

Massimiliano Fiorucci, Gennaro Lopez

*Introduzione*¹

Una delle chiavi di lettura che può essere utilizzata per comprendere i grandi cambiamenti avvenuti in campo educativo in età contemporanea può essere quella della cosiddetta ‘rivoluzione copernicana’ operata in ambito pedagogico dai movimenti dell’‘educazione nuova’ in Europa – in Inghilterra e in Francia soprattutto – e dell’attivismo pedagogico negli Stati Uniti, a cavallo fra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento.

Le prime esperienze di ‘educazione nuova’ nascono in Inghilterra con Cecil Reddie, che nel 1889 ha introdotto una prima forma di collegio basata su principi pedagogici innovativi: l’obbligatorietà del lavoro manuale, l’educazione scientifica, l’importanza riconosciuta alla dimensione dell’esperienza, la responsabilizzazione del soggetto, fino ad arrivare all’autonomia dello stesso.

In Francia, nel 1898, Edmond Demolins pubblica il volume *Éducation nouvelle*, una sorta di manifesto dei principi dell’educazione nuova.

In Italia è di straordinaria importanza il lavoro svolto da Maria Montessori

¹ Il volume che si presenta raccoglie i contributi del Convegno Nazionale *John Dewey e la pedagogia democratica del '900. In occasione dei cento anni dalla pubblicazione di 'Democrazia e educazione'* tenutosi a Roma il 24 novembre 2016 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre organizzato e promosso da Proteo Fare Sapere, Edizioni Conoscenza e CREIFOS (Centro di Ricerca sull’Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo) - Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre con il patrocinio della SIPED (Società Italiana di Pedagogia). Sentiamo la necessità di esprimere un ringraziamento nei confronti di molte persone tra cui: la Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola, per i saluti introduttivi e per l’ospitalità, la Presidente della SIPED, prof.ssa Simonetta Olivieri, per il patrocinio e per l’introduzione al Convegno, la dott.ssa Luciana Risola di Proteo Fare Sapere per la segreteria organizzativa, le dott.sse Giorgia Meloni e Lisa Stillo, dottorande di ricerca in ‘Teoria e ricerca educativa’ per il lavoro redazionale.

(1870-1952), che inizia il suo percorso di studi su posizioni pedagogiche positiviste per arrivare in seguito a posizioni attiviste, istituendo le Case dei bambini nei quartieri socialmente svantaggiati.

Negli Stati Uniti, in questo stesso periodo, ha inizio la produzione di colui che da molti è considerato come il maggiore pedagogista del Novecento: John Dewey (1859-1952). Egli, tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, ha insegnato all'Università di Chicago, dove ha fondato una scuola-laboratorio in cui sperimentare le sue teorie pedagogiche. La 'rivoluzione copernicana' a cui si è fatto riferimento in principio, invocata dallo stesso Dewey, concerne il ribaltamento della prospettiva educativa, che deve riuscire a cambiare il suo punto di osservazione passando dalla centralità del programma didattico e del docente alla centralità del soggetto che apprende. Si passa, in questo modo, da una concezione dell'educazione come trasferimento di conoscenze ad idee e pratiche pedagogiche più aperte, connotate da un continuo interscambio fra chi insegna e chi apprende, dove chi impara diventa protagonista attivo del proprio percorso di crescita sotto la guida di un educatore più esperto che deve essere in grado di predisporre per lui delle esperienze di apprendimento a misura delle sue caratteristiche in quel dato momento e in quel determinato contesto.

I principi comuni all'attivismo e alla cosiddetta educazione nuova possono essere così sintetizzati: seguire lo sviluppo naturale (biologico e psicologico) del bambino senza eccessive forzature dall'esterno; individualizzare i percorsi dell'apprendimento (anche Édouard Claparède in questo periodo parla di 'scuola su misura'); mantenere uno stretto rapporto fra scuola e vita, fra insegnamento teorico e quotidianità, coniugando la formazione intenzionale con la formazione naturale; considerare l'intelligenza pratico-operativa come dimensione pari all'intelligenza astratta, allenandola con continui esercizi di manualità in appositi laboratori. Va ricordato, inoltre, che in questo stesso periodo nasce la cosiddetta pedagogia scientifica (Binet, Decroly, Claparède), che si configura come una pedagogia

«attenta ai dati, ai fatti, ai fenomeni, all'osservazione, alla sperimentazione, ma anche alla creazione di situazioni, di ambienti, di metodi, di materiali e di tecniche atti a dare una struttura scientifica ai modelli educativi» (Fornaca, Di Pol, 1993: 18).

John Dewey fa dei principi sopra elencati i punti cardine della sua pedagogia, esposti sotto forma di manifesto nei cinque articoli che costituiscono *Il mio credo pedagogico* (1897). In questo scritto Dewey sottolinea in modo particolare: la duplice funzione dell'educazione, da una parte fatto sociale e dall'altra parte fatto psicologico (art. 1); la scuola come

ambiente sociale ‘speciale’, che deve rimanere in continuità costante con il suo contesto locale di riferimento (art. 2); l’insegnamento delle discipline come atto legato all’esperienza concreta e alla quotidianità dei ragazzi, con particolari riferimenti alla storia, alla geografia, alla scienza e alla letteratura (art. 3); la natura del metodo attivo, che deve mettere al centro del processo pedagogico il soggetto e i suoi interessi (art. 4); il ruolo della scuola come mezzo per raggiungere lo scopo del progresso sociale, prestando attenzione sia al singolo individuo sia alla comunità (art. 5).

Tutte queste tematiche verranno riprese, sviluppate e ampliate da Dewey nella sua opera più importante *Democrazia e educazione* (1916).

Il libro *Democrazia e educazione* di Dewey, pubblicato negli Stati Uniti nel 1916, vede la luce in Italia per la prima volta nel 1949. Il volume svolge un’analisi dettagliata di alcuni temi portanti dell’educazione contemporanea, sviluppati in relazione al concetto di ‘società democratica’. I temi su cui Dewey si sofferma maggiormente sono i seguenti:

- la definizione del concetto di educazione in relazione ai concetti di ambiente sociale e di democrazia;
- la funzione dell’esperienza e dell’apprendimento sperimentale nella pratica educativa;
- l’elaborazione di un metodo educativo e le implicazioni di questo sull’organizzazione del lavoro scolastico;
- una riflessione su alcuni aspetti filosofici e gnoseologici dell’educazione.

Il metodo pedagogico elaborato da Dewey, in netta antitesi con i metodi correnti al tempo della pubblicazione del volume, si basa su quattro punti principali: l’immediatezza (cercare di coinvolgere l’educando direttamente in un argomento che sia di suo interesse); la larghezza di vedute (accettare stimoli dall’ambiente esterno e opinioni diverse dalla propria); l’integrità mentale (assenza di scopi ulteriori, essere assorbiti e dediti all’argomento); la responsabilità (prendersi carico delle possibili conseguenze dei passi progettati) (cap. XIII). Sulla base di queste concezioni, la scuola, secondo Dewey, deve strutturarsi come un ambiente ‘speciale’ in cui si utilizzano la pratica e il laboratorio come metodi educativi principali. Il lavoro e il gioco non devono essere rigidamente distinti, perché sono due applicazioni pratiche differenti ma che si basano entrambe sul principio della sperimentazione e della prova: sebbene il lavoro sia comunemente definito come qualcosa di più impegnativo, anche il gioco richiede impegno e applicazione, ed in questo senso non si può definire del tutto ‘fine a se stesso’ (cap. XV). L’insegnamento della storia e della geografia accrescono il sapere scolastico se sono calate nella dimensione umana: la storia come storia dei legami e dei rapporti sociali tra gli uomini delle varie epoche (storia industriale,

economica, ecc.); la geografia come insieme dei legami tra l'uomo, il territorio che abita e la natura. Insegnare queste due materie attraverso questo metodo significa andare oltre gli inutili nozionismi (date, termini tecnici, cifre, ecc.) con cui vengono comunemente insegnate (cap. XVI). La scienza è poi un vero e proprio strumento di progresso sociale, poiché consente all'uomo, tramite la messa a punto di un valido metodo sperimentale, di elevarsi dalla superstizione e di accrescere il suo controllo sulla natura. Essa è, inoltre, uno strumento per l'applicazione della democrazia, in quanto la ripetibilità della scienza, tramite i processi di astrazione e di generalizzazione dei risultati e la trasparenza delle procedure adottate per raggiungere i risultati, garantisce un processo basato sullo scambio di esperienze tra gli scienziati al fine di incrementare lo sviluppo sociale (cap. XVII).

Dewey rileva, in più parti del testo, il fatto che le filosofie hanno stabilito, nel corso del loro svolgersi storico, rigide separazioni tra alcuni elementi artificialmente posti in contraddizione tra loro: il lavoro intellettuale e il lavoro manuale, gli aspetti teorici e gli aspetti pratici della conoscenza, la conoscenza razionale e l'esperienza sensibile; in ultima istanza, la mente e il corpo. Dewey è per una concezione di educazione che superi questi dualismi e che consideri l'individuo nella sua totalità e nella sua continuità con l'ambiente che lo circonda. In questo senso egli sostiene che l'educazione può essere 'direzione' dell'educando, non nel senso di imposizione di un controllo fisico esterno su di esso, ma nel senso di assecondamento delle tendenze già presenti dentro di lui, che hanno bisogno di essere socializzate (cap. III). Allo stesso modo, l'educazione è 'crescenza', cioè processo dinamico di sviluppo dell'individuo in continua interazione con il suo ambiente sociale; la vita stessa è sviluppo: crescere significa svilupparsi e il processo educativo non ha altre ragioni al di fuori di esso (cap. IV). La contrapposizione tra 'io' e 'interesse' (cioè tra ciò verso cui si tende e ciò che si 'deve' fare), che spesso è stata posta a fondamento dei metodi pedagogici, viene superata dal fatto che i due termini, nella concezione deweyana, coincidono: 'inter-esse', etimologicamente 'essere fra', sta semplicemente a indicare un soggetto che è nel mezzo tra due parti, rappresentanti l'uno il punto di partenza e l'altra il fine da perseguire (cioè il portare a compimento, tramite lo studio o il lavoro, l'oggetto del proprio interesse); al centro del percorso vi sono sempre il soggetto e ciò verso cui egli tende. Anche la teoria della conoscenza, da Dewey stesso definita 'pragmatica', considera l'atto del conoscere come una modifica dell'ambiente nel segno della 'continuità', intesa come uno stabilire legami dal punto di vista storico, sociale, personale.

«Poiché la democrazia rappresenta come principio il libero scambio,

la continuità sociale, deve sviluppare una teoria della conoscenza che veda nella conoscenza il metodo col quale un'esperienza è resa utile nel dare direzione e significato a un'altra» (cap. XXV).

Infine, un ultimo aspetto da mettere in evidenza è il fatto che Dewey vede come finalità ultima dell'educazione, non solo nella scuola ma in tutte le situazioni della vita, la dimensione della socialità e la socializzazione dei saperi. Questa dimensione sociale della conoscenza orienta, come si è visto, la sua concezione della scuola, della ricerca scientifica e anche del lavoro; arriva addirittura a coincidere con la sfera della moralità quando egli dice:

«ciò che viene imparato e adoperato in un'occupazione che abbia uno scopo e che implichi la cooperazione con altri è conoscenza morale, sia essa o meno considerata tale. Poiché stabilisce un interesse sociale, e conferisce l'intelligenza necessaria a rendere operoso quell'interesse in pratica» (cap. XXVI).

In quest'ottica, la scuola deve orientare tutti i suoi programmi verso la valorizzazione della dimensione della socialità: campi da gioco, laboratori e aule scolastiche devono fungere da palestre della socializzazione continua tra gli studenti. È necessario sopra ogni altra cosa, secondo Dewey, stabilire un legame tra la scuola e la vita, tra l'apprendimento tramite lo studio e le altre forme di apprendimento extrascolastico, al fine di indirizzare ogni individuo verso la realizzazione personale e professionale, in continuità con un alto livello di 'efficienza sociale'.

Un'altra tematica centrale, nella concezione deweyana, è quella del valore dell'esperienza. Essa è considerata dal filosofo dell'educazione statunitense sia come l'unico mezzo che aiuta a sviluppare le potenzialità mentali dell'individuo in formazione – tramite laboratori, esercizi di manualità, ecc. – sia come unico strumento atto a controllare, per mezzo del procedimento empirico di verifica, la validità o meno delle sperimentazioni condotte in ambito educativo. Il volume *Esperienza e educazione* (1938) è la risposta di Dewey ai critici tradizionalisti, che lo avevano accusato di aver elaborato un modello pedagogico eccessivamente spontaneista. Dewey risponde prendendo le distanze da alcune degenerazioni della sua teoria messe in atto dagli educatori più estremisti dell'attivismo e puntualizzando i due principi che egli ritiene come fondamento del valore dell'esperienza come 'scoperta della novità': la continuità e l'interazione.

Per «continuità» si intende il fatto che «ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che la seguiranno» (Dewey, 1949b: 19), non esistendo un sapere statico e

uguale a se stesso nel tempo; il concetto di interazione consente, invece,

«di interpretare una esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un giuoco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo *situazione*» (Dewey, 1949b: 26).

Dewey, che opera nel contesto statunitense in un'epoca in rapido e continuo mutamento, caratterizzato da massicce migrazioni e dalla conseguente entrata nella scuola dei figli degli emigrati, intuisce il concetto dell'importanza dell'ambiente e della modalità di insegnamento, più che della materia in sé:

«non incide sulla qualità nutritiva della bistecca il dire che essa non è cibo per bambini. Il dire che non insegniamo la trigonometria nella prima o nella quinta classe, non significa offenderla. Non già l'oggetto *per sé* è educativo o promuove la crescita. A nessuna materia di studio in sé e per sé, astraendo dal grado di svolgimento raggiunto da chi impara, si può attribuire un intrinseco valore educativo» (Dewey, 1949b: 30-31).

Dewey, inoltre, in *Esperienza e educazione*, sferra una feroce critica all'educazione tradizionale – contrapponendogli l'educazione progressiva e attiva – sostenendo che essa insegna le discipline noncurante di stabilire legami con la realtà concreta, con l'esperienza.

Questa dicotomia, tra educazione tradizionale ed educazione progressiva, è un elemento di forte collegamento anche fra John Dewey e Paulo Freire (1921-1997). L'importante pedagogista brasiliano, infatti, durante tutta la sua produzione parla di due concezioni dell'educazione contrapposte: l'educazione 'depositaria' (termine con cui viene tradotto il portoghese *bancária*) e l'educazione 'problematizzante'. Paulo Freire scrive la sua opera principale, *La pedagogia degli oppressi*, nel 1968. Egli è un testimone significativo dell'America Latina degli anni '60: un contesto oggetto di molti mutamenti politici e di svolte autoritarie che a volte portarono, come nel caso del Brasile nel '64, a violente dittature militari. Freire, dopo aver partecipato come educatore all'ISEB (Istituto Superiore di Educazione Brasiliana) e a varie iniziative di alfabetizzazione delle popolazioni rurali, fu costretto all'esilio: visse dapprima in Cile, dove pubblicò *Pedagogia do oprimido* e altre opere fondamentali della sua produzione – tra cui *L'educazione come pratica della libertà* – e poi in Svizzera.

L'educazione depositaria, secondo Freire, è un modello di educazione direttiva e ingiusta, in cui l'educatore educa e gli educandi sono educati, l'educatore sa e gli educandi non sanno, l'educatore parla e gli educandi ascoltano docilmente. L'educazione problematizzante, al contrario,

«è *intenzionalità*, perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende essenzialmente vera la comunicazione... In questo senso, l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici, pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza» (Freire, 1971: 67-68).

Questa concezione dialogica dell'educazione e dell'atto di insegnare, fondamentale nel pensiero freiriano, verrà ripresa anche nel volume *Pedagogia dell'autonomia*, interamente dedicato al tema della formazione docente, in cui egli afferma che «chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna» (Freire, 2004: 21). E ancora:

«insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che ancora non esiste. La «do-discenza» – la docenza-discenza – e la ricerca finiscono così con l'essere pratiche essenziali – e inseparabili – di questi momenti del ciclo gnoseologico» (Freire, 2004: 25).

La pedagogia degli oppressi è un volume suddiviso in quattro capitoli. Le tematiche principali toccate da Paulo Freire riguardano l'interpretazione della realtà come dinamica di oppressione/liberazione, la concezione problematizzante dell'educazione, il concetto di dialogo e di anti-dialogo, gli aspetti metodologici del processo di alfabetizzazione.

Alcune tematiche comuni a John Dewey e Paulo Freire si possono rintracciare anche nello straordinario lavoro educativo di Bertrand Schwartz (1919-2016), atipica figura di educatore-ingegnere minerario. Schwartz, pur non essendo un pedagogista nel senso tradizionale del termine, ha realizzato molte esperienze di formazione professionale degli operai e di riqualificazione dei territori in Francia ed in Belgio, raccontate nel sorprendente libro *Modernizzare senza escludere*. Già a partire dal titolo del libro, si avverte in Schwartz l'esigenza, da una parte, di favorire i processi di modernizzazione tecnologica a cui va incontro la società contemporanea, dall'altra parte di cercare di realizzarli senza escludere i lavoratori a rischio

di licenziamento, dati i processi di sempre più netta automazione del lavoro che connotano la società globalizzata. Di fronte a tali problematiche, Schwartz invoca un cambiamento del punto di vista:

«invece di opporre le macchine agli uomini, invece di metterle le une e gli altri in concorrenza, mi sembra essenziale pensarli come irriducibilmente complementari, in altre parole, considerare le macchine come un'occasione per far progredire gli uomini. Questo nuovo punto di vista implica un profondo cambiamento nell'organizzazione del lavoro, capace di migliorare simultaneamente la produzione, la sua qualità e il lavoro di coloro che operano nell'azienda» (Schwartz, 1995: 218).

I tre principi che orientano l'azione di Schwartz sono: l'uguagliamento delle opportunità tramite il criterio della 'discriminazione positiva' (dare di più a chi ha ricevuto di meno); la globalità dell'educazione, che deve guardare alla vita concreta dei soggetti, specie se adulti; la partecipazione dei soggetti, che devono costruire/ricostruire attivamente i loro percorsi professionali. Questi principi si attualizzano nel 'territorio', che è il luogo dell'azione e della prassi educativa, un distretto socio-educativo e culturale in cui si opera per trasformare la realtà sociale. Ma la teoria, secondo Schwartz, è soltanto un 'post-requisito': prima bisogna far valere l'esperienza pregressa degli adulti in formazione, e solo dopo, a partire da questa, si può elaborare un percorso, anche teorico, di apprendimento.

«Intese in questo modo, formazione generale e formazione professionale implicano la necessità di partire dalla persona e di ritornare alla persona, e cioè considerare prima di tutto il soggetto in formazione, il suo ambiente, la sua capacità di esprimersi, di situarsi in un contesto dato, di interrogarsi, di osservare, di immaginare, di valutarsi. Non credo assolutamente ad una formazione generale che pretenda, attraverso delle conoscenze del tutto indipendenti dalle situazioni concrete operative, di far acquisire la capacità di rispondere ai problemi posti da tali situazioni. Ogni dissociazione fra sapere e fare pregiudica sia il sapere, sia il fare. Solo una dinamica che assicuri una interazione tra loro sarà realmente formativa» (Schwartz, 1995: 227).

Principi quali il legame tra formazione intenzionale e formazione naturale, la centralità del soggetto nel processo di insegnamento/apprendimento, la centralità del territorio, la correlazione fra teoria e prassi pedagogica accomunano, dunque, il pensiero dei tre autori a cui si è fatto riferimento: Dewey, Freire e Schwartz. Tali principi possono risultare di grande utilità nella ricerca di linee-guida e strumenti utili per elaborare una pedagogia

dello svantaggio sociale, specie nel complesso contesto dell'attuale società globale, caratterizzato da rapidi e continui mutamenti dell'organizzazione del lavoro, del territorio e della vita degli individui.

Torniamo, infine, su Dewey e sulla centralità del suo lavoro. Perché, dunque, riprendere Dewey e perché, in particolare, a cent'anni dalla pubblicazione, reinterpretare il suo lavoro su *Democrazia e educazione*? Già soltanto il titolo di quest'opera, nel porre in stretta relazione i termini (democrazia ed educazione), sollecita domande – persino inquietanti e comunque radicali – sul nostro vissuto contemporaneo: che cosa ne è, oggi, della democrazia, dell'educazione, della filosofia dell'educazione, dunque della pedagogia? Certo, è passato un secolo (e che secolo!). Quanto sia cambiato il mondo ce lo può dire anche una banale verifica: provate a parlare con una persona di media cultura e a domandargli: conosci la scuola di Chicago? la risposta sarà – statene certi –: ‘come no, la scuola economica neoliberista di Milton Friedman’; poi se siete fortunati e il vostro interlocutore è un progressista (supponiamo addirittura di sinistra) aggiungerà: ‘certo, ne ha fatti di danni!’. Ma che sia esistita una Chicago School filosofica, del filosofo pedagogista John Dewey è nozione da specialisti della materia.

Eppure, pur non volendo riesumare o – come si dice orrendamente – attualizzare un pensiero che è espressione di un altro mondo (in tutti i sensi), siamo convinti che la ricerca di nuovi itinerari filosofico-pedagogici (e, si può aggiungere, politici) per il mondo d'oggi, richieda una riconsiderazione (forse una rivalutazione) dell'opera di Dewey. È questo un rivolgersi al passato per cercare di recuperarne le eredità positive e migliori, in un tempo in cui il ritorno al passato vediamo essere praticato nel segno dell'arretramento, se non della reazione.

Dewey teorizzò un'educazione democratica per una democrazia che non si risolvesse semplicemente nel diritto di voto, ma si realizzasse ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita; per lui, non può esserci scuola democratica se non in una società democratica e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità. Dewey critica con uguale forza sia lo sfrenato egoismo di un capitalismo individualistico e selvaggio sia un collettivismo che porta all'annullamento dell'individuo e mostra come, a differenza di altri regimi politici, la democrazia non costituisce un punto d'arrivo, bensì un processo o un ideale mai interamente compiuto. Di conseguenza, mutamento e transitorietà sono condizioni intrinseche alle relazioni umane. Di più, la democrazia è anche una cultura capace di trasformare il modo di rappresentare se stessi e gli altri. Proprio per questo

egli postula un processo educativo permanente. La società democratica doveva – a suo avviso – ispirare una sua propria filosofia, avere una sua nozione della funzione e del metodo della conoscenza, una sua visione del mondo e della verità.

E quanto è condivisibile Dewey quando afferma che è l'autonomia di giudizio piuttosto che l'autonomia economica la qualità della quale una democrazia ha soprattutto bisogno? Essa è una qualità morale, che ha la forza di diventare la più importante virtù civile e politica, tanto è vero che è la manipolazione del consenso che segna e accompagna la sua degenerazione. Dunque la stabilità della democrazia consiste nella stessa possibilità dei cittadini di rapportarsi tra di loro come esseri liberi e diversi, ma uguali nel rispetto e nella considerazione, disponibili perciò al dissenso e al conflitto, non soltanto al consenso.

Quando si riflette su queste teorizzazioni, sulla democrazia americana secondo Dewey, viene da pensare ad uno scritto postumo di Giame Pintor, in cui si legge:

«Questa America non ha bisogno di Colombo, essa è scoperta dentro di noi, è la terra a cui si tende così, con la stessa speranza e la stessa fiducia dei primi emigrati e di chiunque sia deciso a difendere a prezzo di fatiche e di errori la dignità della condizione umana» (Pintor, 1966: 159).

Appunto: la dignità della condizione umana, ancora e di nuovo da affermare e conquistare. Ancora un ultimo aspetto che ci preme sottolineare. L'importanza cruciale attribuita alla parola, al discorso, quindi all'interazione sociale, là dove si formano abiti mentali, codici linguistici, senso comune. In un tempo (il nostro) in cui sembra di assistere – da un lato – ad un grande ritorno dei sofisti e, dall'altro, come ha efficacemente notato un'illustre studiosa italiana, alle 'dimissioni di Socrate', dobbiamo trovare la forza e il coraggio di risvegliare Socrate dal suo letargo, opponendo alla 'seduzione retorica' dei sofisti contemporanei l'idea della 'generazione dialettica' della verità, eleggendo a luogo centrale del discorso non la parola dell'oratore (o per meglio intenderci: del politico), ma lo scambio dialogico, cioè la collaborazione nella ricerca della verità. Questa è l'antica via che la nostra società e la politica sembra abbiano smarrito e che crediamo sia necessario e urgente recuperare, per avviarsi su itinerari nuovi, ma sicuri perché sperimentati.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fornaca, R., Di Pol, R.S. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (2^a ed.: EGA, Torino 2002; ed. orig.: *Pedagogia do Oprimido*. manoscritto, 1968; Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970)
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Pintor, G. (1966). La lotta contro gli idoli. «Americana» (postumo, 1945).
In Pintor, G. *Il sangue d'Europa (1939-1943)*, a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.

