

Luciana Bellatalla

Note in margine a Democracy and Education, un'opera 'inattuale'

Perché questo titolo

Il titolo che ho deciso di dare al mio breve intervento potrà suonare stravagante o originale. Ha perciò bisogno di qualche spiegazione preliminare.

In questo 2016, ho avuto più volte il piacere di essere invitata a riflettere pubblicamente su *Democracy and Education*¹. Si tratta, infatti, di un anno carico di significato per gli studiosi di Dewey, ma anche, più in generale, per chi si occupa di educazione e di problemi storico-educativi. Né gli studiosi di Dewey né i ricercatori in ambito educativo, dunque, possono sottrarsi ad un confronto con il pensiero deweyano, che così profondamente ha cambiato il modo di avvicinarsi alle questioni educative.

Ogni volta, come è facilmente comprensibile e largamente ineliminabile, anche ripetendomi intorno a certi nodi teorici che non da ora mi appaiono particolarmente pregnanti, mi sono mossa all'interno del testo deweyano, in due direzioni. Da un lato, e prima di tutto, ho cercato di tratteggiarne sia gli elementi di continuità con la precedente produzione del suo autore sia gli elementi di novità destinati a fiorire nelle opere seguenti, visto che il 1916 può essere considerato, come già era accaduto con gli anni Novanta dell'Ottocento, un momento-cardine nello sviluppo del pensiero deweyano. Tuttavia, in questa prospettiva mi sono sempre e

¹ In questo anno, sono intervenuta, se si esclude questa occasione, almeno altre quattro volte: Bellatalla, L. (a cura di) (2016a). Ricezione di John Dewey in Europa e America. *Espacio Tiempo y Educación*, 2; Le mie radici deweyane, in Bellatalla, L. (a cura di) (2016b), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*. Roma: Anicia; il 18 ottobre 2016 con una lezione su *Democracy and Education*, alla scuola di dottorato in Scienze dell'educazione all'Università di Bologna; *Riflessioni su Democrazia e educazione 100 anni dopo*, al Convegno 'Cosmopolitismo dell'Europa: la creazione di una cultura universale', svoltosi a Matera il 3 e 4 novembre 2016.

comunque mossa all'interno del *corpus* teorico-teoretico di Dewey.

Dall'altro lato, anche se è difficile ed impossibile distinguere in maniera netta i due approcci, mi sono distaccata dal piano delle opere deweyane. E l'ho fatto per cercare di mettere in luce aspetti e concetti che la riflessione sull'educazione non sempre o non sempre univocamente ha accolto, ma che dovrebbe anche conservare come punti fermi per proseguire sulla strada aperta da Dewey stesso con le sue sollecitazioni a pensare elementi o aspetti qualificanti dell'educazione. In gioco, infatti, è il concetto stesso di educazione, che Dewey ha saputo mostrare non semplicemente come attività pratica, ma anche e soprattutto come congegno concettuale. In questo senso e con questo significato, ben a ragione, l'educazione può presentarsi come perno, di una complessa visione del mondo e delle relazioni significative tra i soggetti e tra i soggetti e la vita circostante, nelle sue varie declinazioni, ossia ambiente, cultura e società.

Sono partita da un punto fermo e ineludibile al punto da essere ormai divenuto una sorta di luogo comune e, in quanto tale, come tutti i luoghi comuni troppo semplificatorio e, perciò tale da essere rimesso in discussione e rivisto.

Quando, infatti, il discorso viene a toccare il contributo deweyano all'educazione, prima di tutto negli Stati Uniti e poi anche in Italia, spesso con fraintendimenti, semplificazioni o indebite distinzioni, comunque, in generale, Dewey viene celebrato e definito come il pensatore che ha individuato nell'educazione e nella democrazia i due momenti-cardine della vita individuale e comunitaria.

Questo giudizio molto diffuso è, peraltro, ben testimoniato sia dalla manualistica corrente (nel passato come oggi), sia dalle vicende della fortuna di Dewey nei vari Paesi europei (e non) nei periodi bui delle dittature che alcuni di essi hanno sopportato². Esso ha fatto di Dewey una sorta di profeta della democrazia.

² Al riguardo sono interessanti non solo le vicende italiane durante il Ventennio fascista, quando Dewey, come ho messo in luce nel mio lavoro *John Dewey e la cultura del Novecento* (1999), il filosofo statunitense veniva letto ed era perfino oggetto di tesi all'università, ma sempre riportandolo nell'alveo dell'idealismo o, comunque, evitando riferimenti alla sua fede democratica; ma anche le vicende dell'URSS e dei suoi paesi satelliti, raccontati da Iveta Kestere e Aleksandrs Vorobjovs nel loro contributo dal titolo *Dewey and educational reforms in Latvia*, sia quanto scrivono a proposito di stati sudamericani o di nazioni del Sud-est europeo J. Caiceo Escudero (per il Cile), I. Fenyo (per l'Ungheria), C. Martines Valle (per la Spagna franchista), S. Miovska-Spaseva (per la Macedonia) e Vučina Zorič (per la Turchia e l'Unione Sovietica), nel numero già citato di *Espacio Tiempo y Educación*.

Sebbene il giudizio sia interessante e possa in larga misura essere condiviso, alcune cautele sono opportune e addirittura necessarie. Infatti, se assunto senza tali cautele, il giudizio presenta alcuni rischi. Esso, infatti, finisce spesso per oscurare non solo la complessità delle riflessioni di Dewey, ma anche il suo impegno nell'affrontare temi diversi – dalla filosofia della scienza alla tematica estetica – per la costruzione di un mondo incentrato sul divenire e sulla crescita continui e sulla centralità del soggetto. Proprio la concezione deweyana di 'soggetto' si presenta particolarmente interessante: esso, infatti, è inteso non come monade bensì come microcosmo al centro di una rete di relazioni di reciprocità necessarie. E, si pensi, questa concezione è ribadita in un'epoca come la prima metà del Novecento, in cui sia le vicende storico-politiche sia la riflessione filosofica sia molte espressioni artistiche tendono a mettere in crisi appunto il soggetto e la sua identità, aprendo la strada a quell'orientamento culturale, da tempo, definito post-modernità.

Di più: il luogo comune da semplificatorio è presto divenuto anche teoreticamente illegittimo, quando, dal nesso democrazia e educazione si è passati ad affermare che la difesa della centralità dell'educazione in Dewey è un prodotto, se non addirittura un rispecchiamento, della condizione civile della vita americana. Senza tener conto della severità con cui Dewey legge e giudica la vita a lui contemporanea³, questa conclusione non tiene neppure conto del legame strutturale che Dewey istituisce tra il pensiero (ed il suo metodo) e l'educazione e, quindi, della necessaria filiazione del modo di vivere democratico dal libero e non condizionato uso del pensiero.

Ad ogni buon conto, nonostante luoghi comuni e semplificazioni, della validità 'perenne' del pensiero deweyano nessuno ha mai dubitato finché qualcosa non si è rotto in quell'ordine democratico che appariva, dopo la fine della Seconda guerra mondiale ed il crollo del muro di Berlino nel 1989, sicuro e stabile. E tanto più il meccanismo si è inceppato quanto più la democrazia formale ha cominciato a mostrare debolezze e crepe, sempre più diffuse, nella misura in cui questi ultimi decenni si sono caratterizzati, in maniera apparentemente inarrestabile, per atteggiamenti di razzismo, xenofobia, chiusure pregiudicate dinanzi al diverso, di qualunque tipo esso sia, con la rinascita di muri (materiali e ideali) discriminatori.

Ed è superfluo anche ricordare come e quanto la stessa organizzazione

³ Su questo aspetto, rimando, come esempio, da un lato, agli articoli dedicati alla Russia post-rivoluzionaria e non ancora stalinista, che Dewey saluta plaudendo, contenuti in *Characters and Events* del 1929 e, dall'altro, i saggi scritti a quattro mani con John L. Childs e pubblicati, nel 1933, nell'opera collaborativa, a cura di William H. Kilpatrick, *The Educational Frontier*.

pratica dell'educazione – dalla scuola vera e propria, destinata alle giovani generazioni, fino alle occasioni riservate agli adulti o ai marginali – abbia risentito di questi rigurgiti antidemocratici e legati a pregiudizi di vario genere, che per alimentarsi e propagarsi hanno appunto bisogno di una scuola e di un sistema formativo debole.

Ma se ci sforziamo di tornare a leggere Dewey non semplicemente come il frutto o l'elemento portante di un costume civile e sociale, che identifichiamo soltanto con il rispetto di diritti civili formali e la pratica di elezioni anch'esse formalmente libere in vista del principio della rappresentatività politica, bensì come un 'classico', ossia come un interlocutore propositivo di domande cruciali e/o suggestivo di indicazioni teoretiche che spingono a guardare sempre oltre i limiti dell'apparenza e del presente e a formulare scenari non ancora costruiti, ma logicamente cogenti, allora la prospettiva può cambiare.

Di qui la necessità di leggere il suo intero pensiero, in generale, e *Democracy and Education*, in particolare, come una sfida intellettuale in relazione ad un pensiero, profondamente e strutturalmente legato a ciò che ancora non c'è, ma che l'intelligenza può aiutare a costruire. Una sfida, insomma, inattuale, perché, caratterizzata dai tratti dell'utopia, in cui l'educazione non può non riconoscersi.

Alla luce di questa premessa e per tener fede a quanto mi propongo di mettere in luce in questo intervento, intendo essere sintetica nelle mie riflessioni su *Democracy and Education* per dedicarmi più distesamente non solo all'eredità di questo saggio, ma in special modo ad un punto dell'eredità di tale eredità che meglio e più chiaramente consentirà di definire e tratteggiare l'inattualità di Dewey. E, in qualche modo, anche perché l'educazione non poteva non essere il centro pulsante del suo intero e complesso pensiero.

Significato e eredità di Democracy and Education

Come ho già avuto modo di scrivere e di dire, l'opera deweyana di cui celebriamo il primo centenario merita tutta la nostra attenzione, in modo non solo rituale, perché, innanzitutto, è il punto d'arrivo di un lungo periodo di elaborazione e di revisione di idee, temi e prospettive che parte dagli anni Novanta dell'Ottocento e dalle sollecitazioni del vivace mondo culturale e civile di Chicago, per arrivare alla piena maturità del suo autore, appunto nel primo decennio del nuovo secolo.

In secondo luogo, ed è questo per me il punto più interessante se non

addirittura il più qualificante, *Democracy and Education* segna una svolta significativa nel modo con cui Dewey affronta i problemi filosofici, perché fa evolvere il suo olismo di base (ereditato dai giovanili anni hegeliani) verso una visione sistemica del mondo e della conoscenza.

In questo modo, come ho già sostenuto nella mia presentazione al numero monografico (2016a) di *Espacio Tiempo y Educación* e come qui non posso fare a meno di ripetere, «egli non si occupa di ogni aspetto dell'esistenza, della conoscenza, della cultura e della scienza per pagare un tributo sull'altare della filosofia classica, ma perché va alla ricerca di un percorso di senso della conoscenza, della cultura e dell'esistenza, nel quale ed in virtù del quale questi stessi elementi non possono darsi se non in una inestricabile relazione e, quindi, anche in una insuperabile apertura e in una sostanziale problematicità reciproca»⁴.

L'idea di un sistema filosofico rimanda all'idea di un punto di riferimento o perno certo e stabile, laddove l'idea di complessità proietta nella dimensione del probabile, dell'ipotetico e dell'incerto.

E, infatti, solo dopo il 1916 Dewey potrà cominciare, prima di tutto, a lavorare sull'idea della verità come 'asseribilità garantita' e sulla tesi dell'esistenza (e di quanto ad essa inerisce) come di un percorso di ricerca della certezza (peraltro senza speranza di approdo), come bene spiegherà nell'opera del 1929, non a caso intitolata *The Quest for Certainty*. In secondo luogo, questo nuovo approccio ai problemi lo porterà alla difesa dell'unità della scienza⁵: da un lato, ciò non farà che suffragare l'idea anche della unità del sapere e della unità/unitarietà dell'educazione, implicita, ma ben riconoscibile, nell'opera del 1916; e dall'altro, ciò permetterà di giungere fino alla tesi della 'transazione', elaborata in maniera esplicita e riccamente argomentata negli anni della vecchiaia, ma predisposta, in qualche modo, appunto dal

⁴ Nel capitolo XXIV di *Democracy and Education*, dedicato alla filosofia dell'educazione, Dewey è chiaro, perché scrive che il compito della filosofia è quello di cercare di comprendere in un 'singolo tutto inclusivo' i vari particolari osservati o vissuti; sistemare ogni particolare nel suo contesto; dare compiutezza al mondo, sforzandosi di andare oltre le apparenze per scoprire le connessioni tra elementi ed aspetti dell'esperienza.

⁵ In questo caso, ovviamente, il riferimento è alla collaborazione, nel 1938, alla pubblicazione della *International Encyclopedia of Unified Science*, l'ambizioso progetto teorico ed epistemologico che Neurath e Morris avevano progettato con sei volumi, ma che fallì dopo l'uscita del secondo. A entrambi i due volumi usciti, a Chicago per i tipi della Chicago University Press nel 1938 e nel 1939, Dewey collaborò, rispettivamente con *Unity of Science as a Social Movement* e con *Theory of Valuation*. La collaborazione, nonostante le divergenze con l'orientamento del Neopositivismo logico, non si può giustificare solo con l'amicizia e la stima personale di Dewey nei confronti di Neurath, ma anche e, forse principalmente, con l'interesse e la condivisione di una visione organica e complessa della scienza.

nuovo atteggiamento intellettuale e teoretico, iniziatosi nel 1916.

Democracy and Education si può considerare, dunque, il manifesto di questo passaggio teorico e teoretico, come si evince dalla sua stessa struttura, da cui emergono alcuni nodi tematici, tra loro strettamente intrecciati⁶: ciascuno dipende dall'altro e, insieme, lo giustifica, lo prepara logicamente e lo legittima tanto che la dimensione della complessità ne viene delineata in maniera evidente. Non solo la struttura del discorso testimonia il nesso complesso tra le parti trattate, ma questi elementi portanti del discorso saranno i 'protagonisti' della riflessione posteriore al 1916 e sempre, in ogni opera, a far centro su *Experience and Nature* del 1925, con un orientamento teorico volto a mostrarne l'inestricabile intreccio logico e metodologico.

Tuttavia, in questi nodi tematici emergenti e ricorrenti, il ruolo primario viene assunto dall'attività del pensiero, intesa come il processo, il metodo e la funzione dell'atto riflessivo che, come già in *How We Think*, diventa il principio imprescindibile dell'intera costruzione teoretica e si qualifica come centrale per desumere il concetto di educazione, di cultura, di storia e di vita civile.

Ciò consente di pensare e definire l'educazione non più come addestramento di facoltà innate o come ricapitolazione di dati acquisiti o come imitazione del passato o, peggio, come preparazione ad un futuro pensato come necessariamente simile se non addirittura uguale al presente, a sua volta, inevitabilmente modellato sul passato.

Da questo connubio tra educazione e innovazione o rinnovamento incessante (a livello individuale e collettivo) deriva un'esistenza come ricostruzione continua, ossia come continua (e *never-ending*) revisione e riorganizzazione dell'esperienza, sotto la guida ed il controllo dell'intelligenza. Si tratta, dunque, di uno sforzo sempre aperto e continuo di trasformazione imperniato, da un lato, sull'attività del pensiero e, dall'altro, sulla necessità di tenere vivo ed efficace il pensiero stesso⁷. Ma anche, vorrei aggiungere,

⁶ Dai suoi ventisei capitoli emergono cinque nodi tematici: 1. la teoria della conoscenza, che riprende quanto era già presente, pochi anni prima, in *How We Think*; 2. una teoria dell'ambiente umano, naturale e storico, che rifiuta ogni dualismo a favore di una visione olistica, basata sull'idea di relazione; 3. l'idea di vita come crescita continua indirizzata al miglioramento, con la conseguente visione della storia e della cultura come progresso e non come semplice passaggio da una fase all'altra o come ricapitolazione e ripetizione del passato; 4. il nesso tra metodo dell'intelligenza e educazione; 5. il legame necessario e, per così dire, strutturale tra educazione e vita sociale.

⁷ Non posso con sicurezza stabilire, come ho già più volte detto e scritto, quando il termine '*reconstruction*', che ritengo addirittura intraducibile nella sua complessità, dato il

sulla convinzione (di kantiana ed hegeliana memoria) che la vita sia protesa verso il meglio o, più semplicemente sulla speranza che l'umanità, nelle sue concrete relazioni, si impegni per migliorarsi sempre e per trovare significati sempre più ricchi della e nella propria esistenza.

Più in generale, in questa posizione è implicito che, se l'educazione è garantita dall'uso efficace del pensiero, il pensiero non è un corredo statico e pre-fissato, ma è un processo che deve essere controllato logicamente, educato e ri-educato continuamente, in una ininterrotta relazione con l'ambiente, con la società e con la storia.

Si può dunque concludere che, se il pensiero postula la necessità dell'educazione, quest'ultima postula – ed in maniera necessaria – il metodo dell'intelligenza: nel raccordo tra natura, ambiente sociale e cultura e grazie alle inter-azioni tra gli essere umani si situa la democrazia, intesa, come sempre giustamente si ricorda, non come una forma di esercizio del potere politico attraverso il rituale del suffragio, ma come uno stile di vita, basato sul rispetto, sul riconoscimento delle libertà fondamentali per tutti e ciascuno, senza restrizioni di alcuna sorta nei confronti di genere, etnia, credo religioso e ideale politico.

Possiamo, dunque, inferire che *Democracy and Education* consacra Dewey come il filosofo della democrazia, non perché il modello di educazione e di apprendimento/insegnamento da lui proposto trae spunto dal modello di vita americana a lui contemporanea, bensì perché determina le condizioni concettuali grazie alle quali una democrazia sostanziale può esistere: da un lato, il metodo stesso del pensare, che riconosce come unici vincoli cui sottostare quelli che esso stesso pone al suo procedere; dall'altro, il processo-percorso educativo, che è l'altro modo di darsi del pensiero. E ciò equivale a dire che chi pensa necessariamente si educa, ma anche e contemporaneamente che chi entra nel percorso educativo necessariamente deve essere abituato all'uso metodico e creativo del pensiero.

Si tratta di due modi diversi per indicare l'esperienza della crescita, dell'innovazione e della ricostruzione dell'eredità culturale, riconoscendo la

concetto polimorfo, cui rimanda, implicandolo e, insieme, sintetizzandolo, faccia la sua prima comparsa nelle opere di Dewey; ma posso dire, senza tema di smentita, che dopo il 1916 esso entra in maniera costante e permanente nel lessico deweyano fino a dare il titolo ad una delle sue opere più importanti, appunto, *Reconstruction in Philosophy*. Titolo, sia detto per inciso, tradotto in italiano da De Ruggiero, nel 1931, come 'ricostruzione filosofica' e da Massarenti, più recentemente, come 'rifare la filosofia': entrambe le traduzioni, più apparentemente letterale la prima e più immaginosa e allusiva la seconda, sono, con la loro approssimazione e la loro semplificazione, una testimonianza di quella intraducibilità del concetto originale, cui alludevo poco sopra.

libertà e la creatività di un percorso guidato da principi logico-metodologici. E ciò a livello individuale ed anche a livello di gruppo sociale.

Sostenendo il primato del pensiero e, quindi, dell'educativo sul politico e, soprattutto, sulla dimensione dell'effettuale e del contingente⁸, posso concludere che, secondo Dewey, il piano del contingente sta alla democrazia come l'empirico sta all'esperienza⁹. L'effettuale, il contingente e l'empirico vanno entrambi superati con l'esercizio metodico e controllato del pensiero, in quanto sono tutti tappe o momenti di un processo a cui soltanto l'intelligenza, vale a dire l'esercizio critico e sorvegliato del pensiero, può dare senso e significato.

Il Dewey più vecchio e messo di fronte alle vicende degli Stati Uniti e del mondo intero, prenderà posizioni radicali riguardo la crisi economica ed ai totalitarismi, pur di segno ideologico diverso, diffusi in Europa, ma sono le pagine di *Democracy and Education*, che gettano le basi per superare la contrapposizione tra pubblico e privato, tra individuale e sociale e per mettere in evidenza il potenziale creativo e creativamente libero del pensiero contro la tradizione, la ripetizione o l'imitazione del passato e, infine, contro tutte quelle posizioni che non sono aperte al futuro e non sono disponibili ad un viaggio nel non-ancora, da cui soltanto individui e gruppi sociali, ambiente e cultura, conoscenza e scienza possono ricavare un continuo e reale progresso. Solo così, infatti, si può comprendere, indirizzare e realizzare anche concretamente l'identità di educazione e corso dell'esistenza, che è un altro dei più citati postulati di *Democracy and Education*.

⁸ Cfr. i miei tre articoli Bellatalla, L. *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in Genovesi, G. (2003); Bellatalla, L. (2012). Educazione e storia: la lezione di John Dewey. *Studium educationis*, XIII(2); Bellatalla, L. (2013). Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey. *Educazione democratica*, 5.

⁹ Per trovare esempi delle ricorrenti definizioni deweyane di 'democrazia', si può consultare, come ho già fatto notare nella mia introduzione al numero monografico della rivista on-line *Espacio Tiempo y Educación*, tale voce nel lavoro a cura di Ralph B. Winn (1959: 21-26), che ha il pregio, pur nell'inevitabile sintesi e nella selezione molto decisa (e non sempre del tutto soddisfacente) delle parole-chiave degne di attenzione in mezzo alle opere dell'Autore, di offrire definizioni che vanno da articoli dei primi anni del Novecento a opere importanti della piena maturità e della vecchiaia. Ricorsiva, in tutte queste citazioni esemplari, è la relazione tra '*freeing intelligence*' e '*iniziative in conduct and thought*', mentre gli aspetti organizzativi e pratici della vita democratica sono descritti come una fase della democrazia, strumentale «for realizing ends in the wide domain of human relationships and the development of human personality», perché, come si legge in *Problems of Men*, da cui è tratta l'ultima citazione dal testo di Winn, «the foundation of democracy is faith in the capacities of human nature; faith in human intelligence and in the power of pooled and cooperative experience» (il corsivo è mio).

Se fin qui abbiamo ripetuto che *Democracy and Education* è, in un certo senso, il centro della riflessione del suo autore, giacché è al tempo stesso, il punto d'arrivo di oltre vent'anni di elaborazione teorica, e il punto di partenza di una fase nuova, è interessante ed importante vederne i punti cardine per chi si occupa di educazione.

Se – e questo per me è imprescindibile – distinguere il Dewey filosofo dal Dewey pedagogista è metodologicamente scorretto, elenco solo per chiarezza espositiva quegli elementi o quegli aspetti, su cui lo studioso di questioni educative potrebbe o dovrebbe applicarsi per rendere efficace la *legacy* deweyana:

1. il nesso tra teoria e pratica educativa perché, senza un'idea regolativa di educazione, qualsiasi esperienza o qualsiasi cambiamento nella pratica educativa e/o didattica resta al livello di mera empiria e non è destinato ad essere efficace: di qui la centralità della scuola e dell'insegnante, ma anche la necessità di formare professionalmente i docenti, in modo da metterli in grado, attraverso il sapere specifico sull'educazione, di esplicare in maniera efficace la loro 'arte';
2. la laicità, in quanto elemento portante dell'attività conoscitiva e scientifica, che suggerisce di riflettere sul ruolo del pregiudizio, dell'ideologia e del controllo del linguaggio e del ragionamento sia per quanto riguarda la vita della scuola sia nella comunicazione pubblica, giacché la società, da considerarsi, in questa prospettiva, come una sorta di scuola dilatata nello spazio e nel tempo, è il luogo della formazione per tutta la vita dei cittadini;
3. il concetto di relazione, quale elemento-cardine dell'esistenza e, quindi, 'anche' dell'universo educativo, come del mondo della politica, dell'economia e della cultura;
4. la partita dell'educazione degli adulti, quale luogo di raccordo della formazione continua, della preparazione professionale e della condivisione di valori, scelte e comportamenti del e nel mondo civile e sociale;
5. la continuità tra passato, presente e futuro, attraverso l'elemento della ricostruzione, che fa della Storia come *continuum* culturale e costruzione complessa uno dei punti di riferimento necessari dell'educazione;
6. l'unità e l'integralità dell'educazione, che spinge a rivedere non solo i dualismi interni ai *curricola* scolastici, ma anche il significato, il senso ed i caratteri della formazione professionale, specialmente in condizioni di grande espansione tecnica e tecnologica e di trasformazioni continue.

L'inattualità di Dewey: spunti e suggestioni

Due sono i punti emersi dal precedente discorso su cui è opportuno soffermarsi: da un lato, la centralità del pensiero riflessivo, presentato, definito ed articolato al tempo stesso come lo strumento ed il fine di un'esistenza consapevolmente vissuta e di un'esperienza significativa; dall'altro, il concetto di democrazia come stile di vita più che come forma di governo e/o di organizzazione sociale. Ho sottolineato e mi piace ricordare che questi due punti sono tra loro strettamente congiunti ed interagenti al punto che, per dirla con l'ultimo Dewey, si dovrebbe costruire o almeno tentare di raggiungere una transazione tra i due in maniera che il pensiero – quale idea regolativa della vita nel suo complesso e nelle sue varie declinazioni – potesse trasformarsi in stile di vita aperto e significativo, capace di generare nuovo e sempre più efficace pensiero. Quasi che pensiero e democrazia potessero (e possano) essere un *totum simul*.

Alla luce di questi due punti, cerchiamo di trarre alcune implicazioni circa il ruolo e l'impegno dell'educazione in una società democratica, caratterizzata, però, rispetto ai tempi in cui Dewey visse, da una globalizzazione non sempre o non per tutti gli aspetti positiva, da un tempo e da uno spazio ravvicinati grazie a strumenti come Internet (e suoi correlati), eppure vissuti in maniera virtuale e spesso incontrollata, e soprattutto, quasi paradossalmente, da una crescente abitudine a chiudersi in ambiti ristretti, ma protetti dalla condivisione di ideali, comportamenti sociali, atteggiamenti culturali e perfino da caratteri somatici e impropriamente definiti razziali.

La domanda si può porre in termini più chiari: che cosa, in questa società 'delirante' rispetto alle idee basilari (di carattere etico e politico) della democrazia, può suggerire un'opera come quella del 1916? E intenzionalmente non chiamo in causa il Dewey degli anni della crisi statunitense (così critico nei confronti del suo Paese) o delle opere politiche degli anni tra il Trenta ed il Quaranta, o delle pagine in cui si teorizza la centralità della comunità rispetto alla più larga società. Lo faccio intenzionalmente per sottolineare come la lettura dell'opera del 1916 da sola dovrebbe spingerci ad una revisione di certi modelli di vita, che abbiamo assunto come dogmi, senza una critica attenta e soprattutto autonoma di tali modelli stessi, nel contempo continuando a proclamare, retoricamente, l'irrinunciabilità della vita democratica.

Ciò servirà a chiarire quella inattualità da cui ho preso le mosse in questo intervento e ci ricondurrà necessariamente ed inevitabilmente al discorso sull'educazione.

Di vario ordine sono le conseguenze più evidenti e cogenti del discorso

deweyano di *Democracy and Education*. Le elenco e le illustro sommariamente per non andare oltre i limiti di spazio che mi sono concessi e nella speranza di essere chiara.

- Se la democrazia è uno stile di vita, ossia predisposizione delle condizioni grazie alle quali ciascuno è messo in grado, senza alcuna restrizione dovuta a motivi d'ordine economico, razziale, religioso, o di genere di raggiungere il suo livello più alto di sviluppo e di espressione, ciò implica che le sue parole d'ordine sono rispetto, disponibilità alle ragioni dell'altro, inclusione. E questo porta con sé il diritto di tutti e di ciascuno, uomo o donna, bianco o nero, normodotato o disabile, a educarsi e ad emanciparsi. Per potersi esprimere e per potere trovare il suo posto nel mondo che gli appartiene accanto ed in relazione con gli altri suoi simili e con quanto lo circonda.
- Questa considerazione porta alla revisione del concetto di *élite* o, meglio, di *leadership* in una società anche formalmente ed amministrativamente organizzata come democrazia: nella condizione in cui, infatti, a tutti è concesso di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e di esprimerle, una struttura aristocratica e verticistica della vita sociale e politica risulta incompatibile e strutturalmente impossibile. Anche il concetto di *leader* o rappresentante viene a cambiare, perché necessariamente perde quella rigidità propria delle organizzazioni sociali chiuse e statiche, mentre deve misurarsi con lo sviluppo effettivo dei soggetti attori della vita sociale. In via di principio, nella società democratica la delega al rappresentante è limitata e controllata, dal momento che – ancora in via di principio – il suo esercizio è un diritto partecipato e condiviso da tutti i membri del gruppo sociale, che, con le loro effettive relazioni, costituiscono, appunto quel gruppo.
- Questa conclusione riconduce all'idea di educazione, quale chiave di volta per garantire a tutti e a ciascuno di trasformare la potenzialità in attualità e il diritto in via di principio in esercizio concreto di tale diritto. E l'idea di educazione impone necessariamente, nella prospettiva deweyana, che tutti e ciascuno, nella misura delle potenzialità e delle possibilità individuali, esercitino liberamente il pensiero, con cui coincidono sia l'educabilità dei soggetti sia il grado ed il livello della loro effettiva educazione.
- L'educazione del pensiero implica la presenza degli insegnanti in situazione scolastica, ma, essendo la vita sotto l'egida del cambiamento continuo e, quindi, della continua ricostruzione di contesti, comportamenti e prospettive, si impone una domanda: chi si farà

o potrà farsi carico di esercitare, nell'oltre-scuola, la funzione di educatore del soggetto sociale, per non fare avvizzire, e, anzi, alimentare l'abito dell'uso metodologicamente e logicamente fondato e controllato del pensiero?

Chi potrà, in altri termini, controllare il pubblico in modo che non perda il livello di auto-disciplina conquistato nella scuola e mantenga vivo l'equilibrio tra emozione, immaginazione e intelligenza, senza lasciarsi sopraffare da mode contingenti, passioni debordanti e parole d'ordine ingannevoli? Se a scuola occorrono professionisti ben preparati, ne consegue che anche l'educazione del pubblico non potrà essere lasciata ad improvvisati 'maestri'. E il professionista adeguato a questo compito, che è insieme di diffusione della cultura e di comunicazione (nel senso etimologico del termine) di un approccio metodologico e logico ai problemi non può che essere l'intellettuale.

L'intellettuale, per scelta professionale e per impegno etico, ha a che fare quotidianamente con la dimensione educativa dell'esperienza: da un lato, perché si pone come produttore di cultura ed elaboratore di sapere; dall'altro, perché, in quanto ricercatore, sa bene che ogni conoscenza si muove nell'ambito del probabile e non del certo, del dinamico e non dello statico e deve fronteggiare problemi continui, per i quali solo lo strumento dell'intelligenza creativa è d'aiuto.

L'intellettuale può condividere questa lezione con tutti i soggetti del suo contesto culturale, attraverso quegli strumenti culturali che il suo contesto storico-culturale gli mette a disposizione – dalle aule universitarie ai laboratori, dagli atelier artistici ai giornali fino ai più recenti apparati massmediologici, sorretti dalle più avanzate tecnologie. Non solo può, ma deve: sia in nome del pensiero sia in nome di quella fede comune, che è il senso più alto dell'appartenenza e della compartecipazione ad una comunità.

E deve farlo anche quando il contesto sociale e culturale lo rende superfluo in nome di ideologie fuorvianti e della presunzione del primato di una Verità certa ed assoluta, giacché il principio 'dell'asseribilità garantita' è l'unico che davvero può controllare e proteggere la libertà di tutti e di ciascuno.

Dewey testimoniò questo impegno personalmente. Ed anche questo impegno fa parte della sua eredità. Almeno in due direzioni: una, pratica e contingente, come mostrano occasioni diverse, ma tutte molto coinvolgenti sul piano morale e politico; l'altra teorica, come emerge dalla sua opera.

Nel primo caso – che purtroppo non ci è sconosciuto in questi nostri tempi assai grigi, in cui le emergenze socio-politiche sono ricorrenti – queste suggestioni ci spronano a non abbandonare il campo, anche quando ed anche se tutto sembra ostile. Se la democrazia è davvero e prima di

tutto uno stile di vita, l'intellettuale non può lasciarsi vivere o cedere al Potere costituito o a un'ideologia imperante, perché è consapevole che ciò andrebbe a detrimento appunto dello stile di vita, che meglio si coniuga con la laicità della ricerca e con l'aspirazione alla libera espressione di tutti e di ciascuno. Addirittura si potrebbe dire di più: esso va detrimento della continua ricerca del senso e del significato dell'esistenza, a cui l'educazione necessariamente si riferisce in via di principio e si applica sul piano fattuale.

Nel secondo caso, infatti, la suggestione che proviene da Dewey e da *Democracy and Education*, ribadisce, se mai ce ne fosse bisogno, la centralità dell'impegno educativo nella vita di una società.

Ciò impone di rivedere il concetto stesso di educazione, cercando di penetrarne il meccanismo concettuale, se vogliamo che l'educazione non sia intesa semplicemente come adattamento alle parole d'ordine di un dato spazio e di un dato tempo socio-culturale o come mera trasmissione di saperi e comportamenti codificati, ma sia legittimamente e rigorosamente fondata come sforzo umano, controllato sul piano logico e guidato dall'intelligenza, verso l'insondato ed il futuro, con la speranza che esso possa avere senso e significato sempre più ricchi ed ampi rispetto al passato ed al presente. Insomma, un'educazione, che, come sostengo da tempo, sia costruzione non solo di esistenze individuali e ristrette, ma di Civiltà e di Storia a misura di tutti e di ciascuno. Ma per far questo, e perché l'educazione sia davvero democratica, bisogna sondarne e definirne innanzitutto le condizioni di possibilità.

E solo se ci sarà un'educazione degna di questo nome, ossia fondata logicamente e praticata concretamente *iuxta propria principia*, la democrazia sarà veramente tale, vale a dire il luogo ed il modo più sicuri per la realizzazione dell'umano.

Per concludere: da Dewey, oltre Dewey

E così, concludendo, possiamo ribadire l'inattualità di questa lezione, rivolgendo uno sguardo non distratto al mondo che abitiamo e che pare aver imboccato una pericolosa china verso la distruzione o, almeno, l'appannamento di certi ideali etico-culturali e del rispetto, della centralità delle forze dell'intelligenza, pubblicamente orientate. Per non parlare del decadimento, in tutto l'occidente opulento, della scuola e dei suoi compiti formativi ed educativi. E citare al proposito l'analisi di Martha Nussbaum della scuola e dell'università americane nel suo lavoro del 2010 *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, o il bel saggio di Nuccio Ordine, *L'utilità dell'inutile*, del 2014, può essere addirittura superfluo.

Infatti, dobbiamo sconsolatamente riconoscere il crollo sia di molti ideali democratici sia, talora, perfino del costume formalmente e ritualmente democratico che, parlando dell'opera del 1916, pare farla apparire più come un reperto archeologico che come un aspetto vivo della contemporaneità.

In questo caso, la tentazione è non abbandonare la lettura di un'opera per molti versi densa di suggestioni e ancora interessante, ma riconsegnare tale lettura o rilettura completamente ed unicamente al recinto della storia del pensiero pedagogico e filosofico e, quindi, all'interno esclusivamente, per così dire, di una sorta di storia genetica del pensiero deweyano.

Certo, anche una lettura dei testi, della loro genesi e dei loro reciproci rapporti è pur sempre un'operazione apprezzabile ed utile, anche perché, per far diventare fecondo un insegnamento, bisogna innanzitutto conoscerlo e comprenderlo. Meno apprezzabile ed utile è arrestarsi a questa fase.

Così facendo, infatti, si corre il rischio di perdere un aspetto strutturale del pensiero di Dewey: se non vogliamo trascurare l'eredità hegeliana da cui muove e non vogliamo dimenticare che le sue tesi si possono collocare ragionevolmente nella cosiddetta 'sinistra' hegeliana, non possiamo dimenticare come egli stesso si è posto dinanzi al mondo ed al suo tempo. Infatti, la sua lezione teorica ed il suo impegno di intellettuale lo mostrano sempre, consapevolmente ed intenzionalmente, come un filosofo che legge il mondo e lo interpreta, perché è mosso in maniera altrettanto consapevole dalla volontà di contribuire a cambiare il mondo dell'uomo. Se così non fosse, perché insistere tanto sulla centralità e sulla necessità dell'educazione e sul valore del metodo dell'intelligenza, ossia su due potenti (se non addirittura i più potenti) fattori di costruzione e di ricostruzione consapevole e continua dell'esperienza?

Proprio alla luce di queste considerazioni, l'inattualità di Dewey emerge in tutta la sua pregnanza, grazie alla consapevolezza che, se ne seguiremo le tracce, ci troveremo sempre a guardare ciò che non c'è, ad inseguire illusioni feconde, ad accettare quella dimensione del probabile e del continuo cambiamento che sola può diventare la nostra idea regolativa e, come tale, sempre prima ed oltre di ogni dato acquisito. Vale a dire, sempre inattuale, ma, proprio per questo, ineludibile. Chiamiamo tutto questo utopia o principio-speranza o principio di responsabilità, come altri teorici del Novecento, da Marcuse a Ernst Bloch senza dimenticare Jonas, hanno sostenuto. Il fatto è che, accettando questa chiave di inattualità, raggiungeremo tre obiettivi significativi, che hanno costituito lo sfondo del discorso che ho fin qui sviluppato:

1. comprendere in pieno la qualità di classico di Dewey, ossia comprendere che la sua avventura intellettuale non è chiusa negli USA

del decollo industriale e dello sviluppo della democrazia rappresentativa, ma è, per dirla con l'antico poeta, un acquisto perenne e, anzi, più perenne del bronzo. Dewey è allora necessariamente un eterno contemporaneo;

2. riconoscere che l'educazione, unitamente al metodo dell'intelligenza, è la chiave di volta per una visione del mondo, della cultura e dei rapporti interpersonali non statica, ma aperta al divenire e sempre orientata al futuro;
3. prendere atto del fatto, se mai ce ne fosse ancora bisogno, che per realizzare questa sfida rivolta al futuro e tale da impegnare responsabilmente tutti, non uno escluso, hanno un ruolo fondamentale sia la pratica educativa a scuola e oltre la scuola in un sistema formativo pubblico ed integrato sia la politica, intesa come la nobile arte della progettazione del futuro a beneficio di tutti, non uno escluso. Perciò, più di tutti e prima di tutti, sono chiamati in causa coloro che di educazione si occupano e che non devono limitarsi a suggerire elementi di pratica attuabilità alla luce delle contingenze, ma elaborare un congegno concettuale dell'educazione, grazie al quale la via della pratica ed il progetto politico possano essere rischiarati e possano intraprendere davvero strade di efficacia e di efficienza.

E tutto, sempre, con la piena coscienza che il domani non sarà né potrà né dovrà essere uguale ad oggi e che, anzi, perché tutto possa davvero procedere, l'inattuale è uno strumento formidabile per sollecitare ed alimentare la curiosità, l'immaginazione e la risposta dell'intelligenza dinanzi ai problemi ed alla meraviglia dell'ignoto e del non-ancora. Proprio come Dewey suggerisce, ora esplicitamente, ora implicitamente in quei sei anni straordinari per il suo pensiero, che vanno da *How We Think a Democracy and Education*.

E tutto questo ha una duplice valenza. La prima, più particolare, riguarda la riflessione sull'educazione e sul suo congegno concettuale a cui Dewey, non tanto per le soluzioni che prospettò quanto per l'orientamento che impose al suo pensiero, può dare ancora sollecitazioni. La seconda riguarda la congiuntura politico-culturale del nostro tempo, che qualcuno, come il sociologo statunitense Colin Crouch, ha già denominato 'post-democrazia' e che si caratterizza per la crisi o la messa in mora di quell'eredità illuminista di cui Dewey, in qualche modo e come riconosceva molti anni fa Abbagnano, poteva essere considerato, e a pieno titolo, un rappresentante legittimo.

Di là dalle questioni più strettamente politiche, amministrative o di gestione della macchina sociale o da analisi di stampo sociologico (per

di più di non mia competenza), in questa temperie in cui si mescolano atteggiamenti populistici, seduzioni carismatiche, pericoli totalitari, certo è che il problema dell'educazione, dell'uso del pensiero riflessivo e del loro rapporto con la dimensione e perfino con la funzionalità della vita associata non può né deve essere accantonato: il soggetto umano, infatti, è necessariamente calato nella storia e nella cultura; piaccia o non piaccia, ne è direttamente e/o indirettamente un attore e non solo un passivo ricettore.

La formazione delle giovani generazioni è ineludibile. Si può sempre, come si è fatto da qualche decennio a questa parte, imboccare la strada del mero utilitarismo e dell'istruzione in vista dell'occupabilità (peraltro, sempre più precaria) futura, ma non si può evitare di incontrarsi e scontrarsi con i meccanismi logici e metodologici del pensiero: ci si può davvero illudere che essi possano completamente essere annichiliti o distorti per fini pratici, per opportunità e perfino per poco limpide manovre?

Se le relazioni e gli interventi presenti in questo volume sono raggruppati intorno al problema ed alle manifestazioni della scuola democratica, a partire dal nome di Dewey e dalla sua opera del 1916, ma con l'occhio rivolto anche a questioni scolastiche e non a noi contemporanee, significa che questo tema e questi aspetti stanno ancora a cuore a molti ed appaiono importanti. E, oggi come ieri, parlare di scuola democratica significa, appunto, chiamare necessariamente in gioco i due termini del binomio deweyano, se è vero, come è innegabile, che la scuola è il luogo per eccellenza dell'educazione.

Annotava recentemente, non a caso, un giornalista sul settimanale *L'Espresso* che «la democrazia è uno stato di grazia. Dura poco e richiede una manutenzione enorme» (Turano, 2016: 17) e richiamava l'attenzione del lettore sul fatto che le imprese formative di massa – dalla Cina di Mao all'Albania di Enver Hoxha – sono state legate alle grandi dittature (passate ed in atto) del Novecento¹⁰.

Se Emmanuel Todt, nel 2008, nel saggio *Après la démocratie*, parla del legame tra diffusione del sapere e dell'alfabetizzazione, da un lato, e democrazia, dall'altro, è lo stesso Turano a far notare che «fin dalla Repubblica di Platone, testo di riferimento della dottrina oligarchica, l'apprendimento è un'arma a doppio taglio. Eleva le masse ma concede al potente uno strumento di manipolazione formidabile attraverso la propaganda» (Turano, 2016: 17).

¹⁰ La Corea del Nord, dove è al potere la dinastia dei Kim, vanta un 100% di alfabetizzati, mentre la Libia di Gheddafi, nel continente più analfabeta della terra, aveva il 91% di scolarizzati.

Tutto questo indica che tornare a leggere Dewey non è inutile almeno per tre motivi: innanzitutto, perché ci consente di riflettere sullo stile di vita democratico per confrontarci, forti di una tradizione, con le innumerevoli suggestioni che provengono da politologi o studiosi del diritto in relazione alla nostra vita contemporanea; in secondo luogo, perché ci permette di fare chiarezza sui termini in gioco – come alfabetizzazione o apprendimento o sapere e perfino scienza –, spesso equivoci nell'uso corrente, troppo disinvolto e semplificatore; e infine per interrogarci sugli esiti non tanto informativi o cognitivi dei nuovi strumenti di comunicazione di massa, quanto sulla loro valenza logico-metodologica, che chiama in causa l'uso ed il controllo dell'intelligenza e, al fondo, proprio per questa ragione, dà la misura ed il senso anche della loro legittimità etica.

In queste riflessioni, condotte a partire da uno sguardo sconfortato ma non vinto sulla crisi che stiamo vivendo, sta, tutto sommato, ancora una volta l'inattualità feconda di un'opera lontana da noi un secolo. Ossia, per chiudere definitivamente, sottolineando un tema ricorrente in queste pagine, ma così importante da meritare più richiami, essa sta nella lezione di utopia che ci ha consegnato.

Potrà l'utopia salvare il mondo? Uno dei termini che Dewey usava più frequentemente nella sua prosa scabra e quasi trascurata, era *challenge*, vale a dire 'sfida': se uniamo l'idea che tale termine implica alla sua visione 'metafisica' di un'esistenza e di un modo in continuo divenire, non possiamo che sfociare nel suo migliorismo di fondo, a cui l'educazione forniva necessariamente alimento e forza.

Qui sta, in conclusione, la risposta alla domanda da cui sono partita: perché continuare a leggere Dewey e la sua *Democracy and Education*? Forse lo spirito utopico non salverà il mondo, ma potrà essere comunque un potente aiuto per vivere una vita attiva e consapevole. E, di più, darà quella serenità che proviene dalla consapevolezza di essere riusciti a dare un senso ed una pienezza alla nostra avventura esistenziale di uomini e donne, in mezzo ai nostri simili.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Bellatalla, L. (a cura di) (2016a). Ricezione di John Dewey in Europa e America. *Espacio Tiempo y Educación*, 2.
- Bellatalla, L. (a cura di) (2016b). *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*. Roma: Anicia.
- Bellatalla, L. (a cura di) (2016c). *Ricostruire l'educazione. Suggestioni deweyane*. Roma: Anicia.
- Bernstein, R.J. (2015). *Sul pragmatismo: l'eredità di Peirce, James e Dewey nel pensiero contemporaneo*. Milano: Il Saggiatore.
- Calcaterra, R. (2011). *Idee concrete: percorsi nella filosofia di John Dewey*. Genova-Milano: Marietti.
- Fairfield, R. (2010). *John Dewey and Continental Philosophy*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ferrari, M. (2014). *Radici hegeliane nel pensiero di John Dewey*. Roma: Aracne.
- Frauenfelder, E., Striano, M., Oliviero, S. (a cura di) (2013). *Il pensiero di John Dewey fra psicologia, filosofia, pedagogia*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Genovesi, G. (2003). *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentile, A. (2013). *John Dewey: i fondamenti della formazione in una società libera e democratica*. Roma: IF Press.
- Hickman, L. (1990). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickman, L., Spadafora, G. (eds.) (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: A New Democracy for the 21st Century*. Carbondale: Southern University Press.
- Sferra, B. (2016). *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, Roma: RomaTre-Press, 116-119.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2016). *La pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: PensaMultimedia.
- Stara, F. (2006). *Educazione ai valori della democrazia. La ricerca pragmatista*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Szpunar, G. (2009). *Dewey e la Russia sovietica: prospettive educative in una società democratica*. Roma: Homolegens.

- Szpunar, G. (2014). *Idealsmo e strumentalismo: continuità e discontinuità nel pensiero di John Dewey*. Roma: Nuova Cultura.
- Turano, G. (2016). La pancia ha un cervello, *L'Espresso*, 24 dicembre.
- Westbrook, R. (1991). *John Dewey and American Democracy*. London-Ithaca: Cornell University Press.
- Winn, R.B. (1959). *John Dewey: Dictionary of Education*. New York: Philosophical Library.

