di oggi per educare onestamente alla società di domani.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Chomsky, N. (2000). *On Miseducation*. Washington D.C.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Dewey, J. (1938). Democracy is Radical. In Dewey, J. (1987). *The Later Works, 1925-1953*. Vol. 11. Southern Illinois: University Press.
- Dewey, J. (1939). Unity of science as social problem. In Neurath, O., Carnap, R., Morris, C. (eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science*. Chicago-London: University of Chicago Press (trad. it. in Lucisano 2000: 30-35).
- Dewey, J. (1979). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916. *Democracy and Education*).
- Lucisano, P. (2000). L'unità della scienza come problema sociale. *Cadmo*, 22.
- Lucisano, P., Rubat du Merac, E. (2015). *Teen's voice. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura, 1-50.
- Lucisano, P., Rubat du Merac, E. (2016). *Teen's voice 2. Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura, 1-125.
- Lucisano, P., Magni, C., De Luca, M.A., Zanazzi, S., Renda, E. (2016). *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*. Vol. 107. Roma: Nuova Cultura, 1-107.
- Lukacs, G. (1959). *La distruzione della ragione*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1955. *Die Zerstörung der Vernunft*).
- Visalberghi, A. (1973). *Educazione e divisione del lavoro*. Firenze: La Nuova Italia.

- Visalberghi, A. (a cura di) (1985). *Quale società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zanazzi, S. (2016). Work: an educative experience? A qualitative analysis of Italian graduates' fragmented career paths. *Lifelong lifewide learning*, 12(28).

