

Democracy and Education: perché?

Democracy and Education: Why?

Luciana Bellatalla

e-mail: luciana.bellatalla@unife.it

Università degli Studi di Ferrara. Italy

Riassunto: Il contributo presenta una rilettura particolare di *Democracy and Education* allo scopo di definire il primato dell'educativo all'interno del pensiero di Dewey e di indicare i punti centrali che da quest'opera derivano alla ricerca contemporanea sullo statuto teorico dell'educazione stessa e del sapere che ad essa si riferisce.

Parole chiave: Dewey; Educazione; Democrazia; Educativo; Politico.

Abstract: The paper is a specific revision of Dewey's *Democracy and Education* so to point out the supremacy of educational dimension on the political one in Dewey's thought and to individuate the central elements of Deweyan legacy for them who, at present, are taking into account educational questions and their referring science.

Keywords: Dewey; Education; Democracy; Educational dimension; Political dimension.

Recibido / Received: 22/06/2016

Acceptado / Accepted: 22/06/2016

1. Per cominciare

Quando nel 1916 Dewey pubblicò *Democracy and Education* il corpus delle sue opere era già vasto e, per di più, erano già uscite opere importanti per l'universo dell'educazione come *The School and Society* e *How we Think*, senza considerare scritti più strettamente filosofici, come i saggi di logica del 1903 che non sono da sottovalutare e da trascurare. E dopo il 1916, vennero molte altre opere significative ed imprescindibili sia per capire l'Autore sia lo sviluppo e l'evoluzione della teoria educativa sia, in particolare, i rapporti di tale teoria con altri aspetti della conoscenza, della scienza e dei meccanismi sociali e politici, ossia della concreta esistenza individuale e collettiva.

Questo per dire che la comunità scientifica avrebbe già potuto, negli anni passati, degnamente celebrare anniversari inerenti questo fecondo Autore e tappe

fondamentali per la nascita e lo sviluppo di un modo davvero nuovo di guardare alla conoscenza in generale ed all'educazione ed ai suoi problemi in particolare.

Perché, invece, l'attenzione e l'interesse della comunità scientifica, come attesta l'organizzazione di convegni e seminari e come dimostra anche questa rivista con il numero monografico di cui ci stiamo occupando, sono stati richiamati solo dal saggio del 1916? Non abbiamo celebrato *The School and Society*, che pure, ad esempio Jane Addams, amica personale di Dewey e fondatrice del *social settlement* Hull House in Chicago, nel suo brindisi a Dewey, in occasione della sua giubilazione accademica¹, aveva definito un aureo libretto, a cui si sentiva personalmente debitrice per il suo lavoro socio-educativo ed a cui rimandava tutta una generazione di persone socialmente e politicamente impegnate. E si è persa anche l'occasione di ripensare a *How we Think*, complici, si può ipotizzare, sia il disinteresse degli statunitensi per quest'opera, rubricata frettolosamente come manuale di didattica, sia degli storici della filosofia, cui è sfuggito, e non da ora, il legame tra quest'opera e il pensiero della piena maturità dell'Autore. E mi riferisco, ovviamente, a *Logic* ed al tardo lavoro, in collaborazione con Bentley, *Knowing and the Known*.

Perché il centenario di *Democracy and Education* non è passato sotto lo stesso silenzio? E perché, soprattutto, sono gli studiosi di questioni educative a voler celebrare questo centenario? A queste domande cercherò di dare risposta con queste pagine di presentazione al numero monografico della rivista e secondo due linee direttrici, distinte, ma tra loro continue e interagenti.

Innanzitutto, il discorso deve rivolgersi all'opera in questione ed al suo significato all'interno del *corpus* delle opere deweyane; in secondo luogo, è opportuno spostare l'attenzione sull'eredità di quest'opera nella storia della teorizzazione intorno all'educazione, al suo significato ed al suo orizzonte di senso. Se, infatti, come la stessa occasione celebrativa dimostra, Dewey è ormai indiscutibilmente un classico del pensiero, come tale va considerato e le sue riflessioni vanno lette non solo nel contesto da cui presero vita, ma anche per *l'humus* che esse contribuirono e contribuiscono tuttora a creare, per quella eterna contemporaneità dei Maestri, che non possono non essere altrettanto eternamente compresenti alla nostra mente e nei nostri personali sforzi teoretici e teorici. E del resto, alcuni dei contributi di questo numero, si indirizzano proprio a disegnare alcuni di questi esiti. Mi riferisco ad esempio agli articoli di Franco Cambi e Andrea Mariuzzo, volti a delineare il significato dell'incontro della cultura e della politica scolastica italiana con Dewey e il suo pensiero nel dopoguerra; ma anche al saggio di Marta Vaamonde Gamo, che si interroga sugli esiti delle tesi deweyane su problemi contemporanei, quale il femminismo;

¹ A Toast to John Dewey, in *Survey*, LXIII, 15 nov.1929, pp. 203-204, ora in Lasch (1982).

o, infine, all'articolo di Jürgen Oelkers, che apre un confronto con altri autori importanti e significativi per il pensiero contemporaneo e con il loro modo di interpretare certe tesi (centrali) deweyane.

Ma prima di avviarmi su questa strada, non posso fare a meno di notare che l'omaggio a *Democracy and Education*, sebbene legittimo, ragionevolmente fondato e da apprezzare, nondimeno, è il segnale di alcuni aspetti interpretativi persistenti negli studi su Dewey.

Innanzitutto, va sottolineata una certa, benché strisciante, dipendenza degli studi occidentali dal *milieu* culturale statunitense cosicché, nonostante l'aperta critica di Dewey al sistema politico americano, la democrazia finisce per essere identificata, in una sorta di immaginario collettivo, con le strutture della vita sociale degli Stati Uniti. L'interesse, peraltro molto diffuso nella letteratura secondaria su Dewey e documentato anche in alcuni degli articoli qui raccolti, per l'esportazione del pensiero politico-pedagogico deweyano in determinati contesti e, per converso, per il rifiuto del modello educativo e politico di marca deweyana da parte di regimi totalitari come lo stalinismo o il franchismo, è l'esempio significativo di questo atteggiamento.

In un certo senso e con molta semplificazione, si può dire che Dewey è stato apprezzato in tutti quei contesti socio-politico-culturali in cui le istanze democratiche si erano già affermate o erano in via di affermazione, laddove sono state respinte o neutralizzate in quei contesti socio-politico-culturali nei quali la democrazia rappresentativa era disprezzata, ridimensionata e/o messa al bando. In questo numero monografico il lettore avrà occasione di ripercorrere le vicende di Dewey in Russia, in Messico (Xóchil Taylor, Adelina Arredondo, Antonio Padilla), senza dimenticare la Turchia e altre nazioni, dalla Cina al Giappone (Vučina Zorić, Yelena Rogachava), paesi da tempo ricordati a proposito di Dewey, dei suoi viaggi, della notorietà conquistata e della diffusione delle sue idee democratiche, ma anche in Cile (Jaime Caiceo Escudero), luogo poco praticato dalle analisi più diffuse, e, specialmente, in Spagna (Carlos Martínez Valle), in Ungheria (Imre Fenyó) e in Macedonia (Suzana Mioska-Spaseva), dove al contrario le sue idee cozzavano con i regimi vigenti.

In secondo luogo, ferma l'identificazione di Dewey come il filosofo della democrazia, è diffusa la convinzione che tale ideale politico, maturato in lui grazie ai caratteri tipici del suo tempo e del suo mondo, sia il centro irradiatore di tutto il suo pensiero e soprattutto delle sue idee educative. In ragione di questa prospettiva, l'opera del 1916 viene considerata un punto di arrivo insuperabile ed insuperato, mentre, a mio avviso, è soprattutto dopo il viaggio in Russia nel 1927 – peraltro ben documentato negli articoli raccolti in *Characters and Events* del 1929 – e dopo la crisi del 1929 stesso che Dewey, pure sempre schierato,

per scelta elettorale e sensibilità personale, con i socialisti, si chiarisce e chiarisce ai suoi lettori le sue idee sulla democrazia effettuale e ideale, specificando e definendo meglio il concetto di «pubblico» e di «comunità» ed elaborando con maggiore precisione il suo modello politico². E soprattutto va ad approfondire gli spunti già presenti in *How we Think* e in *Democracy and Education* per definire il primato – logico ed etico – dell'educativo sul politico.

In terzo luogo, rivolgendosi alle pagine deweyane ed in particolare alle loro più o meno esplicite suggestioni educative, è lenta a morire la tendenza a cercare in esse più che strumenti di riflessione in generale, strumenti fecondi per la vita pratica della scuola o per la sua riorganizzazione e il suo rinnovamento. E *Democracy and Education* pare, in certi passaggi, prestarsi a questa operazione, che certo, però, non può prescindere da una lettura comparata con il precedente *School and Society* e soprattutto con il saggio più tardo *Experience and Education*. In questo numero, troveremo testimonianze anche di questa abitudine, che pure ha dato nel tempo interessanti frutti nel campo dei modelli educativi, con i contributi di Suzana Miovskaja-Spaseva e di Erika Natacha Fernandes de Andrade e Marcus Vinicius da Cunha.

Infine, il fatto che soprattutto gli storici dell'educazione e i pedagogisti si siano intestati questo centenario³ è testimonianza esplicita della persistenza di una delle fallacie che hanno da sempre accompagnato la lettura e l'interpretazione di Dewey, che non lamento da ora⁴ e che purtroppo mi pare spesso condivisa anche da lettori non italiani: si tratta della separazione tra il Dewey filosofo ed il Dewey studioso di questioni educative, una separazione illegittima, non suffragata dai saggi deweyani, che finisce non solo per essere storiograficamente scorretta, ma anche per vanificare quella istanza olistica, che Dewey ha sempre

² Il riferimento è non solo ai saggi apertamente dedicati a questo tema, come, ad esempio, *Individualism Old and New* del 1931 o *Liberalism and Social Action* del 1935 o *Freedom and culture* del 1939, ma anche agli articoli pubblicati nel 1933 in collaborazione con John L. Childs nel volume collettaneo a cura di William H. Kilpatrick, *The Educational Frontier* e, soprattutto, a *A Common Faith* del 1934, che, nella mia prospettiva, si potrebbe definire una sorta di saggio complementare a *Democracy and Education*, giacché ne porta a conclusione, esplicitandoli e chiarendoli, aspetti, spunti e suggestioni e delineando i tratti ed i caratteri di una religiosità laica e civile che giustifica sia i doveri della cittadinanza sia l'impegno dell'intellettuale nella e per la vita collettiva a lui contemporanea.

³ Ovviamente con l'eccezione degli Usa, che celebrano questa ricorrenza, con particolare riferimento al centro studi intitolato a Dewey, a Carbondale, senza troppi *distinguo*, giacché Dewey rappresenta una gloria filosofica nazionale, nonostante qualche appannamento che la sua centralità culturale ha subito nella seconda metà del Novecento, immediatamente dopo la sua morte e sull'onda di rigurgiti socio-politici conservatori, se non addirittura reazionari. Ma la sua importanza non è stata mai di fatto e del tutto cancellata, anche grazie alla diffusione del neo-pragmatismo contemporaneo, che ne ha tenuto viva l'eredità e, in un certo senso, rinnovato la fama.

⁴ Mi permetto, per questo rilievo critico, che ho messo in luce per la storia delle interpretazioni italiane di Dewey, di rimandare al mio *Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999.

difeso e perseguito, certo in nome del suo giovanile idealismo, ma anche con un'attenzione tutta contemporanea alla complessità della conoscenza, della scienza e dei fenomeni culturali e con un impegno personale, concreto e continuo, in questioni sociali – dallo sciopero di Pullman al processo a Sacco e Vanzetti, dal suo legame con riviste come «New Republic» fino all'interesse, negli anni della vecchiaia, per questioni di collaborazione e cooperazione internazionale, volte ad unire fattivamente e non a dividere i popoli e le culture⁵. Ho notato non senza sorpresa, ad esempio, che in un saggio, uscito nell'ottobre del 2015, dal titolo *Pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*⁶, nel capitolo dedicato a Dewey e scritto dalla stessa curatrice Calcaterra e da Roberto Frega, nei due paragrafi intitolati rispettivamente «Etica ed educazione» e «Etica, politica, società: la democrazia come forma di vita»⁷, il riferimento a *Democracy and Education* è assai corvivo e sommario, sebbene si ricordi che Dewey ne parlava come del saggio, che, per molti anni, aveva esposto nel modo più completo la sua filosofia. E vorrei sottolineare che Dewey parlava della sua filosofia, senza distinguerne orientamenti o oggetti di occasionale riflessione. Per di più, nella bibliografia che completa il capitolo in questione, benché si rimandi, accanto all'edizione completa delle opere di Dewey, a cura appunto del Centro studi a lui intitolato, a specifici saggi anche in traduzione italiana, di *Democracy and Education* non c'è più ulteriore traccia.

2. Rileggendo *Democracy and Education*

A questo punto, torniamo, dunque, all'interrogativo che dà il titolo a questa breve introduzione e riproponiamo la domanda circa i motivi per cui chi studia Dewey, in primis, e poi in genere chi usa riflettere sui problemi dell'uomo e della sua esistenza personale e sociale, individuale e collettiva, dovrebbe non solo celebrare questo anniversario, ma anche guardare a *Democracy and Education* con interesse. E non solo perché una circostanza occasionale lo impone. Insomma, perché bisogna celebrare, magari con toni enfatici, quest'opera per poi riporla in un cassetto e passare ad altro?

La prima risposta – la più immediata e forse addirittura la più semplice, ma non per questo la più facile – è tutta interna alla storia del pensiero deweyano ed al suo sviluppo.

⁵ Mi riferisco in particolare alla discussione suscitata sulle pagine di *The Journal of Philosophy* (1945, pp. 477-497) dall'introduzione deweyana alla ri-edizione nel 1945 del saggio di Jane Addams, *Peace and Bread in Time of War* (New York, King's Crown Press).

⁶ Il volume è a cura di Rosa M. Calcaterra, Giovanni Maddalena e Giancarlo Marchetti, non a caso, rispettivamente, docenti di Filosofia teoretica (la prima ed il terzo) e di Storia della Filosofia, ed è stato pubblicato a Roma, da Carocci.

⁷ Cfr. *Op. cit.*, rispettivamente, pp. 121-125 e pp. 125-132.

Quest'opera, infatti, è da considerare il punto d'arrivo di un lungo periodo di elaborazione e revisione di idee, temi e prospettive che parte dagli anni Novanta dell'Ottocento, quando, da epigono della sinistra hegeliana, Dewey non solo diventa pragmatista o, come egli stesso preferisce definirsi, strumentalista, ma approda ad un ripensamento del tutto originale di suggestioni idealiste, che, come egli stesso è propenso ad ammettere in varie occasioni, vanno a costituire un fondo permanente della sua personale prospettiva.

Dal 1890 al 1916, Dewey scrive molto: sono, come è noto e superfluo ricordare, monografie, saggi brevi ed articoli, nei quali si occupa via via di politica, di storia della filosofia, di etica e di logica, nonché, con crescente interesse, di educazione; e sono anche, questi, gli anni in cui molto dialoga con le tesi di James, di Peirce e di Darwin. Che la sua istanza sia un'istanza olistica già in questi decenni la critica lo ha sottolineato e con continuità: il fondo hegeliano si fa sentire e si incontra con l'empirismo radicale, ossia con le tesi dell'ultimo James e, vorrei dire, con la parte più interessante e vivace della sua speculazione. Si tratta, certo, di una propensione di Dewey a porsi come un filosofo sistematico in una prospettiva, per così dire *engagé*, che lo porta, fin da *My Pedagogic Creed*, nel 1896, ad occuparsi di educazione, di problemi sociali, di collaborazione con la Hull House della Addams e di tutti quegli interventi che lo qualificano sempre di più come rappresentante di un pensiero *liberal*, radicale e progressista.

Tuttavia, fino al 1916, Dewey non è ancora un pensatore sistemico: certo sistematico, come il suo maestro ideale, Hegel, e come Kant, su cui aveva scritto la tesi di laurea, ma non ancora sistemico. Vale a dire che fino al 1916, Dewey condivide con la filosofia «classica» il bisogno di non trascurare, nelle sue riflessioni, nessun aspetto dell'esistenza e della conoscenza: ed alla ricerca di una esaustività di considerazioni terrà fede sempre, occupandosi di estetica, di logica, di politica, di storia, di gnoseologia e di epistemologia. Ma dal 1916 in poi questa istanza sistematica, che, in fondo, egli mutua dal passato, si trasforma in un'istanza alla complessità. In questo modo, 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 reciproca⁸.

⁸ Del resto nel capitolo XXIV di *Democracy and Education*, dedicato alla filosofia dell'educazione, Dewey lascia pochi dubbi al riguardo, quando afferma chiaramente che il compito della filosofia è cercare di comprendere, vale a dire di raccogliere, come il termine indica, 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.

Se l'idea di un sistema filosofico, tutto sommato, rimanda al tempo stesso all'idea di un ancoraggio sicuro, l'idea di complessità rimanda alla dimensione del probabile, dell'ipotetico e dell'incerto: non a caso, solo dopo il 1916 Dewey potrà cominciare 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 (peraltro senza speranza di approdo) della certezza.

Si tratta, dunque, del passaggio da un Dewey ancora legato al secolo precedente a un Dewey proiettato nell'avventura culturale del Novecento (e forse oltre), nella quale l'esistenza è percorso di costruzione continua, sforzo di risoluzione di problemi e consapevolezza del predominio del probabile sul certo e sull'assoluto. Non è certo qui il luogo opportuno per insistere su questo aspetto, ma è altrettanto certo che esso è un elemento così caratterizzante del Dewey maturo e della sua teoria dell'educazione che meriterebbe un'adeguata e distesa considerazione.

Democracy and Education si può considerare il manifesto di questo ormai definitivo abbandono di quello che Dewey, per riferirsi ai suoi primi anni di studioso, chiamava *Absolutism*, di uno strappo consumatosi, anche se in continuità con il passato, e di un nuovo orientamento. I saggi di logica del 1903, poi arricchiti con gli *Essays in Experimental Logic* ancora del 1916, e *How we Think* nel 1910 hanno dissodato e preparato il terreno.

Basta analizzare, sia pure sommariamente, la struttura dell'opera del 1916. Una lettura corriva potrebbe liquidare il saggio come un centone, giacché i ventisei capitoli di cui è composto trattano di tutto: dell'educazione e del suo significato, del pensiero e dei suoi strumenti, del curriculum e del valore del gioco e del lavoro, di autori diversi e tutti – da Herbart a Hegel, da Locke a Fröbel, senza dimenticare due classici come Platone e Rousseau – sottoposti a rigorosa ed impietosa critica. Il lavoro porta la cifra di Dewey, che ama, senza preoccuparsi di didascaliche citazioni o di fronzoli retorici, confrontarsi con autori, testi e problemi e che usa uno stile non elegante, assai lontano sia dalla seduttiva forma espressiva di James sia dalle impervie difficoltà di Peirce, ma assai ingannevole: con il suo piglio spesso colloquiale e con apparenti ripetizioni induce il lettore, specialmente quello che ha con i suoi testi scarsa familiarità, a procedere spedito, spesso sottovalutando o trascurando passaggi o temi. E questo può accadere anche con *Democracy and Education*.

In effetti, i ventisei capitoli possono raggrupparsi intorno a cinque nodi tematici, che mi piace elencare non nell'ordine in cui nel saggio si presentano, ma in una sorta di gerarchia, che mi appare utile ed opportuna per dare un'organicità all'intero discorso deweyano. L'opera del 1916, infatti, in questa prospettiva, definisce e descrive una completa visione del mondo, perché si sforza di mettere in

luce i caratteri, gli aspetti e gli elementi con cui il mondo umano prende significato e conquista un suo orizzonte di senso. Credo sia questo il motivo per cui Dewey le riconosceva, almeno fino ad un certo punto, il primato che sappiamo nel *corpus* delle sue opere, un primato poi conteso da altre opere o con esse condiviso, da *Human Nature and Conduct*, da *Experience and Nature*, da *The Quest for Certainty*, dai due volumi della logica del 1939 e, infine da *Knowing and the Known*. Ma senza la strada consapevolmente intrapresa con *Democracy and Education*, forse anche il resto non avrebbe avuto il deciso orientamento che vi troviamo.

Veniamo ai nodi tematici del saggio: 1. La teoria della conoscenza, che riprende in maniera più chiara e più efficace quanto Dewey ha già espresso, sei anni prima, in *How we Think*; 2. Una teoria dell'ambiente umano, naturale e storico, che rifugge da ogni dualismo e tende ad una sua visione e ad una sua funzione, basata sull'idea di relazione; 3. L'idea di vita come crescita continua e come altrettanto continuo percorso indirizzato 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 tra educazione e vita sociale.

Si tratta di cinque nodi tematici che si rimandano l'uno con l'altro, nella misura in cui, paradossalmente, ciascuno dipende dall'altro e, insieme, lo giustifica, lo prepara logicamente e lo legittima.

Certo, però, che il pensare, ossia il processo, il metodo e la funzione dell'atto riflessivo, come già accade in *How we Think*, ha il ruolo di principio imprescindibile ed è dunque centrale e primario per desumere il concetto di educazione, di cultura e di vita civile. Esso, infatti, consente di considerare l'esperienza nel suo duplice e contemporaneo carattere di attività e passività; di vedere nella *Mind* un elemento polimorfo, che racchiude in sé l'idea del «dare retta», del «badare» e del discernere. E non solo: la conoscenza come processo e percorso si caratterizza e si qualifica anche ed insieme come progetto, che allerta varie fasi dell'esperienza, dall'osservazione all'analisi dei contesti, dalla memoria all'intelligenza fino all'immaginazione; per di più, ogni esito dell'attività conoscitiva deve, in qualche modo, ricadere nell'esperienza, avere risonanze pratiche ed ampliare l'orizzonte intellettuale dell'individuo che ne è stato protagonista.

In questo ampliamento dell'orizzonte intellettuale sta il legame primo e più evidente con una educazione non più concepita come addestramento delle facoltà o come ricapitolazione/istruzione o come imitazione o come preparazione ad un futuro giudicato e presentato come semplice riproduzione del passato.

Un'esistenza intesa come ricostruzione continua, ossia come continua revisione e riorganizzazione dell'esperienza, sotto la guida ed il controllo dell'intelligenza non può che fondarsi, da un lato, sull'attività del pensiero e,

dall'altro, sulla imprescindibile necessità di tenere vivo ed efficace il pensiero stesso⁹. Vale a dire che se l'educazione è garantita dall'uso efficace del pensiero, il pensiero non è dato una volta per tutte, in quanto non è un corredo statico e prefissato, ma è un processo che deve essere continuamente educato e ri-educato.

E qui emerge la distanza tra il pragmatismo di James per il quale il vero coincide con quanto «works» o «pays» alla prova dei fatti e lo strumentalismo deweyano, in ragione del quale il pensiero si caratterizza quale strumento di indagine e di controllo: ogni ricaduta pratica degli esiti dell'indagine è solo una tappa di un percorso, che, di fatto, fa della crescita dell'indagine stessa il suo fine. Il pensiero serve sì a risolvere problemi, ma soprattutto a determinare un atteggiamento riflessivo, e, quindi, un abito ipotetico-congetturale intorno al mondo ed all'esperienza: in un corso esistenziale dinamico e caratterizzato da continue e necessarie rotture dell'equilibrio precario conquistato, infatti, l'unica certezza e l'unico ancoraggio per i soggetti (sempre in relazione con l'altro da sé) è e resta solo il pensiero.

Di qui anche una complessa visione delle relazioni tra ambiente e società, tra natura e cultura: la crescita dei soggetti, individualmente presi o nelle loro relazioni sociali, si qualifica come la sinergia tra natura, intesa come potenzialità, efficacia sociale, intesa come senso di condivisione di bisogni e interessi, di appartenenza ad un corpo comune, e come urgenza di abbattimento delle barriere e delle stratificazioni sociali, e, infine, la cultura personale. Il fine ultimo è raggiungere una condizione in cui questi vari fattori non siano, come Dewey stesso scrive, antagonisti, ma divengano addirittura sinonimi.

Dunque, il pensiero postula la necessità dell'educazione come questa postula il metodo dell'intelligenza: nel punto di incontro e di raccordo tra natura, ambiente sociale e cultura si situa la democrazia, intesa nell'opera del 1916, come sempre giustamente si ricorda, non come una forma di esercizio del potere politico, 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. Un'esperienza individuale e sociale, *in progress* grazie alla continua ricostruzione di situazioni e contesti, fondata su un metodo inquisitivo legato alle ipotesi, alle analisi prive di pregiudizi, alla capacità di anti-vedere a livello immaginativo gli esiti dell'indagine, ossia fondata su un procedimento laico, non determinato da interessi o ideologie a-prioristicamente assunte come valide in maniera indiscutibile, non può che essere democratico.

⁹ Non posso con sicurezza affermare quando questo termine, con il concetto che esso implica, compare per la prima volta nelle opere deweyane, ma posso con sicurezza dire che dopo *Democracy and Education* esso entra in maniera costante nel lessico specifico di Dewey fino a dare il titolo ad una delle opere più importanti, appunto, *Reconstruction in Philosophy*.

E, dunque, *Democracy and Education* consacra Dewey come il filosofo della democrazia, non perché il modello di educazione e di apprendimento/insegnamento da lui proposto, in queste pagine, come del resto in altre, trae spunto dal corso della vita americana del suo tempo. Lo fa e lo può legittimamente fare, perché in quest'opera Dewey determina le condizioni concettuali grazie alle quali una democrazia, non formale o rappresentativa, ma sostanziale può esistere: da un lato, il metodo stesso del pensare, che non vuole vincoli precostituiti se non quelli che esso stesso pone al suo procedere; dall'altro, il processo-percorso educativo, che è l'altro modo di darsi del pensiero. Chi pensa, di conseguenza, necessariamente si educa; chi entra nel percorso educativo non può che essere abituato all'uso metodico e creativo del pensiero. E, in entrambi i casi che, ripeto, sono due modi diversi di indicare al fondo la stessa esperienza, quella, cioè, della crescita e dell'innovazione continua e trasformativa dell'eredità culturale e della tradizione, l'*humus* necessaria a far germogliare e fruttificare il percorso, è il riconoscimento della libertà e della creatività del cammino, i cui unici vincoli sono di tipo logico-metodologico.

Ciò segna, dunque, come non da ora sostengo (Cfr. Bellatalla, 2003, 2012a, 2012b), il primato del pensiero e, quindi, dell'educativo sul politico e, soprattutto, sulla dimensione dell'effettuale: l'effettuale sta alla democrazia esattamente come l'empirico sta all'esperienza¹⁰. L'effettuale e l'empirico sono, dunque, dati da superare – ripeto – attraverso l'esercizio metodico e controllato del pensiero ed attraverso un approccio laico al mondo.

Sarà quanto Dewey metterà in luce più tardi anche nelle sue critiche alle società totalitarie talmente pianificate da togliere ogni vigore ad un pensiero critico e creativo insieme, ma anche alla politica americana, colpevole di essersi lasciata corrompere da lobby soprattutto economiche e di aver disperso l'eredità delle sue origini, ingannando con slogan attraenti i propri figli per mascherare nei fatti una serie di interessi costituiti, che snaturano la democrazia stessa perché frenano la reale e ricostruttiva capacità di cambiamento per salvaguardare privilegi e caste.

¹⁰ Chi voglia trovare un florilegio delle definizioni deweyane di «democrazia», può consultare tale voce nel lavoro a cura di Winn (1959, pp. 21-26), che ha il pregio, pur nell'inevitabile sintesi e nella selezione molto decisa 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. Ebbene, il tratto distintivo di tutte queste citazioni esemplari, sta nella connessione sempre esplicitata da Dewey tra «freeing intelligence» e «initiative in conduct and thought», tra crescita di tutti ed apertura degli orizzonti, laddove gli aspetti effettuali vengono descritti solo 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 testuale citazione scelta da 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).

Queste critiche dure sono espresse in una serie di articoli posteriori al 1929 e, in particolare, nei contributi, già ricordati, in *The Educational Frontier*. Ma tali critiche non sono il frutto di un atteggiamento estemporaneo, dettato dalla presa d'atto di una crisi statunitense e mondiale fino a quel momento senza precedenti e dalle conseguenze catastrofiche globali. Esse affondano le loro radici nelle pagine di *Democracy and Education*, là dove Dewey si sforza di superare ogni contrapposizione tra pubblico e privato, tra individuale e sociale e, in particolare, difende 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 all'avventura, ossia 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 celebri e celebrati (nonché dei più citati) postulati di *Democracy and Education*.

In questa prospettiva, si illuminano le pagine che Dewey dedica in quest'opera alla scuola (un'istituzione fondamentale nella sua costruzione, sia educativa che sociale); all'insegnante (che presenta come un professionista cui sono necessarie una preparazione culturale ed una «sapienza» didattica molto profonde); al curriculum ed alle sue articolazioni e, soprattutto al gioco, che è il complemento imprescindibile di una intelligenza creativa.

Quella che Dewey ci propone non è una scuola attiva, come spesso in maniera semplicistica e per conformità con le varie esperienze a lui coeve di *éducation nouvelle*, si dice: la sua è, come già l'aveva definita ed aveva chiarito in *The School and Society*, una scuola-laboratorio, nella quale ogni occasione d'apprendimento ed ogni materia devono passare attraverso il setaccio del metodo dell'intelligenza, nella misura in cui il conoscere è sempre e necessariamente uno sperimentare.

Si può, dunque, concludere che l'opera del 1916 mette in luce in maniera quasi esemplare come distinguere il Dewey filosofo dal Dewey pedagogista è illegittimo ed ingiustificato: nella sua complessità, il suo pensiero mostra una stretta connessione tra le sue varie parti e le sue stesse scelte logiche e gnoseologiche lo spingono, se così si può dire, a fondare una teoria educativa.

3. L'eredità di *Democracy and Education*

Se fin qui abbiamo cercato di definire perché *Democracy and Education* è, in un certo senso, il centro pulsante della riflessione del suo autore, giacché ne segna, al tempo stesso, il punto d'arrivo di oltre vent'anni di elaborazione teorica, e il

punto di partenza di una fase, continua alla precedente, ma contemporaneamente volta ad approfondire ed articolare temi ed aspetti, ora si tratta di suggerire quale eredità ha lasciato in generale, ma in particolare a chi si occupa dell'universo educativo.

In *Democracy and Education* Dewey dà un indirizzo agli studi educativi, ossia traccia degli elementi cardinali per gli studi futuri, indicando alcune delle categorie dell'educazione sulle quali è opportuno riflettere e lavorare. Insomma, fa da apripista ad una riflessione sul congegno concettuale dell'educazione, che è ancora oggi *in fieri*: non dà risposte o non presenta elementi pre-confezionati e pronti all'uso, ma suggerisce spunti.

Mi limito ad indicarli in ordine d'importanza e di significato:

1. Il nesso tra teoria e pratica educativa va inteso nel senso che, senza un'idea regolativa di educazione (che Dewey, abbiamo visto, ravvisa nel corso e nel metodo del pensare) qualsiasi esperienza o qualsiasi cambiamento in ambito educativo concreto resta al livello di mera empiria e non ha speranza di essere realmente efficace: di qui il richiamo alla centralità della scuola come luogo sociale e comunitario e l'insistenza sulla necessità della formazione dei docenti;
2. La laicità, in quanto elemento portante dell'attività conoscitiva e scientifica: un tema, questo che deve portare a riflettere sul ruolo del pregiudizio, dell'ideologia e del controllo (grazie a regole) del linguaggio e del ragionamento sia per quanto riguarda la vita della scuola sia nella comunicazione pubblica, che è il luogo della formazione per tutta la vita dei cittadini;
3. L'universo educativo, come tutta l'esperienza individuale e/o collettiva, è dominato dal carattere della relazione: ed è sulla relazione, sul suo significato e sul suo senso che deve andare a lavorare e a sperimentare il maestro, ma anche l'alunno e perfino il riformatore scolastico, che pretende di cambiare contenuti o metodi e leggi regolatrici della scuola o di altri ambiti formativi. E ciò tanto più se l'educazione è la base stessa della vita associata, la porta attraverso la quale è possibile entrare in uno stile di vita condiviso e partecipato;
4. 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 dell'educazione e del suo congegno concettuale;
5. L'unità e l'integralità dell'educazione, che spinge a rivedere non solo i dualismi interni ai curricula scolastici, ma anche il significato, il senso ed i caratteri della formazione professionale, specialmente in condizioni,

come quelle attuali, di grande espansione tecnica e tecnologica e di trasformazioni continue. In altri termini, non solo è necessario riflettere sulle indebite distinzioni tra studi intellettuali e studi pratici, ma anche su ruolo centrale del gioco nel processo della crescita;

6. La partita dell'educazione degli adulti, quale luogo di raccordo della formazione continua, della preparazione professionale e della condivisione del mondo civile e sociale.

4. Per concludere

Un'ultima notazione, prima di lasciare il lettore a questo numero monografico, che gli consentirà non solo di gustare nuovamente un'opera ricca e complessa come *Democracy and Education*, ma anche di apprezzare un viaggio, per così dire, intercontinentale nella storia della fortuna deweyana, mi pare opportuna.

Tra i vari spunti che Dewey offre, c'è una lezione, che mi sta a cuore particolarmente: nel gioco di rimandi che *Democracy and Education* costruisce, tra pensiero e educazione, educazione e democrazia, individuale e collettivo, non solo l'educativo acquista una risonanza notevole fino addirittura ad un primato, ma ogni occasione ed ogni relazione si configurano, al fondo, come educative, nella misura in cui sono incentivi alla crescita ed al cambiamento migliorativo.

Tra queste relazioni e queste occasioni c'è anche l'incontro con il filosofo che delinea questo articolato mosaico, mostrandosi insieme maestro e parte integrante di un processo di crescita. Come dire che coloro i quali si volgono consapevolmente all'educazione, devono anche farsi carico di un ruolo impegnativo nella rete di relazioni in cui sono legati agli altri ed al mondo, interpretando, se posso riprendere un'espressione densa e piena di suggestioni antiche, il loro ruolo quale «missione» etica e politica in senso lato.

Dewey, certo, lo fece: il tempo sembra propizio perché torniamo anche ad interrogarci su questo ruolo e sui nostri doveri.

5. Bibliografia

Bellatalla, L. (2003). *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*. In Genovesi, G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*. Milano: FrancoAngeli.

Bellatalla, L. (2012a). Educazione e storia: la lezione di John Dewey. *Studium educationis*, XIII(2).

- Bellatalla, L. (2012b). Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey. *Educazione democratica*, 5.
- Lasch, Ch. (Ed.). (1982). *The Social Thought of Jane Addams*. New York: Irvington Publishers.
- Winn, Ralph B. (1959). *John Dewey: Dictionary of Education*. New York: Philosophical Library.