

Massimo Baldacci

*Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*

*Premessa*

In questo intervento intendiamo usare le idee di Dewey come strumento per affrontare il problema del rapporto tra democrazia e educazione nei termini in cui si prospetta nel nostro tempo. In altre parole, la questione che ci poniamo è cosa può dirci Dewey circa la situazione attuale.

Per affrontare tale questione, svilupperemo un discorso articolato in tre punti:

1. in primo luogo, considerata la problematicità dell'uso del pensiero di un autore in un contesto storico-sociale diverso da quello originario, daremo un cenno di chiarimento all'approccio che adotteremo;
2. in secondo luogo, ricapitoleremo sommariamente le posizioni di Dewey sulla democrazia e sul suo nesso con l'educazione attraverso tre momenti paradigmatici del suo pensiero (uno dei quali, ovviamente, sarà dedicato a *Democrazia e educazione*);
3. infine, a titolo di mera ipotesi di lavoro, presenteremo una prospettiva d'uso del pensiero di Dewey rispetto alla nostra situazione storica.

1. *Cenno metodologico*

Intendiamo leggere Dewey da pedagogisti, più che da storici della pedagogia. Questo significa porsi la questione dell'uso del suo pensiero come strumento per far fronte ai nostri problemi formativi, anziché limitarsi alla sua interpretazione. La trasposizione storico-culturale del pensiero di un autore a un'epoca diversa pone però rilevanti problemi, legati al rischio di usi arbitrari o infondati, che in questa sede non potremo approfondire. Tuttavia, rinunciare a usare il pensiero di Dewey per imbalsamarlo nella sua

‘classicità’, relegandolo nel museo delle idee, non sarebbe coerente col suo strumentalismo e con la sua concezione attiva della conoscenza. Si tratta, perciò, di precisare le forme e i limiti dell’impiego del pensiero di Dewey come strumento per affrontare i nostri problemi.

Ovviamente, l’uso di tale pensiero non può prescindere dalla sua interpretazione. Occorre però chiarire che il rapporto tra questi due momenti non è lineare: prima l’interpretazione, poi l’uso; ossia, l’interpretazione come premessa necessaria all’uso, che discenderebbe da quella. Il rapporto tra questi due momenti è d’interdipendenza dialettica. L’uso è già una forma d’interpretazione: quando il giudice applica la legge a un determinato caso, ne crea un’interpretazione che arricchisce la giurisprudenza (cfr. Gadamer, 1983: 376-395). E leggere un autore in base alle nostre preoccupazioni determina un punto di vista, una cornice per la sua interpretazione. Tuttavia, l’uso non può diventare arbitrario o infondato. Nel nostro caso, in particolare, occorre tenere presenti i limiti derivanti dalla traduzione trans-storica e trans-culturale del pensiero di Dewey al nostro contesto storico-sociale. Pertanto, l’uso che prospettiamo non va nella direzione di cercare negli scritti deweyani le risposte ai nostri attuali problemi, caricando tali scritti di una validità sovrastorica. Si tratta piuttosto di impiegare l’elaborazione di questo autore come uno strumento per formulare le domande appropriate, per impostare in modo adeguato i problemi da affrontare oggi (cfr. per analogia Hall, 2008: 68-69).

La ricostruzione sommaria di alcuni momenti paradigmatici del nesso tra democrazia ed educazione che compiremo nel prossimo paragrafo costituisce perciò una rilettura guidata dalle nostre attuali preoccupazioni politico-pedagogiche.

## 2. *Tre momenti paradigmatici*

Il pensiero di Dewey è complesso e articolato, e sarebbe perciò impossibile tracciarne in poco spazio anche solo un semplice schizzo. Tuttavia, se in tale complessità è individuabile un centro di raccordo profondo, questo risiede precisamente nella problematica pedagogica (vedi Borghi, 1955: 6). L’intreccio tra politica e pedagogia costituisce quindi una dimensione fondamentale del pensiero deweyano, e il nesso tra democrazia ed educazione appare come il suo nodo centrale. Nell’impossibilità di seguire lo sviluppo di questo tema lungo l’intera opera deweyana, lo ricostruiremo per sommi capi, ricapitolandolo in tre momenti paradigmatici. Tali momenti corrispondono a tre opere fondamentali: a) *Etica della democrazia* (1888);

b) *Democrazia e educazione* (1916); c) *Liberalismo e azione sociale* (1935). Queste tre opere si collocano in tre fasi diverse del pensiero di questo autore: il giovane Dewey, la sua maturità, la sua fase tarda. E possono perciò suggerire, a grandi linee, un quadro del suo sviluppo. Inoltre, questi momenti sono situati in tre differenti contesti storici<sup>1</sup>. Riteniamo rilevante tale elemento, perché il pensiero di uno studioso politicamente sensibile come Dewey risulta spesso collegato alle sfide ideologico-culturali del contesto storico-sociale. In particolare, questo collegamento va visto con la problematica della democrazia e con la sua storia in America. Una storia che è stata vista ora come la vicenda di un progressivo tradimento della democrazia (Westbrooke, 2011: 37), ora come un susseguirsi di contraddizioni generate dai limiti di una ‘democrazia controllata dall’alto’ (Borgognone, 2016: 13). Iniziamo allora la nostra schematica ricostruzione dei testi e dei contesti.

a) *Etica della democrazia* (1888). Si tratta di un’opera giovanile di Dewey<sup>2</sup>, che era ancora intriso dell’idealismo hegeliano assimilato dal Morris, da cui era stato chiamato all’Università del Michigan<sup>3</sup>. Il contesto storico in cui tale opera prese forma è quello della cosiddetta ‘età dorata’<sup>4</sup> che corrisponde all’incirca l’ultimo quarto di secolo dell’Ottocento. Si tratta di un periodo contrassegnato da un capitalismo selvaggio e da uno sviluppo economico impetuoso, sotto l’egida di un liberalismo *laissez faire*. Un periodo però denso di contraddizioni sociali. Basta pensare che due anni prima dell’uscita di questa opera vi erano stati i grandi scioperi del maggio 1886, duramente repressi, e che quest’intero lasso di tempo fu segnato da una marcata conflittualità sociale. Inoltre, il linciaggio dei neri era ancora pratica ordinaria negli stati del Sud. Infine, appena due anni dopo, nel 1890, sarebbe avvenuto il massacro di Wounded Knee (nel quale furono sterminati trecento pellerossa inermi) e il definitivo confinamento degli indiani nelle riserve. In altre parole, a dispetto degli ideali jeffersoniani, la democrazia reale americana stentava a trovare una latitudine autenticamente universalista, risultando viziata da discriminazioni etniche e gravi disegualanze

<sup>1</sup> Per i riferimenti alla storia americana vedi Borgognone, 2016; Luconi, 2016.

<sup>2</sup> Non possiamo qui esaminare le influenze sulla formazione di Dewey. Ci limitiamo ad accennare che tali influenze comprendono svariati motivi culturali: il trascendentalismo di Emerson, l’idealismo anglo-americano, l’evoluzionismo darwiniano, il pragmatismo di Peirce e James.

<sup>3</sup> In merito alle influenze hegeliane su Dewey e sul pragmatismo, vedi Bernstein (2015); sul pragmatismo cfr. Murphy (1997).

<sup>4</sup> La denominazione, dovuta a Mark Twain, era ironica. Intendeva indicare un periodo che sotto una patina di lucentezza nascondeva gravi problemi.

sociali. Ma proprio per questo, perché è in gioco il corso che prenderà la democrazia americana, Dewey sente innanzitutto il bisogno di difenderne l'espressione da interpretazioni elitiste o formaliste. Difatti, l'opera in questione nasce come recensione al volume *Popular Government*, comparso nel 1885, di cui è autore Sir Henry Maine, un giurista conservatore inglese che propugna una visione formalista della democrazia, vedendola comunque in modo duramente critico. La replica di Dewey è importante perché in essa prendono forma le sue posizioni fondamentali sulla democrazia, che egli riconfermerà sostanzialmente negli scritti successivi.

Ridotte all'osso, le tesi di Maine sono le seguenti. In primo luogo, la democrazia è solo una forma di governo, e quindi deve essere valutata come tale. In secondo luogo, analizzata sotto questo profilo, la democrazia si rivela la forma di governo più instabile, perché in essa la sovranità si presenta frammentata tra una moltitudine di individui (il popolo); e a ciò può porre riparo solo la delega a un'élite.

Rispetto a queste tesi, Dewey replica che la democrazia non è per niente instabile, e non può essere considerata solo una forma di governo. Vediamo in sintesi le sue risposte.

Iniziamo dalla seconda tesi (l'instabilità della democrazia). Secondo Dewey, la posizione di Maine implica che gli individui siano concepiti come atomi pre-sociali. Ma la teoria della società come 'organismo sociale'<sup>5</sup> vede, al contrario, gli individui come esseri sociali, asserendo che l'individuo in sé – avulso dal contesto sociale – costituisce una mera astrazione. Quindi la democrazia, in quanto forma della società, garantisce una volontà comune, la cui realizzazione è basata sulla formazione di una maggioranza attraverso un processo di libera discussione, entro il quale sono considerate anche le prospettive delle minoranze. Pertanto, realizzando il massimo consenso possibile, la democrazia risulta la più stabile forma di governo.

L'attacco fondamentale riguarda però la prima tesi. Secondo Dewey, la democrazia non è soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento, un sentire condiviso dalla comunità. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società, in base alla quale l'individuo rappresenta la realtà prima e ultima. Pertanto, l'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in se stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società. La

---

<sup>5</sup> La teoria della società come 'organismo sociale', di ascendenza hegeliana, era all'epoca diffusa, per cui Dewey si limita ad assumerla come valida, considerando sorpassato l'atomismo individualista. Sull'organismo sociale in Dewey vedi Pezzano (2010).

stessa economia va perciò subordinata a questa legge della personalità, perché l'ideale democratico implica l'eguaglianza sotto il profilo etico e quindi pari possibilità per tutti di realizzarsi come essere umano.

Il giovane Dewey appare così già preoccupato di evitare derive formaliste ed elitiste, alle quali oppone una concezione della democrazia il cui midollo appare di natura pedagogica, facendo perno sullo sviluppo della personalità.

Successivamente a questa opera, Dewey nel 1894 si trasferisce all'Università di Chicago, dove resterà fino al 1904. In questa grande città viene in diretto contatto con la conflittualità sociale che caratterizzava questo periodo, e in particolare con lo sciopero del 1894 dei lavoratori della società di trasporti pubblici Pulmann, duramente represso. Nonostante le sue simpatie per la loro causa, il clima sociale che regna in questo ateneo lo induce ad adottare un atteggiamento di prudente mimetismo (Westbrook, 2011: 138). In questo periodo collabora con la *Hull House* di Jane Addams (una riformatrice sociale poi premio Nobel per la pace), e fonda e dirige la sua famosa 'scuola-laboratorio'. È anche il periodo della sua più intensa produzione a carattere direttamente pedagogico: da *Il mio credo pedagogico* (1897), a *Scuola e società* (1899), fino a *Il fanciullo e il curriculum* (1903). Ma oltre a queste opere si deve ricordare l'importante *Come pensiamo* (1910) (Dewey si è già trasferito nel 1905 alla Columbia University, dopo dissapori con la dirigenza dell'Università di Chicago), prima formulazione della sua logica strumentalista e della sua traduzione pedagogica. Si tratta anche del periodo di distacco dalle sue impostazioni giovanili per approdare a quelle mature e personali, una transizione che è stata descritta schematicamente in vari modi: dall'assolutismo allo sperimentalismo; dall'idealismo allo strumentalismo; dallo spiritualismo al naturalismo (vedi Pezzano, 2007). Arriviamo così all'opera che prendiamo come secondo momento paradigmatico.

b) *Democrazia e educazione* (1916). Opera della maturità, considerata da Dewey stesso come la più compiuta espressione del proprio pensiero (Westbrook, 2011: 229). Il momento storico in cui appare<sup>6</sup> si situa al culmine dell'età del progressismo, che occupa grosso modo il primo Novecento (fino all'entrata nella Prima guerra mondiale, nel 1917) ed è caratterizzata dalle presidenze di Theodor Roosevelt e Woodrow Wilson. La conflittualità sociale del periodo precedente aveva raggiunto livelli critici, e questo portò a promuovere un diverso orientamento, capace di evitare il rischio di disgregazione della società americana (Luconi, 2016: 104). Si tratta, in realtà, di

<sup>6</sup> Come scrive Sini (2012: XIV) nella presentazione all'ultima edizione italiana di *Democrazia e educazione*, senza il contesto sociale e culturale di riferimento entro cui ha preso forma quest'opera, si rischia di perdere molto del suo significato.

un progressismo dal profilo essenzialmente tecnocratico, che mira a una modernizzazione nel segno dell'efficienza, attribuendo un ruolo cruciale all'opera degli esperti (e in particolare agli ingegneri, quali Taylor, Gantt, Ward). Non può perciò essere visto pacificamente come un movimento verso un sistema più democratico: sotto questo profilo i suoi esiti furono ambigui, poiché in esso era presente un'indubbia tendenza elitista. Però è anche un periodo che vede declinare il liberalismo *laissez faire*, sostituito da un interventismo statale favorito da un rafforzamento del potere esecutivo, col tentativo di inserire elementi di regolazione del capitalismo monopolistico (elementi che resteranno deboli). Anche in questa fase non mancano però le contraddizioni, che – oltre alla deriva tecnocratica della democrazia reale – appaiono legate alla visione razzista e alle simpatie eugenetiche dei succitati presidenti (preoccupati di salvaguardare la razza anglosassone dalla contaminazione degli immigrati), nonché all'estensione della politica imperialista statunitense (iniziata con la guerra ispano-americana del 1898 per l'indipendenza di Cuba). Si trattava quindi di una modernizzazione sociale a modernità culturale limitata. Questo periodo si può considerare terminato nel 1917, con l'entrata in guerra degli Stati Uniti nel primo conflitto mondiale<sup>7</sup>, voluta da Wilson con motivazioni che richiamavano la pace e la democrazia, alla quale Dewey diede la propria adesione (così, come darà il proprio appoggio critico al progetto wilsoniano della Società delle Nazioni) (Dewey, 2003a). Nel dopoguerra, egli tornerà però su posizioni pacifiste che non abbandonerà più.

Il rapporto di Dewey col progressismo va visto come improntato a una distanza critica. Nonostante il ceto medio di professionisti che patrocina questo movimento sia influenzato dalle teorie deweyane sull'importanza sociale della scienza, il profilo tecnocratico di questo progressismo – in quanto destinato a restringere la partecipazione democratica anziché ad espanderla – è agli antipodi degli ideali politici di Dewey (vedi Westbrook, 2011: 245-259). Infatti, per il filosofo americano, l'atteggiamento scientifico-sperimentale non deve essere appannaggio di una casta di esperti ai quali delegare le decisioni sociali, ma deve essere assicurato a tutti in modo da estendere la partecipazione alla vita democratica.

*Democrazia e educazione*, che come già detto Dewey considerava la più compiuta esposizione della propria filosofia, da un lato può essere vista come una sorta di punto di convergenza delle sue ricerche precedenti: le

---

<sup>7</sup> Durante la guerra si ha non solo l'arresto del riformismo, ma addirittura una serie di misure che limitano le libertà democratiche, introducendo di fatto il reato d'opinione verso chi critica l'impegno bellico.

riflessioni politiche iniziate con *Etica della democrazia*, l'interesse pedagogico sviluppato nel periodo di Chicago e le sue indagini sulla scienza e la logica strumentalista (*Studies in Logical Theory*, 1903, per esempio, oltre il già citato *Come pensiamo*, 1910, nonché i saggi raccolti in *Essay in Experimental Logic*, 1916). Dall'altro lato, però, quest'opera può essere letta come una risposta critica indiretta alla deriva tecnocratica dell'età progressista, legando l'atteggiamento scientifico alla democrazia attraverso l'educazione, anziché ritenerlo un appannaggio esclusivo di una corporazione d'esperti.

Dewey chiarisce fin dalla *Prefazione* il proprio intento: applicare all'educazione le idee di una società democratica, collegando lo sviluppo della democrazia al metodo sperimentale e alla riorganizzazione industriale. In questa direzione, egli riprende la posizione fondamentale espressa nell'opera del 1888: la democrazia è più di una forma di governo, è un tipo di vita associata, costituisce una forma d'esperienza basata su una comunicazione continua, che permette la messa in comune di idee e valori che fondano la coesione della comunità. Pertanto, tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e quindi la piena educazione di tutti. Per questo, la democrazia si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni individuo, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo processo di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a se stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non può darsi pienamente l'altra e viceversa. Sono facce di una stessa medaglia.

Questa concezione politico-pedagogica, una delle più alte di tutto il Novecento, ha ulteriori nessi e conseguenze. In primo luogo, la compenetrazione tra educazione e democrazia implica un ideale educativo democratico (Dewey, 2012: 94-96; Borghi, 1955: 91-94). Infatti, a una società democratica sarebbe fatale una divisione in classi, e quindi la separazione tra una formazione per le classi dirigenti e una per i ceti subordinati. Contrariamente a quanto previsto da Platone nella *Repubblica*, le opportunità di crescita intellettuale devono essere assicurate a tutti in modo equo. Borghi ha giustamente sottolineato questo aspetto del pensiero di Dewey, ritenendolo centrale per comprendere il suo senso e il suo valore<sup>8</sup>. In secondo luogo,

<sup>8</sup> Qui vi è una significativa convergenza con le posizioni assunte successivamente da Gramsci

poiché l'educazione è una funzione sociale di una comunità, la stessa scuola deve essere concepita come una comunità democratica, poiché solo in quanto tale essa può veramente assicurare la crescita intellettuale e morale di tutti. Infine, secondo Dewey, i cambiamenti sociali indotti dalla riorganizzazione industriale creano una rinnovata necessità di affrontare i problemi dello sviluppo della democrazia e dei singoli individui. A questo proposito, è cruciale il collegamento dell'industrialismo con lo sviluppo scientifico, poiché sussiste un nesso ben preciso del metodo scientifico-sperimentale con la stessa democrazia. Secondo Dewey, tale metodo corrisponde al metodo dell'intelligenza, e la democrazia è questo stesso metodo usato per la soluzione dei problemi sociali. Si tratta cioè di affrontare tali problemi con un atteggiamento sperimentale, attento alle conseguenze effettive delle soluzioni attuate, e tramite la libera discussione. Parallelamente, la democrazia rappresenta la forma di vita associata in cui questo metodo si può esprimere pienamente, perché solo essa garantisce l'effettiva pubblicità dei risultati e la piena libertà della discussione. Si configura quindi un nodo tra educazione, democrazia e metodo sperimentale, che appare il centro del pensiero politico-pedagogico di Dewey.

Dopo la guerra, e la paura rossa (*Red Scare*) del 1919<sup>9</sup>, negli anni Venti si ha un ritorno al conservatorismo e al *laissez faire* di cui si fanno espressione le presidenze di Harding, Coolidge ed Hoover, mentre si assiste all'impegnoso sviluppo dell'organizzazione produttiva fordista<sup>10</sup>. Il clima culturale del decennio è caratterizzato da un pesante conformismo, che porta vari scrittori a lasciare l'America per l'Europa (tra questi Ernest Hemingway e Gertrude Stein). Nonostante la temperie ostile verso il radicalismo democratico, Dewey non rinuncia alla difesa dei suoi ideali (nel 1920 fonda con Jane Addams, Norman Thomas ed altri l'*American Civil Liberties Union*). In questa fase, sceglie di compiere anche una serie di soggiorni all'estero (in Unione Sovietica, Giappone, Cina, Turchia, Messico). Oltre a ciò, attende ad alcune delle sue più importanti opere filosofiche: *Ricostruzione*

---

nei *Quaderni del carcere*. La sostanza della democrazia risiede nel fatto che, in linea di principio, tutti possano diventare dirigenti politici, perciò l'istruzione scolastica non va divisa tra un canale per la classe dirigente e quelli per i ceti subalterni. Tutti devono essere formati come potenziali dirigenti. Vedi Gramsci (1975: 1547).

<sup>9</sup> Si ebbe un'ondata di xenofobia e antiradicalismo per il timore della diffusione delle dottrine anarchiche e marxiste tra i lavoratori, che portarono ad arresti e persecuzioni. Tra questi fece epoca la vicenda di Sacco e Vanzetti, arrestati nel 1920 e messi a morte nel 1927, a favore dei quali scrisse lo stesso Dewey.

<sup>10</sup> Gramsci nel 1929-1930, nei *Quaderni del carcere*, la identificherà come l'espressione organica dell'*americanismo*; vedi Gramsci (1975: 70-72; 91-92; 123-126, 138-139).



*filosofica* (1920), *Natura e condotta dell'uomo* (1922), *Esperienza e natura* (1925), *La ricerca della certezza* (1927). Ma torna direttamente anche sul problema politico-democratico con *Comunità e potere* (*The Public and Its Problems*, 1927) – che costituisce un tentativo di rispondere alla concezione elitaria e tecnocratica avanzata da Walter Lippmann<sup>11</sup> (*L'opinione pubblica*, 1922; *The Phantom Public*, 1925) e a tutti i sostenitori di una revisione 'realista' della democrazia (che si trovavano per lo più nelle file degli scienziati sociali e politici) – e *Individualismo vecchio e nuovo* (1930). Giungiamo così al terzo momento.

c) *Liberalismo e azione sociale* (1935). Si tratta di un'opera della fase tarda del pensiero di Dewey, che nel frattempo è andato in pensione (nel 1929). Libero da impegni accademici, egli esprime in questa fase il suo massimo impegno politico. Da un lato, la sua visione della democrazia conosce uno sviluppo radicale approdando sulle sponde di un socialismo liberale. Dall'altro, egli s'impegna direttamente nel tentativo di creare un terzo partito d'ispirazione social-democratica. Ma tale tentativo non avrà successo, cosicché nelle elezioni del 1932 e del 1936 egli appoggerà il socialista Thomas. Il contesto storico in cui prende forma *Liberalismo e azione sociale* è quello della grande crisi economica iniziata del 1929 e del *New Deal* di Franklin Delano Roosevelt. Nel 1932, appena eletto, questo presidente costituisce il famoso *Brain Trust*, il gruppo di esperti incaricati di concepire i rimedi alla crisi. Di fatto, si tratta di un'impostazione tecnocratica che produce misure di tipo corporativo<sup>12</sup>, i cui esiti restano tutto sommato limitati. Si ha però un abbandono del *laissez faire* resuscitato negli anni Venti (e portato avanti dal presidente Hoover anche dopo l'inizio della crisi), per inaugurare una fase d'intervento statale forte. Nonostante il suo pensiero eserciti un'influenza anche sugli esperti coinvolti, Dewey assume un atteggiamento critico verso il *New Deal*, ritenendolo non solo espressione di un empirismo volgare, per prove ed errori, ma anche ideologicamente viziato dalla volontà di salvaguardare la plutocrazia capitalista. Con la larga vittoria di Roosevelt nelle elezioni del 1936, termina però la fase di massimo impegno politico di Dewey.

L'opera in questione, del 1935, si situa perciò nel momento del massimo sforzo di Dewey di influire direttamente sulla politica americana,

<sup>11</sup> Walter Lippmann (1889-1974), giornalista e saggista, è stato uno dei maggiori opinionisti americani.

<sup>12</sup> Il corporativismo (inteso come 'integrazione di gruppi economici organizzati all'interno della sfera statale'), visione che da noi fu legata all'esperienza del fascismo, possedeva all'epoca un significato più ampio, e ad esso erano interessate anche forze socialiste come i Fabiani (vedi Borgognone, 2016: 184-185).

cercando di garantirne uno sviluppo in senso sociale e democratico. Tale opera, dedicata alla memoria di Jane Addams, è divisa in tre parti: la storia, la crisi e la rinascita del 'liberalismo', presentato da Dewey come il movimento di liberazione dell'individuo.

Rispetto alla 'parabola storica', se Locke aveva teorizzato che il compito dei governi è quello di proteggere i diritti individuali, innervando così questo movimento di uno spirito individualista, Adam Smith aveva invece fissato il principio secondo cui i governi non devono intralciare il mercato (regolato da una mano invisibile), da cui era derivata la tendenza del *laissez faire*. Rispetto a questo primo liberalismo, l'utilitarismo di Bentham – puntando alla massima felicità del maggior numero di individui – autorizzava invece l'intervento statale. In America la penetrazione del benthamismo fu però limitata, cosicché il liberalismo rimase legato alla tendenza del *laissez faire*. La separazione di tale tendenza dal liberalismo sarebbe iniziata, perciò, solo col Novecento.

La 'crisi del liberalismo' è determinata dal continuare a concepirlo nei termini dell'opposizione tra azione sociale organizzata e iniziativa individuale, con la conseguente ostilità verso la legislazione sociale. Infatti, con l'avvento della democrazia il problema è proprio quello di realizzare un'organizzazione sociale capace di liberare e promuovere le capacità individuali di tutti. Pertanto, le stesse attività economiche debbono essere messe al servizio dello sviluppo delle capacità individuali, questo è la nuova esigenza del liberalismo. Ma il vecchio liberalismo *laissez faire* è ancora diffuso, sebbene esso non sia coerente con lo sviluppo della democrazia, poiché produce diseguaglianze incompatibili con essa. A questo proposito, si deve ricordare che la fede del liberalismo è l'individuo, ma l'individualità non è qualcosa di dato e compiuto: si sviluppa. Quindi, è necessario promuovere un tipo di associazione umana che garantisca le condizioni per il suo sviluppo.

Occorre allora un 'liberalismo rinascete'. Se il liberalismo è un movimento di liberazione, esso implica l'emancipazione dai condizionamenti materiali che impediscono il pieno sviluppo delle capacità individuali. Il fine del liberalismo nell'età della democrazia e dell'industrialismo può essere conseguito solo rifiutando i mezzi del primo liberalismo, per forgiare istituzioni che provvedano ad assicurare le basi economiche necessarie per la liberazione culturale e la crescita degli individui. Pertanto, il liberalismo deve diventare 'radicale', ossia deve promuovere profondi cambiamenti nelle istituzioni, le quali – secondo il metodo dell'intelligenza – vanno giudicate in base alle conseguenze che producono sullo sviluppo degli individui. La democrazia, perciò, non si può limitare all'ambito politico, ma deve investire anche quello sociale ed economico (deve entrare nella fabbrica, in altre parole). Rispetto al vecchio

liberalismo *laissez faire*, il nuovo liberalismo deve perciò imboccare la strada di una legislazione sociale coraggiosa e radicale, capace di liberare concretamente l'individuo. In conclusione, quindi, non è la democrazia che si deve piegare al liberalismo vecchia maniera, bensì è il nuovo liberalismo che deve acquisire una curvatura democratica (cfr. Westbrook, 2011: 39).

In quest'opera, dunque, Dewey chiarisce in modo trasparente e definitivo il rapporto tra democrazia e liberalismo, e la priorità etica e logica della prima. Se il centro del liberalismo è l'individuo, l'individuo non è però compiuto *ab origine* ma si sviluppa, e solo la democrazia – politica, sociale ed economica – garantisce la forma di associazione umana capace di promuovere il pieno sviluppo dell'individualità. Pertanto, il liberalismo – come liberazione dell'individuo – si può autenticamente realizzare solo nel quadro della democrazia. Quindi è il liberalismo che si deve conformare a quest'ultima, non il contrario. E poiché il significato della democrazia risiede nel principio pedagogico della crescita umana di tutti i cittadini, il valore delle istituzioni promosse dal liberalismo va giudicato dalle loro conseguenze formative in termini di crescita intellettuale e morale dei cittadini<sup>13</sup>. La problematica pedagogica costituisce così il centro d'annodamento della questione politico-sociale e dello stesso pensiero di Dewey.

Dopo quest'opera, anche se l'impegno politico di Dewey si farà meno diretto non cesserà. A questo proposito, basta citare la sua partecipazione al controprocesso di Trotsky (1937), e il saggio critico verso le posizioni trotskyane (Dewey, 2003b), il volume *Libertà e cultura* (1939) o il coevo saggio *Il futuro del liberalismo, ovvero cambiare in modo democratico* (Dewey, 2003c). Ma l'elaborazione di Dewey non si ferma nemmeno sul versante pedagogico (*Esperienza e educazione* è del 1938), né su quello epistemologico, da *Logica. Teoria dell'indagine* (1938), che egli stesso considererà come il cuore del suo pensiero (vedi Alcaro, 1997: 4; 179) a *Conoscenza e transazione* (1949, in collaborazione con Bentley), visto da Visalberghi (1997; cfr. anche Visalberghi, 1958) come il coronamento della ricerca deweyana. Fino alla sua scomparsa nel 1952.

Giunti al termine di questa sommaria ricognizione sui tre momenti paradigmatici prescelti, riepiloghiamo brevemente le posizioni cruciali di Dewey rispetto al nostro tema:

- rispetto alla 'natura della democrazia': la democrazia non è solo una forma di governo, ma un sentimento, un ideale etico, una forma di vita associata; la forma democratica di governo è l'espressione

---

<sup>13</sup> Tale posizione era già stata raggiunta in *Ricostruzione filosofica* (vedi Dewey, 1931: 191-192).

- politica di tale ideale etico-sociale;
- circa il ‘nesso tra democrazia e metodo dell’intelligenza’: il metodo democratico coincide col metodo dell’intelligenza (con l’atteggiamento sperimentale verso i problemi sociali); la democrazia è la forma di vita associata che assicura l’uso del metodo dell’intelligenza per la soluzione dei problemi sociali;
  - rispetto all’‘implicazione reciproca tra democrazia e educazione’: la democrazia è la forma di vita associata che promuove la piena crescita di tutti; l’educazione forma le qualità intellettuali e morali necessarie per la piena partecipazione di tutti alla vita democratica;
  - circa il ‘rapporto tra democrazia e liberalismo’: non è la democrazia che si deve conformare al liberalismo, bensì è il liberalismo che si deve curvare secondo lo spirito della democrazia.

Si tratta adesso prospettare l’uso di queste idee in relazione ai problemi politico-educativi del nostro tempo.

### 3. *Dewey e i nostri problemi*

Visalberghi, che con Borghi è stato il maggior interprete pedagogico di Dewey in Italia (sulla ricezione di Dewey in Italia, vedi Bellatalla, 1999), nella sua monografia sul pensatore americano (Visalberghi, 1951), lo definiva il ‘filosofo della democrazia’. Tuttavia, lo studioso italiano metteva soprattutto in evidenza che le idee di Dewey rappresentavano «la più compiuta alternativa democratica all’universalismo rivoluzionario della dottrina e della prassi marxista» (Visalberghi, 1951: 9). Il significato del pensiero deweyano veniva cioè compreso attraverso ‘l’opposizione tra liberalismo democratico e marxismo’. Questa posizione è del tutto comprensibile se si considera che lo studio di Visalberghi prendeva luce nell’epoca della Guerra fredda (e d’altra parte Dewey era rigorosamente anti-stalinista), e in una fase nella quale prevalevano in Italia le pedagogie di schieramento: quella cattolica, quella marxista e quella laica. Quest’ultima, guardava prevalentemente a Dewey per trovarvi una concezione liberal-democratica (e social-liberale) alternativa agli altri schieramenti. In questo modo si tendeva, però, a perdere la carica critica dell’ideale democratico deweyano verso lo stesso liberalismo. In una fase storica come l’attuale, posteriore alla divisione del mondo tra i due blocchi, diventa fondante la tensione tra l’ideale democratico e il ‘liberalismo reale’<sup>14</sup>,

---

<sup>14</sup> Usiamo l’espressione ‘liberalismo reale’ in analogia con ‘socialismo reale’ e in opposizione a ‘liberalismo ideale’. La tensione tra democrazia e liberalismo è stata colta e discussa anche

la quale restituisce al pensiero del filosofo americano una forza critica che andrebbe altrimenti smarrita. Innanzitutto, dobbiamo quindi seguire, ovviamente a grandi linee, la parabola del liberalismo dalla metà del Novecento.

La crisi del vecchio liberalismo *laissez faire* ha portato nel corso della prima parte del Novecento a un 'nuovo liberalismo', che vede l'intervento dello Stato nell'economia e nella società come positivo e necessario (dal progressismo al *New Deal*). Il *liberalismo rinascete* di Dewey è una interpretazione di questo nuovo liberalismo nei termini di una democrazia radicale. Ma egli fu il portavoce di una minoranza critica, i cui ideali hanno incontrato grossi ostacoli (Westbrook, 2011: 36-39) e non sono riusciti a esercitare un'influenza sociale decisiva sullo sviluppo della democrazia americana<sup>15</sup>.

Mentre Dewey – dopo la seconda vittoria di Roosevelt – si ritraeva dall'impegno politico diretto, Walter Lippmann, nel 1938, in occasione della pubblicazione del proprio volume *La società giusta* (1937), promuoveva il Convegno di Parigi sulla rifondazione del liberalismo. Si tratta dell'atto di nascita del cosiddetto neo-liberismo (che va culturalmente distinto dal nuovo liberalismo di cui si è detto). In tale convegno si confrontano due linee: quella del ritorno al liberalismo *laissez faire* (di cui era alfiere von Hayek) contro l'interventismo statale che connotava quella fase storica; e quella del cosiddetto 'ordoliberalismo' (propugnato da von Rüstow, ed entro cui è collocabile lo stesso Lippmann) (vedi Dardot e Laval, 2013: 167-198). La novità di quest'ultimo sta nell'importanza attribuita alla costruzione giuridica dell'economia di mercato. I meccanismi di concorrenza del mercato, cioè, non sono visti come un fenomeno naturale, bensì come un ordine costruito giuridicamente. La metafora di questo ordine è quella del 'codice della strada' necessario per regolare il traffico economico. Occorre perciò uno stato forte, governato da un'*élite* competente, secondo le linee di un elitismo tecnocratico. Tra gli obiettivi da perseguire viene previsto anche l'adattamento dell'uomo alle condizioni dell'industrialismo e dell'economia di mercato. In particolare, è considerato necessario un

---

da Norberto Bobbio (1984: 101-124).

<sup>15</sup> Secondo Westbrooke (2011: 36-39), Dewey rappresenta una voce radicale, che si distanzia criticamente dalla corrente principale del liberalismo americano. La storia di quest'ultima sarebbe, infatti, la storia di un tradimento dell'ideale democratico, nella quale – in nome di un presunto realismo – la fede in tale ideale viene sostituita da una visione angusta. Tale visione degrada la democrazia a una mera forma di governo e a un metodo di competizione elettorale, conducendo a una concezione politica elitista e a una filosofia sociale deteriore, basata sulla riduzione del bene comune al benessere materiale. Contro tale deriva, Dewey s'impegnò nella battaglia per la democrazia come concezione di vita e quale condizione per il pieno sviluppo dell'essere umano.

adattamento dell'individuo allo spirito competitivo, da realizzare attraverso l'istruzione di massa. Così, fin dall'inizio, il neo-liberismo include un proprio progetto formativo, radicalmente divergente da quello deweyano.

Dopo la seconda guerra mondiale, nel 1947, viene poi costituita la Società del Monte Pellegrino, e la leadership culturale del neoliberalismo è assunta da von Hayek.

In Europa, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro (1945-1975) – denominato come 'età dell'oro' da Hobsbawm (1997) – lascia però poco spazio all'ideologia neoliberista<sup>16</sup>. Tuttavia, la crisi dell'accumulazione capitalista iniziata degli anni Settanta del Novecento determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici (delocalizzazione produttiva, rivoluzione informatica-telematica, passaggio a un'organizzazione produttiva post-fordista, finanziarizzazione dell'economia ecc.) che portano alla cosiddetta 'globalizzazione' dell'economia. In questa nuova situazione, il neoliberalismo – come ideologia del capitalismo globalizzato – giunge a conquistare l'egemonia politico-culturale. In una prima fase, negli anni Ottanta, con i governi Thatcher in Gran Bretagna e la presidenza Reagan negli Stati Uniti, il neoliberalismo si presenta essenzialmente come un ritorno al *laissez faire*, contro gli assetti socialdemocratici e gli apparati di regole che li sorreggono, e mette in atto una potente offensiva politico-culturale che lo porta a conquistare una sostanziale egemonia in Occidente (Hall, 2006: 143-183). Dopo il crollo dell'Unione Sovietica, la vicenda conosce gli sviluppi che conducono alla situazione attuale. Inizialmente, tale crollo viene presentato come il trionfo definitivo della democrazia liberale, e dunque come la 'fine della storia' (Fukuyama, 1992). In realtà, a trionfare su scala planetaria sarà la globalizzazione neoliberista, determinando quella che appare sempre più come una potenziale deriva post-democratica (Crouch, 2003; Salvadori, 2011). Nel corso degli anni Novanta, infatti, con l'adozione della 'terza via' di Blair (Giddens, 1999) si consuma la resa di fatto della socialdemocrazia europea al neoliberalismo. Con raggiungimento della piena egemonia di quest'ultimo, tanto da pretendere di porsi come paradigma di pensiero unico, prende corpo la sua versione ordoliberrista. Per favorire la produttività e l'efficienza, tutta la vita sociale va assoggettata a sistemi di regole che promuovano e garantiscano la concorrenza, non solo nel privato ma anche nell'amministrazione pubblica (inclusa la scuola). La democrazia va subordinata alle richieste dei mercati, e a questa

---

<sup>16</sup> Per i riferimenti storici agli ultimi decenni: Hobsbawm (1997); Hobsbawm (2000); Guarracino (2004). E per quanto riguarda l'Italia: Ginsborg (2007); Crainz (2016).

(presunta) necessità non vi sarebbero alternative (se non s'intende soccombere nella competizione globale). Il governo degli Stati e degli organismi internazionali va così affidato a *élite* competenti, rese immuni dall'opinione pubblica e dal controllo democratico. Secondo Dardot e Laval (2013), le 'tecniche governamentali' del sistema neoliberista (vedi Foucault, 2005, a cui Dardot e Laval si rifanno) costituiscono anche un potente dispositivo formativo diretto a forgiare un nuovo tipo d'uomo, che ha interiorizzato lo spirito concorrenziale, ed è quindi adatto alla vita competitiva del 'moderno' regime sociale-economico. Il regime neoliberista incorpora perciò un preciso progetto pedagogico.

Il neoliberismo tende a conformare tutti gli aspetti della società secondo i propri dogmi. Esercita pertanto una pressione omologante sui sistemi scolastici dell'intero Occidente (Nussbaum, 2011). Per la precisione, la scuola viene vista come una fabbrica del capitale umano necessario per la produttività del sistema socio-economico, e come un'agenzia di socializzazione allo spirito competitivo. In altre parole, il suo compito è quello di formare produttori competenti e dotati di una mentalità competitiva, trascurando la formazione dei giovani come futuri cittadini. Per realizzare questo disegno, la stessa scuola viene concepita come un'azienda, e si ritiene che i singoli istituti scolastici debbano essere messi in concorrenza tra loro entro una sorta di mercato della formazione (Baldacci, 2014).

Tratteggiato questo sommario quadro, torniamo all'uso del pensiero di Dewey come strumento per impostare i nostri attuali problemi. Come si è visto Visalberghi, opponendo il liberalismo democratico di Dewey al marxismo, oscurava la carica critica dell'ideale democratico deweyano verso lo stesso liberalismo. Nell'odierna epoca, l'uso del pensiero di Dewey passa per l'opposizione tra il suo liberalismo rinascente, radicalmente democratico, e il trionfante neoliberismo tendenzialmente post-democratico. Mentre per il neoliberismo la democrazia si deve piegare ai (presunti) voleri dei mercati, per Dewey è il liberalismo a doversi curvare secondo le esigenze della democrazia. In altre parole, il primato spetta alla democrazia, come ideale etico e modo di vita associata capace di promuovere la crescita umana di tutti. Rispetto alla nostra epoca, Dewey ci aiuta così a porci le questioni giuste e importanti. Ci limitiamo ad indicarne tre che ci sembrano cruciali.

La prima questione, riguarda la scelta tra una democrazia radicale (politica, sociale ed economica) come modo di vita volto a garantire il pieno sviluppo umano di tutti, e una deriva neoliberista post-democratica che innalza sul trono il mercato, riducendo a sudditi la grande maggioranza degli uomini.

La seconda questione concerne la scelta tra una società in cui ogni individuo è un fine in sé, e l'economia è solo un mezzo per lo sviluppo umano, e

una società nella quale l'uomo è solo uno strumento dell'economia asservito ai privilegi di una minoranza.

La terza questione, infine, è inerente alla scelta tra una scuola ridotta a fabbrica di capitale umano e a palestra di competizione sociale, e una scuola come comunità democratica tesa ad assicurare la piena crescita intellettuale e morale di tutti i futuri cittadini.

Le nostre opzioni sono deweyane: sono per una scuola come comunità democratica capace di realizzare lo sviluppo di tutti, e di partecipare così alla promozione di una democrazia radicale, nella quale ogni uomo sia un fine in sé e possa espandere pienamente la propria personalità.

Dewey è stato un grande intellettuale, che ha combattuto coraggiosamente contro forze potenti, e anche se nel suo tempo le sue idee non sono riuscite a prevalere, il suo pensiero continua a rappresentare uno strumento intellettuale vitale per dare forma ai nostri problemi. Il progetto deweyano di una democrazia radicale non è fallito, è un compito tutt'ora aperto<sup>17</sup>.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alcaro, M. (1997). *John Dewey. Scienza prassi democrazia*. Bari: Laterza.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Bernstein, R.J. (2015). *Sul pragmatismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Bobbio, N. (1984). *Liberalismo vecchio e nuovo*, in Bobbio, N. *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi, 101-124.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borgognone, G. (2016). *Storia degli Stati Uniti*. Milano: Feltrinelli.
- Dardot, P., Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Crainz, G. (2016). *Storia della Repubblica*. Bari: Donzelli.
- Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1931). *Ricostruzione filosofica*. Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1964). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1968). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.

---

<sup>17</sup> Su una linea di democrazia radicale che trae ispirazione da Dewey si può segnalare l'opera di Cornel West (1997), che non per niente fonde il pragmatismo deweyano col marxismo gramsciano. Su una linea complementare si può indicare invece Laclau e Mofe (2011), che fondo invece il marxismo gramsciano col post-strutturalismo foucaultiano.



- Dewey, J. (1968). *La ricerca della certezza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1973). *Logica. Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1974). Il fanciullo e il curriculum, in Dewey, J. *La scuola e il fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1997). *Liberalismo e azione sociale*. Roma: Ediesse.
- Dewey, J. (1997). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2003). Etica della democrazia, in Dewey, J. *Scritti politici*. Bari: Donzelli.
- Dewey, J. (2003a). Lega delle Nazioni e libertà economica, in Dewey, J., *Scritti politici*. Bari: Donzelli.
- Dewey, J. (2003b). Mezzi e fini. La loro interdipendenza e il saggio di Lev Trotsky "La nostra morale e la loro", in Dewey, J. *Scritti politici*. Bari: Donzelli.
- Dewey, J. (2003c). Il futuro del liberalismo, ovvero cambiare in modo democratico, in Dewey, J. *Scritti politici*. Bari: Donzelli.
- Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Dewey, J., Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fukuyama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Gadamer, H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giddens, A. (1999). *La terza via*. Milano: Il Saggiatore.
- Ginsborg, P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Ginsborg, P. (2007). *L'Italia del tempo presente*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi (st. 1929-1935).
- Guarracino, S. (2004). *Storia degli ultimi sessant'anni*. Milano: Mondadori.
- Hall, S. (2008). Gramsci e noi, in Vacca, G., Capuzzo, P., Schirru, G. (a cura di), *Studi Gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*. Bologna: Il Mulino.
- Hall, S. (2006). Il rospo nel giardino: l'irruzione del tatcherismo nella teoria, in Hall, S. *Il soggetto e la differenza*. Roma: Meltemi.
- Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.
- Hobsbawm, E.J. (2000). *Intervista sul nuovo secolo*, a cura di A. Polito. Roma-Bari: Laterza.
- Luconi, S. (2016). *La "nazione indispensabile". Storia degli Stati Uniti dalle origini a oggi*. Firenze: Le Monnier.
- Murphy, J.P. (1997). *Il pragmatismo*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno*

- bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Salvadori, M.L. (2011). *Democrazie senza democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sini, C. (2012). *Presentazione*, in Dewey, J. (2012).
- Pezzano, T. (2007). *L'assoluto in John Dewey*. Roma: Armando.
- Pezzano, T. (2010). *L'organismo sociale nel giovane Dewey*. Cosenza: Periferia.
- Visalberghi, A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1997). Prefazione, in Alcaro, M. (1997).
- West, C. (1997). *La filosofia americana. Una genealogia del pragmatismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Westbrook, R.B. (2011). *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano. Roma: Armando.