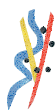
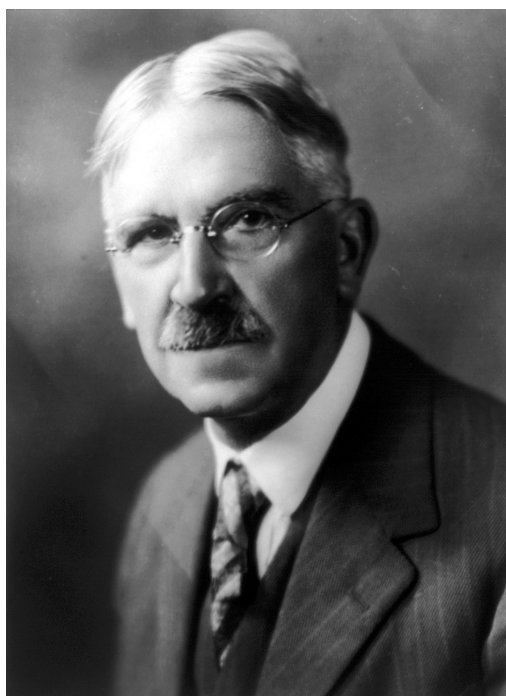


*Pedagogia interculturale e sociale*

**JOHN DEWEY**  
**E**  
**LA PEDAGOGIA DEMOCRATICA DEL '900**

a cura di  
MASSIMILIANO FIORUCCI e GENNARO LOPEZ



*Roma TrE-Press*

2017

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

*Pedagogia interculturale e sociale*

2

John Dewey  
e  
la pedagogia democratica del '900

a cura di  
M. FIORUCCI e G. LOPEZ



*Roma TrE-Press*

2017

*Direttori della Collana:*

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre

Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

*Comitato scientifico:*

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre

Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre

Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre

Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

*Edizioni: Roma TrE-Press* ©

Roma, novembre 2017

ISBN: 978-88-94885-47-7

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: *John Dewey* in foto d'epoca.

Collana  
*Pedagogia interculturale e sociale*

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



## Indice

M. FIORUCCI, G. LOPEZ, <i>Introduzione</i>	7
--	---

### PRIMA PARTE

#### JOHN DEWEY E LA PEDAGOGIA DEMOCRATICA DEL '900

M. BALDACCI, <i>Democrazia e educazione: una prospettiva per i nostri tempi</i>	21
L. BELLATALLA, <i>Note in margine a Democracy and Education, un'opera 'inattuale'</i>	39
G. SPADAFORA, <i>Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia</i>	59
M. STRIANO, <i>Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche</i>	77

### SECONDA PARTE

#### SCUOLA, DEMOCRAZIA, DIRITTI E CITTADINANZA: SAPERI A CONFRONTO

C. COVATO, <i>Democrazia ed educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta</i>	101
A. D'ANDREA, <i>Una certa idea di democrazia con riguardo alle più recenti vicende del nostro paese, ovvero quel che ha suggerito a una costituzionalista 'ansioso' il dibattito sulla 'freschezza' di John Dewey</i>	109
F. FINAZZI, <i>Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per colui che apprende in Dewey</i>	117
P. LUCISANO, <i>Quale democrazia?</i>	133
A. MARIANI, <i>Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. Osservazioni</i>	143
D. MISSAGLIA, <i>John Dewey e la pedagogia democratica del '900</i>	147
A. POCE, <i>Interpretare Dewey per innovare la didattica. L'esempio dell'Osservatorio per la biodiversità in Sicilia</i>	155
M. RICCIARDI, <i>Le molte lezioni di Democrazia e educazione</i>	161



Massimiliano Fiorucci, Gennaro Lopez

### *Introduzione*<sup>1</sup>

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Poiché la democrazia rappresenta come principio il libero scambio,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

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



SEZIONE PRIMA

JOHN DEWEY E LA PEDAGOGIA  
DEMOCRATICA DEL '900



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 neoliberismo 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 neoliberismo – 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 neoliberismo 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 neoliberismo. Con raggiungimento della piena egemonia di quest'ultimo, tanto da pretendere di porsi come paradigma di pensiero unico, prende corpo la sua versione ordoliberista. 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.

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*<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> 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 sopportato<sup>2</sup>. Esso ha fatto di Dewey una sorta di profeta della democrazia.

---

<sup>2</sup> 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. Miovaska-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 contemporanea<sup>3</sup>, 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

<sup>3</sup> 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»<sup>4</sup>.

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 scienza<sup>5</sup>: 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

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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 intrecciati<sup>6</sup>: 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 stesso<sup>7</sup>. Ma anche, vorrei aggiungere,

---

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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 contingente<sup>8</sup>, posso concludere che, secondo Dewey, il piano del contingente sta alla democrazia come l'empirico sta all'esperienza<sup>9</sup>. 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*.

---

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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 '*inziative 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 Novecento<sup>10</sup>.

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).

---

<sup>10</sup> 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 Edwardville: 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 21<sup>st</sup> 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.



Giuseppe Spadafora

*Democracy and Education di John Dewey.*  
*Il senso e le possibilità della democrazia*

*Democracy and Education*, opera di John Dewey del 1916, è fondamentale per comprenderne il significato culturale rispetto agli eventi storici e politici che l'hanno caratterizzata<sup>1</sup>. In questa prospettiva è essenziale distinguere la ricostruzione del pensiero di Dewey in base all'edizione critica dall'uso che spesso ne è stato fatto, soprattutto per diffondere i valori della democrazia nella società globale contemporanea<sup>2</sup>.

Questo testo va letto come una interessante 'messa a punto critica' del pensiero deweyano, dopo la seconda edizione di *The School and Society* del 1915 e dopo la pubblicazione di *How We Think* del 1910, e prima del concetto di 'ricostruzione' che Dewey elabora con chiarezza nel testo del 1920 *Reconstruction in Philosophy*<sup>3</sup>.

Per cercare di definirne alcune sfumature interpretative è necessario riallacciarsi a quelle che sono state le premesse culturali e politiche di *Democracy and Education*. Il periodo storico in cui matura l'opera è caratterizzato dalla significativa presidenza di Thomas Woodrow Wilson (1913-1921, insignito del premio Nobel per la pace nel 1919), che rappresenta uno dei momenti più importanti della storia politica e culturale statunitense, soprattutto perché la sua presidenza è espressione della svolta decisiva verso la convinta apertura dell'economia americana ad una dimensione globalizzante, lontana da ogni forma di isolazionismo culturale e politico.

---

<sup>1</sup> Cfr. Spadafora (2015b). Come espressione complessiva del dibattito internazionale sulla interpretazione del pensiero deweyano cfr. Garrison, Larry, Hickman (2014).

<sup>2</sup> Cfr., per l'analisi dell'edizione critica deweyana, Boydston (1970) e, per quanto concerne il rapporto tra la interpretazione della filosofia deweyana americana e europea, Hickman, Spadafora (eds.) (2009).

<sup>3</sup> Cfr. Dewey (1920: 77-202). Interessante la cura del volume in italiano con la traduzione motivata di 'reconstruction' in 'rifare'. Cfr. Dewey (1998), *Rifare la filosofia*, a cura di Armando Massarenti, Roma: Donzelli.

In questo senso è evidente che il progetto culturale e politico universale di Wilson, che si sostanzierà nella istituzione della Società delle Nazioni-League of Nations nel 1919 e, soprattutto, nella decisione dell'entrata in guerra degli Stati Uniti nel Primo conflitto mondiale, a cui aderirà con grande convinzione lo stesso Dewey – favorevole all'intervento armato a difesa dei principi della democrazia contro l'opinione di uno dei suoi discepoli prediletti Randolph Bourne<sup>4</sup> – rappresenta la decisiva svolta del capitalismo americano verso gli orizzonti di una globalizzazione economica capitalista.

Nel presente contributo, seguendo la traccia di mie precedenti riflessioni sull'argomento<sup>5</sup>, tenterò un'ulteriore rilettura del testo *Democracy and Education*, focalizzando i nodi che ritengo centrali per dimostrare che il tema su cui il filosofo americano riflette è, in modo particolare, il significato della democrazia e le sue possibilità di realizzazione, così come sono state espresse nei testi successivi.

Le varie introduzioni, quella all'edizione critica di Sidney Hook del 1980 e quelle all'edizione italiana di Alberto Granese e Carlo Sini del 1992 e del 2004, senz'altro significative, non analizzano in modo specifico l'impianto sistematico dell'opera, ma toccano alcuni aspetti sostanziali della filosofia deweyana in relazione al tema della democrazia<sup>6</sup>.

Le premesse filosofiche del testo, nell'ambito della complessa e ancora non pienamente esplorata problematica sul giovane Dewey<sup>7</sup>, sono da rinvenire, in particolare, in *Soul and Body* del 1886 e in *The Ethics of Democracy* del 1888, in *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896, in cui il giovane filosofo analizza la continuità corpo-mente, la centralità dell'individuo come espressione della democrazia e, soprattutto, il senso dell'adattamento contestuale dell'individuo nella sua situazione specifica rispetto all'ambiente di vita. Sono tre problematiche che esprimono le questioni cruciali poste dal giovane Dewey e si sviluppano nella sua scelta educativa, propria di quegli anni ed espressa fondamentalmente con i testi *My Pedagogic Creed* del 1897 e *The School and Society* del 1899. Da questo punto di vista, quindi, il lavoro deve essere letto come un'attenta analisi del senso di quella democrazia che non si può realizzare senza la dimensione educativa. Ma, in effetti, se Dewey teorizza il senso della democrazia proprio in *Democracy and Education*, è in questo testo che egli pone le

---

<sup>4</sup> Cfr. Westbrook (1993: 250-251).

<sup>5</sup> In particolare cfr. Spadafora (2016: 767-782).

<sup>6</sup> Cfr. Dewey (1916: IX-XXIV). Cfr. anche Hook (1995). L'edizione italiana è del 1992 (Firenze: La Nuova Italia, a cura di Alberto Granese) e del 2004 (Sansoni: Firenze, a cura di Carlo Sini).

<sup>7</sup> Cfr. Granese (1966), Coughlan (1975), Pezzano (2007).

questioni per analizzare le possibilità della società democratica così come emerge, in base alle differenti situazioni storiche, nello sviluppo successivo della sua teorizzazione.

### 1. *La democrazia come 'a way of life' dell'individuo*

Per comprendere il senso complessivo di *Democracy and Education* è necessario focalizzare le dimensioni filosofiche, educative e politiche che emergono dalla struttura complessiva del lavoro.

I primi sette capitoli del testo, di fatto, trattano il significato del concetto di educazione che si lega al concetto di democrazia.

L'educazione è 'una necessità della vita', 'una funzione sociale', 'una direzione', 'una crescita' e, in modo complessivo, 'una ricostruzione': termini, questi, che rappresentano il modo di essere dell'educazione nelle specifiche situazioni educative e dimostrano la rilevanza della dimensione educativa nel pensiero deweyano (Dewey, 1916: 5).

L'educazione è una 'necessità della vita', nel senso che rappresenta un processo di continuo auto-rinnovamento ed è, di conseguenza, *un fenomeno naturale, al pari del mangiare, del bere e del riprodursi*. Questo modo particolare di definire l'educazione esprime un'idea poco analizzata dagli interpreti del pensiero deweyano e, cioè, che l'educazione è una funzione naturale della vita umana e, in quanto tale, costituisce l'aspetto cruciale su cui definire ogni forma di riflessione filosofica.

Il secondo significato dell'educazione, collegato al precedente, è quello della 'funzione sociale'. Questa rimanda all'idea che l'individuo, adattandosi continuamente all'ambiente, diventa sempre più specifico per le sue situazioni di vita e, nel contempo, si apre ad ogni forma di relazione sociale di cui egli è una funzione attiva. Infatti, mentre va adattandosi all'ambiente, l'individuo rappresenta una parte di una dimensione sociale più complessiva, che è costituita dalle tradizioni pregresse e dalla costante azione di scambio valoriale e culturale che egli sviluppa nel suo ambiente sociale<sup>8</sup>.

La 'direzione' è il terzo modo di intendere l'educazione ed è, probabilmente, il modo più complesso di concepirla, in quanto pone con chiarezza il problema dei valori verso cui bisogna necessariamente tendere per essere educati. È questo un problema che Dewey affronta e definisce in *Experience and Education* del 1938, in cui chiarisce che la direzione verso i valori deve essere intesa come la direzione verso i valori di una società democratica, ma

---

<sup>8</sup> Cfr. Dewey (1938a). Per la questione dei valori in Dewey cfr. Fesmire (2003).

che ha proprio nel concetto di 'direzione' un antecedente fondamentale per comprendere lo stretto nesso tra l'educazione e la democrazia. In effetti, è proprio la relazione tra l'educazione e i valori da definire che costituisce il nodo centrale del rapporto tra l'educazione e la democrazia.

Il quarto modo di intendere l'educazione è la 'crescita'. Questa viene intesa, per quanto concerne l'attività dell'individuo nell'ambiente, in un duplice senso: biologico-ontologico e intenzionale. Il crescere è inteso come un progressivo tendere verso la realizzazione di qualcosa ed è da studiare nella logica della *Progressive Era*, che rappresenta uno dei momenti fondamentali della storia degli Stati Uniti specialmente per quanto concerne il passaggio tra Otto e Novecento fino alla scelta dell'entrata in guerra nel Primo conflitto mondiale (Dewey, 1916: 46-47).

Il quinto modo di intendere l'educazione è quello di 'ricostruzione'. Questo termine, che di lì a poco John Dewey rielaborerà organicamente in relazione alla filosofia (soprattutto in *Reconstruction in Philosophy* del 1920), significa che l'educazione deve ripensare e ricostruire il rapporto individuo-ambiente. Il problema teorico che si pone all'interno di questa ipotesi è che l'educazione necessariamente può 'ricostruire' la filosofia solo se si applica alla dimensione concreta della vita umana per migliorarla progressivamente. Nel concetto di 'arco riflesso', l'idea di Dewey è quella di stabilire il principio della continuità e non della meccanicità, secondo la reinterpretazione cartesiana di William James del rapporto individuo-ambiente. È l'educazione come processo ricostruttivo che determina il senso della presenza dell'individuo nella realtà e, soprattutto, la sua possibilità di trovare un equilibrio tra le gratificazioni e le frustrazioni, tra l'incapacità di progredire e la emancipazione della personalità umana nella sua complessità. È fondamentale, perciò, che l'educazione si ponga come il tema centrale del rapporto teoria-pratica e diventi la chiave di lettura del senso della filosofia che necessariamente deve costruire la democrazia.

Il legame profondo tra l'educazione e la dimensione politica avviene in modo chiaro. Se l'educazione è un fenomeno naturale, essa determina la democrazia che non può essere considerata soltanto un sistema politico e istituzionale, ma richiede di essere concepita come un modo di vivere dell'individuo che sviluppa la sua vita nella situazione specifica in cui vive.

In questo senso, riprendendo l'idea già sviluppata nel testo giovanile *The Ethics of Democracy* del 1888, la teoria deweyana sulla democrazia è lo sviluppo dell'attività dell'individuo che evidenzia le sue potenzialità inespresse e che è consapevole dei limiti della sua azione etica e formativa<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Cfr. Dewey (1888: 227-252). Fondamentale è il riferimento a Maine (1886).

In questa prospettiva culturale Dewey analizza i tre paradigmi della tradizione culturale occidentale che possono essere espressione del legame tra la costruzione politica e il valore educativo della società: la tradizione platonica della filosofia dell'educazione, l'ideale individualistico del XVIII secolo, l'ideale nazionale e sociale del XIX secolo (Dewey, 1916: 94-101).

L'ideale platonico dell'educazione definisce una società statica governata dalla classe aristocratica. Dewey sostiene che questa dimensione di ideale statico esprime una classe aristocratica che governa la società. L'ideale individualistico nel XVIII secolo è espressione di un individuo astratto e isolato dalla società in cui vive. Il terzo paradigma dell'ideale nazionale e sociale è rappresentato dalla filosofia tedesca che teorizza lo sviluppo dell'individuo solo nell'ambito dell'idea di stato etico. In tale prospettiva culturale lo stato etico assorbe l'individuo nella dimensione più ampia dello stato.

Questi tre paradigmi non colgono, secondo Dewey, il problema centrale della democrazia, e cioè che per potere realizzare una società democratica bisogna analizzare il senso della democrazia come un problema legato allo sviluppo educativo di ogni individuo, secondo l'idea presente già nel 1888 in *The Ethics of Democracy*. La democrazia è la libera espressione dell'individualità nello sviluppo di se stessa e, soprattutto, nella relazione con gli altri<sup>10</sup>.

L'educazione è espressione della liberazione dell'individualità in relazione alle infinite possibilità di valori verso cui l'attività umana può tendere. Il problema teorico che Dewey pone è decisivo per la costruzione futura del suo pragmatismo-strumentalismo. La libertà dell'individuo è espressione della sua potenziale disposizione a sviluppare la sua interiorità per realizzare a livello formativo se stesso ed entrare in relazione con gli altri, secondo il principio del diritto alla felicità, definito dalla tradizione costituzionalistica e giuridica degli Stati Uniti.

Nel capitolo IX il concetto di sviluppo democratico dell'individuo, che è il fondamento dell'azione legata alla costruzione della felicità, è definito con maggiore chiarezza. Riferendosi all'*Emilio* di Rousseau, Dewey critica l'impostazione del filosofo ginevrino sullo sviluppo naturale. Il metodo rousseauiano ignora che lo sviluppo educativo dell'individuo è condizionato da norme e regole etiche e educative; di conseguenza l'azione umana non può svilupparsi autonomamente.

---

<sup>10</sup> Dewey (1888: 104-105). Per la comparazione tra il concetto di esperienza e quello di efficienza sociale cfr. Spadafora, *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*, in Elia (2015: 42-52).



Quello che Dewey intende dimostrare è che la teoria rousseauiana esprime la sua importanza quando il filosofo ginevrino si riferisce al concetto di ‘temperamento differenziato’ di ogni individuo. Il filosofo americano vede, in effetti, in questo specifico aspetto della riflessione pedagogica di Rousseau il collegamento con il concetto di unicità e irripetibilità dell’individuo nella situazione specifica (Dewey, 1916: 122). L’individuo è unico e irripetibile, secondo l’analisi specifica di Dewey, ma la sua unicità e irripetibilità si sviluppa nell’ambito della sua azione sociale. Infatti l’individuo esprime una specifica *efficienza sociale* in quanto, nel suo continuo adattamento all’ambiente, egli deve anche comprendere il limite etico della sua attività umana.

## 2. La scuola, l’educazione e la democrazia

*L’efficienza sociale* risulta determinante per comprendere il significato della democrazia come ‘*a way of life*’, giacché chiarisce il ruolo dell’individuo e del suo continuo adattamento all’ambiente. L’individuo, nel momento in cui si relaziona all’ambiente, si trova dinanzi a numerosi dualismi: mente-corpo, pensiero-materia, interesse-disciplina, conseguenze della divisione cartesiana mente-corpo, in ordine alla quale Dewey analizza il concetto di ‘arco riflesso’. Ogni dualismo non è dicotomico, ma è espressione di una continuità tra il pensiero e la realtà all’interno della complessità dell’esperienza, che diventa sempre più il punto di maggiore approfondimento della teoria gnoseologica deweyana, come è dimostrato, soprattutto, dalla seconda edizione del 1929 di *Experience and Nature*.

In effetti, ‘l’efficienza sociale’ rappresenta l’antecedente più significativo del concetto di esperienza, come continua ricerca dell’equilibrio nella situazione di vita tra le gratificazioni e le frustrazioni dell’individuo, tra lo slancio che lo caratterizza nella progettazione della sua vita e la coscienza del limite alle sue attività e alle sue aspirazioni. Proprio per questo Dewey vede nella centralità della cultura e, quindi, della scuola e dell’educazione, l’approfondimento e l’orientamento della vita dell’individuo, di cui la democrazia diventa il patrimonio culturale più significativo.

Lo sviluppo dell’opera deweyana evidenzia il suo focale interesse per l’educazione, che diventa il nucleo dominante della sua riflessione, segnatamente per quanto concerne la costruzione di un modello di scuola democratica più approfondito rispetto a quello definito nella scuola-laboratorio del 1899.

In *Democracy and Education* il filosofo applica con più chiarezza il

metodo dell'intelligenza che egli elabora sin dal concetto di 'arco riflesso' del 1896 e sviluppa in varie direzioni di ricerca. Il metodo dell'intelligenza procede per tentativi ed errori e rappresenta il modo come l'individuo progressivamente si adatta all'ambiente e come interviene nella realtà con gli strumenti, i *tools*, per risolvere i problemi della vita individuale e sociale. Questo metodo è proposto in modo chiaro nel testo attraverso vari stadi:

«a. il dubbio per una situazione incompleta, b. la previsione congetturale per gli eventi futuri, c. un attento esame per ogni possibile considerazione delle conseguenze dell'azione, d. un adattamento dell'individuo alla situazione specifica, e. un'azione pianificata per correggere e meglio definire i problemi» (Dewey, 1916: 157-158).

L'educazione è fondamentale perché permette al filosofo di proporre un superamento delle varie forme di dualismo che egli analizza in *Democracy and Education*: interesse e disciplina, metodo e contenuto, gioco e lavoro, lavoro e tempo libero, studi intellettuali e studi pratici, naturalismo e umanismo<sup>11</sup>. L'adattamento dell'individuo nella situazione specifica trova nella scuola il suo luogo di sperimentazione più significativo. In *Democracy and Education*, il modello di scuola si basa su un curriculum definito da tre discipline: la geografia, la storia, le scienze<sup>12</sup>.

La geografia esprime un insegnamento che aiuta l'individuo a comprendere la sua dimensione ecologica e rappresenta, in un certo senso, lo studio preparatorio alle questioni ambientali; la storia sviluppa il significato della relazione tra il passato, il presente e il futuro; la scienza intende trasformare l'esperienza da ciò che empirico in un modello sperimentale in grado di prevedere le conseguenze delle azioni umane<sup>13</sup>.

Rispetto alla scuola-laboratorio il modello di scuola che Dewey definisce

<sup>11</sup> In particolare, sono fondamentali i capp. XXI, *Physical and Social Studies: Naturalism and Humanism*, e XXIII, *Vocational aspects of Education*, in quanto risultano i più efficaci nel proporre una specifica 'ibridazione' dei dualismi in relazione alla formazione dell'individuo.

<sup>12</sup> Cfr. capp. XVI, *The Significance of Geography and History* e XVII, *Science in the Course of Study*. È significativo che, dopo l'esplicitazione del curriculum, il capitolo XVIII analizzi i valori educativi, *Educational Values*.

<sup>13</sup> «Geography, of course, has its educative influence in a counterpart connection of natural facts with social events and their consequences» (Dewey, 1916: 219). «Recourse to the primitive may furnish the fundamental elements of the present situation in immensely simplified form» (Dewey, 1916: 223). «Science taking effect in human activity has broken down physical barriers which formerly separated men; it has immensely widened the area of intercourse» (Dewey, 1916: 232). Questi aspetti verranno sviluppati successivamente nel concetto di indagine sociale nella *Logic* del 1938. Cfr. Dewey (1938b: chapt. 24).

all'interno di questo specifico curriculum sperimenta l'idea che ogni atto umano è educativo, in quanto legato ad una esperienza significativa che può dare valore alla vita umana. L'educazione nella scuola, allora, dovrebbe far sviluppare i valori che si determinano progressivamente e che non dovrebbero essere isolati l'uno dall'altro, proprio per costruire un'integrata esperienza 'riflessiva' e significativa al tempo stesso.

Il modello di scuola ipotizzato in *Democracy and Education* afferma due principi ineludibili: la formazione dell'individuo deve svolgersi all'interno del suo ambiente di vita e deve essere guidata dalla scienza, dalla tecnologia e dai valori storico-sociali. I dualismi tra l'interesse e la disciplina, il gioco e il lavoro, il metodo e il contenuto rappresentano solo opportunità per 'ibridazioni feconde', secondo l'idea abbozzata da Piaget, ma non sviluppata in modo completo dal punto di vista epistemologico<sup>14</sup>. In questa prospettiva l'educazione ricostruisce il rapporto dell'individuo con il mondo, in quanto cerca di cogliere attraverso l'indagine e la transazione la possibilità di individuare nella situazione individuo-ambiente e, di conseguenza, nella teoria dell'esperienza, il significato profondo della vita dell'individuo nella natura e nella società.

Negli ultimi tre capitoli del testo ci si trova dinanzi alla individuazione del senso della filosofia deweyana. L'individuo sviluppa le sue potenzialità per gestire e risolvere i problemi nella situazione in cui vive e, nello stesso tempo, diversifica e limita la sua attività in relazione agli altri individui. Proprio per questo l'individuo rivela la sua unicità e particolarità e la sua *way of life*, la sua forma di vita democratica.

L'affermazione deweyana secondo cui 'la filosofia è una teoria generale dell'educazione' va intesa in questa prospettiva: la filosofia deve risolvere i problemi umani e solo attraverso l'educazione può ricostruire il senso della partecipazione dell'individuo nel mondo.

Nei due capitoli finali, il XXV e il XXVI, la tematica filosofica è legata all'educazione che rappresenta lo strumento di chiarificazione della conoscenza e della morale. In questo senso i dualismi esaminati tra il razionalismo e l'empirismo, tra l'universale e il particolare, ma specialmente tra la teoria e la pratica, sono integrati dalle dimensioni educative della cultura. Nell'ultimo capitolo Dewey chiarisce la sua riflessione sul rapporto tra individualità e socialità. Per sfuggire ad una concezione utilitaristica e edonistica della morale, in particolare, egli afferma che si deve trovare un equilibrio tra lo sviluppo interiore della coscienza individuale e il rapporto con gli altri in una dimensione intersoggettiva.

---

<sup>14</sup> Cfr. Piaget (1972).

‘L’educazione determina questo sviluppo possibile dell’individualità in relazione all’alterità e ciò pone l’attenzione sulla necessità della ricostruzione educativa del rapporto individuo-mondo come condizione della democrazia’. Ricostruire educativamente il rapporto individuo-mondo significa proporre il senso della democrazia come sviluppo dell’individuo, ma anche come condizione per costruire il senso della società comprendendo le varie forme di relazione intersoggettiva e sociale<sup>15</sup>. *Democracy and Education*, quindi, è un’opera che ci permette di analizzare la complessità della filosofia di John Dewey e ne svela il percorso relativamente alla filosofia giovanile e alle scelte successive.

L’aspetto più importante che emerge nel testo è che la concezione deweyana della democrazia, non considerata come forma di governo ma come *a way of life*, si lega all’educazione che rappresenta, come è esplicitamente richiamato nel primo capitolo del testo (*Education as Necessity of Life*), un fenomeno naturale.

L’individuo, unico e irripetibile, deve sviluppare le sue potenzialità all’interno delle norme e delle regole sociali e, soprattutto, all’interno della democrazia che è da considerare l’unica esperienza autenticamente educativa, come chiarirà in seguito John Dewey in *Experience and Education* del 1938<sup>16</sup>. Alla luce di queste riflessioni, vorrei proporre alcune considerazioni sul senso della democrazia e sulle sue prospettive culturali nella successiva riflessione deweyana.

### 3. *Le possibilità della democrazia*

Dalla considerazione della democrazia come *a way of life* si possono evidenziare, a mio avviso, due ulteriori fasi significative della rappresentazione della democrazia, così come il filosofo americano le ha trattate nel corso della sua riflessione.

La prima abbraccia il periodo che va dal 1918, all’indomani del Primo conflitto mondiale, fino al 1929, anno del crollo della borsa di Wall Street, e si basa principalmente sul coinvolgimento di Dewey nella ‘politica della pace’ e nella sua *travelling theory*, rappresentata dai suoi numerosi viaggi, dal

<sup>15</sup> «In other words, knowledge is a perception of those connections of an object which determine its applicability in a given situation» (Dewey, 1916: 350). «As a matter of fact, morals are as broad as acts which concern our relationships with others» (Dewey, 1916: 367). È abbastanza evidente, da queste affermazioni il concetto di ‘tools’. Cfr. Hickman (2001).

<sup>16</sup> Cfr. Dewey (1938a: 39-42).

Giappone alla Cina, dalla Turchia all'Unione Sovietica e in Europa, compiuti per comprendere le possibilità di applicare il sistema democratico americano anche ad altre tradizioni storico-culturali, tra cui quella islamica, senza per altro avere un successo significativo. Tra gli innumerevoli scritti episodici e organici che definiscono tale problematica sono da considerare, tra gli altri, *The Public and Its Problems* del 1927, e *Individualism Old e New* del 1930 che rappresentano il modo di comprendere il senso della comunità e del legame tra individui, orientato dalla possibilità della scienza di trasformare la società democratica<sup>17</sup>.

La seconda è testimoniata dall'interesse di Dewey, dal 1931 in poi, alla pianificazione sperimentale dello stato democratico. Quest'ultimo lascia sviluppare la libertà dell'individuo ma, nello stesso tempo, programma con il 'metodo dell'intelligenza' lo sviluppo sociale ed economico e anche la complessiva organizzazione sociale e, in questa prospettiva, il testo decisivo risulta *Liberalism and Social Action* del 1935 e *Freedom and Culture* del 1939.

All'indomani del Primo conflitto mondiale Dewey realizza la sua *travelling theory* nel mondo, in quest'impresa sostenuto e incoraggiato da ambienti istituzionali e politici del governo statunitense. La sua teoria del viaggio e, al tempo stesso, teoria 'in' viaggio, ha mirato principalmente a comprendere meglio la possibilità di adattare la democrazia, maturata nella cultura e nella tradizione giuridica europea e statunitense, a contesti storico-culturali molto diversi.

Il viaggio in Giappone e il lungo soggiorno in Cina, l'esperienza nella Turchia di Atatürk, il viaggio in Europa e in Unione Sovietica, rappresentano momenti significativi dello sforzo del filosofo americano di chiarire le compatibilità del processo democratico con le situazioni specifiche della politica internazionale di quell'epoca<sup>18</sup>. La politica che Dewey persegue è la 'politica della pace', una politica capace di 'mettere al bando' la guerra e che possa determinare una federazione di stati tale da garantire un equilibrio internazionale per una pace duratura e per attenuare gli squilibri economico-civili tra gli stati e le popolazioni dell'epoca (Westbrook, 1993: 301-350).

La politica della pace, nella sua intenzione di costruzione della democrazia, deve tenere conto non solo dell'individuo, ma soprattutto della comunità in cui gli individui interagiscono in reti sociali sempre più complesse. Nel testo del 1927, *The Public and Its Problems*, profetico rispetto alle tematiche contemporanee della globalizzazione, Dewey entra in polemica con la teoria di Walter Lippman, teoria che metteva in evidenza

---

<sup>17</sup> Cfr. Dewey (1927; 1930).

<sup>18</sup> Cfr. Dewey (1935; 1939).

l'incapacità della 'opinione pubblica fantasma' di costruire una rappresentanza democratica. Secondo Lippman, infatti, solo le *élites* finanziarie, culturali e politiche sono in grado di rappresentare l'opinione pubblica (Regalzi, 2010).

Partendo da questa polemica il filosofo americano attribuisce rilevanza al concetto di 'pubblico', espressione delle costanti azioni degli individui nella società e, di conseguenza, afferma che l'unico modo per fondare un'autentica democrazia è quello di costruirla culturalmente dal basso, sulla spinta delle singole comunità locali che, in questo modo, possono portare la 'Grande Comunità' ad adeguarsi a quelle che sono le trasformazioni politiche e economiche della società. In questo senso Dewey, proprio dopo il crollo di Wall Street del 1929, teorizza, con una serie di interventi sul giornale «New Republic», la possibilità di un nuovo individualismo da contrapporre a quello che chiama individualismo 'rude e frammentato' (*rugged and ragged*).

In effetti, l'unica risposta culturale e politica che il filosofo intravede al crollo del capitalismo e, in generale, della democrazia, è nel rilancio di una forma di individualismo della solidarietà, che permetta all'individuo di sviluppare la sua diversità solo in relazione all'associazione con l'altro, come condizione per realizzare una forma di democrazia sia nella scuola sia nella società.

Dagli anni '30 in poi, specialmente con la politica del *New Deal* di Roosevelt, il rapporto educazione-democrazia in Dewey si approfondisce ulteriormente. La sua riflessione si avvia sempre di più verso una piena maturità. Infatti lo studioso definisce la sua teoria dell'arte in *Art as Experience* e la sua convinzione religiosa in *A Common Faith*, entrambi del 1934, ma soprattutto sistematizza in modo definitivo la sua teoria dell'indagine in *Logic: The Theory of Inquiry* del 1938 e il concetto di transazione in *Knowing and the Known*, scritto insieme a Arthur F. Bentley nel 1949.

Il problema filosofico di Dewey resta sempre quello di chiarire, attraverso un appassionato rapporto con la 'nuova' fisica del Novecento e la filosofia naturalista, la centralità di un individuo che si sviluppa progressivamente nell'ambito dell'esperienza (Dalton, 2002).

In questo periodo la riflessione politica si accresce di numerosi contributi ma, in particolare, sono da segnalare i testi: *Liberalism and Social Action* del 1935, *Freedom and Culture* del 1939, in cui l'autore cerca di chiarire il valore complessivo della organizzazione sociale dello Stato rispetto all'azione dell'individuo e *Experience and Education* del 1938, senz'altro il testo pedagogico più significativo di questa fase.

Il credo politico deweyano, nell'ambito dell'atmosfera del *New Deal*,

in cui è stato concepito il testo sul liberalismo del 1935, si basa sull'azione libera dell'individuo, sulla sua libertà di espressione e di azione politica e economica, ammettendo, però, che questa attività di libertà debba svolgersi nel contesto dell'intervento di uno Stato che sappia progettare un'azione pianificatrice e, al tempo stesso, sperimentale, per evitare le crisi economiche e per limitare le diseguaglianze sociali. Analizzando in modo sintetico ma suggestivo le radici del liberalismo anglosassone e americano e confrontandosi, sia pure superficialmente, con il marxismo, Dewey cerca di comprendere e approfondire le reali esigenze dell'individuo nella sua azione politica e economica, così come cerca di prendere in considerazione la possibilità dello Stato di intervenire per regolare le questioni sociali.

L'individuo è l'elemento nodale per lo sviluppo della democrazia e, proprio per questo, deve potenziare la sua libertà elevandosi dal punto di vista culturale, ma al tempo stesso lo Stato, stimolato dalle comunità locali, deve cercare di pianificare sperimentalmente, attraverso la scienza e la tecnologia, il progredire sociale e politico della democrazia<sup>19</sup>.

La 'crisi del liberalismo', che il filosofo evidenzia proprio negli anni dell'avvento al potere del nazismo, è determinata dalla mancanza di una chiara riflessione sul concetto di individuo. L'individuo non è solo un soggetto 'economico' e legato ai principi tradizionali dell'utilitarismo, specialmente nella versione benthamiana, né tantomeno solo un soggetto 'legale e sociale', ma va considerato nel suo muoversi all'interno dell'organizzazione sociale e politica e nella sua capacità di applicare il metodo dell'intelligenza per realizzare una vera democrazia<sup>20</sup>.

Quest'ultima è limitata dal suffragio universale e dal principio di rappresentanza, fattori che, invero, non riescono ad esprimere la dimensione partecipativa del cittadino alla gestione delle questioni pubbliche. Per tale ragione la cultura e l'educazione progressiva costituiscono, ancora una volta, gli elementi sostanziali che permettono lo sviluppo complessivo dell'attività individuale. La libertà dell'individuo è il valore fondamentale della democrazia proprio nel suo legarsi alla cultura e all'educazione.

Dall'analisi complessiva è abbastanza evidente che per Dewey le possibilità della democrazia si basano sull'individuo, sulla comunità e sullo Stato. L'idea del filosofo era quella di fondare una soggettività individuale unica e irripetibile che mostra la sua diversità in base alle situazioni particolari in

---

<sup>19</sup> Cfr. Hickman (1990).

<sup>20</sup> È estremamente importante in Dewey la prospettiva del futuro del liberalismo che è un tema centrale e non sufficientemente esplorato nell'analisi del filosofo americano. Cfr. Dewey (1935: 291).

cui vive. Peraltro, la complessità della unicità dell'individuo è stata confermata dalle ricerche sul genoma umano, sulle neuroscienze e sui neuroni a specchio. Quello che è ancora più evidente è che l'individuo si differenzia sempre più per caratteristiche naturali (biopsichiche), per cultura acquisita dal punto di vista antropologico e per fede religiosa. Inoltre, e questo è un dato pure interessante, si differenzia per specifiche capacità che non sempre sono conseguenti alla sua ricchezza e al suo benessere.

Un altro aspetto importante sulla tematica si basa sul fatto che la diversità dell'individuo determina inevitabilmente anche la grande conflittualità economica e politica. È essenziale invitare a sostenere il rapporto educazione-democrazia, proprio perché l'individuo ha bisogno di istruzione e di educazione per potersi definire e realizzare pienamente. La sfida precipua del XXI secolo, al fine di cercare di superare le crisi politiche e le guerre regionali, è quella di colmare lo squilibrio tra paesi ricchi e poveri, eliminare la grande povertà di alcune regioni e investire nell'istruzione primaria e secondaria e nella *learning society*. La formazione unica e irripetibile degli individui, così come l'aveva concepita Dewey, può limitare le differenze e aumentare la possibile solidarietà.

Un ulteriore spunto di riflessione che il rapporto educazione-democrazia fa emergere nel dibattito contemporaneo è quello che vede la comunità locale investita di un ruolo attivo nello spingere le istituzioni locali, così come le istituzioni nazionali e internazionali, ad adattarsi ai bisogni e alle esigenze delle popolazioni. È l'idea di Dewey contenuta in *The Public and Its Problems*, ed è anche l'idea dei comunitaristi che vedono nelle 'virtù etiche' dell'azione civile della comunità l'unica possibilità di trasformazione sociale e politica della democrazia<sup>21</sup>.

Ma il decisivo punto di discussione sulle possibilità della democrazia che derivano dalle intuizioni originarie del pensiero deweyano è dato dal ruolo che lo Stato esercita nella vita individuale del cittadino. Il rapporto dello Stato, inteso come complessiva istituzione che governa la società civile nella sue varie forme – politiche, economiche, giuridiche e etico-sociali – è complesso. Il liberismo ha sempre sostenuto che lo Stato dovesse intervenire meno nella vita dei cittadini per permettere un adeguato sviluppo economico; le politiche del welfare sociale hanno sempre sostenuto, invece, che lo Stato dovesse assicurare il benessere sociale dei cittadini con una spesa pubblica che garantisse i servizi sociali e il minimo contributo alla sopravvivenza. Le politiche del modello comunista davano allo Stato

---

<sup>21</sup> Cfr. Mc Intyre (2007). Sul tema del comunitarismo ispirato dal pensiero di John Dewey, fondamentale rimane il testo di Laporta (1979).



il controllo della pianificazione sociale che in realtà diventava uno strumento oppressivo e fagocitante delle libertà civili, politiche e etiche dei cittadini, sebbene occorra riconoscere che il modello dirigista cinese si è adattato al sistema di mercato internazionale, dando peraltro significativi risultati economici.

Questi modelli di politica sociale hanno portato a numerosi inconvenienti. La piena libertà economica e politica del cittadino difficilmente si concilia con l'intervento dello Stato; e, nella società globale contemporanea, il problema sta assumendo dimensioni oltremodo critiche, in quanto l'individuo conta molto poco in una 'società sorvegliata', in cui il controllo tecnologico, la tecnocrazia del potere e, soprattutto la società e la cultura digitale determinano l'enorme difficoltà di vivere una privacy e una vita libera e partecipativa (Lyon, 2002).

In effetti le possibilità della democrazia, così come sono sviluppate nel pensiero deweyano, e cioè l'individuo, la comunità e lo Stato che continuamente pianifica il suo sviluppo con il metodo dell'intelligenza, esprimono possibili applicazioni delle varie dimensioni del concetto di democrazia nella contemporaneità. L'individuo, la comunità, l'istituzione dello Stato incarnano a pieno titolo le tre grandi questioni della cultura contemporanea per costruire il processo democratico.

L'individuo, come è celebrato da molti anni in molti dibattiti filosofici, vive una sua situazione di disagio nel mondo contemporaneo. La post-modernità è stata letta, forse impropriamente, come la dimostrazione che l'individuo nel mondo contemporaneo è ripiegato su se stesso, e subisce la globalizzazione, la tecnologia, la tecnocrazia. La subisce perché la sua possibilità di partecipazione ai processi politici è molto debole, perché le sue condizioni di vita il più delle volte sono limitate o, addirittura, povere tanto da impedirgli la sopravvivenza (Sen, 2010). In questo senso ripensare il ruolo dell'individuo, in base alle specificità storico-ambientali in cui vive, è una delle questioni cruciali della cultura contemporanea.

La comunità è un'espressione astratta nel mondo contemporaneo. La famiglia, le comunità locali, spesso non riescono a permettere la partecipazione dei cittadini alla gestione delle questioni pubbliche e, il più delle volte, sono gestite dalle *élites* politiche e economiche del luogo e condizionate da un'economia oscura e illegale che, di fatto, si sottrae ad ogni controllo mentre governa i processi economici. Anche in questo caso il comunitarismo deve riflettere sulle difficoltà di una sua possibile realizzazione.

L'individuo, la comunità, lo Stato nazionale o sovranazionale sono soggetti politici che devono essere legati dall'educazione nelle sue varie forme e possibilità di esplicazione. Così come Dewey aveva intuito: solo

attraverso un processo educativo dal basso si può tentare di migliorare le possibilità democratiche della società globale.

Bisogna rilanciare lo sviluppo della società democratica nel mondo attraverso un progetto educativo globale, che assicuri l'istruzione primaria a tutti i bambini della popolazione mondiale, che garantisca la possibilità di una *learning society* che formi gli adulti ad una piena consapevolezza dei principi di responsabilità etica e civile e, nel contempo, ad acquisire le competenze per un lavoro flessibile e utile alla crescita della collettività.

Non so se il nostro futuro, come sostiene Rifkin, fondato sulla globalizzazione dell'economia, dell'informazione telematica a distanza, dei media e dei *new media*, e frutto di una nuova gestione del potere sempre più tecnocratico, possa evolversi positivamente e determinare la costruzione di una 'società dell'empatia', ispirata cioè a quel rapporto tra piccole comunità locali e Grande comunità globale come già aveva ipotizzato Dewey verso la fine degli anni '20 (Rifkin, 2010).

Il fatto certo è che l'unica possibilità di sviluppo – ancorché difficile da raggiungere – è data dall'instaurarsi di un proficuo equilibrio tra le comunità locali e la comunità globale: equilibrio, questo, determinato proprio dal rapporto individuo-comunità-Stato che solo un legame profondo tra l'educazione e la democrazia può assicurare.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Boydston, J.A. (1970). *Guide to the Works of John Dewey*. Carbondale: SIUP.
- Coughlan, N. (1975). *Young John Dewey. An Essay in American Intellectual History*. Chicag: University Chicago Press.
- Dalton, T.C. (2002). *Becoming John Dewey. Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. In Dewey, J. *The Early Works*, vol. 1. Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- Dewey, J. (1896). The Reflex Arc Concept in Psychology. In Dewey, J. *The Early Works*, vol. 5. Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. In Dewey, J. *The Middle Works 1899-1924*, vol. 9. Carbondale: SIUP. (*Introduction* by Sidney Hook, pp. IX-XXIV. Edizione italiana; trad. it. Enzo Enriques Agnoletti, Paolo Paduano. 1992. Firenze: La Nuova Italia. *Introduzione* di Alberto Granese; Sansoni, Milano 2004 con *Introduzione* di Carlo Sini).
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in Philosophy. In Dewey, J. *The Middle*

- Works 1899-1924*, vol. 12. Carbondale: SIUP, 77-202.
- Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. In Dewey, J. (1984), *The Later Works* vol. 2. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 5. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1930). *Individualism Old and New*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 5. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 11. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and Education*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 13. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1938b). *Logic: The Theory of Inquiry*. In Dewey (1986), J. *The Later Works*, vol. 12. Carbondale: SIUP.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and Culture*. In Dewey, J. *The Later Works*, vol. 12. Carbondale: SIUP.
- Elia, G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Garrison, J., Larry, A.H., Daisaku, I. (2014). *Living as Learning. John Dewey in the 21<sup>st</sup>*. Cambridge Massachusetts: Dialogue Path Press.
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Granese, A. (1966). *Il giovane Dewey. Dallo spiritualismo al naturalismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hickman, L.A. (2001). *Philosophical Tools for Technological Culture. Putting Pragmatism at Work*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickman, L.A. (1990). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press (trad. it. Armando, Roma 2000, con una presentazione di Giuseppe Spadafora).
- Hickman, L.A., Spadafora, G. (eds.) (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*. Carbondale: SIUP.
- Hook, S. (1995). *John Dewey. An Intellectual Portrait. Introduction by Richard Rorty*. Amhrest (New York): Prometheus Books.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lyon, D. (2002). *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Maine, H.S. (1886). *Popular Government. Four Essays*. London: John Murray.
- Mc Intyre, A. (2007). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Roma: Armando.
- Pezzano, T. (2007). *Il giovane Dewey. Individuo, Educazione, Assoluto*. Roma: Armando.
- Piaget, J. (1972). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

- Regalzi, F. (2010). *Walter Lippman. Una biografia intellettuale*. Torino: Nino Aragno.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Sen Amartya, K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G. (2015a). *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*. In Elia, G. (ed.). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Spadafora, G. (2015b). *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2016). A proposito di *Democracy and Education* di John Dewey. Le premesse per la scuola democratica del futuro. *Scuola democratica*, Special Issue 3, Settembre-Dicembre, 767-782.
- Westbrook, R.B. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press (trad. it. e introduzione a cura di T. Pezzano, Armando, Roma 2011).



Maura Striano

*Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno  
per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche*

1. *Le premesse e le condizioni di una visione etica e sociale della democrazia*

La democrazia è stata un interesse durevole nella speculazione di John Dewey.

Nel corso del tempo, a partire dagli *Early Works* fino agli ultimi *Later Works*, il pensatore americano l'ha esplorata attraverso molteplici piste di indagine, alimentate da varie e diverse 'fonti' (per dirla in termini deweyani) che hanno contribuito alla costruzione di una solida e poliedrica matrice teorica.

Come sottolineano Višňovský e Zolcer in un bell'articolo uscito nel numero monografico di *Educational Theory* dedicato al centenario di *Democracy and Education*, lo sviluppo della 'teoria della democrazia' di Dewey può essere ricostruito seguendo una articolata genealogia, composta da uno stadio iniziale ed uno stadio maturo, in cui sono implicati elementi politici, etici, filosofici e religiosi (Višňovský, Zolcer, 2016: 57) intessuti in una complessa trama che incorpora diverse forme di discorso e diverse narrazioni.

Il primo segno di un interesse speculativo per la democrazia è rintracciabile nel saggio del 1888 *The Ethics of Democracy* (EW 1) che risente da un lato dell'esperienza di Dewey all'Università del Michigan. Qui, insieme al suo mentore e collega George Sylvester Morris, il pensatore americano era impegnato nel portare avanti un progetto culturale ed educativo sostenuto da una spiritualità intensa ed indipendente, mentre giocava anche un ruolo attivo nella Associazione degli Studenti Cristiani e della chiesa congregazionale (Westbrook, 1992).

In questo contesto maturano gli interessi politici e sociali di Dewey, anche grazie al matrimonio con Alice Chipman, intensamente impegnata in politica ed alla collaborazione con l'attivista e sociologa Jane Addams,

la quale proprio in quegli anni stava avviando l'intensa esperienza di Hull House a Chicago.

Come avverte Stengel, Dewey era allora alla ricerca di un approccio unitario per affrontare, insieme, i temi della democrazia, della cristianità e dello sperimentalismo, e questo approccio venne progressivamente a definirsi proprio attraverso il suo rapporto con Jane Addams ed i progetti da lei sostenuti (Stengel, 2007).

Quando si trasferì a Chicago Dewey si impegnò come *trustee* nelle attività di Hull House e questa esperienza, come evidenzia Fesmire, lo 'educò' ad una visione della democrazia strettamente collegata ai temi dello sviluppo umano e della giustizia sociale (Fesmire, 2015).

Se, infatti, un'importante condizione formativa per il pensiero etico e politico di Dewey è da rintracciarsi, secondo Fesenstein, nella critica all'individualismo della tradizione liberista che interpreta la vita associata come un'aggregazione di interessi privati, talvolta in conflitto (Fesenstein, 2014), queste critiche, come sottolinea Seigfried assumono un senso ed un valore concreto e vitale se iscritte in una visione come quella di Jane Addams, in cui lo sviluppo individuale va di pari passo con lo sviluppo sociale (Seigfried, 1999).

Di conseguenza, la visione della democrazia che Dewey sviluppa in *The Ethics of Democracy*, in contrasto con la tradizione liberale e positivista, definisce la relazione tra individuo e società in chiave organicista, secondo un approccio neo-idealista per cui la società deve essere intesa come lo sviluppo vitale di un organismo in cui esiste una stretta relazione tra parti e tutto; in questa prospettiva, quindi la democrazia rappresenta, più di ogni altra forma di vita associata, l'ideale di una organizzazione in cui individuo e società sono 'organici l'uno all'altro' (Dewey, 1888: 238)<sup>1</sup>.

Questa idea viene ad essere sviluppata da Dewey alla luce dei nuovi scenari culturali, economici, politici e sociali che si stavano delineando negli Stati Uniti, concretizzandosi in una riflessione sulla democrazia come progetto culturale e sociale, etico, prima che politico.

Dopo la guerra di secessione la società americana aveva attraversato profondi mutamenti, trasformandosi da comunitaria e rurale in urbana e metropolitana, sulla base di un rapido passaggio da una economia agricola ad una economia industriale. Al suo interno, albergavano, inoltre, una

---

<sup>1</sup> Therefore «in democracy, at all events, the governors and the governed are not two classes, but two aspects of the same fact--the fact of the possession by society of a unified and articulate will. It means that government is the organ of society, and is as comprehensive as society» (EW 1, 1988: 239).

serie di contraddizioni: l'abolizione della schiavitù non aveva affrancato i neri dalla supremazia bianca; l'arrivo massiccio di immigrati dall'Europa e dall'Asia come forza lavoro nell'industria e le lotte operaie contro lo sfruttamento capitalista alimentavano tensioni irrisolte; il voto alle donne non aveva favorito la loro piena partecipazione alla vita economica e sociale. Diventava, quindi, necessario sviluppare nuove forme di vita associata che potessero sostenere l'affermazione di una democrazia su larga scala a livello nazionale, attraverso nuove forme di ordine sociale e nuovi fondamenti etici e morali.

Alla luce di questi elementi in *The Ethics of Democracy* Dewey assume una posizione contrastante rispetto alla filosofia sociale contemporanea, nell'ambito della quale la democrazia veniva concepita come una forma di governo, sostenendo che «la democrazia è un concetto etico e sociale» e che «in base del suo significato etico si definisce il suo significato politico»; pertanto essa può essere intesa come una forma di governo in base al fatto che si tratta in prima istanza di «una forma di associazione morale e spirituale» (EW 1: 240) e non vice-versa.

Dewey fonda la democrazia nel processo di sviluppo di una coscienza intersoggettiva evidenziando come gli individui entrino in relazione l'uno con l'altro impegnandosi, sulla base della divisione del lavoro, in 'attività che insieme contribuiscono al mantenimento della società'; questa visione sarà progressivamente alimentata dai suoi studi in psicologia, che lo aiuteranno ad elaborare quella che Honnet definisce 'una teoria intersoggettiva della socializzazione umana' (Honnet, 1998: 771).

Il pensatore americano scrive infatti che «gli stimoli che sostengono lo sviluppo della personalità individuale derivano dal tessuto sociale» e ciò ha profonde conseguenze sul piano etico e morale, nella misura in cui «gli elementi distintivi della democrazia libertà, uguaglianza, fratellanza non sono solo parole, ma simboli del più alto ideale etico mai raggiunto dall'umanità», quello che la personalità ha un valore unico riconoscibile in ogni individuo umano (EW 1: 244).

Questa visione etica e morale della democrazia ha un forte impatto sulla visione che Dewey ha dello sviluppo economico e sociale, profondamente influenzata, come nota Westbrook, oltre che da Jane Addams anche dalla prospettiva cooperativista dell'economista Henry Carter Adams (Westbrook, 1992).

Per questo motivo, a conclusione del saggio, Dewey prevede la possibilità di una impresa 'industriale, civile e politica' basata sul principio che «tutte le relazioni industriali devono essere subordinate alle relazioni umane» (EW 1: 247), il che implica che esse diventino materiale per una realizzazione



etica, forma e sostanza di una ‘comunità di bene’ (che non è necessariamente una comunità di beni) più ampia di quelle esistenti (EW 1: 248) e di ‘una comunità di ricchezza’, che Dewey vedeva come fondamento necessario per poter realizzare l’ideale democratico.

L’idea deweyana di democrazia è costruita sull’idea di ‘una personalità con infinite capacità presente in ogni individuo’ (EW1 : 248) il che implica il superamento delle divisioni in classe del capitalismo industriale, in favore di una società impegnata nella piena realizzazione della crescita individuale e collettiva.

Come nota Rockefeller, Dewey si sforza di facilitare lo sviluppo di una democrazia industriale, idea criticata da molti – contemporanei e non – come impraticabile ed utopistica; egli cerca di rompere il dualismo occidentale tra spirituale e materiale, ideale e naturale, mezzi e fini, in quanto tale dualismo ha l’effetto di degradare gli aspetti naturali e materiali privandoli del loro intrinseco significato spirituale, con un esito disumanizzante e de-spiritualizzante sulla vita delle masse, pesantemente condizionate da preoccupazioni di ordine materiale e industriale (Rockefeller, 1989).

Su queste basi, nel pensiero deweyano, la democrazia industriale implica la realizzazione del significato e del valore intrinseci al lavoro industriale ed un’ampia ricostruzione della sfera industriale in funzione dello sviluppo umano e sociale.

Dewey non definisce il suo progetto di ‘democrazia industriale’ in termini di lotta di classe ma piuttosto, come sottolinea in *Liberalism and Social Action* (dedicato alla memoria di Jane Addams), come processo di avanzamento nella «liberazione dall’insicurezza materiale e dalle coercizioni e repressioni che impediscono alle masse di partecipare alla condivisione delle vaste risorse culturali disponibili»; su queste basi, egli riconosce che «l’impatto diretto della libertà ha a che fare con alcune classi o con alcuni gruppi che soffrono particolarmente qualche forma di costrizione esercitata dalla distribuzione di poteri esistente nella società contemporanea» ma crede che la soluzione possa essere trovata nel raggiungimento di una ‘società senza classi’ in cui diventa possibile ridefinire lo stesso significato della libertà, intesa come «parte integrante delle relazioni intercorrenti tra gli esseri umani» (LW 11: 36).

Il pensatore americano è consapevole che si tratta di un processo lento, frutto dell’integrazione di diversi modelli dello sviluppo economico e dell’organizzazione sociale così come di credenze, idee e valori vecchi e nuovi, insieme; questa integrazione, a suo avviso, può essere realizzata dal liberalismo a cui viene assegnata una funzione ‘mediatrice’ nella misura in cui pone un forte accento «sul ruolo dell’intelligenza liberata e dei metodi di direzione dell’azione sociale» (LW 11: 37).

Dewey riconosce la necessità di costruire un 'ordine sociale' con l'obiettivo di stabilire le condizioni «che spingano le masse di individui ad appropriarsi e ad usare ciò che è disponibile»; nella consapevolezza che «alle radici dell'appropriazione da parte di pochi delle risorse materiali della società si trova l'appropriazione per i propri scopi delle risorse culturali, spirituali che non sono prodotte da loro, ma del lavoro cooperativo dell'umanità» per questo motivo il compito più urgente è quello di promuovere l'uso socializzato delle risorse culturali e spirituali che appartengono a tutti e a ciascuno attraverso «l'estensione socializzata dell'intelligenza» (LW 11: 39).

## 2. *La democrazia come progetto educativo*

La ricostruzione dell'ordine sociale richiede anche un progetto educativo indirizzato alla ricostruzione delle abitudini e delle condotte individuali e collettive, sulla base di una comprensione della crescita e delle azioni umane in una prospettiva psico-sociale.

Questi temi sono esplorati in profondità in *The School and Society* (MW 1), dove Dewey si focalizza su due fondamentali questioni: come può una società essere disciplinata, organizzata, governata in modo che tutti i suoi membri siano protetti, soddisfatti e sostenuti e partecipino attivamente e responsabilmente al suo sviluppo? Come può una società svilupparsi e crescere in base al suo intrinseco potenziale?

In una prospettiva deweyana, l'ordine sociale non è questione di regole generali imposte su una società dall'esterno o dall'alto; è, invece, questione di consapevolezza individuale e collettiva, di riflessività e responsabilità. Per queste ragioni esso può essere raggiunto solo se e quando sempre più individui e gruppi diventano capaci di confrontarsi con i problemi sociali in modo ragionevole e riflessivo, usando un metodo disciplinato di indagine in tutti i campi di esperienza e di relazione umana.

Di conseguenza, il bisogno di ordine sociale, che è un bisogno sociale, diventa un bisogno educativo e consente di identificare uno specifico obiettivo pedagogico.

Allo scopo di raggiungere questo obiettivo, Dewey riconosce la necessità di un sistema scolastico pubblico e nazionale, che deve fornire uguali opportunità educative a tutti e a ciascuno. Egli quindi è estremamente critico nei confronti dei movimenti orientati alla creazione e ed alla implementazione di scuole industriali, dedicate alla formazione delle classi lavoratrici proprio perché ciò avrebbe riprodotto una separazione culturale e sociale tra le classi lavoratrici.

Nell'ultimo capitolo di *The Schools of Tomorrow* egli sottolinea che «l'ideale non è usare le scuole come strumenti per il sistema industriale esistente ma quello di usare l'industria per la riorganizzazione delle scuole» (MW 8: 402); quindi, «il ruolo dell'industria in educazione non è quello di spingere per la preparazione dei giovani individui al lavoro individuale», ma di offrire forme di conoscenza utili a «dare valore pratico alla conoscenza teorica che ogni alunno deve avere, e fornirgli comprensione delle condizioni e delle istituzioni del suo ambiente di vita» (MW 8: 403).

La preoccupazione di Dewey è che «una divisione del sistema delle scuole pubbliche in una parte che utilizza i metodi tradizionali con miglioramenti incidentali ed un'altra che si occupa di coloro destinati al lavoro manuale possa finire per sostenere un piano di predestinazione sociale totalmente estraneo allo spirito della democrazia» (MW 8: 404); di conseguenza dal suo punto di vista «una democrazia che proclama come proprio ideale l'uguaglianza delle opportunità richiede un sistema educativo in cui l'apprendimento e l'applicazione sociale, le idee e la pratica, il lavoro ed il riconoscimento del significato di ciò che si fa, siano uniti dall'inizio alla fine» (MW 8: 405).

Un passaggio in *Democracy and Education* è più esplicito in proposito: «il problema non è quello di rendere le scuole un'appendice della manifattura e del commercio, ma quello di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita della scuola più attiva, più ricca di significato immediato, più connessa all'esperienza extrascolastica» (MW 9: 326).

Il problema non è di facile soluzione; Dewey riconosce infatti il concreto rischio che la formazione professionale possa essere interpretata, in teoria e in pratica, come educazione per l'occupazione industriale, funzionale ad assicurare all'industria efficienza tecnica e a prefigurare future occupazioni specializzate, diventando, quindi, uno strumento per perpetuare immutato l'ordine industriale esistente nella società.

Nel saggio *The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy* il pensatore americano lamenta le estreme divisioni nel mondo del lavoro che «tendono a segregare uomini e donne in classi esclusive» (MW 10: 139) ed evidenzia quindi con chiarezza che la prima cosa da fare è «studiare i processi più importanti nella coltivazione, nella manifattura, nel trasporto allo scopo di scoprire quali sono gli elementi fondamentali e generali che li compongono, e quindi sviluppare nuovi tipi di educazione generale in base ai quali fornire una formazione specializzata e tecnica per diversi sbocchi occupazionali» (MW 10: 141).

Come scrive nel saggio *Some Special Political Problems* partendo dalla consapevolezza che le scuole sono state 'passivamente adeguate' alle condizioni

industriali esistenti invece di essere utilizzate per ricavarne elementi culturali, nella società contemporanea è possibile rintracciare un profondo dualismo tra «una cultura raffinata e lontana da un lato ed una professionalizzazione inumana dell'altro [...]»; su queste basi, laddove i limiti economici impediscono a molte persone, probabilmente la maggioranza, di accedere ai mezzi per la reale coltivazione delle loro capacità e laddove «la cattiva distribuzione dei beni materiali si riflette in una ancora più grande maldistribuzione dei beni culturali» assistiamo ad una irreparabile perdita morale. Per questo motivo, il principale problema della democrazia è quello di «realizzare una effettiva socializzazione dell'intelligenza che si traduce nella partecipazione ai più alti valori dell'amicizia, della scienza, delle arti, nel prendere parte attiva alla vita pubblica, in tutte le varie forme che queste cose possono assumere» (LW 7: 366).

Per questo motivo, nel saggio *Education and social direction* Dewey sottolinea che «il problema irrisolto della democrazia è la costruzione di una educazione che sviluppi un tipo di individualità capace di essere intelligentemente partecipe alla vita associata» e «sensibilmente fedele al reciproco mantenimento», concretizzabile in «quel tipo di educazione che scopre e forma un individuo in grado di realizzare in modo intelligente la democrazia sociale» (MW 11: 58).

### 3. *La democrazia come esito di una indagine pubblicamente condivisa*

Come Dewey scrive in *Human Nature and Conduct* «se le condizioni non permettono una continua ed intelligente ricostruzione delle abitudini e delle istituzioni per rispondere alle richieste ed agli ideali, il rinnovamento potrebbe realizzarsi come una rivoluzione» (MW 14: 116); ecco perché crede che il problema principale sia quello di assicurare le condizioni e le opportunità affinché gli individui e le comunità possano essere attivamente e responsabilmente coinvolti in un processo di ricostruzione culturale e sociale, che richiede l'uso di un metodo adatto ad individuare e ad esplorare i problemi sociali, e a progettare possibili soluzioni.

Ciò implica necessariamente la costruzione di spazi collaborativi di indagine e di deliberazione all'interno dei quali si possano discutere, criticare, valutare ipotesi e piani di azione.

In questa prospettiva, come nota Vanderveen «Dewey ci fornisce un esempio di indagine politica sperimentale» che implica la legittimazione e la partecipazione di molteplici attori al processo di indagine (Vanderveen, 2011: 160).

In *The Public and its problems* il pensatore americano spiega che «la formazione degli stati deve essere un processo sperimentale» (LW 2: 257) e riconosce nell'indagine la condizione essenziale per la costruzione, il mantenimento e lo sviluppo di uno stato secondo una concezione pluralistica per cui 'gli strumenti dell'indagine sociale' devono essere forgiati in luoghi ed in condizioni vicini agli eventi contemporanei e i concetti, i principi generali, le teorie e gli sviluppi dialettici che sono indispensabili ad ogni conoscenza sistematica devono configurarsi ed essere 'validati come strumenti di indagine' (LW 2: 349). Di conseguenza «le politiche e le proposte di azione sociale» devono essere «trattate come ipotesi di lavoro» e «considerate in via sperimentale nella misura in cui devono essere soggette a costante osservazione delle conseguenze che ne derivano quando sono poste in essere, pronte e suscettibili di revisione alla luce delle conseguenze osservate» (LW 2: 362).

In questa prospettiva l'indagine emerge dai contesti sociali e contribuisce alla loro ricostruzione e riorganizzazione, laddove un crescente numero di individui e di gruppi incomincia ad esplorare la possibilità di superare e di dar senso alle loro condizioni di vita. L'indagine può quindi diventare uno strumento per sostenere l'ordine sociale nella misura in cui emerge dall'interno del tessuto sociale ed è controllata da procedure socialmente dedicate e legittimate.

Questo approccio illumina il ruolo essenziale della partecipazione pubblica sia alla identificazione e all'analisi delle questioni e dei problemi sociali, sia alla selezione delle migliori strategie e dei migliori corsi di azione da seguire, sia, infine, alla valutazione delle loro conseguenze e risultati in termini di crescita sociale. Quindi il principale bisogno sociale è «il miglioramento dei metodi e delle condizioni di dibattito, di discussione e di persuasione» che «dipende essenzialmente dalla possibilità di rendere liberi e di perfezionare i processi di indagine e di disseminazione delle conclusioni che ne scaturiscono» (LW 2: 366).

Dewey riconosce la necessità di un profondo cambiamento sociale affinché si possa realizzare una società autenticamente democratica, ma crede che tale cambiamento debba essere lento e graduale, attraverso un mutamento culturale, basato sull'indagine collaborativa e sistematica sui problemi sociali e sull'impegno etico per la crescita sociale di un 'pubblico' sempre più consapevole, critico e responsabile.

Infine, egli crede che questo processo richieda una profonda ricostruzione del tessuto sociale, attraverso la creazione di piccole comunità di individui impegnati in progetti condivisi di sviluppo sociale che, insieme, avrebbero contribuito alla costruzione di una *Great Society*.

#### 4. *Democrazia, sviluppo umano e inclusione sociale*

Nella prospettiva delineata da Dewey, in una società autenticamente democratica tutti e ciascuno hanno titolo, sono legittimati e moralmente obbligati a partecipare ai processi di indagine e di deliberazione che sostengono la crescita sociale in una società democratica. L'ideale democratico che Dewey descrive in *Democracy and Education* implica, infatti, due elementi «una maggiore fiducia nel riconoscimento degli interessi reciproci come fattore di controllo sociale» ed un profondo «cambiamento nelle abitudini sociali, un continuo riaggiustamento attraverso l'incontro con nuove situazioni prodotte da varie forme di interazione» (MW 9: 92).

In una società democratica 'le disposizioni e l'interesse volontario' sono i soli principi morali regolativi di quella che Dewey definisce 'vita associata'.

La famosa citazione «la democrazia è più di una forma di governo, è prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza congiunta e comunicata» (MW 9: 93) getta luce sulla natura partecipativa e transazionale della democrazia e sulla sua intrinseca moralità.

Dewey sottolinea che «l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano di un interesse così che ognuno deve riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per indirizzare e dirigere la propria», equivale alla rottura delle barriere di classe, razza e territorialità che hanno impedito all'uomo di percepire la piena portata della sua attività.

La presenza di numerosi e vari punti di contatto denota una maggiore diversità degli stimoli a cui un individuo deve rispondere attraverso la sistematica variazione delle sue azioni. Tutto ciò assicura una 'liberazione di poteri', che non si determina laddove le spinte all'azione sono solo parziali come accade ad esempio all'interno di un gruppo che «nella sua esclusività spegne gli interessi dei molti» (MW 9: 93).

La piena implicazione e partecipazione ai processi di costruzione delle società a tutti i livelli e in tutte le dimensioni (culturali, economiche, politiche) così come l'efficace comunicazione e disseminazione di idee, conoscenze e proposte richiede «una società mobile, piena di canali per la distribuzione del cambiamento», che si verifica ovunque; si tratta di una società impegnata a far sì che «tutti i suoi membri siano educati all'iniziativa personale ed all'adattamento», ciò in quanto il significato ideale e morale della democrazia è che «vi sia un ritorno sociale richiesto a tutti e che a tutti sia offerta l'opportunità di sviluppare distinte capacità» (MW 9: 94).

La democrazia richiede un contributo da parte di tutti e di ciascuno sulla base delle diverse attitudini, 'capabilities', e potenzialità che ognuno porta

nell'arena sociale, ed attraverso il riconoscimento di uguali opportunità di crescita, impegno e partecipazione.

Questo concetto è espresso molto chiaramente nel saggio *Philosophy and democracy* dove Dewey scrive: «qualsiasi cosa l'idea di uguaglianza significhi per la democrazia [...] essa non esiste per illustrare un principio, per realizzare un ideale universale o per rappresentare una classe» (MW 11: 53).

In termini sociali e morali, l'uguaglianza non significa, dunque equivalenza matematica ma piuttosto «l'inapplicabilità di considerazioni in termini di maggiore e minore, superiore ed inferiore» e ciò implica che «le differenze quantitative di abilità, forza, posizione, ricchezza sono irrilevanti a paragone del fatto che l'individualità è manifestazione di qualcosa di insostituibile» (MW 11: 53).

Di conseguenza ogni esistenza «viene presa in considerazione per se stessa e non come qualcosa che può essere equivalente o trasformabile in qualcos'altro». Ne deriva «una matematica metafisica dell'incommensurabile» in cui ciascun individuo parla per sé e domanda considerazione per se stesso, nella misura in cui «la democrazia non è fatta di persone originali, di geni, di eroi, o di divinità ma di individui associati che interagendo l'uno con l'altro rendono la vita di ciascuno più ricca di significato» (MW 11: 53).

Come nota Stengel nel pensiero di Dewey sono presenti una serie di idee e di costrutti che sono parte del dibattito contemporaneo ed è per questo che il suo contributo è ancora vivo e vitale (Stengel, 2009).

Somiglianze significative sono rintracciabili tra la visione deweyana ed il *capability approach* allo sviluppo economico, sociale ed umano definito da Amartya Sen all'inizio degli anni Ottanta e sviluppato, nelle sue implicazioni etiche in termini di giustizia sociale da Martha Nussbaum a inizio degli anni Novanta.

Secondo il *capability approach* il successo o fallimento di diversi sistemi politici, così come i processi di globalizzazione, democratizzazione, sviluppo e crescita economica possono essere determinati prendendo in considerazione cinque condizioni essenziali: a) la reale libertà nello stabilire il vantaggio individuale; b) la valorizzazione delle differenze individuali nella trasformazione delle risorse in attività che hanno un valore; c) la presenza di attività diversificate che producano e mantengano felicità e benessere; d) una combinazione di fattori materiali ed immateriali nelle azioni e nelle politiche di welfare; e) una preoccupazione condivisa per la distribuzione di opportunità all'interno della società (Sen, 1989; Nussbaum, Sen, 1993).

Come evidenzia Zimmerman, Sen – come Dewey – mette in evidenza la stretta relazione tra il concetto di libertà e quello di capacità di agire ed interagire, nella misura in cui guarda alla persona dal punto di vista del

suo agire e del suo riflettere alla luce di obiettivi, scopi, valori, e mette in relazione interessi individuali e scopi sociali (Zimmerman, 2006: 470-471).

Il *capability approach* propone una visione dell'agire umano e della razionalità che lo sostiene come profondamente implicati nella complessità del tessuto economico e sociale, con tutte le differenze e le diversità che lo connotano; questi elementi inscrivono tale approccio in una visione pragmatista, mettendolo in stretta relazione con la visione deweyana dello sviluppo umano e sociale che ha, insieme, implicazioni etiche, politiche, sociali e pedagogiche.

In questa prospettiva Glassman e Patton vedono una relazione significativa tra il *capability approach* e l'idea deweyana della democrazia come contesto che consente di riconoscere e valorizzare un ampio spettro di attitudini, capacità, visioni del mondo e di metterle a servizio dei processi di crescita economica e sociale attraverso una sempre maggiore inclusione di tutti e di ciascuno (Glassman, Patton, 2013).

##### 5. *Democrazia impegno morale e ricerca scientifica*

Come avverte Anderson, l'ideale democratico di Dewey è anche profondamente modellato dalla sua ricerca etica basata su una visione non teleologica e non darwiniana dei processi di adattamento dell'organismo alle richieste ambientali, che getta le basi per una epistemologia morale da cui deriva naturalmente la sua filosofia politica, nell'ambito della quale la democrazia si propone come forma di impegno morale per la crescita umana (Anderson, 2005, 2014).

Come Dewey spiega nell'introduzione al saggio *Outlines of a Critical theory of Ethics* del 1891, compito dell'etica è quello di «individuare gli elementi di obbligatorietà nella condotta umana» e di «esaminare la condotta per vedere ciò che le conferisce senso e valore»; per questo motivo essa la esamina nella sua interezza, in riferimento a ciò che la rende tale ovvero «il suo scopo e il suo reale significato» (EW 3: 241).

L'etica è, quindi, «la scienza della condotta umana intesa come l'attività umana nel suo pieno dispiegamento» (EW 3: 241).

L'idea centrale che mette in relazione la teoria deweyana della democrazia con la sua teoria etica è l'idea di crescita, che deriva da una visione organicistica del corpo sociale, e richiede di situare la condotta individuale e collettiva all'interno di una cornice esperienziale e situazionale attraverso un approccio scientifico, complementare ad una esplorazione filosofica e pratica.

Nella prima edizione della sua *Ethics* Dewey evidenzia come questo approccio emancipi l'etica dall'idea di essere «un'arte che ci consente di



definire regole» (MW 3) e le consenta di proporsi come una ‘teoria della pratica’, che ci fornisce metodi per analizzare e risolvere situazioni concrete sul piano individuale e collettivo anziché prescrizioni e precetti.

La visione evoluzionistica deweyana, attraverso il concetto di crescita, consente inoltre di concepire l’etica come uno strumento di ‘auto-regolazione dell’individuo e della società’ piuttosto che l’impianto di uno schema rigido e precostituito di ideali, standard e valori.

Pappas spiega che la filosofia morale di Dewey prende le mosse dall’esperienza morale così come è vissuta da ciascun individuo, e si focalizza su quelle aree di esperienza e su quelle situazioni che ci pongono di fronte a decisioni, dilemmi e scelte (Pappas, 1997: 524); in questa prospettiva, avverte Anderson, l’etica deweyana sostituisce a regole e fini predeterminati un ‘metodo sperimentale’, che considera le norme morali come ipotesi da validare e testare in situazione alla luce delle conseguenze che ne derivano per tutti e per ciascuno. Questa visione ha un fortissimo impatto politico, nella misura in cui l’implementazione dell’etica in quanto ‘metodo’ in tutti i contesti di vita associata richiede un impegno educativo ed istituzionale, che collega in modo inscindibile lo sperimentalismo e la democrazia (Anderson, 2005, 2014).

Come nota ancora Pappas secondo Dewey l’etica tradizionale era fallimentare perché le nozioni morali sono affrontate in isolamento dai fatti concreti e dalle interazioni tra gli esseri umani, laddove è necessario esplorarle in rapporto con le abitudini, il carattere, le interazioni, le comunicazioni e la dimensione qualitativa delle situazioni (Pappas, 2008).

La teoria morale di Dewey ha, quindi, come nota Fesmire, anche implicazioni estetiche, laddove le richieste di ciascun individuo possono essere poste in relazione con quelle degli altri attraverso una forma di ‘immaginazione democratica’ che consente di cogliere nella sua interezza il complesso sistema di aspirazioni, esigenze, interessi, motivazioni che emerge in ogni situazione in modo da mettere a fuoco le differenze e dare a ciascuna una risposta adeguata e pertinente, ricostruendo ed armonizzando istanze e valori apparentemente in conflitto allo scopo di favorire la crescita di tutti e di ciascuno (Fesmire, 1999).

Come Dewey evidenzia nel saggio *Outlines of a Critical Theory of Ethics* l’esercizio di una funzione da parte di un agente serve sia a definirlo rispetto al tessuto sociale sia ad unirlo ad esso, rendendolo allo stesso tempo «un membro distinto della compagine sociale ma anche un membro della stessa» (EW 3: 326).

Di conseguenza l’agire morale implica la crescita progressiva ed interconnessa di individui e comunità in termini ‘intensivi’ ed ‘estensivi’ nella

misura in cui lo sviluppo morale «consiste da un lato in una attività individuale più ricca ed articolata, in un incremento nell'individualizzazione, in un allargamento ed una liberazione delle funzioni vitali» e dall'altro nell'aumento del numero di persone che condividono come ideale il 'bene comune' e che appartengono alla stessa comunità morale, insieme alla complessificazione delle relazioni che intercorrono tra di essi (EW 3: 370).

Da un punto di vista storico e politico, lo sviluppo morale produce quindi nuovi spazi di azione e offre nuove 'libertà di funzionamento' laddove ha inizio in contesti sociali «in cui tutto è confuso e il bene comune è tale solo nel senso che appartiene a tutti in modo indifferenziato» e progredisce con «l'evoluzione dell'individualità, dei doni peculiari di cui ciascuno è portatore e quindi dello specifico impegno che la società richiede a ciascuno» (EW 3: 371).

Questa visione ha forti implicazioni in termini di giustizia sociale.

Nella prima edizione dell'*Ethics* Dewey tratta la giustizia sociale come un movente sociale emergente sulla base di una visione più ampia ed articolata delle relazioni sociali, che è a sua volta il risultato di un «intensificarsi dei rapporti umani, un incremento delle istituzioni, uno sviluppo delle scienze biologiche» (MW 5: 374).

Il pensatore americano utilizza la metafora dell'organismo applicandola alla società umana allo scopo di spiegare come l'ultima protezione contro ogni forma di malanno sociale sia il potere di resistenza del processo vitale. Questo potere può essere occasionalmente sostenuto da 'stimolazioni o interventi chirurgici', ma la fonte ultima del suo rinnovamento risiede nella costante ricostruzione di nuove strutture per rimpiazzare le vecchie che determinano stagnazione e stasi; laddove «il mantenimento di tessuti logori avrebbe come conseguenza l'indebolimento e il danneggiamento» dell'intera struttura. L'organismo sociale non sfugge a questa legge. E la scienza, secondo Dewey, riesce ad individuare le cause specifiche di molti dei mali morali di cui soffriamo. La povertà, il crimine, l'ingiustizia sociale, la disgregazione familiare, la corruzione politica non possono essere accettati come mali inevitabili. In molti casi, se ne individuiamo le cause specifiche, possiamo ridurne la consistenza e la portata applicando ad essi un rimedio specifico. Ma è soprattutto affidandosi alle «principali forze di rinnovamento che hanno accompagnato ed accompagnano lo sviluppo umano» che possiamo riuscire a contrastare il degrado morale.

La costante ricostruzione di valori, alla ricerca di quelli più autenticamente soddisfacenti, il continuo formare, sottoporre a revisione critica, riformulare idee e principi, il riferimento ad una «legge della vita» anziché ad un «ordine morale individuale», ma anche «l'amore, la simpatia, la ricerca della giustizia» sono le «forze vitali» alla base della genesi e della rigenerazione del tessuto

sociale; per questo motivo esse devono essere costantemente impiegate in una sua continua riconfigurazione, generando espressioni sempre più adeguate di autentica vita morale se si vuole «mantenerlo in salute e rinvigorirlo» (MW 5: 540).

La giustizia sociale è quindi la conseguenza di un processo di autorinnovamento ed autorigenerazione dell'organismo sociale, attraverso l'impegno individuale e collettivo, che sostiene l'impresa congiunta dell'indagine scientifica e della ricostruzione morale dei legami sociali, delle istituzioni e delle strutture. Un miglior ordine sociale può, quindi, essere perseguito attraverso il coinvolgimento collettivo ed intersoggettivo in un progetto di crescita condiviso per tutti e per ciascuno, la cui realizzazione richiede sia una analisi scientifica delle cause e delle condizioni che impediscono la piena affermazione di una reale giustizia sociale, sia la ricostruzione delle relazioni intersoggettive sulla base di fattori come amore, simpatia riconosciuti, insieme, come attitudini umane e valori morali.

Per questo motivo, nell'ultima versione dell'*Ethics* Dewey riconosce lo stimolo alla prefigurazione, alla ricerca scientifica, all'invenzione pratica che scaturisce dalla combinazione «dell'interesse per i poveri, i deboli, i malati, i ciechi, i sordi, i pazzi» e di una «fredda visione scientifica» e sottolinea i guadagni che possono derivare «dalla crescita della pietà sociale, della cura per i meno fortunati» in termini di sviluppo sociale (MW, 1908: 5-335).

Questo approccio è coerente anche con la critica deweyana alla discontinuità ed alla separazione tra il mondo dei fatti e il regno dei valori, che diventerà una caratteristica distintiva del pensiero pragmatista.

Come sottolinea Putnam, il rifiuto della dicotomia fatti/valori illustra il modo in cui Dewey faccia uso di una logica di continuità secondo la quale, anziché far subentrare un approccio scientifico (in termini di ingegneria sociale alla Comte) ad un approccio morale, li fa coesistere (Putnam, 1993: 370).

Questa intuizione ha contribuito in modo significativo ad una ricostruzione delle scienze umane e sociali da una prospettiva del tutto nuova, che supera i tradizionali confine tra i saperi e ridefinisce il campo delle scienze sociali in relazione a quelle morali.

Come nota Biesta, una lettura superficiale del lavoro di Dewey potrebbe dare l'impressione che il pensatore americano non fosse solo un estimatore del metodo scientifico, ma condividesse la visione del mondo della scienza moderna; la sua filosofia, invece, contiene una profonda critica dell'egemonia della scienza sulla vita e si propone, piuttosto, come un tentativo di sviluppare una concezione della razionalità scientifica più umana e comprensiva (Biesta, 2009).

Rorty vede questo approccio utile ad affermare una visione pragmatista della scienza, che non sovrasta la moralità ma si propone come una controparte per l'immaginazione morale in funzione del progresso sociale (Rorty, 2007: 920).

Come evidenzia Morris, non è strano che Dewey fosse considerato ai suoi tempi un positivista nella misura in cui il suo pensiero

«procede lungo due assi distinti, uno naturalista e l'altro speculativo, funzionale a comprendere quelle parti dell'esperienza umana che non possono essere lette con categorie naturalistiche» e prefigura la nascita di una «nuova scienza della democrazia» (Morris, 1999: 608).

Analogamente, Cochran sottolinea come l'esplorazione deweyana della possibilità di integrare approcci empirici e normativi definisce una linea di sviluppo post-positivista per le scienze sociali (Cochran, 2002).

Dewey era interessato sia ai risultati del progresso scientifico intesi come 'strumenti' tecnologici che sostengono l'avanzamento dell'indagine individuale e collettiva (Hickman, 2000) sia al metodo dell'indagine scientifica, inteso come pattern cognitivo atto a modellare gli atteggiamenti e gli approcci individuali e collettivi alle questioni ed ai problemi sociali, ma non credeva che il progresso scientifico potesse generare crescita sociale se non sostenuto dal riferimento a fini morali da tenere ben 'in vista'.

Come sottolineano Fishman e Mc Carty, egli riteneva che le scienze sociali avessero il potenziale di accompagnare e sostenere il confronto con i problemi sociali, ed era quindi estremamente critico nei confronti della tradizionale separazione tra domande scientifiche e domande morali (Fisherman, MC Carthy, 2005).

Per Dewey la scienza e l'etica sono, quindi, gli strumenti complementari di un progetto di ricostruzione sociale in una prospettiva democratica.

Nel saggio *Some stages of logical thought* egli usa la democrazia come una metafora per descrivere il contesto dell'indagine scientifica: «il mondo osservabile è una democrazia. La differenza che rende un fatto tale non è una distinzione esclusiva, ma una questione di posizione e quantità, di località ed aggregazione, tratti che mettono tutti i fatti allo stesso livello, nella misura in cui altri fatti osservabili li possiedono e ne sono congiuntamente responsabili». Le leggi, quindi, «non sono editti di un regno sovraordinato per soggetti altrimenti senza riferimenti, ma sono gli accordi, i complessi fattuali, o, per usare il linguaggio di Mill, i comuni attributi, le somiglianze» tra le diverse dimensioni dell'esperienza umana (MW 1: 171).

Dewey non si riferisce ad un particolare tipo di sapere scientifico,

ma al vasto campo dell'indagine scientifica, che comprende sia le scienze naturali, sia le scienze sociali. Di conseguenza, come avverte Rogers, la complessità dell'idea di indagine deweyana emerge nel momento in cui la consideriamo come una trasformazione congiunta della idee aristoteliche di conoscenza: *episteme* (conoscenza scientifica), *phronesis* (conoscenza pratica), e *techné* (conoscenza tecnica) (Rogers, 2007).

Nell'introduzione al terzo volume dei *Middle Works*, Rucker sottolinea come la teoria dell'indagine sia 'ampia' e 'flessibile' allo scopo di contenere, insieme, dimensioni fisiche, intellettuali e sociali e sviluppare teorie estetiche, metafisiche, morali e religiose utili ad integrare l'esperienza umana anziché suddividerla in spazi di riflessione separati, che non consentono di affrontare i reali problemi dell'uomo (Rucker: MW, 3).

Dewey era pienamente consapevole delle implicazioni etiche contenute nell'indagine scientifica e riteneva che tutte le forme di indagine avessero un significato ed un valore in relazione alla crescita umana e sociale; inoltre, come abbiamo visto, egli era convinto che le questioni etiche dovessero essere affrontate utilizzando un approccio e metodologie scientifici.

Nel saggio *Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality* Dewey chiarisce che «la determinazione degli oggetti in quanto tali, anche quando non implica un riferimento cosciente alla condotta, viene effettuata per poter realizzare e sviluppare esperienze future. Questo ulteriore sviluppo implica cambiamento, trasformazione dell'esperienza preesistente e, quindi, attività. Nella misura in cui questo sviluppo è diretto attraverso la costruzione di oggetti in quanto oggetti, non è solo esperienza attiva, ma attività regolata, cioè condotta, comportamento, pratica. Quindi la determinazione degli oggetti, incluse le scienze che costruiscono oggetti fisici, si riferisce al cambiamento dell'esperienza in quanto attività; e «quando questo riferimento passa dall'astrazione all'applicazione, dal negativo al positivo, si riferisce al controllo cosciente della natura del cambiamento e, quindi, ha implicazioni etiche» (MW, 3: 39).

Questa convinzione ha portato Dewey a cercare di impadronirsi di metodi, strumenti e forme di conoscenza che potessero aiutare gli individui e la società a sviluppare una sempre maggiore consapevolezza e comprensione dei problemi emergenti dall'esperienza umana, dalle pratiche sociali, dalle attività istituzionali.

In un noto passaggio di *Experience and Nature* il pensatore americano chiarisce che, etimologicamente, 'scienza' significa 'conoscenza autentica e validata'. Ma il termine conoscenza ha anche un significato più liberale e più umano: significa comprensione di eventi in modo così profondo che la mente letteralmente 'vi si sente a casa'.

Nella prospettiva deweyana, quella che talvolta si definisce 'scienza applicata' è scienza in modo più autentico di quella che è convenzionalmente definita scienza nella misura in cui è direttamente connessa non solo alle strumentalità, ma al lavoro che si compie nel modificare in modo riflessivo l'esistenza per realizzare determinati fini o scopi (LW 1: 128).

Come sottolinea Metz, per Dewey il metodo scientifico non ha significato se lo si considera separatamente dalla continuità dell'esperienza e deve, quindi, essere inteso come mezzo attraverso cui il pensatore americano concretizza la sua filosofia dell'esperienza «all'interno di un ordine democratico» (Metz, 1969: 262).

La scienza è, quindi, vista come un elemento essenziale per promuovere e sostenere una organizzazione sociale democratica ma – come avverte Allan – una organizzazione democratica è la pre-condizione per lo sviluppo scientifico.

La democrazia ed il metodo scientifico non devono essere intesi come due forme separate di azione intelligente poiché il metodo usato dalla scienza richiede la democrazia, e vice-versa. Tutte le strategie per risolvere problemi in modo intelligente dipendono da disposizioni che solo le democrazie consentono di sviluppare e che i regimi tirannici, invece, inibiscono.

Per questo motivo, la scienza e la democrazia sono quindi, ciascuna condizione di esistenza e di sviluppo per l'altra e di conseguenza, in assenza di cittadini educati al metodo scientifico, la democrazia è paralizzata (Allan, 1996: 448-449).

Nel saggio *The social economical situation and education* Dewey sostiene che la continuità della vita democratica dipende dal carattere e dalla intelligenza che i cittadini mostrano nell'usare le risorse disponibili all'interno della società in funzione del suo naturale sviluppo.

In questa prospettiva, la società si configura come 'una funzione dell'educazione', e tutte le istituzioni devono giocare il loro ruolo in termini educativi, in armonia con gli scopi delle istituzioni intenzionalmente ed esplicitamente educative (LW 8: 70).

Una società democratica in sé educativa nella misura in cui è aperta, indagativa, auto-correttiva, e moralmente impegnata nel promuovere la crescita dei suoi membri, ma può sostenersi solo attraverso la coltivazione delle comunità all'interno delle quali «l'intelligenza cooperativa è costantemente usata per la promozione di una cultura condivisa» (LW 8: 71), di un sentimento condiviso del bene comune, di un impegno condiviso per la realizzazione delle migliori condizioni di vita e per la fioritura di tutti e di ciascuno.

In *Creative Democracy, the task before us*, che è il testamento filosofico, pedagogico e politico di Dewey, il pensatore americano ci ricorda, infine, come tutte le forme di vita associata che non si configurano come

democratiche, finiscono inevitabilmente per limitare i contatti, gli scambi, le comunicazioni, le interazioni attraverso cui l'esperienza individuale e collettiva è costantemente allargata e arricchita, giorno dopo giorno, senza soluzione di continuità; di conseguenza, il compito della democrazia è e sarà sempre quello di «creare una esperienza più libera ed umana che tutti condividono ed alla quale tutti possono contribuire» (LW 14: 230) sulla base delle proprie risorse e delle proprie possibilità.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

I riferimenti alle opere di Dewey sono relative all'edizione critica in trentasei volumi pubblicata dalla Southern Illinois University Press a cura di Jo Ann Boydston.

Abbreviazioni per *The Collected Works*:

EW *The Early Works* (1882-1898)  
MW *The Middle Works* (1899-1924)  
LW *The Later Works* (1925-1953)

- Abowitz, K.K. (2000). A Pragmatist Revisioning of Resistance Theory. *American Educational, Research Journal*, 37(4), 877-907.
- Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics*. New York: Macmillan Co.
- Addams, J. (1907). *Newer ideals of peace*. New York: Macmillan Co.
- Allan, G. (1996). PLAYING WITH WORLDS: John Dewey, the Habit of Experiment, and the Goods of Democracy. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 79(3/4), 447-468.
- Anderson, E. (2014). Dewey's Moral Philosophy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<http://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>> (ultimo accessolast access: 20.09.2017).
- Bernstein, R.J. (1985). Varieties of Pluralism. *Current Issues in Education*, 5, 1-21.
- Biesta, G.J.J. (2009). How to use pragmatism pragmatically: Suggestions for the 21<sup>st</sup> century. In Rud, A.G., Garrison, J., Stone, L. (eds.) *John Dewey at 150. Reflections for a New Century*. West Lafayette: Purdue University Press, 30-39.
- Boyte, H.C., Finders, M.J. (2016). "A liberation of Powers": Agency and Education for Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 127-146.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and*

- Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brosio, R.A. (1994). Democratic Theory and Practice: Dewey and Beyond. *Counterpoints*, 3, 503-546.
- Campbell, J. (1984). Dewey's Method of Social Reconstruction. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 20(4), 363-393.
- Cochran, M. (2002). Deweyan Pragmatism and Post-Positivist Social Science IR. *Millennium. Journal of International Studies*, 31(3), 525-548.
- Cork, J. (1949). John Dewey, Karl Marx and Democratic Socialism. *The Antioch Review*, 9(4), 435-452.
- Cunningham, C.A., Granger D., Fowler Morse, J., Stengel, B., Wilson, T. (2007). Dewey, Women, and Weirdoes: or, the Potential Rewards for Scholars who Dialogue across Difference. *Education and Culture*, 23(2), 27-62.
- Damico, A.J. (1981). Dewey and Marx: On Partisanship and the Reconstruction of Society. *The American Political Science Review*, 75(3), 654-666.
- Deneen, P.J. (1999). The Politics of Hope and Optimism: Rorty, Havel, and the Democratic Faith of John Dewey. *Social Research*, 66(2), 577-609.
- Dewey, J. (1882-1953). *The Collected Works of John Dewey*, The Electronic Edition, edited by Hickman L. Charlottesville: Intel Lex Corp.
- Dewey, J.M. (ed.), (1939). Biography of John Dewey. In Schilpp, P.A. (ed.), "*The Philosophy of John Dewey*", *The Library of Living Philosophers*. Evanston, Chicago: Northwestern University Press.
- Dewey, R.E. (1977). *The Philosophy of John Dewey: A Critical Exposition of His Method, Metaphysics and Theory of Knowledge*. Boston: Martinus Nijhoff The Hague.
- Festenstein, M. (2014). Dewey's Political Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Zalta, E.N. (ed.) <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-political/>> (ultimo accesso 20.09.2017).
- Fesmire, S. (1999). Morality as Art: Dewey, Metaphor, and Moral Imagination. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(3), 527-550.
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination: Pragmatism in Ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fischer, C.C. (2012). Pragmatists, Deliberativists, and Democracy: The Quest for Inclusion. *The Journal of Speculative Philosophy*, 26(3), 497-515.
- Fishman, S.M., Mc.Carthy, L. (2005). The Morality and Politics of Hope: John Dewey and Positive Psychology in Dialogue. *Transactions of the C.S. Peirce Society*, 41(3), 675-701.
- Garrison, J.W. (ed.) (1995). *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht and Boston: Kluwer Academic.



- Garrison, J.W. (1996). A Deweyan Theory of Democratic Listening. *Educational Theory*, 46(4), 429-451.
- Garrison, J.W. (1999). John Dewey. *Encyclopedia of Philosophy of Education*.
- Garrison, J.W. (ed.) (2008). *Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey. Pragmatism and Interactive Constructivism in the Twenty-first Century*. New York: Suny Press.
- Garrison, J.W., Neubert, S., Reich, K. (2016). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey after one hundred years*. New York: Routledge.
- Glassman, M., Patton, R. (2014). Capability Through Participatory Democracy: Sen, Freire and Dewey. *Educational Philosophy and Theory*, 46(12), 1353-1365.
- Good, J.A. (2006). *A search for unity in diversity: the "permanent Hegelian deposit" in the philosophy of John Dewey*. Lanham: Lexington Books.
- Gouinlock, J. (1972). *John Dewey's Philosophy of Value*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Gouinlock, J. (1986). *Excellence in Public Discourse: John Stuart Mill, John Dewey, and Social Intelligence*. New York: Teachers College Press.
- Hickman, L. (ed.) (1998). *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Honneth, A., Farrell, J.M.M. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, 26(6), 763-783.
- Joas, H. (1992). An Underestimated Alternative: America and the Limits of "Critical Theory". *Symbolic Interaction*, 15(3), pp. 261-275.
- Kadlec, A. (2008). Critical Pragmatism and Deliberative Democracy. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 55(117), 54-80.
- Kent, R.J. (2000). Dewey and the Project of Critical Social Theory. *Social Thought & Research*, 23(1/2), 1-43.
- Metz, J.G. (1969). Democracy and the Scientific Method in the Philosophy of John Dewey. *The Review of Politics*, 31(2), 242-262.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moreno, J.D., Frey, R.S. (1985). Dewey's Critique of Marxism. *The Sociological Quarterly*, 26(1), 21-34.
- Morris, D. (1999). "How Shall We Read What We Call Reality?: John Dewey's New Science of Democracy". *American Journal of Political Science*, 43(2), 608-628.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Posner, R. (2005). *Law, Pragmatism, and Democracy*. Harvard: Harvard University Press.

- Pappas, G.F. (1997). Dewey's Moral Theory: Experience as Method Source. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 33(3), 520-556.
- Pappas, G. (2009). *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington Indiana University Press.
- Putnam, H. (1990). A Reconsideration of Deweyan Democracy. In Putnam, H., *Renewing Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press, 180-200.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism: An Open Question*. Cambridge MA: Blackwell.
- Putnam, H., Putnam R.A. (1993). Educating for Democracy. *Educational Theory*, 43(4), 361-376.
- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ryder, J. (1984). Community, Struggle and Democracy: Marxism and Pragmatism. *Studies in Soviet Thought*, 27(2), 107-121.
- Rogers, M.L. (2007). Action and Inquiry in Dewey's Philosophy. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43(1), 90-115.
- Rockefeller, S.C. (1980). John Dewey: The Evolution of a Faith. In Wohlgeleuter, M. (ed.), *History, Religion, and Spiritual Democracy, Essays in Honor of Joseph L. Blau*. New York: Columbia University Press, 5-35.
- Rockefeller, S.C. (1989). John Dewey, Spiritual Democracy, and The Human Futures. *Cross Currents*, 39(3), 300-321.
- Rorty, R. (2007). Dewey and Posner on Pragmatism and Moral Progress. *The University of Chicago Law Review*, 74(3), 915-927.
- Rogers, M. (2008). *The Undiscovered Dewey: Religion, Morality, and the Ethos of Democracy*. New York: Columbia University Press.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W.W. Norton.
- Ryder, J. (1984). Community, Struggle and Democracy: Marxism and Pragmatism Studies. *Soviet Thought*, 27(2), 107-121.
- Seigfried, C.H. (1996). *Pragmatism and Feminism: Reweaving the Social Fabric*. , Chicago: University of Chicago Press.
- Slee, R., Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192, DOI: 10.1080/09620210100200073.
- Stengel, B. (2007). Dewey's Pragmatic Poet: Reconstructing Jane Addam's Philosophical Impact. In Cunningham, C.A., Granger D., Fowler Morse, J., Stengel, B., Wilson, T. (2007). Dewey, Women, and Weirdoes: or, the Potential Rewards for Scholars who Dialogue across Difference. *Education and Culture*, 23(2).
- Stengel, B.S. (2009). John Dewey at 150: Reflections for a New Century.

- Education and Culture*, 25(2), 89-100.
- Talisso, R. (2003). Can Democracy Be a Way of Life? *Transactions of the C.S. Peirce Society*, 39(1), pp. 1-21.
- Tiles, J. (ed.) (1992). *John Dewey: Critical Assessments*. New York: Routledge London.
- Thrupp, M., Tomlinson, S. (2005). Education Policy, Social Justice and 'Complex Hope'. *British Educational Research Journal*, 31(5), 549-556.
- Višňovský, E., Zolcer, S. (2016). Dewey's Participatory Educational Democracy. *Educational Theory*, 66(1-2), 55-71.
- Westbrook, R.B. (1992). Schools for Industrial Democrats: The Social Origins of John Dewey's Philosophy of Education. *American Journal of Education*, 100(4), 401-419.
- Whipple, M. (2005). The Dewey-Lippmann Debate Today: Communication Distortions, Reflective Agency and Participatory Democracy. *Sociological Theory*, 23(2), 156-178.
- Welchman, J. (1995). *Dewey's Ethical Thought*. Ithaca: Cornell University Press.
- Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Young, I.M. (2002). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. (2006). Pragmatism and the Capability Approach. Challenges in Social Theory and Empirical Research. *European Journal of Social Theory*, 9(4), 467-484.

PARTE SECONDA

SCUOLA, DEMOCRAZIA,  
DIRITTI E CITTADINANZA:  
SAPERI A CONFRONTO



Carmela Covato

*Democrazia ed educazione.  
Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*

In che misura la legge n. 107 del 13 luglio 2015, comunemente definita come legge della 'buona scuola', ha contribuito – o meno – ad affrontare la questione del permanere, ancora nella realtà attuale, di forme di diseguaglianze nelle opportunità formative e scolastiche?

Molte discussioni si sono svolte su questo tema in ambito pedagogico e non solo.

Considerazioni significative sono state avanzate, ad esempio, all'interno del dibattito promosso dalla Siped, nel quale sono intervenuti Massimo Baldacci, Luciana Bellatalla, Carmen Betti, Roberta Caldin, Franco Cambi, Massimiliano Fiorucci, Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva, Giliana Sandrone, Paolo Sorzio (<[www.siped.it](http://www.siped.it)>, 2015).

Quasi tutti gli intervenuti mentre, da una parte, riconoscono alla legge l'aver riproposto la centralità politica della scuola nella vita sociale, ne sottolineano, dall'altra, i limiti inscritti in una visione aziendalistica e meritocratica dei processi formativi e, in oltre, più specificamente l'assenza di una strategia finalizzata al superamento delle diseguaglianze sociali e della dispersione scolastica.

In questo contesto, come ha sostenuto nel merito Massimiliano Fiorucci: «una particolare attenzione merita la questione degli allievi con cittadinanza non italiana. Dove sono finiti? – si chiede Fiorucci. Si tratta di una popolazione invisibile, nonostante tenga in piedi il bilancio demografico della scuola italiana, in un paese colpito dal calo di natalità. Eppure i circa 850.000 allievi stranieri presenti nella scuola italiana non vengono mai nominati nel testo, così come mai si parla dell'educazione interculturale e della formazione interculturale degli insegnanti» (Fiorucci, <[www.siped.it](http://www.siped.it)>).

L'attuale dibattito sul rapporto fra democrazia, educazione e pari opportunità contribuisce a riportare alla memoria un'accesissima discussione,

verificatasi in Italia negli anni Sessanta, fra esponenti del pensiero marxista e rappresentanti della corrente dell'attivismo pedagogico in merito al rapporto fra la diffusione dell'istruzione e il superamento delle diseguaglianze sociali.

Come si prospettava in quegli il problema del rapporto fra scuola e società, innovazione educativa e uguaglianza sociale?

La questione veniva posta, in sostanza, in questi termini: ha un senso pensare di cambiare la scuola prima di aver realizzato una società di eguali? Oppure la trasformazione della scuola in senso attivistico e democratico può contribuire a creare una società più giusta?

Nel Secondo dopoguerra, in uno scenario in cui si registra ancora, in campo educativo, il perdurare della tradizione neoidealista e l'egemonia del pensiero cattolico – la DC avrà a lungo il dicastero della P.I. – dello spiritualismo e del personalismo (si pensi a Luigi Stefanini, Giuseppe Flores D'Arcais, Aldo Agazzi), matura un evento del tutto nuovo, vale a dire, lo svilupparsi di un pensiero laico sull'educazione per il tramite di un gruppo di intellettuali (Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Maria Corda Costa, Laporta, Francesco De Bartolomeis) riuniti ad una rivista *Scuola e città*, accomunati da una casa editrice, La Nuova Italia di Firenze, da un esperimento la *Scuola città Pestalozzi* di Firenze e, inoltre, dalla partecipazione ai Cemea e al Movimento di cooperazione educativa.

In sintesi, si tratta della nascita di un pensiero pedagogico laico che, dopo gli anni dell'oscurantismo fascista e del silenzio imposto su quanto accadeva a livello internazionale anche in campo educativo, trae alimento dal confronto con gli studi di John Dewey, con l'esperienza del movimento delle scuole nuove, sviluppatosi in Europa fra Otto e Novecento, e con i multiformi percorsi dell'attivismo.

Si verifica, tuttavia nel nostro Paese, a partire dagli anni Sessanta, anche l'emergere di un altro orientamento laico, il marxismo pedagogico, che ha contribuito a far nascere un modo totalmente alternativo di affrontare, nella teoria e nella prassi, i problemi educativi.

Il marxismo pedagogico italiano è stato, com'è noto, legato al P.C.I. (Partito comunista italiano); ha potuto contare su una rivista, *Riforma della scuola*, e su una casa editrice, Editori Riuniti.

Si deve, in primo luogo, a Mario Alighiero Manacorda, l'aver individuato, per primo, nel pensiero di Karl Marx, di Friedrich Engels e di Antonio Gramsci un'alternativa pedagogica che sarà poi sviluppata, fra gli altri, da Dina Bertoni Jovine, Antonio Santoni Rugiu, Bruno Ciari, Lucio Lombardo Radice e Angelo Broccoli.

L'attenzione si concentrava allora sui temi della formazione dell'uomo onnilaterale, sul rapporto fra istruzione e lavoro, sull'avvento di una scuola

attiva e creativa finalizzata all'emancipazione dell'intero genere umano, alla creazione di un nuovo blocco storico fra intellettuali e masse e, dunque, ad un nuovo ordine simbolico e sociale (Manacorda, 1964, 1966).

Pur nella comune adesione ad una concezione laica della cultura e della società, un abisso sembra separare i due fronti.

Soprattutto se si prende in esame la complessa evoluzione metodologica e logico-concettuale di quelle che oggi vengono comunemente definite 'scienze dell'educazione', il confronto fra il ripensamento critico delle teorie pedagogiche nei termini proposti dal materialismo storico, ha dato esiti fecondi.

La critica marxista poneva, infatti, interrogativi non solo alla pedagogia tradizionale, per lo più basata su una concezione metafisica dell'individuo e della società, ma anche alla realtà problematica della moderna, per allora, riflessione epistemologica, connotata da una esigenza di abbandono del terreno filosofico e di adozione di metodologie comuni a tutte le scienze sociali, che tuttavia sembravano non evitare nuove e irrisolte implicazioni ideologiche.

### *Contenuti e metodi*

Il contrasto teorico maturato fra marxisti e attivisti sta a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni fra le più innovative emergenti nella scena pedagogica di allora. Sono in gioco questioni molto complesse che evidenziano un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e, quindi, il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, di Stato, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione. In modo particolare, a mio avviso, l'acceso e articolato dibattito sviluppatosi, già a partire dagli anni Sessanta, sul rapporto fra contenuti e metodi nei percorsi formativi ha espresso, nella sostanza, l'insieme delle questioni al centro della discussione e del confronto.

Si trattava di diversità non dissolte nemmeno dal comune impegno politico, vissuto con accenti diversificati, in una stessa impresa di ricostruzione della società italiana al cui interno il problema del rinnovamento della scuola e della diffusione della cultura assumevano una evidente centralità. Nel mettere in luce la tendenza a mutuare, a volte passivamente, gli esiti della ricerca educativa condotta in altri Paesi, i marxisti sottolineano il rischio di una sudditanza teorica non priva di elementi ideologici anche laddove si pretendeva di importare soltanto soluzioni, basate su fondamenti scientifici, ai problemi educativi.

Il Convegno su *Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria* organizzato a Roma il 13 e il 14 gennaio del 1962 (nel dicembre dello



stesso anno sarà varata la legge 159 istitutiva della scuola media unica) per iniziativa della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci rappresentò l'occasione per un serrato e confronto fra marxisti e attivisti proprio sul rapporto fra contenuti e metodi ('Riforma della scuola', 1962).

La relazione introduttiva venne tenuta da Dina Bertoni Jovine (parteciparono fra gli altri Luigi Volpicelli, Lucio Lombardo Radice, Giacomo Cives, Bruno Ciari, Cesare Luporini, Giorgio Bini, Mario Alighero Manacorda e Antonio Santoni Rugiu).

Ed è proprio del suo intervento che vorrei dar conto, perché in un clima di forte contrapposizione fra i due schieramenti, ha senza dubbio rappresentato una rara testimonianza di apertura sia ai richiami del marxismo sia agli impulsi dell'attivismo, quest'ultimo, a suo avviso, destinato, nell'enfatizzare la formazione di uno spirito critico come obbiettivo formativo conseguente al ricorso a nuove tecniche didattiche, ad assumere posizioni che gli apparivano in sostanza fuorvianti:

«È veramente la formazione dello spirito critico, il traguardo che i marxisti possono attendersi dall'educazione scolastica o meno? – si chiede – [...]. Il miraggio dello spirito critico implica alcune riserve: 1) che il suo raggiungimento può essere solo possibile in un ristretto gruppo di cittadini; che esso *individualizza* ulteriormente le caratteristiche dell'educazione scolastica in Italia perché lo spirito critico sottintende, secondo l'accezione liberale e solo in questo senso mi pare che sia valido, spirito critico individuale, secondo i moduli di una cultura, di un modo di affrontare e di schematizzare il problema della realtà circostante, del tutto *individualistici*; [...] che la creazione di uno spirito critico in sostanza non è produttiva in nessun senso né produttiva, soprattutto, di valori culturali di massa verso cui vogliamo tendere» (Santoni Rugiu, 1962: 15).

Acutamente egli osservava, dunque, come il metodo attivo non si potesse applicare indifferentemente a tutto e, ad esempio, anche all'insegnamento del catechismo. Allora «...se questo è attivismo, i gesuiti sono i primi e più formidabili attivisti, di fronte ai quali noi dobbiamo inchinarci» (Santoni Rugiu, 1962: 14).

Antonio Santoni Rugiu volle inoltre esprimere il suo dissenso anche rispetto alle posizioni marxiste più intransigenti nei confronti dell'attivismo polemizzando anche

«con Dina Bertoni Jovine e con un gruppo di cari e stimatissimi amici che troppo frettolosamente si sono sbarazzati dell'attivismo compiendo in questo la stessa frettolosa scelta, lanciando lo stesso

frettoloso ma non meno grave anatema, che a suo tempo gli idealisti lanciarono verso i positivisti. Il positivismo era ormai un fatto, forse, quasi scontato, laddove l'attivismo non lo è ancora» (Santoni Rugiu, 1962: 15).

A questo proposito la sua posizione è netta. Non è d'accordo a parlare di 'contenuti' come antagonisti ai 'metodi'. Per costruire una prospettiva è necessario abbandonare vecchi modi di pensare:

«Questa divisione fra metodo e contenuto non può porci sulla strada giusta, essa può essere valida per la vecchia scuola, non può essere valida per nessuna accezione di attivismo, se non per quegli attivisti che dichiaratamente si pongono sul piano metodologico, il cui fine allora è soltanto quello di studiare delle tecniche; ma io attivisti di questo tipo, di questo limite non ne conosco. Posso conoscere degli attivisti che partono dalla tecnica, per risalire immediatamente alla discussione educativa generale, alla scelta pedagogica» (Santoni Rugiu, 1962: 16).

Ha scritto in proposito Dina Bertoni Jovine:

«Noi non parleremo di frattura fra contenuti e metodi, perché in un fatto culturale genuino contenuto e metodo sono perfettamente fusi. Parleremo invece di una pseudo cultura sia nel caso che il metodo o processo educativo si ritenga svincolato dai contenuti sia nel caso la materia non sia vivificata dalla elaborazione personale. Dobbiamo però mettere in evidenza che al pericolo di un nozionismo passivo è subentrato oggi, se non nell'ambito più generale della vita scolastica, ancora troppo profondamente invischiata negli antichi difetti, almeno nel campo degli studi e delle ricerche pedagogiche, il pericolo di un metodismo e di un didattismo fine a se stesso, cioè astratto» (Bertoni Jovine, 1962: 4).

Il rinnovamento della scuola appare, cioè, inscindibile dalla lotta per una società democratica, basata su una nuova giustizia sociale.

«Come è possibile – si chiedeva a sua volta Lucio Lombardo Radice – che la ideologia del serio attivismo laico, sia pure distorta o deformata, sia utilizzata dai dogmatici, dagli acritici, da coloro che non si propongono in alcun modo di formare personalità libere, se non vi è qualche punto non chiaro nell'attivismo laico, qualche principio didattico che può essere deformato, e degradato a strumento di un diverso, e o, ideale educativo?» (Lombardo Radice, 1962: 19).

A proposito della necessità di distinguere l'attivismo serio da quello fra virgolette afferma, inoltre provocatoriamente, riferendosi ad alcune notazioni da Maria Montessori:

«La Santa messa con i metodi attivi mi ha fatto sempre venire in mente i “metodi attivi” seguiti dal principe padre di Gertrude per convincerla a diventare monaca. Il padre della monaca di Monza era a suo modo un pioniere dell'attivismo; portava alla figlia le bamboline vestite da monache, la faceva giocare al convento e così via» (Lombardo Radice, 1962: 19).

Aggiunse, inoltre, che anche Monaldo Leopardi inserì nel suo dispositivo pedagogico messo a punto per istruire i suoi figli metodi decisamente attivi, senza che questo intaccasse il suo spirito reazionario né l'avversione all'introduzione in Italia degli asili infantili.

Affermava Bruno Ciari, a proposito di Bruner e delle teorie curricolari (che egli definì lucidamente bandiere di non pochi conservatori nostrani in un momento in cui, al contrario, venivano presentate in Italia come l'espressione più avanzata possibile della ricerca pedagogica),

«[...] vien fuori il sospetto che si tende verso un addestramento neutro che in fondo neutro non è, poiché tende a formare negli individui le abilità intellettuali richieste da una società industriale caratterizzata da una tecnologia avanzatissima, in continua fase di ristrutturazione. Un tale tipo di società richiede indubbiamente un'intelligenza flessibile, capace di adattarsi ai rapidi mutamenti, o, per gli intellettuali più creativi, di preordinare i cambiamenti stessi. A mio parere la richiesta della società tecnocratica non va oltre l'efficienza intellettuale concepita come apporto neutro e sempre subalterno» (Ciari, 1962: 29).

Così come Mario Alighiero Manacorda, nel contesto di un discorso ispirato ad un marxismo filologicamente fondato, ha avuto il merito di sottolineare come l'unità fra contenuto e metodo si realizzi solo nella pratica, nella scuola e nella prassi formativa reale e che una visione democratica dell'attivismo possa motivare un collegamento veramente fecondo fra Dewey e la tradizione marxista

«Io personalmente credo che tutti noi possiamo dire che non abbiamo nessuna intenzione, né oggi né domani, di fare una scuola ideologica, perché la Costituzione che abbiamo contribuito a fare, ci basta in quanto coincide con quelle che sono le esigenze oggettive della nostra società, e soprattutto perché crediamo che, più che con programmi

cartacei, un determinato orientamento ideale nella scuola lo si raggiunga con una larga azione sociale, con una scuola legata alla società e con una società in movimento [...]» (Manacorda, 1962: 50).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertoni Jovine, D. (1962). Cultura ed educazione vanno considerati come fatto storico. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 2-9.
- Ciari, B. (1962). Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 25-30.
- Fiorucci, M. (2015). *Per una scuola interculturale*. Ora disponibile in “Dibattito sulla buona scuola” (<[www.siped.it](http://www.siped.it)> ultimo 20.09.2017).
- Lombardo Radice, L. (1962). Distinguere l’attivismo serio da quello tra virgolette. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7).
- Manacorda, M.A. (1962). L’identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 46-50.
- Manacorda, M.A. (1964). *Il Marxismo e l’educazione*, 3 voll. Roma: Armando. Alcune parti sono ora in Manacorda, M.A. (2008), *Marx e l’educazione*. Roma, Armando.
- Manacorda, M.A. (1966). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti. *Riforma della scuola* (1962), Atti del Convegno su ‘Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria’, anno VIII(6-7).
- Santoni Rugiu, A. (1962). Lo spirito critico non produce valori culturali di massa. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 14-16.



Antonio D'Andrea

*Una certa idea di democrazia con riguardo alle più recenti vicende del nostro paese, ovvero quel che ha suggerito a un costituzionalista 'ansioso' il dibattito sulla 'freschezza' di John Dewey*

1. *Il ritardo italiano nell'approdo alla democrazia costituzionale*

Da costituzionalista mi occupo del concetto e anche della pratica della democrazia come sistema di organizzazione della vita collettiva di una comunità, i cui caratteri fondamentali i singoli individui sono chiamati o, più esattamente, tenuti a riconoscere.

La democrazia contemporanea, però, diversamente da quella degli antichi (Constant, 2005), si inserisce all'interno del costituzionalismo, che è una dottrina politica che contesta l'idea dell'assolutismo, ossia dell'esistenza di un unico sovrano che amministra, direttamente o indirettamente, lo Stato, senza che altri possano fare valere nei suoi confronti una qualsiasi forma di responsabilità né politica né tantomeno giuridica (a meno di una rimozione dalla posizione di potere ricoperta, per via di fatto).

Il costituzionalismo, muovendo dall'Illuminismo, approda ad una dottrina politica che ha prodotto la Costituzione come atto normativo. La Costituzione degli Stati Uniti d'America e in Francia la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo sono *Carte* che per riconoscere i diritti aprono a una diversa configurazione dell'assetto ordinamentale dello Stato, sancendo la separazione dei poteri. L'assegnazione delle diverse funzioni statali a distinti organi favorisce la trasmigrazione della titolarità della sovranità – sempre che di tale concetto possa ancora parlarsi – dal sovrano assoluto al popolo – il corpo elettorale – che dunque dal basso legittima l'esercizio del potere che si fa valere nei confronti dei consociati da parte di organi decidenti (cioè capaci di imporre un certo indirizzo politico) di origine elettiva.

Non tutti i popoli hanno percorso questo cammino allo stesso modo e

con la stessa tempestività! Si pensi agli inglesi e alla *Magna Carta* del 1215, in contrapposizione al nostro Paese e alla sua arretratezza sul piano costituzionale: da noi quel percorso che altrove affonda le sue radici nel secolo XIII comincia a essere battuto solo nel diciannovesimo, quando, appunto, in altri ordinamenti statuali non solo si conoscono ma anche già si sperimentano da tempo almeno i principi di base del costituzionalismo: gli uomini sono tutti uguali; la vita, la libertà e, addirittura, la ricerca della felicità sono riconosciute come diritti inalienabili. Assieme ai diritti, perciò, sul piano dell'assetto statale dei suddetti Paesi è riconosciuta in particolare la sovranità del Parlamento. Gli Stati citati sono quelli che saldamente si collocano alla base della cultura democratica occidentale europea e atlantica.

La vicenda storica del Regno d'Italia, istituito con legge Sabauda del 1861, appare invece collegata piuttosto al processo di affrancamento dal dominio di sovrani stranieri. Quanto al sovrano 'interno', la prima apertura in senso flebilmente liberale non può risalire più indietro dello Statuto Albertino del 1848. L'Italia intesa come Stato, dunque, fu il frutto della riduzione a unità dei tanti Stati preunitari, senza che il Paese moderno si costruisse, come accadde in Francia, attorno all'esperienza di una rivoluzione o almeno a una certa idea di emancipazione dei sudditi. Lo Statuto Albertino, pertanto, fu un atto lontano dal realizzare una Costituzione come fonte suprema dell'Ordinamento.

Per converso, la Costituzione Repubblicana del 1948 è l'atto fondativo di un'avanzata democrazia che incarna l'idea di culminare l'ordinamento con un testo normativo 'rigido' e 'garantito'. Ecco così che la Costituzione Repubblicana introduce la 'Corte Costituzionale' che, vigilando sulla legittimità delle leggi, può espungere dall'ordinamento quelle che sono in contrasto con i principi nella Carta Fondamentale. È una traversata di cento anni, che, partendo dallo Statuto, prima di approdare alla Costituzione, conosce il declino dello stato liberale e la regressione nel regime totalitario dello stato fascista.

Con la Costituzione Repubblicana, tuttavia, l'Italia non si limita a un ritorno allo stato liberale, ma procede verso la forma più evoluta del costituzionalismo che la conduce, come altri ordinamenti europei del Secondo Dopoguerra, a una nuova forma di stato, definibile come democrazia sociale.

L'atto di nascita del nuovo costituzionalismo, secondo autorevoli studiosi tra cui Valerio Onida, si deve far risalire al 6 gennaio 1941, quando dinanzi al Congresso statunitense venne pronunciato un famoso discorso dal Presidente Roosevelt. Questi fece riferimento non solo alla libertà di espressione e di religione ma anche alla libertà dal bisogno e dalla paura, proponendosi di sconfiggere i regimi che negavano tali libertà.

A tutto ciò è consacrata la prima parte della Costituzione del 1948.

La seconda parte del testo costituzionale, invece, riguarda l'organizzazione della Repubblica. Mentre la prima parte, dedicata ai diritti, trae la sua linfa vitale dall'apertura internazionalistica al nuovo costituzionalismo del Dopoguerra, la parte organizzativa, così come succede anche negli altri Paesi di democrazia classica, lascia il posto a soluzioni propriamente nazionali.

Sono tre le scelte fondamentali che emergono dall'analisi della parte organizzativa: 1) la forma di governo parlamentare; 2) il regionalismo 3) l'autonomia e l'indipendenza della Magistratura, ciascuna declinata in base a specificazioni peculiari ai diversi ordinamenti statuali.

## *2. La stretta connessione tra norme costituzionali e legge elettorale*

Le opzioni di fondo in materia organizzativa, tuttavia, sono state oggetto di aspre critiche da parte delle forze politico-parlamentari, le quali, da diverse sponde, tentano da decenni – oramai – di modificarne le linee guida. Tali tentativi, tuttavia, non hanno trovato il consenso dei cittadini che vengono coinvolti nella decisione finale in materia di modificazioni costituzionali solo quando gli organi parlamentari non trovano al loro interno una 'maggioranza qualificata' pari ai 2/3 di deputati e senatori che si esprimono separatamente e in due successive deliberazioni (nella seconda delle quali si richiede il raggiungimento del quorum che eviterebbe il referendum popolare). Come è noto, infatti, il voto del 26 giugno 2006 ha impedito la revisione della seconda parte del testo costituzionale promossa dal centrodestra mentre il voto del 4 dicembre 2016 ha rigettato una proposta di modifica proveniente dal centrosinistra.

Nonostante gli ordinamenti democratici, come già detto, contemplino diverse soluzioni organizzative a proposito del modo con il quale si esprime legittimamente il potere politico dello Stato (si parla in effetti di differenti forme di governo), in tutti i casi è inevitabile la presenza, accanto al Governo, di un Parlamento rappresentativo in primo luogo della comunità politica nazionale, cui si assegnano preminenti funzioni, tra le quali quella legislativa 'sub-costituzionale' che si definisce, per l'appunto, normazione primaria. Rispetto a tale schema non sono contemplate eccezioni sostanziali (a questo riguardo, però, l'ordinamento italiano si segnala per una certa maggior generosità verso l'Esecutivo, al quale sono riconosciute anche competenze normative primarie che vengono esercitate tramite decreti legislativi e decreti-legge). In particolare, se la genesi del Governo è di natura parlamentare, per comprendere davvero il funzionamento del sistema



organizzativo statale acquista un notevole peso la conoscenza e lo studio delle dinamiche che coinvolgono le forze politiche e che, a loro volta, sono condizionate dai sistemi elettorali vigenti, specie se lungamente sperimentati o, viceversa, totalmente innovativi (come accaduto in Italia allorché si è passati, agli inizi degli anni Novanta, dal proporzionale al sistema prevalentemente maggioritario a turno unico e collegio uninominale, che ha aperto la stagione della c.d. Seconda Repubblica, superato, a sua volta, nel 2005, da altro discutibile meccanismo elettorale di diversa impronta maggioritaria, in effetti poi annullato per decisione del giudice costituzionale).

Trascurando questa connessione tra assetto costituzionale, che fissa i principi di fondo della forma di governo, e dinamiche politiche (stimolate quando non indotte del tutto dalle regole elettorali), o il modo di operare del sistema di governo in 'concreto', e cioè limitandosi ad una osservazione della normativa costituzionale che prescindendo dal resto e minimizzi gli effetti della regolamentazione elettorale sia sulla struttura dell'organo parlamentare sia sulla relazione fiduciaria tra la maggioranza e l'Esecutivo, si rinuncia colpevolmente a verificare l'impatto effettivo della forma di governo sull'ordinamento nel suo complesso e si rischia di non comprendere quanto questo (l'ordinamento) in realtà dipenda da quella (la forma di governo). Si pensi ad esempio a quanto siano influenzate dal grado di coesione interna alla maggioranza stessa (come pure dal grado di affidabilità reciprocamente riconosciuta da maggioranza e opposizione) l'approvazione o meno delle leggi o le decisioni parlamentari e di governo capaci di intervenire, in un modo o nell'altro, su rilevanti segmenti che compongono il mosaico ordinamentale e che include altri organi costituzionali, le autorità di garanzia, i governi territoriali, la stessa Unione Europea che costituisce sempre di più 'altro ordinamento' nel quale siamo inglobati e con il quale dobbiamo fare i conti.

L'approvazione, avvenuta nel 2015, di una nuova legge elettorale per la Camera dei deputati – l'*Italicum* – comportava perciò l'introduzione nell'ordinamento di un fattore decisivo per l'andamento della forma di governo, che non solo interferiva con la riforma costituzionale volta ad eliminare il regime della 'doppia fiducia' e con l'estromissione del Senato da quel circuito, ma che determinava una nuova condizione ambientale per il sistema politico (ben lungi dall'essere solido e sedimentato nonostante le logiche maggioritarie in vario modo sperimentate da oltre vent'anni). Tale innovazione legislativa avrebbe prodotto dunque ripercussioni certe sull'assetto costituzionale: la riforma costituzionale, recentemente bocciata, avrebbe solo formalmente mantenuto un sistema di governo parlamentare che attraverso la leva elettorale sarebbe stato sviato in una

direzione definibile extraparlamentare. L'*Italicum*, cioè, avrebbe prodotto l'investitura popolare congiunta di un leader e della 'sua' maggioranza, i quali sarebbero stati chiamati a governare (in senso lato) e più precisamente a decidere tutto, imponendosi dunque come monopolisti dell'indirizzo politico nazionale. La pervicace ossessione di ottenere una 'speciale' investitura popolare del capo del Governo senza voler cambiare, come si faceva nel precedente tentativo di riforma promosso un decennio prima dal centrodestra, in modo chiaro il sistema parlamentare di partenza, nascondeva in realtà il vero intento, accuratamente occultato, di molti critici dell'assetto organizzativo della Repubblica: essi pensano che, specie in un contesto (come quello attuale) politicamente frazionato in tre grandi 'blocchi', si possa stabilizzare il Governo solo se si garantisce a chi lo guida una maggioranza parlamentare silente e servente. Per arrivare a questo stravolgimento dell'assetto organizzativo della Repubblica occorre, da un lato, fondere i due momenti elettorali<sup>1</sup> – voto per l'Esecutivo e voto per il Legislativo – e, dall'altro, bisogna ottenere un collegamento strettissimo (almeno 'emotivo' se non propriamente giuridico), tra il candidato leader e gli elettori, in modo che sia chiaro *in primis* alla maggioranza parlamentare contestualmente eletta con scopo di mero supporto, che non si può rompere il 'patto' siglato dal capo della forza politica con la 'maggioranza degli italiani' che ha scelto il suo Governo se non a prezzo di interrompere la legislatura quasi per automatismo.

Lo scarto tra norma costituzionale in materia di forma di governo e le disposizioni della nuova legge elettorale erano tanto evidenti che lo stesso giudice costituzionale ha testé nuovamente dichiarato l'illegittimità di buona parte del congegno elettorale proposto (mentre scrivo, tuttavia, non sono ancora pubblicate le motivazioni della sentenza e, così, mi si perdoni una certa necessaria approssimazione nell'esposizione), che produce un vuoto legislativo che, nonostante sia colmato, per quanto possibile, dalla stessa Corte, ugualmente apre uno scenario complicato.

In verità, le riforme dell'assetto organizzativo della Costituzione repubblicana, proposte dalle opposte forze politiche ma poi ripetutamente bocciate dagli elettori o dalla Corte costituzionale, alla fine non si rivelano

<sup>1</sup> Per la considerazione secondo cui i modelli proposti dalle riforme non sono accostabili al presidenzialismo, si veda Spadacini (2012: 84), dove l'autore sostiene che la forma di governo presidenziale non solo (come la dottrina pressoché unanime ritiene) richiede una rigida separazione dei poteri (diversamente dalle forme di governo parlamentari) ma anche che «Le relazioni tra legislativo ed esecutivo nel sistema costituzionale americano sono [...] improntate ad una massima divisione con riguardo all'origine dei due poteri [legislativo ed esecutivo], dotati di legittimazione elettorale autonoma».

nemmeno capaci di risolvere il problema della governabilità che così tanto le angoscia. In effetti, se non si vuol fuoriuscire dal sistema di governo parlamentare (che infatti si lascia preferire per la sua duttilità, della quale ci si è avvantaggiati nel nostro ordinamento nelle crisi più acute del sistema politico), è impossibile ottenere dalla legge elettorale la garanzia che subito dopo il voto emerga sempre e comunque una maggioranza parlamentare certa in favore di un leader posto alla guida di un Governo che duri per l'intera legislatura.

### 3. *Garanzie costituzionali versus leaderismo nostrano*

Le riforme costituzionali proposte con l'intento di modificare l'assetto organizzativo della Costituzione del 1948 sono dunque state solennemente respinte dalla maggioranza popolare in più occasioni. Si tratta di esiti elettorali che non soltanto confermano l'ossatura organizzativa della Repubblica per come voluta nel 1948 ma più complessivamente mantengono il Paese all'interno dello stesso genere di democrazia sociale.

La caratura democratica di un ordinamento, in effetti, come detto in premessa, non si misura solo sulla difesa dei diritti essendo il Costituzionalismo anche una dottrina politica che definisce in un certo modo l'assetto organizzativo statale. Conservare la forma di governo parlamentare e il regionalismo (e l'autonomia e l'indipendenza della Magistratura), che sarebbero risultati stravolti dalle riforme proposte, è dunque mantenere viva la democrazia sociale che i Costituenti ci hanno consegnato.

Un altro punto è da sottolineare: non sempre alla 'crisi della politica', ammesso che ci sia – e io penso che ci sia –, si può rispondere additando a causa la crisi della Costituzione. Per uscire dalla crisi politica, in particolare, non serve rafforzare i poteri di chi guida la maggioranza. Ciò può rivelarsi sbagliato e controproducente, come accade quando si punta tutto sull'attribuzione di premi di maggioranza o di clausole di sbarramento, cioè, in sostanza, a una semplificazione forzata del potere politico o peggio a una sua concentrazione. D'altro canto, l'eccessiva semplificazione produce l'evaporazione del sistema politico: da un lato si registra la disaffezione popolare verso le questioni politiche; dall'altro il 'vuoto politico' è riempito da un crescente leaderismo. Il leaderismo nostrano, che si afferma più in fatto che in diritto, è una risposta per l'appunto emotiva ma incolta ed estranea alla stessa cultura democratica occidentale. Il presidenzialismo degli USA, infatti, si avvale di congegni molto sofisticati volti alla conservazione della distinzione tra i poteri a partire dalla previsione che il

Parlamento statunitense può fermare l'indirizzo politico di un Presidente (e Dio solo sa quanto questa virtualità possa rivelarsi preziosa ai tempi della presidenza Trump).

L'idea che il Parlamento possa solo assentire o dissentire è invece al contempo la cifra delle riforme costituzionali proposte nel nostro Paese e delle critiche alla parte organizzativa della Costituzione del 1948. Anche nelle democrazie complesse, invece, abbiamo bisogno di accettare che la decisione politica deve essere fatta decantare, che essa deve essere equilibrata e che ciò richiede ponderazione e confronto alla luce del sole, cioè discussione pubblica. D'altro canto, anche chi dissente può aspirare a cambiare i progetti e i programmi della maggioranza *pro tempore*. In effetti, quella maggioranza non ha necessariamente ragione una volta per tutte e non basta, in democrazia, che la decisione politica sia assunta sulla base della sola legittimazione espressa dalla maggioranza stessa. A ciò serve prima di tutto la Costituzione – le cui disposizioni non sono modificabili da 'semplici' atti di indirizzo politico – che tutela la democrazia anche dalle 'pretese' della maggioranza del momento, sia quella che si esprime nella sede parlamentare sia – e persino – quella di diretta emanazione della volontà popolare. Non a caso si distingue – ed è quel che fa anche la nostra Costituzione vigente – lo 'stravolgimento' del testo costituzionale, vale a dire il suo effettivo, complessivo superamento che è operazione non consentita e comunque illegittima, dalla semplice revisione costituzionale, vale a dire il sempre possibile aggiustamento delle disposizioni in corso, legato allo scorrere del tempo e al mutare delle esigenze della Comunità politica pur nel fermo mantenimento dei principi supremi che restano immutabili e che includono sicuramente le regole procedurali. Ecco perché, almeno in teoria, neppure con un eventuale referendum costituzionale si potrebbero stravolgere legittimamente i principi che esprimono il carattere 'genetico' della nostra democrazia. In definitiva il sovrano assoluto non esiste più o, se ancora lo si vuole astrattamente mantenere, sia pure per una sorta di formale ossequio dell'ordinamento alla 'cogenza' del 'comando' (che si esprime attraverso legittime regole giuridiche), al fine di consentire una pacifica convivenza collettiva, esso è oramai incarnato esclusivamente dalla Costituzione democratica e, in primo luogo, dalle sue inderogabili specificazioni normative.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Constant, B. (2005). *La libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*. Torino: Einaudi.
- Spadacini, L. (2012). *Separazione dei poteri e funzione giurisdizionale. L'esperienza nordamericana e il divergente approccio delle democrazie europee*. Brescia: BiblioFabbrica.

Fausto Finazzi

*Esperienza, metodo e importanza del knowledge of how to do per  
colui che apprende in Dewey*

1. *Introduzione*

Con il presente lavoro di ricerca ci si propone di mettere a fuoco gli aspetti più importanti della teoria deweyana concernente le condizioni dell'apprendimento, vale a dire l'esperienza, come intesa da questo pedagogista, i vari elementi che influiscono sul processo di apprendimento, il legame indissolubile che deve essere riconosciuto tra metodo ed oggetto in educazione, le caratteristiche del materiale didattico e i rapporti che devono intercorrere tra questo e il discente, il confine in ultima analisi labile e diafano tra gioco e lavoro.

Lo strumento privilegiato di cui il discente deve essere messo in possesso, secondo la teoria dell'autore in esame, è 'il metodo proprio dello scienziato che indaga' cioè il metodo scientifico; l'allievo che segue tale procedimento viene messo nelle condizioni migliori per apprendere. Ulteriore requisito perché egli possa lavorare con la massima efficacia è individuato nella 'esperienza di prima mano' realizzata con la partecipazione mentale e fisica del soggetto. Deve dunque essere messo al bando sia il libro di testo, se per esso intendiamo lo strumento statico e passivo da cui ricavare unilateralmente la conoscenza, sia la tradizionale lezione *ex cathedra* impartita dal docente, riduttivamente intesa come veicolo di conoscenza, da assimilare senza l'interposizione di alcun filtro critico. Quanto appena detto (testo ed esposizione orale del docente) è la situazione scolastica dell'epoca di Dewey e non soltanto in America. Per liberare l'intelligenza nella mente del ragazzo occorre allontanarlo dalla situazione che lo vede impegnato nell'assorbimento di mero materiale nozionistico confezionato da altri. Si tratta piuttosto di riorganizzare la scuola nel senso di una accresciuta disponibilità per lo studente di strumenti come la biblioteca e soprattutto il laboratorio, che sono la parte

più consistente per mezzo della quale si svolge il lavoro dello scienziato.

Nelle pagine che seguono non si vuole tanto fare il punto sulla realizzazione pratica del metodo sperimentale tratteggiato ed auspicato da Dewey per la nuova scuola attiva, quanto condurre una analisi di alcuni concetti e presupposti metodologici che hanno tenuto a lungo impegnata la sua riflessione pedagogica. L'analisi è corredata e sorretta dalla presentazione di alcuni passi significativi tratti dalla sua opera *Democrazia ed educazione*.

## 2. *L'azione e l'esperienza come fattori essenziali dell'apprendimento*

Il metodo didattico del pedagogista in esame è stato complessivamente definito da lui stesso come *learning by doing* ossia imparare facendo. Tale metodo sottolinea anzitutto il valore dell'esperienza nell'educazione, l'importanza del lavoro manuale e il fatto che, con l'educazione stessa, si realizza una formazione morale del soggetto.

L'orientamento pratico della scuola teorizzata dal Dewey è reso manifesto non solo dal fatto che sono in essa introdotte materie di insegnamento che richiamano di per sé tale tipo di attività ma anche dal coinvolgimento degli allievi stessi nella gestione dei servizi che permettono lo svolgimento di esse.

Le scuole che applicano il metodo devono essere dotate di laboratori vari. In tali laboratori le ragazze apprendono l'arte della cucina, la confezione dei vestiti. Esistono laboratori di composizione tipografica, di falegnameria, di meccanica, di forgiatura e sagomatura dei metalli, laboratori di pittura. Sono introdotti nei programmi di insegnamento la contabilità, la stenografia, la tecnica propria dell'elettricista, il giardinaggio.

I servizi di fornitura del materiale scolastico, di installazione dell'impianto elettrico e di riscaldamento, la loro manutenzione e riparazione sono assicurati anch'essi dagli allievi della scuola.

Tutto questo non allo scopo di preparare dei professionisti delle varie arti ma soltanto per far apprendere dal vivo i principi che informano le diverse discipline come la botanica, la chimica, la fisica, la matematica, l'economia, eccetera.

Principio cardine e punto di partenza nella riflessione pedagogica del Dewey è rappresentato dalla considerazione dell'azione come unico strumento efficace di apprendimento'. La scuola, a suo parere, non è pronta a soddisfare questa esigenza e non mette a disposizione quanto necessario per venire incontro adeguatamente a tale finalità. «E l'informazione separata dall'azione intelligente è cosa morta, zavorra per la mente» (Dewey, 2004: 165) – conclude.

Il pensiero, la riflessione sono stati in passato sempre considerati come qualcosa di separato dall'esperienza, sia nell'ambito della filosofia sia nella pratica educativa. Si è preteso di fondare questo assioma sul fatto che l'esperienza è limitata ai sensi e alla materialità mentre il pensiero, cioè la ragione, attinge alla spiritualità e come tale non solo è più degna di riguardo ma è anche suscettibile di essere coltivata a prescindere dall'esperienza. Il pensiero invece, afferma Dewey, per procedere correttamente deve procedere proprio dall'esperienza.

L'esperienza, anzitutto, per lo meno sotto il profilo educativo, deve essere definita come il tentativo, il cercare di fare qualcosa e la successiva esposizione alle conseguenze di ciò che si è fatto, lo svolgere un'attività e il conseguente sottostare, sottoporsi alle conseguenze.

«Non è esperienza il fatto che un bambino metta semplicemente il dito nella fiamma; è esperienza quando il movimento è connesso col dolore al quale sottostà. Da ora in poi il mettere il dito nella fiamma *significa* bruciarsi» (Dewey, 2004: 151).

La semplice attività senza un cambiamento riflesso su di noi, senza conseguenze, implicante un flusso in un'unica direzione, non è esperienza, è un puro evento senza significato e come tale non produce apprendimento.

«“Imparare dall'esperienza” significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose» (Dewey, 2004: 152).

L'errore commesso dalle scuole è stato quello di sottintendere, di dare per scontato, di presupporre che gli allievi siano già in possesso di un'esperienza precedentemente acquisita. Da ciò consegue che le materie di insegnamento come geografia, storia, matematica ecc. sono affrontate da un punto di vista nozionistico, senza agganci con il vissuto di coloro che dovrebbero apprenderle. Per dare vita a una scuola che adempia pienamente al suo compito occorre uscire da questa logica e impostare il primo contatto dell'allievo con l'oggetto dell'insegnamento all'insegna del metodo 'prova, sbaglia e ritenta'. Viene, all'opposto, ed è motivo di disapprovazione, concesso abitualmente grande risalto all'ascolto, alla lettura e alla ripetizione mnemonica.

Quanto sopra a tacere del fatto che la stessa impostazione e attrezzatura dell'aula scolastica sono generalmente concepite e realizzate in modo



sfavorevole all'attuarsi di esperienze costruttive, nel senso indicato, per l'apprendimento.

«Perciò il primo approccio a qualsiasi argomento nelle scuole dovrebbe essere il meno scolastico possibile, se si vuole risvegliare il pensiero e non insegnare delle parole. Per comprendere ciò che significa un'esperienza o una situazione empirica, dobbiamo richiamare alla mente il genere di situazione che si presenta fuori della scuola; il genere di occupazione che interessa e impegna l'attività nella vita ordinaria. Un esame attento dei metodi che riescono sempre fruttuosi nell'educazione ufficiale o in aritmetica o nel compitare o nella geografia fisica o nelle lingue straniere, ci mostrerà che la loro efficienza dipende dal fatto che essi si riferiscono al tipo di situazioni che provoca la riflessione fuori della scuola, nella vita ordinaria» (Dewey, 2004: 167).

L'attività che viene proposta ai discenti deve essere tale da implicare la soluzione di problemi come si porrebbero loro al di fuori della scuola, durante una conversazione con altre persone o durante la lettura di un libro, vale a dire in un contesto naturale di vita quotidiana.

A questo proposito il Dewey sostiene la necessità di distinguere tra problemi 'genuini' cioè effettivamente stimolanti, motivanti e problemi 'finti' cioè artificiali, non adeguati a 'risvegliare il pensiero'.

«Le seguenti domande possono aiutare a operare questa discriminazione.

*a)* È un problema e basta? La domanda suggerisce qualcosa che rientri in qualche situazione di esperienza personale? O è una cosa distaccata, un problema avente un fine solamente didattico in qualche argomento scolastico? È il tipo di esperimento che si presterebbe a svegliare l'osservazione e a stimolare il tentativo al di fuori della scuola?

*b)* Si tratta di un problema proprio dello scolaro, o di un problema del maestro o del libro di testo, reso problema per l'allievo solo perché egli non può ottenere il voto necessario, o essere promosso, o avere l'approvazione del maestro, se non ci si prova?» (Dewey, 2004: 168).

Quando il metodo didattico applicato è artificioso nel senso visto sopra il rischio che si crea è che l'atteggiamento assunto dallo studente sia quello di agire soltanto per soddisfare chi insegna, il quale è anche colui che lo valuterà. Più in dettaglio, possono crearsi due situazioni per lo studente, entrambe negative perché sintomo di un disinteresse, di un impegno personale non autentico. Può accadere che egli si impegni soltanto per soddisfare, per accontentare l'insegnante. In tal caso egli raggiungerà un risultato, ma finalizzato soltanto a conseguire il voto, ad ottenere la promozione all'esame, o più in generale l'approvazione sociale. Nella peggiore delle ipotesi egli, addirittura,

farà soltanto finta di impegnarsi, si sforzerà di simulare l'applicazione allo studio per tirare avanti negli studi, nel percorso scolastico.

### *3. Altri elementi influenti sul processo di apprendimento*

Accanto alla valorizzazione dell'esperienza è necessario per chi deve apprendere un altro elemento. Tale elemento è dato dalla 'disponibilità dei dati necessari per poter affrontare una difficoltà specifica' sui quali si debba mettere alla prova il pensiero. Questo non può avere ad oggetto che azioni, fatti, avvenimenti, relazioni tra cose. In altri termini si tratta di potersi misurare con materiale, situazioni, cose concrete sulle quali esercitare la riflessione per poter risolvere un problema. La difficoltà funge da stimolo purché il problema da risolvere riproduca situazioni simili a quelle che costituiscono il patrimonio esperienziale del soggetto. In mancanza di tale condizione la difficoltà affrontata può tradursi in un rompicapo insormontabile e diventare causa di scoraggiamento.

Le fonti dei dati, delle informazioni possono essere le più disparate: memoria, osservazione, lettura, comunicazione, ascolto sono tutti mezzi in grado di fornire la materia che andrà a costituire l'oggetto della riflessione. Le classiche 'nozioni' possono soccorrere, purché diventino il pretesto per ulteriori indagini conoscitive e non si traducano in un bagaglio utile solo per essere mostrato, per essere esibito.

Veniamo agli ulteriori aspetti che formano il processo di apprendimento. Vi sono poi le idee. Le idee, intese come 'connessioni mentali', sono supposizioni, deduzioni, tentativi di spiegazione, o addirittura teorie, diretti a dare una risposta al problema prospettato al discente. Il pensiero creativo è dato dall'uso nuovo che si fa delle conoscenze. L'intuizione, l'inventività sono la componente più personale del processo conoscitivo e sono suggerite dai dati.

«È vero che quanto suggerito deve, per qualche verso, esser legato a cose note; ma la novità, l'intuizione inventiva dipende dalla nuova luce in cui la cosa è vista, dal nuovo uso al quale è messa. Quando Newton pensò la sua teoria della gravitazione, l'aspetto creativo del suo pensiero non si trovava nell'oggetto della sua riflessione. Esso era familiare; molto di esso consisteva di cose banali: il sole, la luna, i pianeti, il peso, la distanza, la massa, il quadrato dei numeri. Queste non erano idee originali; erano fatti stabiliti. La sua originalità è consistita nell'*uso* al quale sono state messe queste conoscenze note, con l'inserirle in un contesto non familiare. Lo stesso è vero di ogni

scoperta scientifica notevole, di ogni grande invenzione, di ogni produzione artistica ammirevole. [...]

Nel campo dell'educazione queste osservazioni comportano che *ogni* atto di pensiero è originale quando prospetta delle considerazioni che non sono state afferrate prima. Il bambino di tre anni che scopre cosa si può fare con i cubi, o quello di sei che scopre cosa può fare unendo un soldo a un altro soldo, sono veri scopritori, anche se tutto il resto del mondo già lo sapeva» (Dewey, 2004: 172).

E qui si arriva al nocciolo della questione relativa all'atto di apprendimento. Questo non potrà mai essere inteso come trasmissione di idee, perché il *quid* che lo caratterizza è proprio la spontaneità del passo compiuto dal soggetto in questo cammino. È quanto ribadisce il Dewey con le seguenti affermazioni.

«[...] Non è possibile trasmettere un pensiero, un'idea, come idea, da una persona all'altra. Quando viene detta, per la persona alla quale viene detta, non è un'idea ma un altro fatto preciso. Il comunicarla può stimolare l'altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un'idea simile, oppure può soffocare il suo interesse intellettuale e sopprimere il suo incipiente sforzo di pensiero. Ma ciò che essa riceve *direttamente* non può essere un'idea. Solo affrontando da sé le nude condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d'uscita, essa pensa. Quando il genitore o il maestro ha fornito le condizioni che stimolano il pensiero e ha preso un atteggiamento di simpatia verso le attività dello scolaro entrando con lui in un'esperienza comune o congiunta, è stato fatto tutto quanto può fare un'altra persona per indurre a imparare. Il resto dipende dalla persona direttamente interessata. Se questa non sa trovare la sua soluzione (non naturalmente da sola, ma in cooperazione col maestro e altri scolari) e la sua via d'uscita, non imparerà, nemmeno se sa ripetere qualche risposta giusta con assoluta accuratezza» (Dewey, 2004: 173).

Il momento e stadio finale di questo itinerario consiste nell'«applicazione dell'idea». Infatti le idee sono soltanto uno strumento nel processo che conduce all'apprendimento. La validità e il significato di esse sono colti nella loro completa pienezza solo nel momento in cui chi le ha prodotte ha l'opportunità di metterle alla prova applicandole a situazioni reali.

Di conseguenza gli esercizi di applicazione sono di grande utilità e le istituzioni educative dovrebbero essere dotate di tutte le strutture idonee a offrire non soltanto occasioni favorevoli allo sviluppo delle idee ma anche condizioni adatte alla loro messa in pratica, e questo a prescindere dalla loro successiva eventuale utilizzazione per finalità professionali o

economico-utilitarie.

Da quanto detto sopra segue anche che è possibile distinguere tre tipi di lezione che un insegnante può tenere. Il primo è quello caratteristico della lezione tenuta dal maestro che considera la lezione come ‘un tutto indipendente’. Il secondo tipo è rappresentato dalla lezione svolta da quei maestri che mettono gli allievi in condizione di poter utilizzare le lezioni precedenti ai fini di una migliore comprensione della lezione corrente e di sfruttare questa per chiarire i contenuti delle precedenti. Tali ultimi maestri sono maggiormente apprezzabili per la loro lungimiranza. Il miglior tipo di insegnamento è però quello che affranca la materia scolastica dal suo isolamento consentendo agli studenti di dedicarsi allo studio di una disciplina vivificando tutte le connessioni che questa presenta rispetto all’esperienza extrascolastica e alla realtà della vita di tutti i giorni.

#### 4. *Il metodo*

Altro aspetto importante sul quale occorre soffermare l’attenzione è il fatto che ‘il metodo non può essere separato dall’oggetto’.

Spesso tendiamo, erroneamente, a considerare l’individuo e il mondo esterno due cose separate e distinte e a ritenere che il conoscere, il percepire, il volere, ecc. siano proprietà esclusive della persona a prescindere dagli oggetti e dalle loro energie attive. Così sarebbe altrettanto erroneo immaginare che l’azione del mangiare, i movimenti delle mascelle, dei muscoli della gola e le attività digestive dello stomaco siano indipendenti e avulse dalla natura del cibo che impegna la loro attività.

L’esperienza, in definitiva, non è una semplice giustapposizione di soggetto e oggetto, di mente e mondo, di metodo e argomento, bensì una continua azione scambievole tra energie diverse. Del pari, nel campo della metodologia didattica, la separazione tra metodo e oggetto di apprendimento è arbitraria e controproducente.

Passiamo ora al procedimento con il quale arriviamo a definire i tratti che devono costituire un metodo. Al riguardo Dewey ricorre a una metafora. Se una persona controlla la crescita di un certo numero di piante e si accorge che alcune crescono bene e altre male o non crescono affatto egli può scoprire le condizioni che favoriscono od ostacolano lo sviluppo della pianta.

Allo stesso modo, se si vigila sulle modalità con le quali viene compiuta una esperienza ci si può rendere conto di quali fattori o condizioni devono essere assicurati e di quali devono essere modificati perché l’esperienza venga compiuta con il maggior successo. L’individuazione delle cause che

impediscono o promuovono un fenomeno o una esperienza permettono di mettere a punto un procedimento, un metodo. Questo non è altro che una sequenza ordinata di accorgimenti adottabili per incentivare un processo.

Da questo discorso discendono varie considerazioni. Ad esempio, contravvenendo all'esigenza di non isolare il metodo dall'oggetto, per creare nei discenti un interesse per la materia di studio che di fatto manca, si ricorre all'allettamento o alla minaccia. Altro esempio: l'apprendere è il semplice risultato del dedicarsi a qualcosa. Infatti i bambini piccoli non imparano a camminare o a parlare per il puro e semplice scopo di camminare o parlare. Essi imparano questi gesti per avere maggiori relazioni con il prossimo e con il mondo che li circonda.

«I metodi migliori per insegnare a un bambino, per esempio, a leggere, seguono la stessa via. Non fissano la sua attenzione sul fatto che deve imparare qualcosa, rendendo così il suo atteggiamento imbarazzato e cosciente di quel che fa. Essi impegnano le sue attività, e nel processo di quel che fa egli impara; lo stesso avviene con i metodi più riusciti di insegnar la matematica, o qualsiasi altra cosa» (Dewey, 2004: 184).

Gli studenti non devono sentirsi condizionati dall'obbligo di imparare la materia di studio;

«si dovrà fare in modo che se ne occupino per qualche scopo e ragione reale, e non già come qualcosa che deve essere imparato. Questo si ottiene ogni volta che l'allievo percepisce la funzione che un argomento ha ai fini del compimento di qualche esperienza» (Dewey, 2004: 184).

Inoltre i metodi non dovranno presentarsi uniformi per tutte le menti, dovendosi promuovere esperienze personali e flessibili, «poiché è certo che ognuno ha qualcosa di caratteristico nel suo modo di fare le cose» (Dewey, 2004: 183), né supporre che esista un unico metodo fisso evitando di abituare gli studenti a sperimentare metodi diversi per imparare a osservare la diversità delle corrispondenti conseguenze e in base a ciò a formarsi un giudizio su di essi.

Come in tutte le altre arti così anche nell'educazione si può distinguere un 'metodo generale' da un 'metodo individuale'. Ciò vale tanto per il metodo di insegnamento quanto per il metodo di studio dell'allievo.

Il metodo generale consiste nella tecnica fissata dalla tradizione. È il modo di raggiungere il risultato migliore sulla base di ciò che hanno fatto gli altri nel passato. Esiste in altre parole un patrimonio di conoscenze che è il prodotto della pratica altrui condotta nel tempo precedente.

Il metodo individuale è quello utilizzato dal maestro (insegnante) o dall'allievo e concerne l'atteggiamento personale assunto di fronte al caso particolare.

A questo punto però occorre fare due precisazioni. Da un lato bisogna distinguere il metodo dalla regola. La regola guida direttamente il compimento di una azione, il metodo invece offre soltanto dei suggerimenti. Dall'altro si deve ricordare che

«le indicazioni dei metodi standardizzati o generali usati in casi simili da altri, specialmente da quelli che sono già esperti, sono preziose o dannose, a seconda che rendano la sua reazione personale più intelligente, o che inducano la persona a fare a meno di esercitare il proprio giudizio» (Dewey, 2004: 187).

In altre parole, i metodi generali devono essere applicati con intelligenza.

In relazione al metodo individuale con la sua varietà, dipendente dalle tendenze, preferenze e scelte personali, si possono comunque individuare alcuni punti fermi che aiutano ad affrontare in modo efficace le materie di studio. Questi si affiancano alla esigenza, sempre presente, di studio della psicologia infantile e di conoscenza dell'ambiente sociale. Tra questi vi è la 'naturalità' (*directness*), da intendere come fiducia nelle proprie possibilità di fronte a una situazione (ma qui il Dewey non riesce a delineare con sufficiente chiarezza la distinzione tra 'naturalità' e 'convinzione' che restano obiettivamente concetti confondibili tra loro). Ad esempio, qualunque metodo dell'insegnante che distrae l'allievo da quel che deve fare e richiama l'attenzione di lui sul suo proprio atteggiamento verso ciò che sta facendo pregiudica la naturalità dell'interesse e dell'azione (Dewey, 1961: 174). Inoltre la 'larghezza di vedute', cioè apertura della mente, accessibilità della mente ad ogni e qualsiasi considerazione che getti luce sulla situazione che ha bisogno di essere chiarita, e che aiuti a determinare le conseguenze dell'agire in questo o quel modo (Dewey, 1961: 175). Alla larghezza di vedute si contrappone, quindi, ad esempio, l'atteggiamento di chi persegue degli scopi considerandoli immutabili, l'adagiarsi incondizionato sopra procedure uniformi, il desiderio di ottenere risultati tangibili in breve tempo, il divieto, imposto agli scolari dall'insegnante, di sperimentare metodi diversi nell'affrontare una questione. Proseguendo nell'elenco degli atteggiamenti da privilegiare nel metodo individuale troviamo la 'convinzione', che è soprattutto dedizione sincera, integrità di intenti, «assenza di scopi ulteriori, repressi ma operanti, dei quali lo scopo professato non è che una maschera» (Dewey, 2004: 192). L'intenzione di riconoscere con sincerità il proprio interesse verso ciò di cui ci si occupa è sempre positiva, ma accade talvolta che, mentre crediamo di dedicarci con

interesse a qualcosa, la nostra mente è impegnata in altro grazie all'immaginazione e ciò lascia intendere la reale esistenza di interessi differenti. Occorre quindi prestare molta attenzione a non cadere in errore al riguardo. Infine la 'responsabilità'. Ci si riferisce a questa componente per indicare la accettazione della responsabilità nell'atteggiamento intellettuale adottato, relativa alle conseguenze della propria condotta e del proprio pensiero.

Da un punto di vista generale il compito dell'educatore è, secondo Dewey, quello di

«fornire un ambiente che stimoli determinate reazioni e indichi all'allievo una direzione. In ultima analisi *tutto* ciò che può fare l'educatore è di intervenire sugli stimoli in modo tale che la reazione a essi risulti la più costruttiva possibile ai fini della formazione di determinate – e aspirate – strutture intellettuali e affettive» (Dewey, 2004: 197).

Più in dettaglio vale l'osservazione che il ruolo dell'educatore e quello del discente, come pure il rapporto con l'oggetto della loro attività, sono assai diversi.

«[...] Il maestro sa già le cose che l'allievo sta solo imparando. Perciò il problema dei due è completamente diverso. Quando è impegnato nell'azione diretta di insegnare, l'insegnante ha bisogno di avere l'argomento sulla punta delle dita; la sua attenzione dovrebbe essere rivolta all'atteggiamento e alla reazione dell'allievo. Il suo compito è di capire quest'ultimo nel suo rapporto con l'argomento, laddove l'attenzione dell'allievo non deve esercitarsi su di sé, ma sull'argomento. Oppure, per esporre lo stesso punto in maniera leggermente diversa, il maestro si dovrebbe occupare non dell'argomento in sé stesso, ma dell'interazione fra esso e i bisogni e le capacità concrete dell'allievo. [...] Il metodo di organizzazione del materiale proprio di chi già "possiede" un argomento differisce da quello del principiante. Non è vero che l'esperienza dei giovani non sia organizzata, che consista di frammenti isolati. Ma è organizzata intorno a centri pratici diretti di interesse. La casa del bambino, per esempio, è il centro intorno al quale si organizzano le sue conoscenze geografiche. I suoi movimenti intorno alla località, i suoi viaggi al di fuori di essa, i racconti dei suoi amici formano i legami che tengono insieme le sue nozioni. Ma la geografia del geografo, di quello che ha già sviluppato quanto è implicito in queste esperienze minori, è organizzata sulla base della relazione che hanno i vari fatti tra loro, non delle relazioni che hanno con la sua casa, con i suoi movimenti fisici, e con i suoi amici. Per chi è colto la materia è vasta, accuratamente definita e logicamente correlata. Per chi sta studiando è fluida, limitata, e tenuta insieme attraverso le sue occupazioni personali» (Dewey, 2004: 200-201).

### 5. Ruolo svolto dalle 'occupazioni attive' in ambito scolastico

Abbiamo visto che secondo l'autore la conoscenza è azione e deve scaturire dall'azione. Nella scuola la tendenza che si constata abitualmente e che in genere è accolta dagli insegnanti è quella di considerare il bagaglio di nozioni oggetto di insegnamento come slegato dall'azione. Ma è solo nella scuola che questo avviene perché nella vita di chi esercita un'arte la connessione tra nozioni e azione è in realtà molto stretta. Ciò avviene per il medico come per l'agricoltore, per l'artigiano come per lo scienziato che opera nei laboratori. Insomma «la conoscenza che per gli individui vale di più e che rimane più profondamente impressa è la conoscenza del *come fare*» (Dewey, 2004: 201).

«Quando l'educazione, sotto l'influenza di una concezione scolastica della conoscenza che esclude tutto quello che non sia fatti e verità scientificamente formulati, non riconosce che l'attenzione primaria e iniziale si rivolge sempre ad argomenti che implicano il *fare*, l'uso del corpo e la manipolazione del materiale, la materia dell'istruzione è isolata dai bisogni e dai fini del discente e diventa così soltanto una cosa da tenere a mente e da riprodurre su richiesta. Il riconoscimento del corso naturale dello sviluppo, al contrario, ha per effetto che si comincia sempre da situazioni che implicano l'apprendimento attraverso l'azione. Le arti e le occupazioni formano lo stadio iniziale del curriculum, dato che corrispondono a sapere come si arriva al conseguimento di certi scopi» (Dewey, 2004: 201-202).

Si afferma quindi che uno dei principi educativi di base è di considerare le 'occupazioni attive' come il primo passo per accostarsi a una scienza da parte del discente. Su questo punto il Dewey ritornerà più volte. Egli non nega che il linguaggio e le parole siano, in quanto strumento di comunicazione, indispensabili per raggiungere lo scopo che si prefigge il docente. Quindi non vi è motivo di negar loro uno spazio nel processo di insegnamento. Ma se ciò che viene pronunciato da colui che insegna non è tale da poter essere organizzato nell'esperienza personale dello studente è destinato a rimanere un semplice stimolo sensoriale, un insieme di parole, capace soltanto di suscitare nell'allievo delle reazioni puramente meccaniche.

Veniamo ora a esaminare da vicino un argomento che appare come centrale nella visione pedagogica del Dewey. Quello, appunto, delle 'occupazioni attive' nel contesto scolastico. Egli ha sempre caldeggiato l'introduzione a scuola del gioco e del lavoro. Ebbene, tali attività calzano perfettamente a quanto si è appena detto, cioè all'esigenza di far coincidere la fase iniziale dell'apprendimento con l'imparare il modo in cui fare le cose, raggiungere



la piena conoscenza di cose e processi semplicemente attraverso il comportamento attivo, l'impegno nel fare. Vi sono valide ragioni per riservare a queste specifiche attività un posto nel curriculum.

Con riguardo specifico al 'materiale didattico', poi, non occorre che gli studenti conoscano preventivamente le proprietà delle cose e dei materiali di cui essi dovranno servirsi e fare uso; per adoperarli in modo intelligente è sufficiente che essi nel corso del loro rapporto con le cose ne percepiscano le qualità tramite l'uso dei sensi. In altre parole, il fatto che il soggetto assuma un atteggiamento costruttivo non richiede 'lezioni preventive'. Si può portare al riguardo un esempio eloquente. Una pura e semplice lezione sulle caratteristiche dei diversi tipi di legno porrà il ragazzo in una situazione di sostanziale passività; l'atteggiamento del ragazzo che si appresta a costruire un aquilone sarà invece fattivamente rivolto a studiare qualità, dimensioni, proporzioni, ecc. del legno una volta posto di fronte allo scopo di ottenerne un oggetto con una precisa destinazione. In altre parole: «Solo cominciando con materiale grezzo e sottoponendolo a una intenzionale manipolazione l'allievo acquisterà l'intelligenza che ha preso corpo nel materiale finito» (Dewey, 2004: 217).

Coerentemente con quanto appena detto, costituisce un errore dal punto di vista educativo fornire all'allievo materiali e strumenti che precludono la possibilità di sbagliare, perché in questo modo si limita la sua iniziativa, si comprime l'esercizio della sua facoltà di valutazione e si allontana il ragazzo dal tentativo di risolvere le situazioni della vita nella loro autentica complessità.

In definitiva, il sistema di fornire al discente modelli già preparati, nel senso appena visto, non è confacente a una corretta procedura educativa.

Riprendendo il discorso concernente le occupazioni attive, giochi, sport, lavori ed esercizi manuali dovrebbero a pieno diritto entrare a far parte del curriculum didattico. Non basta però la loro semplice introduzione in qualità di materie di insegnamento. In aggiunta alle osservazioni fatte poc'anzi occorre tenere presente che il loro significato educativo non è correlato al valore economico che tali attività possono assumere in relazione a una prospettiva di carattere professionale. A questo proposito il pensiero del Dewey emerge con particolare chiarezza del passo che segue.

«Gli interessi comuni fondamentali degli uomini sono concentrati nel cibo, nell'alloggio, nell'abbigliamento, nell'arredamento casalingo, e negli strumenti collegati con la produzione, lo scambio e il consumo. Poiché essi rappresentano sia le necessità della vita che le esteriorità che le hanno ingentilite, sollecitano istinti profondi e sono saturi di fatti e di principi che hanno una qualità sociale.

Significa non capirne l'importanza il dichiarare che le varie attività del giardinaggio, della tessitura, costruzione in legno, manipolazione dei metalli, cucina ecc., che inseriscono questi interessi umani fondamentali nelle manifestazioni scolastiche, hanno solo un valore economico. [...] Il giardinaggio, per esempio, non ha bisogno di essere insegnato solo per poter creare dei futuri giardinieri o come un modo piacevole di passare il tempo. Offre invece un mezzo per avvicinarsi alla consapevolezza del ruolo che hanno avuto l'agricoltura e l'orticoltura nella storia della razza e del posto che occupano nell'organizzazione sociale attuale. In un ambiente specificamente educativo esse si prestano allo studio dei fatti che riguardano la generazione, la chimica del suolo, la funzione della luce, dell'aria, dell'umidità, della vita degli animali nocivi e utili ecc. Non vi è nulla nello studio elementare della botanica che non possa essere presentato in forma viva in relazione con l'interesse per lo sviluppo dei semi. Invece di essere un argomento appartenente a uno studio particolare chiamato botanica, quel che s'insegna apparterrà allora alla vita, e troverà per di più le sue correlazioni naturali con i fatti del suolo, della vita animale, e delle relazioni umane. Via via che gli studenti maturano, percepiranno problemi interessanti che possono essere perseguiti per amore della scoperta, indipendentemente dall'interesse originale diretto al giardinaggio; problemi connessi con la germinazione e la nutrizione delle piante, la riproduzione dei frutti ecc., passando in tal modo a investigazioni deliberatamente intellettuali» (Dewey, 2004: 219-220).

Passiamo adesso ad esaminare più da vicino ruolo e caratteri di due occupazioni attive sulle quali si sofferma l'attenzione del pedagogo: 'gioco' e 'lavoro'. Sono entrambe attività che implicano nel soggetto il perseguimento di uno scopo: non è vero, come è stato talvolta sostenuto, che l'unico fine del gioco è quello di svolgere semplicemente una attività piacevole, gratificante in sé stessa. Si tratta sempre, come del resto il lavoro, di una successione di atti, di azioni in vista di un fine, ma nel caso del gioco l'interesse è più immediato. La distinzione tra gioco e lavoro va cercata piuttosto nel fatto che il raggiungimento del risultato finale richiede un tempo più lungo nel secondo caso.

«Nel gioco, l'interesse è più diretto, il che è spesso indicato col dire che nel gioco l'attività è fine a sé stessa e non persegue ulteriori risultati. L'affermazione è giusta, ma è malintesa, se si suppone che significhi che l'attività del gioco è momentanea, priva di previsione e di finalità. La caccia, per esempio, è una delle forme più comuni dei giochi degli adulti, ma è evidente che in essa si trovano previsione e direzione dell'attività presente verso un determinato scopo. [...]

[...] Il gioco ha un fine nel senso che vi è in esso un'idea direttiva che motiva gli atti successivi. Le persone che giocano non stanno solo facendo qualcosa (puro movimento fisico): stanno *cercando* di fare o di effettuare qualcosa, un atteggiamento che implica delle previsioni che condizionano di mano in mano i loro atteggiamenti. Il risultato previsto è però piuttosto un'azione susseguente che la produzione di un cambiamento specifico delle cose. [...]

Fin da un'età molto tenera, però, non vi è distinzione fra periodi dedicati esclusivamente all'attività del gioco e altri dediti all'attività del lavoro, ma solo il prevalere dell'uno o dell'altro. Vi sono risultati determinati che anche i bambini piccoli desiderano e cercano di ottenere. Il loro acuto interesse nel condividere le occupazioni degli altri, se non altro, raggiunge questo. I bambini vogliono "aiutare"; sono impazienti di impegnarsi nelle azioni degli adulti che provocano cambiamenti esterni come apparecchiare la tavola, lavare i piatti, aiutare a custodire gli animali ecc. Nei loro giochi amano costruire i loro giocattoli e strumenti. Via via che maturano, l'attività che non rende dei risultati effettivi tangibili e visibili perde il suo interesse. Il gioco si cambia allora in un gingillarsi, e se ci si abbandona a esso abitualmente, demoralizza. Sono necessari dei risultati percepibili per permettere alla persona di avere il senso e la misura delle sue facoltà. [...]

Quando risultati abbastanza remoti di carattere definito sono previsti e richiedono uno sforzo persistente per il loro compimento, il gioco diventa lavoro. Come il gioco, esso significa un'attività finalistica e *non* differisce dal gioco in quanto l'attività è subordinata a un risultato esterno, ma per il fatto che è più lungo il corso di attività che il risultato richiede» (Dewey, 2004: 222-224).

Nel ragionamento sviluppato dal Dewey, il gioco e il lavoro hanno una base comune, sono due aspetti del medesimo atteggiamento assunto dall'uomo in determinate situazioni. L'educazione deve adoperarsi per mettere entrambi sullo stesso piano e il momento rappresentato dal lavoro trova un ottimo banco di prova nella scuola. Dunque entrambe le attività trovano in essa una dignitosa collocazione. Con riguardo, in particolare, al lavoro, «l'assenza della pressione economica nelle scuole permette di riprodurre le situazioni proprie dell'attività produttiva degli adulti in condizioni in cui l'occupazione può essere perseguita per sé stessa» (Dewey, 2004: 224). Ciò significa che, in assenza dello stimolo rappresentato dalla gratificazione economica data dallo stipendio del lavoratore nonché in assenza delle pressioni ambientali dovute alla logica di profitto propria di chi presiede all'esecuzione del lavoro, il soggetto può riconoscersi in quelle che sono le sue più autentiche attitudini e nelle sue inclinazioni personali che lo aiuteranno nel momento in cui dovrà immettersi nel

mondo del lavoro. Al riguardo il Dewey si esprime dicendo che «il lavoro che rimane permeato dell'atteggiamento proprio del gioco è arte» (Dewey, 2004: 226). La scuola cioè, compresa quella professionale, per lo meno in una prima fase, non deve essere considerata un luogo per apprendere un mestiere bensì la sede adatta per scoprire le proprie vocazioni.

## 6. *Osservazioni conclusive*

Volgendo lo sguardo oltre i tratti specifici dell'insegnamento che possiamo ricavare dagli scritti del pedagogista sulla tematica qui considerata e che rappresentano per molti versi il nucleo della educazione progressiva, si impone l'opportunità di alcune considerazioni che permettono di vedere la sua dottrina da una prospettiva più ampia. Del resto, anche se nell'opera considerata il capolavoro di Dewey vi sono numerose affermazioni rintracciabili in diverse parti che sono riferibili sicuramente alla questione metodologica da lui affrontata, non si può dimenticare che i capitoli dedicati al metodo di insegnamento/apprendimento, inteso in senso stretto, sono soltanto due (XII e XIII). Questo ci porta a ribadire che il fatto educativo per Dewey deve essere comunque inserito in un orizzonte più ampio che tenga conto delle finalità per le quali esso avviene. Formazione del cittadino alla vita comunitaria, partecipazione del cittadino ai meccanismi democratici che permettono la convivenza civile, contributo individuale al benessere della società sono tutte esigenze che si affiancano alla, pure indispensabile, realizzazione individuale, ottenuta grazie a una didattica adeguata. Occupazione nel settore lavorativo confacente alle attitudini e vocazioni della persona e svolgimento di una funzione sociale sono due realtà che non devono mai entrare in contraddizione tra loro. Sotto il medesimo profilo deve essere vista la formazione professionale. Essa deve essere intesa come un processo costante che avanza di pari passo con lo sviluppo individuale. Ed è per questo che essa deve trovare la sua origine in quelle stesse 'occupazioni attive' che garantiscono la vera rivelazione delle naturali inclinazioni personali e non risultare da una progettualità separata e a sé stante.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: Edizioni ETS.
- Borghi, L. (1976). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corallo, G. (1960). *John Dewey*. Brescia: La Scuola.
- Dewey, J. (1976) (ed. orig. 1897). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1977) (ed. orig. 1899). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1956) (first published in 1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1965) (ed. orig. 1910). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J., Dewey, E. (2003) (ed. orig. 1915). *Schools of Tomorrow*. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Dewey, J. (2004) (ed. orig. 1916). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey, J. (1973) (ed. orig. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949) (ed. orig. 1938). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1971) (ed. orig. 1927). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961) (first published in 1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1977). *Education today*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Dewey, J. (1986) (ed. orig. 1940). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes*. Pau/Paris: Publications de l'Université de Pau Farrago / Editions Léo Scheer.
- Dewey, J. (1997) (ed. orig. 1935). *Liberalismo e azione sociale*. Roma: Ediesse.
- Dewey, J. (1950) (ed. orig. 1946). *Problemi di tutti*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Filigrasso, N., Nisi, C. (a cura di) (1989). *Dewey ieri e oggi*. Urbino: Quattroventi.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Visalberghi, A. (1976). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.

Pietro Lucisano

*Quale democrazia?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Come afferma Chomsky (2000)

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

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

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



era necessario un salto di qualità.

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

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

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

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

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

sempre accompagnato da un patto di reciproco riconoscimento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

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

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



Alessandro Mariani

Democrazia e educazione: *un'opera ancora viva e attuale.*  
*Osservazioni*

*Democrazia e educazione*

Pubblicata nel 1916, *Democrazia e educazione* è (a distanza di oltre un secolo) un'opera ancora viva e attuale. Come Dewey ha scritto nella *Prefazione* (datata agosto 1915), si tratta di

«un tentativo di scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo. La discussione include un'indicazione degli scopi costruttivi e dei metodi dell'educazione pubblica osservati da questo punto di vista, e una valutazione critica delle teorie della conoscenza e dello sviluppo morale che erano state formulate in precedenti condizioni sociali, ma che ancora agiscono, in società nominalmente democratiche, per ostacolare l'adeguata realizzazione dell'ideale democratico. Come apparirà dal libro stesso – prosegue Dewey – la filosofia esposta in esso collega lo sviluppo della democrazia con quello del metodo sperimentale nelle scienze, con le idee evoluzionistiche nelle scienze biologiche, e con la riorganizzazione industriale allo scopo di far notare i cambiamenti che questi svolgimenti recano con sé nell'oggetto e nel metodo dell'educazione» (Dewey, 1965: IX).

Secondo Dewey è la scuola che 'fa' la democrazia vissuta *in interiore homine*. La democrazia dà cultura e conoscenza critica, fa partecipare secondo regole scelte, è laica, aperta e plurale. Perciò l'educazione, intesa come 'spirale' di costante rinnovamento di esperienze comuni, è indispensabile alla vita dei gruppi sociali: il suo compito non è semplicemente quello di tramandare le abitudini del passato o di preparare alla vita futura. L'educazione non deve affatto orientarsi su fini posti dall'esterno, ma deve suscitare nell'individuo la facoltà di elevare il senso dell'esperienza presente in modo da incrementare il contenuto di senso riconosciuto dalla società.



Così, il principio democratico è parte essenziale dell'educazione, giacché solo le società democratiche tendono ad una molteplicità sempre crescente di interessi condivisi dai loro membri. La suddivisione di una società in classi ha per conseguenza diversi dualismi (come l'opposizione tra mente e corpo, tra attività fisiche e intellettuali, tra cultura e lavoro, tra spirito e natura, ecc.) che costituiscono un impedimento all'educazione attuale.

*Un nesso ripreso anche negli anni '20 e '30*

In altri saggi (*Natura e condotta dell'uomo*, del 1922; *Comunità e potere*, del 1927; *Individualismo vecchio e nuovo*, del 1930) il tema della democrazia è centralissimo ed è sviluppato in relazione alla 'comunità', che fa 'opinione pubblica', che alimenta discussione, comunicazione, confronto, dialogo, ecc.

Più tardi, nel 1946, in *Problemi di tutti* viene ancora richiamato il nesso inscindibile tra scuola e democrazia. Quest'ultima è l'*habitat* stesso della teoria dell'esperienza deweyana, come pure della sua antropologia, della sua visione cognitiva ed etica dell'uomo che, in quanto essere sociale, deve abitare una società che tutela il 'fare' esperienza e che si modella nella dinamica – tensionale e problematica – dell'esperienza stessa. Così, in Dewey politica e antropologia si saldano e la democrazia diviene sia fattore organizzativo della vita sociale sia principio formativo. La società autenticamente democratica è un incrocio e uno scambio tra società civile e stato, tra comunità e potere. L'esercizio del potere è bilanciato dall'opinione pubblica che, all'interno della società civile, contrasta e controlla il potere, che tende a rendersi auto-sufficiente, elitario e separato. Spetta alla stampa, alla cultura e ai movimenti d'opinione tenere in vita la tensione della società verso la politica e porla come 'controcanto' rispetto al potere stesso. Tutto ciò implica un soggetto democratico per *forma mentis* e un tipo di socializzazione dinamica e aperta, orientata alla partecipazione, ovvero al costume dell'agire e dello stipulare insieme, come pure del sentirsi individui in un contesto sociale e di diritti. La scuola *in primis* e poi la società col suo costume sociale e coi suoi valori condivisi daranno vita a tali soggetti, autonomi e collaborativi ad un tempo. Una scuola che resta l'architrave della democrazia, poiché soltanto in essa può formarsi l'abito mentale democratico e la partecipazione attiva ai principi/valori vissuti della democrazia. La scuola come comunità e come luogo di sviluppo e potenziamento dell'"intelligenza creativa" svolge adeguatamente questo ruolo se si fa comunità aperta e se si fa luogo di apprendimento critico secondo il metodo scientifico, la valorizzazione dell'immaginazione e il confronto tra saperi.

*La democrazia come idea regolativa*

Come ha ricordato nel 1998 lo stesso Rorty in *Achieving Our Country* (*Portare a compimento il nostro Paese*), tradotto un po' creativamente nel 1999 come *Una sinistra per il prossimo secolo*,

«la filosofia di Dewey è un tentativo sistematico di temporalizzare ogni cosa, di non lasciare nulla nell'immobilità. Questo significa abbandonare il tentativo di trovare un quadro teoretico di riferimento all'interno del quale valutare i progetti per il futuro dell'uomo. La fantastica speranza di Dewey era che gli eventi futuri avrebbero reso obsoleto ogni quadro proposto in precedenza. Ciò che temeva era la stasi: un tempo nel quale ciascuno ha la certezza che il compito della storia è stato portato a termine, un'età fatta per gli spettatori piuttosto che per gli individui agenti, un paese nel quale le discussioni tra Destra e Sinistra non trovano più ascolto» (Rorty, 1999: 30-31).

Ma non solo Rorty: sul fronte del 'neopragmatismo americano' molti studiosi (Hickman, Putnam, West, per fare solo alcuni esempi) si sono richiamati con forza all'attualità del pensiero deweyano, capace di illuminare i problemi, di offrirci uno stile di pensiero critico e costruttivo, di porsi su quell'orizzonte olistico e radicale invocato dallo stesso pensiero contemporaneo come proprio orizzonte di riferimento.

Le tesi deweyane sono centralissime particolarmente oggi nella 'crisi della democrazia'. Si pensi, a questo proposito, alle tesi di Crouch, secondo il quale in *Postdemocrazia* (del 2003) evidenzia che la democrazia rappresentativa è al tramonto poiché siamo entrati in una fase nuova in cui contano le *lobbies*, i *leaders* populistici, i sondaggi di opinione e le commercializzazioni della cittadinanza.

Lo stesso Dewey, anche in *Una fede comune* (del 1934), ha fissato della democrazia un'idea regolativa guardando ai suoi valori alti, che oggi risultano da integrare col pluralismo culturale più complesso, con la critica dei *media*, con il diritto-ai-diritti e con la metamorfosi della rappresentatività. Tutti temi che sono oggetto della ricerca attuale (si pensi alla pedagogia interculturale, alla *media education*, al diritto della persona, alle 'forme' della politica contemporanea) e che possono/devono essere affrontati 'tornando' a Dewey (come si torna in una propria 'casa', solida e sicura) per ri-leggerlo, ri-pensarlo e aggiornarlo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Borghi, L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Burza, V. (a cura di) (2005). *Democrazia e nuova cittadinanza*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cambi, F. (2002). *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*. Voll. I-II. Roma: Armando.
- Cambi, F. (a cura di) (2003). L'attualità di John Dewey. *Studi sulla formazione*, 1.
- Cambi, F., Striano, M. (a cura di) (2010). *John Dewey in Italia*. Napoli: Liguori.
- Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1948). *Individualismo vecchio e nuovo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1950). *Problemi di tutti*. Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1958). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1959). *Una fede comune*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frauenfelder, E., Striano, M., Oliverio, S. (a cura di) (2013). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*. Napoli: Fridericiana.
- Granese, A. (1973). *Introduzione a Dewey*. Roma-Bari: Laterza.
- Hickman, L. (2000). *La tecnologia pragmatica di John Dewey*. Roma: Armando.
- Putnam, H. (1977). Mezzo secolo di filosofia americana. *Iride*, 22.
- Rorty, R. (1999). *Una sinistra per il prossimo secolo*. Milano: Garzanti.
- Spadafora, G. (a cura di) (2003). *John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia*. Roma: Anicia.
- Visalberghi, A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- West, C. (1997). *La filosofia americana*. Roma: Editori Riuniti.

Dario Missaglia

*John Dewey e la pedagogia democratica del '900*

Ho accolto molto volentieri l'invito dell'Ass. Proteo e del suo direttore, Gennaro Lopez, a questa iniziativa di riflessione sul pensiero di J. Dewey, con la prestigiosa collaborazione dell'Università degli studi di Roma Tre. Mi è sembrato un atto non scontato, visti i tempi che viviamo. A lungo nel ventennio che ci lasciamo alle spalle, ho avuto la sensazione che anche i pedagogisti avessero rinunciato a prendere la parola, a schierarsi di fronte alle drammatiche condizioni che ci siamo trovati di fronte. Ben venga dunque questo riprendersi la parola proprio in una fase in cui tutto l'Occidente sembra alle prese con una crisi della democrazia che non ha precedenti. Parliamo della crisi della democrazia rappresentativa e dunque della democrazia come è venuta assestandosi nelle nostre istituzioni. È come se qualcosa si sia inaridito e abbia finito per essiccare le energie vitali che dal 1945 ad oggi hanno segnato il nostro tempo.

Non voglio fare riferimenti alla cronaca politica contemporanea, che pure conferma quanto detto. La crisi della democrazia è processo inedito e profondo e ancora non sufficientemente indagato. È una crisi complessa, oscura. Edgar Morin, che della società complessa ha indagato i diversi risvolti, parla da tempo di 'crisi della democrazia'. Singolare destino, quello di Morin. Osannato e citato ad ogni piè sospinto quando si trattò di propugnare a gran voce il bisogno di teste 'ben fatte e non ben piene', ossia i saperi fondamentali per vivere nel nostro tempo, Morin oggi è completamente ignorato quando denuncia la crisi della democrazia, della partecipazione, della responsabilità in prima persona nella vita politica.

Eppure, come ha detto con efficacia Gennaro Lopez, la democrazia è un processo mai concluso perché non è fatto solo di forme istituzionali ma anche di cultura, di interpretazione della realtà.

Il dramma sta proprio nel fatto che per lunghi anni, soprattutto nel nostro Paese, tutto ciò che è cultura, sapere, formazione, è stato deriso, insultato,

mortificato, aprendo una deriva che ora è sotto gli occhi di tutti e alla quale occorre reagire. Perché a me pare che il dato più drammatico di questa condizione è che essa venga supposta come 'naturale', inevitabile, un portato del nostro tempo; e allora tutto si adegua al ribasso: l'offerta culturale, la produzione televisiva, i modelli educativi, il linguaggio. Quanto ci sarebbe da dire su questa drammatica deriva linguistica nel nostro Paese che non risparmia nessuno: dalla classe politica, al giornalismo, alla comunicazione scolastica e tra i giovani!

Ben venga dunque questo richiamo a Dewey nel centenario della pubblicazione di *Democrazia e Educazione*, come segno di una ripresa di impegno di chi sta dalla parte della cultura, del sapere, della democrazia, 'democrazia e educazione', per l'appunto.

Un testo ancora oggi denso di indicazioni, valori, suggestioni. E di questo noi, giovani maestri elementari degli anni '70, avemmo immediata percezione.

Dopo la guerra, la pedagogia italiana tentava di superare l'autarchia culturale imposta dal fascismo e solo parzialmente 'scalfita' dai cattolici che non avevamo mai smesso di tenere i contatti con l'attivismo. Bisognerà tuttavia attendere gli anni '50 per vedere, intorno a Ernesto Codignola, *Scuola e Città* e l'editrice La Nuova Italia, il diffondersi una 'corrente laica' dell'attivismo. E ancora di più bisognerà attendere per veder nascere, a partire dagli studi rimasti fondamentali del prof. Mario Alighiero Manacorda, i primi passi di una pedagogia marxista e di un movimento educativo che con Celestin Freinet, il Movimento di Cooperazione educativa e Bruno Ciari, caratterizzerà a sinistra la ricerca e la pratica pedagogico-didattica dalla seconda metà degli anni '60 in poi. E arriverà poi la scossa etica e politica di un Don Lorenzo Milani ad aprire impietosamente gli occhi sulla selezione di classe che colpiva i ceti più disagiati ed emarginati.

Dewey fu pertanto la grande scoperta del Dopoguerra in Italia anche se con un ritardo rilevante rispetto al successo e alla sperimentazione delle teorie di Dewey in USA e a quando i suoi sostenitori, in particolare Washburne, si schierarono nella lotta contro il nuovo nemico che appariva sulla scena della storia americana: il comunismo.

Ma in una scuola italiana ancora prigioniera dell'idealismo gentiliano che aveva inondato modelli e pratiche educative e legittimato una vena autoritaria nelle pratiche didattiche, il pensiero di J. Dewey parve ancora un solido strumento di critica e rottura con il passato (si pensi al carattere 'progressista' dei programmi della scuola elementare del 1945 a confronto con i Programmi Erminni del '55, ancora centrati sull'insegnamento obbligatorio della religione cattolica come fondamento e coronamento del processo educativo). Dunque molti antifascisti e democratici trovarono in

Dewey un riferimento forte per una nuova cultura pedagogica; una nuova mentalità, un nuovo approccio ai temi della scuola e dell'educazione. L'esempio della Scuola Città Pestalozzi di Firenze, appena ricordata, ne è la rappresentazione.

Anche in questa esperienza, appare subito, vivo, il contributo originale del pensiero di Dewey: la forza del rapporto tra scuola e vita, tra scuola e società, tra scuola e lavoro. La sua convinzione, spesso rimessa in discussione ma sempre confermata, della democrazia come libera ricerca che trova nell'intelligenza lo strumento fondamentale per sconfiggere i nemici, ovvero quelli che lui definiva gli 'eccessi del capitalismo'.

Il fatto è che le contraddizioni cui va incontro la scuola di massa, non possono essere superate solo con il pensiero e la pratica pedagogica. La scuola non è un corpo separato dalla società e vive nella persistente contaminazione e dialettica con la stessa. Non è pensabile trasformare la società solo attraverso la battaglia nella scuola né tantomeno attendere messianicamente la trasformazione della società per cambiare la scuola.

Sembra, in questi pensieri, di leggere tra le righe le parole non meno passionante e forti di Bruno Ciari che non si stancava di ripetere quanto fossero importanti, per cambiare la scuola, le tecniche didattiche, le competenze professionali, diremmo oggi, ma il docente non può ignorare dove sta andando la società. In una parola, la politica (nella forma più alta) come tratto fondativo della professionalità docente. Un messaggio in larga parte inascoltato in questo Paese dove la cultura della conservazione ha fatto della politica una minaccia per l'educazione, l'insegnamento.

'I carri armati' entrano nella scuola, titolavano i giornali del centro destra nel 1974, nella fase di avvio dei decreti delegati. La partecipazione politica, l'interesse del territorio per le sorti della scuola, per la qualità e il senso di ciò che si insegnava nelle aule, fu visto da molti come una minaccia alla 'purezza' dell'educazione e alla supposta in contaminazione dei contenuti dell'insegnamento. Una certa 'autonomia' della scuola e dei docenti, nasce dentro questa profonda ambiguità che sarà spazzata via negli anni '70-'80, sotto la spinta proprio di un inedito processo di partecipazione politica da parte di docenti e studenti e classe operaia. Ma oggi che cosa resta di quel processo di crescita e di consapevolezza? La politica, la lettura cioè dei processi reali di un territorio, entra ancora nelle aule e nelle elaborazioni dei docenti? I vari documenti programmatici, spesso vuoti rituali di una inondante produzione normativa ministeriale, contengono elementi di riflessione politica? Si pongono il problema di come assumere e nel contempo concorrere a modificare il contesto in cui operano? L'ampio quadro di letture e documenti che ci è consentito grazie

all'uso di internet ci dice che tutto ciò non accade; che la scuola è tornata pericolosamente a rinchiudersi nel recinto del proprio specialismo, a fare dell'autonomia una coperta difensiva anziché la lente coraggiosa con la quale aprirsi al mondo e al territorio.

Ecco perché ricordare oggi Dewey, è una operazione non celebrativa. Il suo pensiero ci è ancora utilissimo per cercare le risposte alle domande irrisolte del nostro tempo:

1. la scuola di massa e la qualità. La scuola di massa si è affermata, nei primi anni Sessanta, sotto la spinta di diversi fattori: le lotte sociali e l'emancipazione delle donne, la spinta delle imprese per nuovi modelli produttivi, le domande di un mercato sempre più esigente, il ruolo dello stato nei processi formativi. A questa straordinaria estensione quantitativa non ha fatto seguito una analoga crescita della qualità. Perché? Perché per realizzare una scuola per tutti e di qualità, sarebbe stata necessaria (e lo sarebbe ancor oggi) una profonda riforma culturale; una vera rivoluzione nei metodi e nelle tecniche di insegnamento. Il superamento, senza ambiguità, di quella triade micidiale che Tullio De Mauro ha spesso evocato e che ancora oggi segna la scuola, quella superiore in particolare: la lezione, l'interrogazione, il compito. Questa scuola, tutta deduttiva, tutta da 'sentire', con un unico codice comunicativo, è ancora la scuola dei Pierini denunciata da Don Milani. È intrinsecamente classista e selettiva. Ma è una scuola di cui ancora oggi non riusciamo a liberarci perché tale compito richiede un profondo mutamento del modo di pensare la scuola, l'insegnamento, la didattica, il reclutamento e la formazione del personale. Esige dunque di superare molte incrostazioni corporative, sia nella scuola, nell'università, nel ministero, nel sindacato. Esige soprattutto che la classe politica abbia verso l'istruzione, la formazione, la cultura, un interesse che ad oggi ancora non si è manifestato.
2. L'insegnante e il suo profilo. In questi ultimi due decenni, siamo stati invasi dalla cultura delle competenze che, nelle sue deviazioni ideologiche, ha prodotto uno smarrimento pedagogico terribile. È così tornato a prevalere il disciplinarismo, la competenza tecnica, la separazione tra i saperi, la dicotomia tra educazione ed istruzione, e soprattutto si è smarrita la consapevolezza che al centro della scuola ci sono le persone e non le discipline. Ma se si smarrisce questo dato centrale, la crisi dei fattori qualitativi della scuola diviene inarrestabile. E fa davvero impressione veder come, in questi ultimi anni, a fronte di una acutizzazione delle disuguaglianze, si sia tentato di

affrontare tutto ciò con un'ottica di medicalizzazione e di 'sostegno'. Disagio e disuguaglianza scompaiono nel nuovo universo in cui siamo tutti giuridicamente eguali e terribilmente diversi per ragioni 'cliniche'. Ma per le malattie sono pronti provvedimenti normativi, risorse, personale *ad hoc*.

3. Infine il rapporto tra scuola e lavoro. In un Paese che ha vissuto pesantemente la rottura gentiliana tra fare e sapere, il pensiero di Dewey ha costituito un benefico fattore di riflessione critica e di pensiero alternativo. Non mi riferisco solo all'efficacia delle pratiche didattiche che si sono ispirate all'attivismo di Dewey; più in generale, il rapporto tra scuola e società, tra apprendere e fare, tra scuola e lavoro, ha molto contribuito a svelare il carattere individualistico che ancora segna il volto dell'organizzazione del lavoro nella scuola. Nessuna pratica collaborativa, come più di recente ha richiamato con forza R. Sennett, può prendere forma se il lavoro docente continuerà ad essere pensato come attività eminentemente individuale. Solo la consapevolezza di una dimensione cooperativa del lavoro può aprire le porte a pratiche collaborative capaci di modificare in profondità la prassi didattica e la stessa qualità del vivere la professione docente. Ed è sempre e solo in questo contesto che le pratiche valutative, spesso così scomode nei contesti scolastici, perdono il carattere di 'prezialità' individualistica per affermarsi come strumento importante per governare i processi di organizzazione del lavoro. Ma qui siamo già sui sentieri, impervi e densi di conflitti, del nostro tempo. Un tempo in cui non sono venuti meno, pur cambiando forma, gli 'eccessi del capitalismo', per dirla con Dewey. La crescita abnorme delle disuguaglianze e il tentativo in qualche modo di 'medicalizzare' le conseguenze che esse determinano nel vivo del corpo sociale, ci confermano l'attualità e l'importanza del pensiero di Dewey per non rinunciare a una speranza di cambiamento, a nuove pratiche democratiche.

So benissimo, come rappresentante della Fondazione Di Vittorio, di parlare a nome di un pezzo della CGIL, cioè di un sindacato che vive visibilmente una stagione di grande difficoltà. Si percepisce subito, nel panorama sociale, la marginalità del sindacato, il suo essere spesso costretto sulla difensiva, la scarsa presa e radicamento nell'opinione pubblica. È come se il sindacato, nel pieno di questa società complessa, non sia ancora riuscito a ricostruire una trama unitaria del sociale. E di fronte a questa difficoltà c'è chi specula per affermare che non è più possibile una rappresentazione unitaria del lavoro e dunque, il sindacato non ha più ragion



d'essere. È la teorizzazione della fine del sociale e del trionfo del primato della politica.

Di fronte a questo non ci si pone neppure la domanda più semplice: ma una società senza sindacato, è una società migliore? Una società in cui cadono tutti i luoghi della intermediazione, è una società migliore? Basterebbe leggere la cronaca quotidiana senza le lenti dello scandalismo e della ricerca spietata per ogni sciacallaggio, per comprendere che in questa società, nel suo profondo, si stanno insinuando germi pesanti di rabbia, rancore, regressione culturale, aggressività senza limiti. E pensiamo davvero che tutto questo, nel pieno di un dilagare delle disuguaglianze, non rischi di determinare processi molto preoccupanti per la tenuta del nostro sistema democratico?

La politica tace con disprezzo e rilancia il suo ruolo totalizzante spingendo il sindacato verso il bipolarismo che coltiva: farsi o sindacato di governo, o sindacato di opposizione. In ogni caso, lo condanna alla subalternità e al rischio di diventare altro da ciò che ha rappresentato nella storia.

Il rischio è alto non solo perché le spinte in questa direzione, pur di diverso segno, mirano allo stesso obiettivo ma anche perché non sono insignificanti i 'vantaggi' che vengono offerti a chi intende piegarsi a questa prospettiva. Ancora una volta nella storia, la 'questione del potere' torna a interrogare il sindacato, ponendolo di fronte alla scelta radicale: se puntare alla conquista del potere (o del governo) o assumere, nelle sue politiche rivendicative, la centralità della persona, dei suoi diritti, delle sue responsabilità. Io conservo su questi processi la lucidità, la passione, la profondità culturale che ci ha lasciato Bruno Trentin.

È questo orizzonte universale che può rappresentare il nuovo fondamento 'unitario' cui ricondurre la molteplicità e complessità del reale. Ma questo processo richiede un grande sforzo culturale, di studio, di indagine nelle pieghe della società. L'autonomia del sindacato è nella sua capacità culturale di darsi un progetto, di riuscire a configurare una idea di società. Ciò vuol dire che se siamo deboli, se siamo percepiti come marginali, è perché la nostra capacità culturale si è fortemente indebolita, aprendoci al rischio della subalternità.

Nell'Italia del '900, il sindacato è stato motore di produzione culturale e di sollecitazione, spinta, di nuove energie culturali: arte, cinema, musica, ricerca sociale. Ci siamo affermati come il 'sindacato generale' capace di contrastare la tendenza alla corporativizzazione del Paese, costruendo identità collettive intorno alle grandi battaglie riformatrici del Paese: le riforme sociali, un welfare avanzato, la diffusione dell'istruzione pubblica, la difesa delle istituzioni democratiche e la lotta contro ogni tentativo di ridurre o

minare l'eredità democratica della Liberazione e dell'antifascismo.

Oggi invece sembra prevalere una tendenza alla passività, a rinchiudersi nel ristretto ambito della tutela degli interessi più immediati. Ci siamo pertanto esposti al mito della specializzazione, della settorialità, dietro cui si è sempre nascosto il punto essenziale di una società conservatrice: ognuno al suo posto. E invece dobbiamo tornare ad interessarci della vita delle persone, collegandoci con tutte le forze della società e confrontandoci a viso aperto, con la nostra autonomia, con le istituzioni, i partiti. Bisogna assumere davvero il grido di allarme lanciato da Bauman (la decadenza degli intellettuali) e concorrere a far nascere una nuova dimensione umanistica del sapere, contro la specializzazione, il settorialismo, la frammentazione del sapere. Penso a quanta ricchezza, da questo punto di vista, rappresenta ancora il patrimonio di idee di J. Dewey. Una simile prospettiva richiede un lavoro lungo e complesso dentro e fuori l'organizzazione; una pratica persistente di laicità intesa come consapevolezza che solo la cultura, la ricerca, la scienza, sono l'antidoto contro ogni forma di fondamentalismo che minaccia la società contemporanea.

È un compito che ci appare difficile e complesso ma non bisogna farsi travolgere dalla complessità dell'impresa perché, proprio sulle contraddizioni di questo modello di sviluppo e sulla esasperazione delle disuguaglianze, affiora il bisogno di una nuova visione generale. Quanto potrà ancora reggere il paradosso di una società in cui siamo sempre più eguali nel diritto e sempre più diseguali nella pratica sociale? Quanto reggerà questo mito della meritocrazia come tentativo, sempre più debole, di coprire e giustificare le disuguaglianze sociali?

Non si tratta di pensare a un sindacato, a una sinistra che si sente moderna ed affascinata se cancella ed azzera il suo passato, quasi fosse un male oscuro da cui liberarsi. Errori ed illusorie teorie di liberazione, spesso ricorrenti nella nostra storia, non cancellano lo straordinario patrimonio che nessun altro possiede: un patrimonio di umanità fatto di lotte, sofferenze, successi, sconfitte, che nessuno può cancellare e che deve continuare a costituire il riferimento primo della nostra identità.

Confondere il bisogno di innovazione politica con la rottura con i propri legami sociali, la storia di donne e uomini in carne ed ossa, è un tragico errore figlio solo di culture deboli.

L'identità, come è noto, non è un concetto statico.

La nostra identità sta nella capacità di progettare il futuro e quindi di studiare, confrontarsi con gli altri, non cedere mai al rischio o alla suggestione della autosufficienza e della identità come tratto ideologico

fatto di chiusure e di autocompiacimento nel riconoscersi tra coloro che orgogliosamente vantano l'esclusiva del no a ogni proposta o tentativo di cambiamento. Dentro questo scenario il cambiamento possibile si smarrisce nell'ideologia del cambiamento 'atteso' (sempre atteso); una possibilità che sta sempre un passo più in là della realtà. È proprio perché illusorio, un cambiamento percepito come una festa, una vittoria. Ma i mutamenti veri, quelli che spostano interessi e processi, sono pagine dolorose, difficili, perché rimettono in discussione interessi anche di coloro che vogliamo rappresentare. Per questo è così difficile cambiare ma proprio questo è il compito che debbono porsi coloro che non rinunciano a un progetto di società più giusta.

Antonella Poce

*Interpretare Dewey per innovare la didattica.  
L'esempio dell'Osservatorio per la biodiversità in Sicilia*

1. *Leggere e rileggere Dewey*

La prima volta che si legge un autore come Dewey lo si fa per conoscerne i contenuti; la seconda, si comprende che certi modelli, che potevano apparire, ad una prima lettura, molto semplici e facilmente adottabili nella pratica quotidiana, vanno ripensati, perché possano aderire al contesto contemporaneo, e non possono essere inclusi nel repertorio attuale, così come furono progettati inizialmente.

Tutto ciò non toglie, ovviamente, valore ai testi che vanno considerati nella loro dimensione di classici veri e propri. Le proposte fornite potranno non essere direttamente praticabili, ma i problemi affrontati sono ancora quelli che individuano meglio le questioni, gli ambiti, i quadri nei quali è necessario impegnarsi come ricercatori nel settore dell'educazione. Ogni qual volta rileggiamo Dewey, pertanto, lo facciamo per cercare una linea interpretativa della realtà che ci circonda e sulla quale intendiamo intervenire.

In *Democrazia ed educazione* (1916), Dewey parte dalla considerazione in base alla quale gli scopi dell'educazione dovrebbero essere orientati verso la preparazione dei giovani ad essere partecipanti attivi di tutti gli aspetti della vita democratica. Questo comporta la facilitazione dello sviluppo delle capacità di pensiero critico, in primo luogo, per essere direttamente coinvolti nelle azioni sociali, intervenendo nei processi decisionali, essendo in grado «di leggere, scrivere, far di conto».

Sarà compito dell'educazione fornire una base culturale forte sulla quale innestare una serie di competenze trasversali necessarie allo sviluppo della vita sociale, «una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità» (Dewey, 2008: 96).

Dewey sottolinea, dunque, l'essenzialità del concetto di partecipazione attiva e iniziativa individuale che si raggiunge sollecitando determinate abilità, prima di tutto quella di adattabilità dei soggetti alle situazioni contingenti.

Soffermandosi sulla definizione degli 'scopi', egli sostiene che per essi «si intende il risultato di qualsiasi processo naturale di cui ci si è resi coscienti e in base al quale si determinano le osservazioni e la scelta dei modi di agire presenti. Significa il farsi intelligente di una attività» (Dewey, 2008: 120). Ciò significa porsi delle domande e procedere verso la conoscenza in modo esperienziale. Lo scopo dunque non può essere fisso o rigido, ma deve essere collegato al contesto e ai mezzi disponibili per raggiungerlo. L'autore prosegue evidenziando il valore della dimensione sociale dell'educazione e l'importanza della condivisione, che è condizione essenziale per il raggiungimento del successo. Dando il suo contributo nell'attività associata, «l'individuo fa suo lo scopo che promuove e l'ambiente sociale consiste di tutte le attività degli esseri umani che si trovano in condizioni simili e collegate nell'attuazione delle attività di qualsiasi suo membro» (Dewey, 2008: 24).

Questi aspetti, presenti nell'opera di Dewey, sono stati il frutto della nostra interpretazione di empiristi, in vari lavori di ricerca, ma, in particolare, hanno ispirato l'esempio di pratica educativa, qui di seguito descritto, teso a mobilitare determinati requisiti che Dewey giudica essenziali quali la necessità di impegno sociale ed esperienziale, che ogni progetto educativo dovrebbe sostenere per essere realmente efficace e democratico.

Si è trattato di sviluppare una serie di attività didattiche indirizzate a docenti ed allievi di un gruppo di scuole dell'area di Palermo che hanno partecipato ad un progetto regionale di creazione e diffusione di concetti di biodiversità legati all'identità del territorio di appartenenza.

## *2. L'Osservatorio per la biodiversità in Sicilia*

In Europa, già con la direttiva 90/313/CEE (oggi 2003/4/CE) e il Trattato di Maastricht (1992), e, in seguito, a livello internazionale con la Convenzione di Aarhus del 1998, si sancisce il diritto di informazione e partecipazione delle comunità alle tematiche di carattere ambientale. L'importanza dell'educazione e dell'informazione ambientale, quale strumento per coinvolgere la società civile nella tutela e valorizzazione dell'ambiente, è stata affermata per la prima volta con la Dichiarazione di Stoccolma (1972) e successivamente, nel rapporto Brundtland (CMAS, 1987). Durante la Conferenza di Rio de Janeiro (1992) e il Vertice

Mondiale delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile a Johannesburg (2002)<sup>1</sup>, si afferma che l'educazione e l'informazione ambientale possono accrescere la consapevolezza sui problemi dell'ambiente e della natura, promuovendo comportamenti eco-compatibili e cambiamenti nello stile di vita dei singoli individui e delle comunità. Partendo da tale consapevolezza, con la progettazione e la realizzazione del 'Sistema di Comunicazione, Informazione e Diffusione dell'Osservatorio della Biodiversità della Sicilia' ci si è posti l'obiettivo di arrestare la perdita di biodiversità nelle aree di competenza e di esportare le più efficaci politiche regionali di conservazione e valorizzazione sull'intero territorio regionale, in linea con gli altri Stati dell'Unione Europea.

Tra gli obiettivi e le finalità del progetto di promozione della scienza legato all'Osservatorio della Biodiversità della Regione Sicilia, nell'ottica di quanto sostenuto da Dewey, in particolare in *Democrazia e educazione*, è opportuno ricordare: la necessità di realizzare azioni e progetti specifici per l'educazione, l'informazione e la comunicazione sulle tematiche ambientali e favorire il confronto, la condivisione e lo scambio di conoscenze e buone pratiche fra i soggetti operanti nell'ambito dell'educazione e della sensibilizzazione sui temi della sostenibilità ambientale e della conservazione della biodiversità.

### 3. *Il progetto di LPS – Roma Tre*

Secondo tali premesse, LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale) – Roma Tre ha ideato e organizzato, nell'ambito del progetto per la creazione di un *Osservatorio per la Biodiversità* in Sicilia, un piano di attività di laboratorio di didattica della scienza, indirizzato in maniera diversificata ai docenti e agli studenti che hanno partecipato al progetto. Detto piano ha coinvolto cinque istituti scolastici dell'area di Palermo (2 istituti di scuola secondaria di primo grado e 3 di secondo grado) per un totale di 120 allievi e 14 docenti. Le attività previste sono state realizzate in modalità mista: parte in presenza e parte a distanza su una piattaforma elettronica dedicata, *Orbis Dictus*, sviluppata da LPS nell'ambito di un precedente progetto nazionale FIRB (Fondo per gli investimenti ricerca di base, finanziato dal MIUR,) *am-Learning* (adattamento del messaggio di istruzione)<sup>2</sup>.

L'idea alla base del progetto per la didattica della scienza nasce dalla necessità di far convergere interessi diversi: quelli degli allievi e dei docenti,

<sup>1</sup> Per i riferimenti citati, si veda Poce *et al.*, 2015.

<sup>2</sup> Per maggiori dettagli sul progetto si veda Poce, 2015.

ma anche quelli di tutti coloro che agiscono nel territorio di riferimento. A tale scopo le attività sono state strutturate in modo che i docenti potessero guidare i propri allievi in un percorso di autoapprendimento condiviso.

Dopo alcuni incontri introduttivi con i ricercatori di LPS, durante i quali sono state presentate le attività e le prerogative dell'ambiente di apprendimento online, i fruitori dell'iniziativa hanno potuto proseguire in autonomia il percorso didattico che è articolato in due moduli: uno dedicato ai docenti ed uno agli allievi.

Il laboratorio 'Didattica della scienza' ha voluto fornire al docente gli strumenti teorici e pratici per guidare gli studenti verso un uso critico e consapevole della divulgazione e la comunicazione pubblica della scienza. Le attività presenti nel modulo sono state assegnate ai docenti coinvolti attraverso la piattaforma *Orbis Dictus* (<[www.orbisdictus.it](http://www.orbisdictus.it)> ultimo accesso 20.09.2017) e hanno avuto come finalità la creazione di una unità didattica correlata a tematiche di ambito biologico, assegnate dai tutor della piattaforma, e finalizzata alla realizzazione di un testo di argomento scientifico.

La realizzazione del progetto in modalità 'a distanza' nasce dalla consapevolezza che l'apprendimento online, e in tal caso l'auto-formazione da parte dei docenti, sia un mezzo fondamentale per la produzione e la creazione di conoscenza: la tecnologia, se inserita in un percorso didattico ben definito e strutturato, può rappresentare una soluzione valida di miglioramento.

Partendo dalla visualizzazione di video aventi come oggetto di analisi il testo del *Discorso sul metodo* di Cartesio e attraverso discussioni guidate coordinate da tutor online, i docenti hanno avuto la possibilità di raggiungere vari obiettivi: potenziare le proprie abilità di pensiero critico, aggiornarsi sulle caratteristiche specifiche del linguaggio scientifico e utilizzare tali conoscenze direttamente nel contesto didattico, nonché incrementare le loro competenze nell'impiego delle tecnologie per l'insegnamento.

La costruzione dell'unità didattica, da realizzarsi adottando un approccio progettuale e finalizzata alla produzione di un testo di scrittura di argomento scientifico da parte degli allievi, ha costituito per gli insegnanti una importante occasione di crescita.

Gli allievi, d'altra parte, in autonomia, nella loro area virtuale di riferimento, sono chiamati a riflettere sui livelli di complessità dei testi proposti per la trasmissione dei contenuti, sulla scelta del linguaggio utilizzato e da utilizzare, nonché sulle modalità di rappresentazione di un determinato contenuto. Essi si sono cimentati nell'analisi delle tecniche di stesura dei testi riguardanti gli ambiti disciplinari individuati, nella progettazione e definizione di una metodologia di lavoro e nella scrittura dei testi di apprendimento/insegnamento, sciogliendo le problematiche educative che via via vengono proposte.

Meta-obiettivi del modulo dedicato agli allievi sono stati individuati nella possibilità per loro non solo di migliorare le capacità linguistiche possedute, a volte carenti soprattutto nelle strutture grammaticali e sintattiche, ma anche di incrementare le abilità argomentative nella produzione scritta, lo sviluppo di pensiero critico e la creatività.

A tale scopo nel modulo-allievi sono stati forniti gli strumenti di base per la produzione e l'analisi di testi di *fiction* (racconti, romanzi e sceneggiature) e *non-fiction* (articoli giornalistici e saggi brevi). Sono stati affrontati aspetti inerenti alla scrittura creativa, fornendo gli elementi di base e le tecniche di diversi generi: racconti e romanzi, sceneggiature cinematografiche e televisive, teatro, radio e fumetti.

Le attività didattiche sono state costruite in modo che gli allievi potessero conoscere e capire, sviluppando specifiche competenze, il mondo della narrativa e le teorie fondamentali della narratività. Il modulo di scrittura si è configurato come momento di confronto organizzato e specifico nei riguardi di una relazione di stimolo, percezione ed elaborazione interna di immagini mentali. Nel corso delle lezioni in rete, sono stati introdotti gli strumenti necessari per costruire i personaggi, strutturare la trama ed evitare le più frequenti trappole narrative. Attraverso esercitazioni pratiche ogni allievo è giunto a disporre di una traccia per sviluppare l'idea narrativa in modo organico. Gli allievi, in sintesi, guidati dai loro docenti, impegnati contestualmente nella riflessione e progettazione di una unità didattica apposita, si sono cimentati nella stesura di racconti creativi su argomenti inerenti la biodiversità e hanno partecipato a un concorso interno, i cui esiti sono stati stabiliti da un comitato *ad hoc* composto da un pedagogo, un biologo marino e uno scrittore professionista.

#### 4. Conclusioni

La sfida che il gruppo di LPS si è posta, nel progettare le attività per una più efficace e coinvolgente didattica della scienza, si fonda sulla possibilità di condividere e colmare i bisogni di apprendimento di diverse categorie di soggetti: dagli allievi agli insegnanti, agli abitanti del territorio, ai ricercatori stessi, coinvolti nell'iniziativa e animati dalla necessità di trovare soluzioni ai problemi educativi di cui si occupano. Come già ricordato, i modelli e le procedure individuate cercano di rispondere all'esigenza di coinvolgere tutte le tipologie di attori, sfruttando le potenzialità che un uso consapevole e critico della tecnologia consente.

Come sostiene ancora Dewey, «la formazione educativa più profonda



e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi. Il consiglio di Dewey, che si è cercato di attuare nella pratica descritta, ha riguardato in particolare la creazione di un ambiente più largo e meglio equilibrato di quello nel quale i giovani si farebbero influenzare, se fossero abbandonati a se stessi» (Dewey, 2008: 24).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*, trad. it. a cura di Agnoletti, A. e Paduano, P. Milano: Sansoni (ed. orig. 1916. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company).
- Poce, A., Angelini, C. (2011). *Per una nuova cultura didattica: riflessioni sul progetto am-Learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce, A. (a cura di) (2012). *Contributi per la definizione di una tecnologia critica: un'esperienza di valutazione*. Premessa di Vertecchi, B. Milano: FrancoAngeli.
- Poce, A. (a cura di) (2014). *Promuovere la scienza. Studi per la definizione di un canone*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce, A. (a cura di) (2015). *Individualizzazione del messaggio di apprendimento in ambiente adattivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Poce, A. (a cura di) (2015). *Tecnologia critica, creatività e didattica della scienza*. Milano: FrancoAngeli.

Mario Ricciardi

*Le molte lezioni di Democrazia ed educazione*

Per chi, come chi scrive, è uno studioso dei problemi del lavoro *Democrazia ed educazione* non è un libro usuale, e neppure facile, ma è una lettura interessante e sorprendente per la quantità di spunti che offre alla comprensione dell'attualità, confermando uno degli insegnamenti fondamentali di Dewey, che i libri del passato in tanto servono in quanto siano utili a capire il presente. In particolare, la lettura di questo libro presenta diversi spunti utili non solo per fare alcune riflessioni sull'evoluzione recente dell'istruzione nel nostro paese, ma anche sul rapporto tra l'istruzione e il lavoro, nella parabola che, insieme, essi hanno compiuto anche da noi.

Dewey scrive *Democrazia ed educazione* agli inizi del ventesimo secolo, otto anni dopo l'uscita dalle catene di montaggio di Detroit del primo modello della cosiddetta Ford T, e quindi nella fase nascente e per certi aspetti eroica del fordismo. Dewey identifica lucidamente gli effetti che il fordismo già mostrava e che avrebbe avuto sul sistema dell'educazione. In Italia, come sappiamo, la vera rivoluzione industriale è arrivata con molti decenni di ritardo, e i fenomeni che gli USA hanno conosciuto nella prima metà del ventesimo secolo l'Italia li ha conosciuti, come fenomeni di massa, soltanto nella seconda metà del secolo scorso. È il passaggio da un sistema produttivo di tipo rurale-artigianale alla produzione industriale di massa. E, come osserva Dewey, l'assetto del lavoro e quello dell'istruzione sono plasticamente costruiti entrambi su questo paradigma. Da un lato c'è la fabbrica fortemente gerarchizzata sul modello militaresco. Il lavoro è totalmente piegato, è 'variabile dipendente' rispetto alle esigenze della produzione. Nella grande fabbrica, per usare le parole di Dewey, è «l'operaio che deve adattare sé stesso alla macchina, invece di adattare l'utensile ai suoi scopi».

Anche la scuola italiana è organizzata in quegli anni in maniera funzionale alle esigenze di quel sistema produttivo, e dal modello sociale che ne deriva. È (per usare la terminologia di Dewey) la scuola tradizionale.

L'istruzione per la classe dominante doveva preparare alle cosiddette professioni liberali, o alle professioni tecniche di livello superiore, che potevano essere la base su cui costruire, come poi di fatto avveniva, la classe dirigente politica e manageriale. Era un assetto, quello del lavoro e quello dell'istruzione, certamente finalizzato alla riproduzione esatta dei rapporti di potere esistenti tra le classi, ma con una sua logica e una sua interna coerenza. Esso aveva tuttavia una debolezza fondamentale, quella di essere fin troppo 'interno' a quel paradigma sociale, e insieme troppo debole e intriso di paternalismo per resistere ai colpi di una domanda di democrazia come quella che stava crescendo in Italia nella seconda metà degli anni sessanta: una domanda di democrazia non soltanto ispirata alle regole della democrazia formale costruite con l'avvento della Costituzione, ma dal pluralismo che stava esplodendo nella società. Dewey dà una definizione molto bella della democrazia, che ricorda quelle che diversi decenni dopo darà Norberto Bobbio: «la democrazia è qualcosa di più di una forma di governo, è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata».

Cosa succede quando si incrinano gli equilibri fordisti? Succede che la situazione si fa per certi aspetti più libera, fruttuosa e piena di potenzialità, per altri più precaria e contraddittoria, aprendo un periodo molto più instabile che dura tuttora.

Alla fine degli anni sessanta si apre la fase della liberazione antiautoritaria. Nel lavoro si aprono spazi di libertà, una spallata contro la negazione dei diritti più elementari e prendono vita anche i tentativi di dare una qualche stabilità alle innovazioni introdotte in quegli anni. Nel campo del lavoro abbiamo lo Statuto dei lavoratori, gli accordi che riducono l'orario di lavoro, aumentano i salari, si allargano i diritti, e successivamente arriva la fase della concertazione, che è il tentativo di dare un nuovo equilibrio, non più autoritario, ma consensuale, ai rapporti di lavoro.

La liberazione antiautoritaria arriva nella scuola ancora prima che nelle fabbriche, ed ha un effetto fortissimo, in tutti i livelli dell'istruzione. Nella scuola è il tentativo di passare, per usare la terminologia di Dewey, dall'educazione tradizionale a qualcosa che assomiglia all'educazione progressiva. È la vita, l'esperienza che fa il suo ingresso nella scuola, ed agisce su tutta la scuola nelle sue articolazioni e divisioni di classe, perché a ribellarsi sono sia gli studenti dei licei, che protestano contro un'istruzione libresca e lontana dalla realtà, sia quelli delle scuole tecniche e professionali che chiedono invece di non essere soltanto segregati in un'istruzione subalterna a un futuro di lavoro di serie B. E anche qui, come nel lavoro, vi sono state risposte istituzionali quasi immediate. Come nel lavoro c'era stato lo statuto dei lavoratori, nella scuola arrivano i cosiddetti decreti delegati,

che sono appunto il tentativo di connettere la scuola con la società circostante, e di aprire alla democrazia dove c'era una chiusura autoritaria. L'apertura alle sperimentazioni, con il decreto 419 del 1974, resta un'altra testimonianza istituzionale di questa fase. Fino alla riforma dell'autonomia. La quale vorrebbe rendere stabile la ricerca di identità delle scuole, e dunque il loro legame con l'ambiente. E mi sia consentito ricordare qui anche il ruolo della contrattazione collettiva. In quegli anni i contratti collettivi non solo cercano di restituire dignità al lavoro del personale scolastico attraverso aumenti salariali non irrilevanti, ma anche di dare maggiore solidità all'autonomia scolastica attraverso le figure di sistema, di affrontare criticità come quelle delle cosiddette 'aree a rischio', di aiutare il funzionamento democratico delle scuole attraverso un equilibrato sistema di relazioni sindacali tra il dirigente e le rappresentanze del personale. Ma non v'è dubbio che la spinta antiautoritaria di quegli anni non sia riconducibile soltanto ai temi, pur importanti, di una *governance* democratica, ma anche una tendenza a sostituire quello che Dewey definisce lo 'spirito libresco e pseudo intellettuale' con una più viva attenzione verso i fenomeni sociali. E, ancora una volta per citare Dewey, non v'è dubbio che in tutti i livelli di scuola, dalla materna all'università si cerchi in quegli anni di valorizzare le attività in comune «alle quali prendono parte quelli che si devono istruire, in modo che essi acquistino un senso sociale dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati». E il tentativo che si compie è, per usare ancora le parole di Dewey in un altro libro, *Esperienza ed educazione*, quello di transitare dall'educazione imposta dall'alto, alla 'familiarizzazione con un mondo in movimento'. Nel complesso, insomma, il disegno, anche istituzionale, è quello di rendere la scuola più democratica per renderla accogliente per chi vi apprende e per chi vi lavora, perché e solo con la democrazia (è questa, in fondo una delle principali lezioni di Dewey) che la scuola può efficacemente assolvere alla sua funzione.

Certo, gran parte dei desideri e delle speranze di quella stagione si sono poi rivelati illusori, in larga misura perché sono mancati un sostegno e un consolidamento dei germogli di novità spuntati in quella fase, in parte per la difficoltà di saldare i nuovi approcci al sapere con la serietà del metodo e degli studi. In un altro libro, *Esperienza e educazione* Dewey mette in guardia contro l'idea che «basta ripudiare le idee della vecchia educazione per buttarsi all'estremo opposto». E richiederebbe dunque una preparazione specifica, una intensa attività di ricerca, materiali specifici, risorse dedicate. Ma questo in realtà non è accaduto, anzi è accaduto il contrario. Ciò ha creato una situazione a macchia di leopardo, con realtà in cui si è andati anche molto avanti, e altre (la maggioranza) in cui si vive e lavora con

molto affanno, in cui cioè la qualità degli studi deve combattere con scuole fatiscenti, giostre di docenti, mancanza di strutture, contesti sociali nei quali occorrerebbe un fortissimo investimento, e inviare i migliori docenti, e specializzarli, perché la scuola non diventi uno stanco parcheggio, ma un luogo attraente e formativo, nel quale lo studente si sente motivato a andare, a dare il meglio di sé, a sentirsi partecipe di una comunità, a creare un equilibrio tra la manifestazione della libertà individuale e la costruzione di limiti non imposti ma costruiti e accettati in modo consensuale. E alla fine, invece, la mancanza di investimento (inteso nel senso più lato) nell'istruzione fa sì che la scuola di nuovo riproduca le antiche discriminazioni sociali, e che le scuole d'*élite* rimangano scuole d'*élite* e per le altre l'autonomia corrisponda troppo spesso all'arte d'arrangiarsi per sopravvivere: non occorrono le indagini della Fondazione Agnelli per riconoscere una realtà che è sotto gli occhi di tutti. A questo si aggiunga l'impronta che l'ultima riforma in ordine di tempo, la legge 107/2015 si propone, o tenta di dare, alla scuola italiana. Su questo si è detto molto, e non vale neppure la pena di aggiungere molte altre parole. Il fatto è che quella legge spinge verso un modello di scuola nella quale gran parte del potere è gestito da una persona sola, il dirigente scolastico, peraltro sovraccaricato di compiti e di impegni, in cui gli aspetti di gestione democratica e partecipata vengono ridotti, in cui la 'qualità' dell'insegnamento viene affidata a meccanismi di 'premio' ai docenti affidati a criteri improbabili e a organismi ancora più improbabili, e meccanismi di valutazione che, a cascata, promanano sempre da viale Trastevere, promuovendo un modello di scuola che è il contrario di una scuola accogliente, per chi deve apprendere e per chi deve insegnare.

Molti segnali sembrerebbero dunque indicare che la scuola italiana stia entrando, o sia entrata, in una fase che ricorda per certi aspetti (sia pure, ovviamente, fatte le debite differenze) il clima degli anni cinquanta. Una divisione tra scuole d'*élite* e il grosso del sistema d'istruzione, un'impronta burocratica e neopaternalistica, per quanto riguarda la gestione delle scuole, con evidenti ricadute anche sui metodi e i contenuti dell'insegnamento.

E qui nasce una domanda conclusiva: è questo ciò di cui c'è bisogno? Vale a dire: questa scuola è coerente e funzionale a un modello produttivo e sociale, come era stato per certi aspetti quello italiano degli anni cinquanta? Oppure la scuola italiana è, in questa fase, vittima di un'imperdonabile miopia?

Con l'aprirsi del nuovo secolo è iniziata un'altra fase. La fase della liberazione antiautoritaria è ormai lontana, ma si è conclusa anche la fase della ricerca di un equilibrio consensuale tra le istanze del lavoro e quelle del mercato. La concertazione finisce, e si apre la fase che ormai tutti conosciamo. Per molti aspetti si ritorna a una fase che assomiglia molto alla fase

pre-fordista e fordista, sia pure in condizioni molto diverse, perché i diritti del lavoro impallidiscono ma, in molte situazioni, il fordismo riappare sotto altre forme, si pensi ai call center o alla grande distribuzione commerciale. In molte situazioni lavorative si ritorna a un autoritarismo e a una mancanza di senso che assomigliano molto a quelle che Dewey conosceva e descriveva. E dunque si potrebbe pensare che un modello di scuola come quello che si vorrebbe costruire sia in qualche modo funzionale a un sistema produttivo e a una società in cui le distanze sociali segnano di nuovo precocemente il futuro dei giovani, moltissimi dei quali sembrano destinati a un futuro di instabilità e di incertezza, e in cui il mantenimento dell'ordine sociale sembra di nuovo pretendere non l'ampliamento, ma la restrizione degli spazi della democrazia.

È dunque questo il futuro che ci aspetta?

La situazione nel mondo del lavoro è però più complessa e per certi aspetti molto più contraddittoria, perché mentre da un lato vi è questo ritorno al passato, e si torna a un mercato del lavoro in cui lo squilibrio tra l'offerta e la domanda ripropongono condizioni lavorative deprivate di diritti che ricordano quelle addirittura paleo industriali, d'altro lato la necessità delle imprese di competere non solo sul terreno del costo del lavoro, ma anche su quello dei costi complessivi e della qualità della produzione e del prodotto induce a chiedere ai lavoratori di atteggiarsi verso il lavoro con un comportamento di partecipazione attiva e consapevole. Ed è evidente la schizofrenica frizione che c'è tra questa richiesta/pretesa e la precarietà e il basso valore del lavoro. Spesso il lavoratore è precario e mal retribuito, e ciò nondimeno se vuol mantenere il posto di lavoro dev'essere competitivo e creativo, l'azienda si arroga insomma il diritto di comprare, non più soltanto, come nel fordismo, la sua forza muscolare, ma anche la sua facoltà di pensare.

Se guardiamo bene, insomma, siamo tutt'altro che di fronte a una società pacificata. Nel suo ventre, e in maniera sotterranea, si accumulano tensioni profonde, che, se lasciate a se stesse, possono manifestarsi ed esplodere (e già ne vediamo gli esempi) nelle forme più incongrue e contraddittorie, tanto più se il livello culturale si abbassa, se la capacità di comprensione dei fenomeni si smarrisce e quote crescenti di popolazione diventano terreno di caccia di populismi d'ogni specie. Nella scuola, d'altra parte, la situazione sembra essere per molti aspetti in bilico tra le situazioni in cui ancora si lavora bene, si sperimenta e si pratica un modello d'istruzione che persegue la crescita dell'esperienza di chi insegna e di chi impara, e tendenze opposte, sia che tendano a riproporre un vecchio modello autoritario e formale, sia che coincidano con un lassismo che

svuota l'insegnamento di contenuti e ne riduce drasticamente la qualità.

Per questo è necessario, oggi più che mai, salvaguardare la qualità e la democrazia nella scuola, come condizione per preservare la democrazia nelle nostre società. E la lezione di Dewey va ascoltata ancora con molta attenzione.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Dewey, J. (2012). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.

Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey teorizzò un'educazione democratica per una democrazia che non si risolvesse semplicemente nel diritto di voto, ma si realizzasse ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita; per lui, non può esserci scuola democratica se non in una società democratica e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità. Dewey critica con uguale forza sia lo sfrenato egoismo di un capitalismo individualistico e selvaggio sia un collettivismo che porta all'annullamento dell'individuo e mostra come, a differenza di altri regimi politici, la democrazia non costituisce un punto d'arrivo, bensì un processo o un ideale mai interamente compiuto. Di conseguenza, mutamento e transitorietà sono condizioni intrinseche alle relazioni umane. Di più, la democrazia è anche una cultura capace di trasformare il modo di rappresentare se stessi e gli altri. Proprio per questo egli postula un processo educativo permanente. La società democratica doveva - a suo avviso - ispirare una sua propria filosofia, avere una sua nozione della funzione e del metodo della conoscenza, una sua visione del mondo e della verità. E quanto è condivisibile Dewey quando afferma che è l'autonomia di giudizio piuttosto che l'autonomia economica la qualità della quale una democrazia ha soprattutto bisogno? Essa è una qualità morale, che ha la forza di diventare la più importante virtù civile e politica, tanto è vero che è la manipolazione del consenso che segna e accompagna la sua degenerazione. Dunque la stabilità della democrazia consiste nella stessa possibilità dei cittadini di rapportarsi tra di loro come esseri liberi e diversi, ma uguali nel rispetto e nella considerazione, disponibili perciò al dissenso e al conflitto, non soltanto al consenso.

MASSIMILIANO FIORUCCI, è professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Pedagogia sociale e interculturale e dove è anche Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) ([www.creifos.org](http://www.creifos.org)). Presso la stessa Università è Coordinatore del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Direttore del Master di I livello in "Educazione interculturale". Attualmente coordina, insieme a Franca Pinto Minerva ed Agostino Portera, il Gruppo SIPED di Pedagogia interculturale. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sulla pedagogia interculturale con particolare attenzione al tema della mediazione interculturale anche con riferimento alla letteratura migrante. Si occupa, inoltre, di educazione degli adulti, di formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, di analisi dei bisogni formativi, di qualità della formazione e di pedagogia sociale. Collabora con diverse associazioni impegnate sul tema dei migranti e fa parte del Comitato Scientifico della Rete Scuolemigranti.

GENNARO LOPEZ, attualmente direttore dell'Associazione professionale "Proteo Fare Sapere", è nato a Bari il 4 gennaio 1943 e si è laureato in Lettere classiche nel 1967. E' componente del Comitato tecnico-scientifico della Fondazione "Mondo digitale". E' stato professore di Lingua e Letteratura latina presso le Facoltà di Magistero dell'Università "Sapienza" e di Lettere e Filosofia dell'Università Roma Tre. A più riprese si è occupato di problemi relativi al sistema pubblico di istruzione e, in particolare, all'educazione degli adulti e alla formazione permanente. Nella seconda metà degli anni '70, in qualità di Presidente della V Circoscrizione di Roma, ha promosso, insieme coi proff. Francesco Susi, Saul Meghnagi, Francesco Pitocco e Maurizio Tiriticco, il primo esperimento romano di "azione educativa" per cittadini socialmente svantaggiati ed emarginati. Negli anni 1985-1990, in qualità di Presidente dell'Istituto di ricerche della Provincia di Roma "Placido Martini", ha promosso numerosi studi e indagini sulla realtà socio-economica del territorio romano e laziale. Negli anni 1992-1994, quale componente della VII Commissione del Senato, si è occupato in particolare di riforma del sistema scolastico e dell'Università.