

Research in Progress

A cent'anni da Democrazia
e Educazione di John Dewey

A cura di
Emma Beseghi e Tiziana Pironi

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

René Barioni, *Haute École Pédagogique, Losanna*
Luciana Bellatalla, *Università di Ferrara*
Fabio Bocci, *Università Roma Tre*
Franco Cambi, *Università di Firenze*
Enzo Catarsi, *Università di Firenze*
Giorgio Chiosso, *Università di Torino*
Enza Colicchi, *Università di Messina*
Michele Corsi, *Università di Macerata*
Mercedes Cuevaz López, *Universidad de Granada*
Francisco Diaz Rosas, *Universidad de Granada*
Liliana Dozza, *Università di Bolzano*
Silvia Fioretti, *Università di Urbino*
Massimiliano Fiorucci, *Università Roma Tre*
Franco Frabboni, *Università di Bologna*
Eliana Fraeunfelder, *Università di Napoli*
Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*
Giovanni Genovesi, *Università di Ferrara*
Cosimo Laneve, *Università di Bari*
Isabella Loiodice, *Università di Foggia*
Umberto Margiotta, *Università di Venezia*
Carlo Marini, *Università di Urbino*
Berta Martini, *Università di Urbino*
Maria Chiara Michelini, *Università di Urbino*
Franco Nanetti, *Università di Urbino*
Riccardo Pagano, *Università di Bari*
Teodora Pezzano, *Università della Calabria*
Franca Pinto Minerva, *Università di Foggia*
Mario Rizzardi, *Università di Urbino*
Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*
Roberto Sani, *Università di Macerata*
Vincenzo Sarracino, *Seconda Università di Napoli*
Giuseppe Spadafora, *Università della Calabria*
Francesco Susi, *Università Roma Tre*
Giuseppe Trebisacce, *Università della Calabria*
Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*
Angela Maria Volpicella, *Università di Bari*
Miguel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Research in Progress

A cent'anni da Democrazia
e Educazione di John Dewey

A cura di
Emma Beseghi e Tiziana Pironi

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin".

Editing, cura redazionale, impaginazione e coordinamento organizzativo:
Alessandro Soriani.

Isbn open access: 9788891786418

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 3.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Emma Beseghi e Tiziana Pironi</i>	pag.	9
Ripensando Democracy and Education , di <i>Luciana Bellatalla</i>	»	15
Una comunità di ricerca “in progress” , de <i>il gruppo di dottorandi in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” (cicli 29°,30° e 31°)</i>	»	25

Parte prima Esperienza e Pensiero

Introduzione – la sfida della riflessività , di <i>Maurizio Fabbri</i>	»	29
Philosophy for Children: un’esperienza del pensare... insieme , di <i>Mariangela Scarpini</i>	»	32
Influenze deweyane nella pratica didattica di un maestro nell’Italia del secondo dopoguerra , di <i>Chiara Venturelli</i>	»	47
Sostando sul limite, in dialogo con John Dewey: esperienza, narrazioni e possibilità , di <i>Gabriele Brancaleoni</i>	»	63

ePortfolio e *lifelong learning*: traiettorie di connessione con il pensiero di John Dewey in «Democrazia e Educazione», di *Alice Baldazzi* » 79

Letteratura per l'infanzia e John Dewey: l'attualità dei "classici", di *Francesca Farinelli* » 92

Parte seconda Ambienti e Relazioni

Introduzione, di *Roberta Caldin* » 107

John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale, di *Marta Ilardo* » 110

Oltre i dualismi, oltre le frontiere. Rileggere Democrazia e Educazione al tempo delle famiglie divise dai confini, di *Marta Bertagnolli* » 125

Interventi educativi domiciliari: riflessioni sul contributo del pensiero di John Dewey a cent'anni da «Democrazia e educazione», di *Alessandra Parpinello* » 138

Le famiglie in un *entre-deux* culturale: una ricerca sulle sfide e le risorse della *mixité* culturale in ambiente familiare afro-italiano alla luce del pensiero di John Dewey, di *Claire Lajus* » 149

A scuola con Dewey. Alla luce del pensiero deweyano, alcune riflessioni sulle attuali dinamiche scolastiche connesse ai Bisogni Educativi Speciali, di *Giulia Righini* » 166

Parte terza – Continuità e Linguaggi

Introduzione, di *Tiziana Pironi* » 181

Per un laboratorio di parole, comunità educante di democrazia, di *Alessia Lusardi* » 184

Le innovazioni della rete web a supporto della didattica universitaria , di <i>Giada Trisolini</i>	»	199
“Interessarsi” e “disciplinare” : la continuità delle dinamiche relazionali mediate da ambienti digitali, di <i>Alessandro Soriani</i>	»	210
Coeducazione e forme di cittadinanza delle donne nel dibattito primonovecentesco a partire da alcune categorie deweyiane . di <i>Loredana Magazzeni</i>	»	226

Parte quarta – Scopi e Direzioni

Introduzione , di <i>Maria Lucia Giovannini</i>	»	241
Accoglienza e responsabilità sociale come scopi dell’ideale democratico , di <i>Marta Salinaro</i>	»	246
Così lontani così vicini: Marx e Dewey , di <i>Palmiro Potentino Propato</i>	»	257
Democrazia e partecipazione sociale, a partire dal pensiero di John Dewey , di <i>Luca Decembrotto</i>	»	272
La professionalità dell’insegnante: riflessioni a partire dal pensiero di John Dewey , di <i>Maurizio Betti</i>	»	282
Postfazione , di <i>Raffaele Mantegazza</i>	»	289

John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale

di *Marta Ilardo*¹

Abstract

John Dewey, già a partire dai primissimi anni del XX Secolo, si è preoccupato di porre al centro del dibattito pedagogico una nuova concezione di ambiente. Per la prima volta, i contesti vengono con lui ripensati nella loro componente relazionale e aprono un nuovo interrogativo: “Dove siamo quando costruiamo pensiero?”. Quasi un trentennio più avanti, sempre negli Stati Uniti, si pone la stessa domanda una giovane e apolide Hannah Arendt. Attraverso il confronto tra i due autori, il saggio propone una rilettura del concetto di ambiente e mette in dialogo due pensatori che, seppur distanti nel tempo e nelle idee politiche, avevano già intuito alcune delle domande che avrebbero continuato a interrogare il pensiero filosofico e pedagogico contemporaneo.

Parole chiave

Ambienti, scuola, relazioni, cambiamento.

Introduzione alla ricerca

L’analisi degli spazi di vita sociale, politica e educativa, alla luce delle trasformazioni geopolitiche e socio-economiche attuali, è un’importante chiave di lettura per provare a riflettere di fronte allo scenario violento del nostro Secolo.

Di fronte al male e alla diffusa ricerca delle cause di ordine storico e politico, tuttavia, Hannah Arendt ci invita a fare un ulteriore sforzo e a interrogare gli eventi a partire dalla loro “unicità”, cioè dalla specificità del contesto

¹ 3° anno di dottorato in Scienze Pedagogiche presso il dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” (MPED 01).

storico e politico durante il quale si manifestano. Questo complesso “esercizio del pensiero” era lo strumento di cui Arendt si serviva per interrogare le questioni che rendono il male così poco “comprensibile”. Scrive, a proposito, Simona Forti: “L’imperativo arendtiano ritorna quasi in ogni saggio: il pensiero nasce dall’esperienza, dall’accadimento, dal presente, e a essi deve rimanere legato come “il cerchio al suo centro. Ma come si caratterizza questo presente, come riusciamo a interpretare la nostra attualità?”. (Forti, 2003)

In tal senso, provare a ripensare l’attualità attraverso la lente arendtiana, diventa per noi l’occasione di allargare l’orizzonte delle domande significative anche dal punto di vista educativo: quali sono le conseguenze di tanta violenza sul piano del vivere sociale? Cosa significa ricostruire e proteggere il valore degli spazi educativi? Quale contributo possiamo ricavare dal pensiero politico di Hannah Arendt all’interno della riflessione pedagogica?

Di certo, delineando alcune traiettorie, saremo chiamati ad allargare gli orizzonti della sfida educativa contemporanea nel confronto con una pensatrice che, nel pieno del totalitarismo, era riuscita a custodire la “responsabilità del pensiero” di fronte all’incomprensibilità e alla tragicità degli eventi del XX Secolo.

John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale

Premessa

Quando Dewey inizia a privilegiare la strada dell’indagine filosofica che unisce il “materiale sensibile” – ciò che percepiamo del mondo – all’ “attività formale dell’intelletto” – il metodo di cui ci serviamo per interagire con il mondo –, non siamo ancora agli inizi del XX secolo.

L’eredità filosofica dominante di quel periodo, infatti, vede ancora un forte legame – e in certa misura anche un indicativo consenso – con l’idealismo di ispirazione hegeliana, la tradizione del pensiero che misurava il mondo attraverso il primato di una ragione assoluta e razionale capace di elaborazione e significato.²

² Scrive Goussot: “Dewey mette in evidenza il fatto che Hegel ci aiuta a comprendere che la realtà sociale, culturale e istituzionale ha una funzione educativa che non può essere ignorata da chi si occupa di azione pedagogica [...]. Ma la filosofia di Hegel presentava un grosso limite e rischio: considerava le istituzioni come un dato storico immutabile al quale l’individuo doveva sottomettersi, questo perché era la fase maturata dalla stessa Ragione [...]. (Goussot, 2013, p. 25).

Anche Dewey appartiene a questa scuola di pensiero e formazione ma, già in giovane età, sceglie ed osserva della filosofia hegeliana soltanto alcuni tratti fondamentali.

Dewey vede hegelianamente nella ragione l'unità viva sottostante a tutte le cose, capace di superare la separazione tra forma e contenuto.

In altri termini, la ragione, proprio perché le sue categorie sono al contempo costitutive di soggetto ed oggetto, forma, per Dewey, una unità organica, una relazione intrinseca e non formale tra i due termini del processo conoscitivo. (De Falco, 1985, p.13).

La divergenza e l'originalità del suo pensiero filosofico sono dunque visibili a partire dai primissimi anni di formazione (1884-1888), durante i quali, grazie alla sua particolare e inedita attenzione al concetto di "unità" – tra azione e pensiero; tra mente e soggetto; tra individuale e globale³ –, mostra già il suo impegno rivolto in particolare ai temi della democrazia, della libertà e degli spazi di socialità. Per Dewey era impensabile ragionare attorno ai temi caldi delle questioni politiche e educative rifiutando la relazione di reciproco condizionamento che i soggetti costruiscono con l'ambiente in cui vivono.

La tradizione di molti suoi colleghi, tuttavia, divideva ancora meccanicamente il soggetto dall'oggetto, lo spazio del vivere sociale dal pensiero dell'azione politica, escludendo dunque la possibilità della loro interdipendenza. Facciamo riferimento alle grandi eredità del pensiero dualista che, negli Stati Uniti, si era tradotta metodologicamente in un'"azione conoscitiva" per lo più dogmatica e per niente interessata alla relazione che intercorre tra questa speciale convivenza: l'io da una parte e il mondo dall'altra. Negli stessi anni, Dewey compie un vero e proprio salto epistemologico.

In un certo senso, l'idealismo Deweyano "si umanizza" dando ormai l'impressione di essere divenuto, pur senza che l'autore ne abbia piena conoscenza, un trampolino di lancio verso nuove formulazioni filosofiche. Viene, cioè, stabilita un'identità tra l'io e le sue realizzazioni, per cui l'io reale perde totalmente i connotati metafisici e diventa un essere determinato con le sue particolari abitudini, attitudini, desideri, idee [...]. (De Falco, 1985, p.16).

³ "Non era l'individuo a conoscere nel proprio senso; chi conosceva era la "Ragione", che agiva per il suo tramite. L'individuo interferiva a suo rischio, e solo a scapito della verità. Nella misura in cui "conosceva" l'individuo anziché la ragione, al posto della vera conoscenza subentrava l'errore, la presunzione e l'opinione." (Dewey, 1916, p.350).

Questo nuovo approccio alla realtà, com'era prevedibile, non viene né compreso, né velocemente accolto dal movimento intellettuale a lui contemporaneo e annovera Dewey tra i primi pensatori sistemici. Le controversie non rallentano però il suo viaggio esplorativo che continua ad avanzare in modo determinato. A cominciare da opere come "The new Psychology" del 1887 a "The ethics of Democracy" dell'anno successivo, è possibile seguire le tappe della crescita di un pensiero che, a partire da una re-interpretazione di alcune discipline⁴, approda alle questioni di maggiore interesse relative al legame tra il metodo scientifico dell'indagine (*l'enquiry deweyana*) la politica e l'educazione.

L'esigenza di aprire un dibattito relativo al metodo di ricerca e alle pratiche riflessive di cui ci serviamo per indagare il mondo, si esprime contemporaneamente a due questioni.

Per prima cosa, Dewey si rende conto dell'inadeguatezza di un modo di pensare la realtà che trova compiacimento all'interno di una visione individualista. Ragione per cui, le direzioni filosofiche che fino ad allora si erano interessate al soggetto e alle esperienze conoscitive che esso intrattiene solo per se stesso, risultavano ormai sterili.

In secondo luogo, avvicinandosi al XX Secolo, gli Stati americani stavano cambiando e l'insufficienza dei paradigmi filosofici era tangibile anche con l'emergere di nuove questioni politiche e di alcuni bisogni esistenziali della collettività fino ad allora marginali (ad esempio, la legge sulla discriminazione delle comunità nere elaborata sistematicamente alla fine dell'ottocento).

E fu, probabilmente, questo contatto diretto con la realtà sociale americana a favorire in lui la progressiva maturazione filosofica, a far cadere – come dice Brancatisano – il lato morto e formale della dialettica hegeliana, da lui in precedenza totalmente accettata, ed a portare la stessa su un terreno più concreto.

I conflitti sociali, la lotta quotidiana per l'esistenza furono, infatti, dall'autore, interpretati come contrasti dialettici scevri da ogni formalismo, alla ricerca di una concretezza di contenuti alla luce dei quali fosse finalmente possibile rendere utilizzabili le stesse categorie hegeliane, per un sempre maggiore approfondimento del legame intercorrente tra speculazione filosofica e vita reale. (De Falco, 1985, pp. 24 e 25)

L'attenzione alle connessioni, tra cui quelle tra la filosofia e la vita reale, è argomentata già nella prima edizione di "Come pensiamo" (Dewey, 1910), l'opera iniziatrice di un lavoro di ampio respiro filosofico.

⁴ Dewey si interessa fin da subito alla reinterpretazione della psicologia sociale – in particolare ai processi di socialità –, della filosofia analitica, della fisiologia e della sociologia.

Anche il suo interesse rivolto alle questioni politiche si inserisce all'interno di queste prime riflessioni e prende avvio proprio a partire dalla preoccupazione per l'assenza di quello "spirito sociale" che nutre il senso di ogni comunità democratica (*The school and Society*, Chicago, 1899). Se è vero, inoltre, che l'ipotesi di un'*unità* riguarda inizialmente le connessioni tra le teorie biologiche e la psicologia scientifica, tra gli organismi e gli ambienti, c'è un tema particolare che interessa Dewey fin dal principio, ed è il ruolo del pensiero e dell'azione educativa nella formazione degli ambienti personali, sociali, politici.

L'opera più significativa in questa direzione è "Democrazia e educazione" (Dewey, 1916) che, lo scorso anno, ha compiuto il suo centesimo compleanno dall'anno della sua pubblicazione.

La funzione sociale dell'educazione coinvolge uno dei temi più cari al pensatore americano e, coerentemente con l'approccio alle connessioni, accanto all'analisi critica delle proposte già attivate sul territorio, suggerisce nuove indicazioni metodologiche per meglio definire cosa muta o inibisce, agevola o ostacola la formazione dei processi di socializzazione.

In tutta l'opera, Dewey non perde mai di vista lo "strumento" che sarà in grado di accompagnare questa complessa riforma metodologica: il "thinking", l'atto del pensare precedentemente citato, infatti, favorirà il complesso lavoro di cucitura delle infinite componenti relative alla relazione fra gli ambienti e i soggetti. A questo punto è importante domandarsi: a quale *thinking* fa riferimento Dewey? Dietro la sua convinzione del "pensiero riparatore", intravediamo certamente ancora una matrice hegeliana del suo pensiero che vede un certo protagonismo della conoscenza razionale – la ragione – nel processo conoscitivo, ma al tempo stesso, il tentativo – questa volta di ispirazione herbartiana⁵ – di decostruire e analizzare i percorsi inediti della conoscenza, quelli ancora inesplorati. Sicuramente, tra questi, Dewey insiste sulla mancanza di una riflessione sul pensiero teso alle connessioni fra le sue tradizionali dicotomie: il pensiero con se stesso da una parte, e il pensiero rivolto all'azione dall'altra. Ed è proprio all'interno di quest'ultima e innovativa prerogativa del pensiero – *thinking by doing* –, che è possibile leggere l'attualità di un autore che, dal 1916, aveva già cominciato a contribuire alla formulazione del concetto di pensiero complesso.

[...] come abbiamo già notato, le teorie filosofiche della conoscenza non si sono contentate di considerare la mente dell'individuo come un perno sul quale girava la

⁵ Dall'incontro con l'opera di Herbart e la sua concezione interazionista delle rappresentazioni mentali con la realtà durante i processi conoscitivi, Dewey svilupperà il suo interesse per i processi di apprendimento.

ricostruzione delle credenze, conservando in tal modo la continuità dell'individuo col mondo della natura e degli altri esseri umani. Hanno considerato la mente individuale come un'entità separata, completa in ogni persona, e isolata dalla natura e perciò dalle altre menti. Così un legittimo individualismo, l'atteggiamento della revisione critica delle credenze precedenti che è indispensabile al progresso, fu esplicitamente qualificato come morale e sociale. (Dewey, 1916, p. 355)

Dove pensiamo? Un nuovo significato di ambiente

Nel lavoro di decostruzione elaborato da Dewey c'è un altro obiettivo oltre a quello di mettere in luce l'incidenza dei vecchi paradigmi filosofici sui processi mentali e educativi. Il suo interesse rivolto ai processi sociali e cognitivi che caratterizzano il nostro modo di conoscere (trasformando il nostro modo di stare insieme, di costruire conoscenze etc.), non è mai isolato da un'analisi degli ambienti e dei contesti da cui ha inizio il viaggio verso la conoscenza.

L'ambiente deweyano, infatti, è per la prima volta coinvolto direttamente nella negoziazione dei significati che la mente formula facendo esperienza del mondo.

Il concetto di ambiente non si limita a significare “quello che circonda un individuo”. Esso denota propriamente la continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive. Un essere inanimato è naturalmente a contatto con ciò che lo circonda, ma le cose circostanti non costituiscono un ambiente se non metaforicamente. (Dewey, 1916, p. 54)

La tentazione ancora diffusa di definire l'ambiente solo in termini descrittivi, ovvero come l'insieme dei contesti che subiamo ogni volta che agiamo, semplifica e non spiega per Dewey la relazione che intercorre tra i soggetti e gli ambienti. Semplicemente, la esclude.

Le “tendenze attive” degli ambienti non sono le mura della nostra cornice culturale di riferimento, l'aria che respiriamo (Contini, 2009), o le case che abitiamo, ma al contrario sono il risultato dei significati che attribuiamo loro mentre vi interagiamo. In altre parole, mentre Dewey definisce cosa sia o meno un ambiente, considera anche il coinvolgimento di alcuni fattori che possono attivamente influenzare, trasformare, alterare i contesti in cui viviamo.

C'è un esempio che riporta Dewey stesso in *Democrazia e Educazione*:

Per esempio – scrive – l'attività dell'astronomo varia con le stelle che egli contempla o sulle quali fa i suoi calcoli. Di quanto lo circonda, il telescopio e il suo “ambiente”

più immediato. L'ambiente di un antiquario, in quanto antiquario, consiste nell'epoca remota della vita umana della quale si occupa, e nelle reliquie, nelle iscrizioni ecc., in virtù delle quali stabilisce il contatto con quel periodo. In breve, l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano. (Dewey, 1916, p. 54 e 55).

Nella prima parte del capitolo dedicato alla questione, l'ambiente e le sue tendenze attive sono descritte in relazione alla crescita personale di un soggetto nel suo ambiente privilegiato, cioè quello legato prevalentemente alla sfera privata dell'individuo. Tuttavia si tratta solo di un primo scalino di un'analisi molto più dettagliata.

La qualità relazionale dell'ambiente deweyano, infatti, offre un'altra suggestione abbracciando una seconda dimensione. L'autore porta avanti la sua teorizzazione e invita il lettore a considerare l'ambiente anche per il suo carattere sociale e politico, oltre che privato e individuale. L'impegno di Dewey in questa direzione, oltre ad essere coerente con il carattere polisemico degli ambienti che analizza nell'opera, ricerca anche il loro legame con la nuova concezione di mente e soggetto cui abbiamo accennato poco sopra.

Come potrebbe coniugarsi, infatti, questa visione "complessa" dell'ambiente con la tradizione filosofica che indentifica ancora il pensiero con un'attività della mente del tutto indipendente e autosufficiente?

Ecco dunque che, ad un certo punto, si estende ancora di più la questione: qual è il luogo – si chiede Dewey – che può favorire l'incontro tra un astrologo e un antiquario? Ovvero, dove sono le possibilità di incontro tra ambienti e soggetti così diversi?

Una retta interpretazione filosofica di queste tendenze avrebbe messo in rilievo i diritti e le responsabilità dell'individuo nel perseguire la conoscenza e nel verificare personalmente le credenze qualunque fosse l'autorità che le garantisse. Ma non avrebbe isolato l'individuo dal mondo, e per conseguenza, in teoria, gli individui fra loro. Avrebbe visto che questo distacco, questa rottura della continuità, negava anticipatamente la possibilità del successo dei loro tentativi. Infatti ogni individuo è cresciuto, e sempre dovrà crescere, in un ambiente sociale. Le sue risposte diventano intelligenti, o acquistano significato, semplicemente perché egli vive ed agisce in un ambiente di significati e valori accettati (vedi p. 73). Per mezzo dei rapporti sociali, della partecipazione ad attività che comportano certe convinzioni, egli acquista gradualmente una mente propria. (Dewey, 1916, p. 353).

L'antico paradigma filosofico aveva dunque alimentato un grande equivoco, oltre che facilitato la diffusione di preoccupanti forme di individualismo. Tra le diverse ragioni anche politiche che lo motivano a indagare il processo di disgregazione della collettività, fortunatamente Dewey riesce a

individuare nella crisi anche la strada da ripercorrere per cercare nuove parole e un nuovo inizio.

Per avviare il cambiamento e ristabilire la possibilità di un dialogo e di uno scambio tra i soggetti e il mondo, tra i soggetti e la natura, era dunque necessario ricorrere alla reinterpretazione di queste complesse relazioni a partire dalla definizione di *mondo pubblico*.

Quando gli uomini agiscono, agiscono in un mondo pubblico e comune. Questo è il problema cui ha dato origine la teoria della menti coscienti isolate e indipendenti; dati sentimenti, idee, desideri, che non hanno niente a che fare nulla con l'altro, come si possono controllare azioni che procedono da essi, in un interesse sociale o pubblico? Data una coscienza egoistica, come può aver luogo un'azione che tiene conto degli altri?. (Dewey, 1916, p. 355)

Accanto all'obiettivo primario del pedagogo di riformulare l'antica tradizione filosofica, con "Democrazia e Educazione" si apre la direzione del cambiamento anche sul piano sociale e educativo. Il luogo del pensiero non è più con Dewey un luogo "puramente individuale" ma lo spazio per un'azione concreta – riflessiva e attiva – dedicata ai dubbi e alle incertezze della collettività.

Gli Stati Uniti degli anni Cinquanta: il punto di vista di Hannah Arendt

«Non c'è niente di più ingiusto che far parti uguali tra diseguali.»
(Don Milani)

A proposito della configurazione degli ambienti socio-politici, un trentennio di anni più tardi approda nel panorama culturale e intellettuale americano un'altra figura intellettuale: Hannah Arendt.

Mentre il dibattito che aveva stimolato le riflessioni deweyane derivava da un paese all'alba del proprio progresso, gli Stati Uniti degli anni Cinquanta del novecento costituiscono già un vero e proprio modello politico.

Il Paese americano appare come una realtà capace di conservare alcuni importanti valori della civiltà, oltre che la libertà pubblica dei cittadini. Tuttavia, Arendt intravede in quel modello alcune incrinature. Le riflessioni arendtiane che abbiamo deciso di mettere in relazione con alcuni aspetti dell'indagine deweyana appena descritti, sono dunque situate all'interno dello stesso contesto geografico ma in un diverso quadro politico.

L'ipotesi di "ispirazione deweyana" nell'opera di Hannah Arendt nasce in primo luogo dalla risonanza di una domanda cara ad entrambi: dove siamo quando costruiamo pensiero?

Sia per il pedagogista filosofo americano, sia per la filosofa tedesca, la questione della ricostruzione di uno spazio di espressione politica ed esistenziale, plurale, era fondamentale. Se per Dewey parte della sua realizzabilità era connessa all'urgenza di ridefinire buona parte della filosofia tradizionale, anche per Arendt la ricostruzione del pensiero aveva senso a partire da un profondo lavoro di ridefinizione di alcune categorie che non erano più valide per "pensare" il mondo.

Per certo, gli autori esprimono anche delle divergenze (per esempio, Arendt distingueva alcune sfumature del pensiero tra sé e sé – il pensiero auto-riflessivo –, dal momento in cui si comincia ad agire⁶) ma, è innegabile che, forse per quelle che Arendt amava definire "ventate di Zeitgeist" (Arendt, 1950), la domanda del secolo risuonava nell'opera di chiunque avesse a cuore la ricostruzione di uno spazio di condivisione sociale.

Dunque, per ricollegarci all'ultima questione introdotta poco sopra dall'opera deweyana, andiamo un po' avanti nel tempo facendo riferimento ad un episodio della storia americana degli anni Cinquanta, appena un trentennio dopo l'elaborazione del concetto di mondo pubblico di Dewey.

Quando Hannah Arendt scrive dei fatti politici degli Stati Uniti, nel Paese stanno nascendo alcuni movimenti di protesta che, molto velocemente, rimettono in discussione il consenso democratico che sembrava oramai conclamato.

Le rivendicazioni di carattere giuridico e sociale riguardano in particolare la comunità dei neri del paese, per le quali vengono proposte alcune leggi con l'obiettivo di allargare il principio di uguaglianza verso le "minoranze visibili"⁷. Il paese è infatti storicamente distinto in due comunità: la comunità dei bianchi e la comunità nera, quest'ultima prevalentemente segregata verso il sud del paese. Le due comunità non possiedono gli stessi diritti, né condividono gli stessi spazi di vita quotidiana, gli accessi ai mezzi di trasporto e nei negozi sono mantenuti distanti e riservati. La linea di confine tra i due "mondi" resta intatta fino al 1948, l'anno in cui due realtà antirazziste

⁶ Non è un "pensare" tradizionale quello a cui fa riferimento la filosofa ebrea: la *selbstdenken* – il pensare da sé – è l'atteggiamento che per la prima volta prende in considerazione e si interroga intorno all'evento. Secondo la teorica tedesca, troppo a lungo ci si era occupati di filosofia come materia di riflessione senza sentire nessun impegno verso il mondo.

⁷ [...] i neri spiccano a causa della loro "visibilità". Non sono solo la "minoranza visibile" ma sono la più visibile. In tal senso essi assomigliano ai nuovi immigrati che da sempre costituiscono la più "udibile" delle minoranze e per questo la più suscettibile di scatenare sentimenti xenofobi. [...] (Arendt, 1959, p. 172).

(C.O.R.E. e N.A.A.C.P.)⁸ aprono la questione sulla discriminazione razziale causata dalla segregazione delle due comunità. È il momento storico che darà avvio alla questione politica e sociale che, tra gli anni cinquanta e gli anni sessanta, vede l’emanazione delle leggi sui diritti civili (Civil Right Act).

Prima di allora, contemporaneamente alle prime variazioni effettuate in campo giuridico, la soluzione immaginata da alcuni Stati d’America aveva inizialmente promosso l’ingresso di alcune misure antidiscriminatorie nelle scuole consentendo l’accesso dei bambini neri negli istituti dei quartieri della comunità bianca. Tra le diverse possibilità di intervento, non vennero invece messe in discussione le leggi sui matrimoni misti che, in contraddizione con le prime volontà inclusive, restavano un reato punito duramente con la legge⁹. Per la promozione della riforma politica in atto, il Paese preferisce avviare il cambiamento partendo dalla scuola.

Tuttavia, il primo tentativo di “convivenza” scolastica non ebbe il successo sperato e, in alcune città del sud del paese (ricordiamo l’episodio di Little Rock) provocò proteste animate da parte di quei genitori che rifiutavano la scolarizzazione dei propri figli con la comunità nera.

Le immagini degli scontri e delle manifestazioni si diffondono rapidamente e, alcune testate giornalistiche – “Why the little John cannot read?” –, attirano l’attenzione di Arendt stimolandola alla scrittura e alla stesura del saggio che intitolerà “Riflessioni su Little Rock” (1959), confluito poi, insieme ad altre lezioni ed interventi, in “Responsabilità e Giudizio” (1965).

Secondo Arendt, nella scelta di affrontare il problema dell’inclusione sociale a partire dalla scuola, si trovava una questione emblematica e latente che spiegava il fallimento della proposta: come mai si era deciso di promuovere l’antidiscriminazione razziale nelle scuole senza partire dalla denuncia dell’anticostituzionalità delle oppressioni civili o mettere in discussione il divieto dei matrimoni misti?

la carta dei diritti civili non fa abbastanza in ogni caso per denunciare l’incostituzionalità di certe leggi, poiché non consente di abrogare la legge più oltraggiosa vigente negli stati meridionali, quella che equipara il matrimonio misto a un delitto. Il diritto

⁸ Scrive Arendt nel primo saggio dedicato all’educazione: “Il fattore decisivo (della politica americana) è sempre stato il motto stampato sui biglietti da un dollaro: *novus ordo seculorum*, un nuovo ordinamento del mondo. Gli immigrati, i nuovi venuti, garantiscono al paese che gli Stati Uniti rappresentano tale nuovo ordinamento, il senso del quale (la fondazione di un mondo nuovo contrapposto al vecchio) era ed è di metter fine alla miseria e all’oppressione [...]” (Arendt, 1961, p. 230).

⁹ E’ di recente pubblicazione la foto in memoria della prima coppia mista (di un uomo bianco con una donna nera) che riuscì a ottenere il diritto del matrimonio. Il 12 Giugno 1967 fu eliminato il reato di matrimonio multirazziale. (<https://www.internazionale.it/foto/2017/05/31/the-lovings-libro-foto>).

di sposarsi con chi si vuole è un diritto umano elementare, assai più importante del diritto di “frequente una scuola integrata” del “diritto a sedersi dovunque si voglia sul pullman”, o del “diritto di entrare in qualsiasi albergo, in qualsiasi area ricreativa, in qualsiasi luogo di divertimento, a prescindere dalla propria razza o dal colore della propria pelle”. (Arendt, 1959, p. 174)

A partire da questa premessa, il saggio rimette in discussione e affronta il grande silenzio sui matrimoni misti ricercandone le possibili cause. Arendt era convinta, infatti, che dalla mancanza di un dibattito che affrontasse in primo luogo la questione dei diritti civili, derivasse un fraintendimento sul principio di uguaglianza che, poco alla volta, si stava conformando al sogno americano dell'omogeneità nazionale. In una parola, la riforma di una scuola integrata spiegava bene l'esigenza di uniformare un paese, piuttosto che il desiderio di avanzare nuove prassi e riformulare i principi di uguaglianza.

Questo equivoco coincideva secondo Arendt con quella corsa verso il progresso che, come già preannunciato da Dewey nei primi anni del Novecento, mirava alla formazione di un “nuovo ordine del mondo” a partire da logiche individualiste.

La società di massa - che sfuma le linee di discriminazione e tende a cancellare ogni distinzione di gruppo - è un pericolo per la società in quanto tale, più che per l'identità delle singole persone [...]. (Arendt, 1959, p. 177)

Gli stati Uniti del progresso, con le leggi antidiscriminatorie avevano inoltre smascherato altre forme problematiche dello stesso sistema politico: da una parte, una scuola impreparata a gestire positivamente il progetto d'integrazione, dall'altra un tessuto culturale e sociale del tutto incapace di accogliere la proposta¹⁰. Ad esempio, non era chiaro perché i provvedimenti di integrazione nelle scuole non fossero stati allargati anche agli accessi negli alberghi e ai ristoranti che erano rimasti ad ingresso esclusivo per entrambe le comunità.

Non era difficile dunque immaginare alcune delle conseguenze che, da lì a poco, sarebbero emerse e che con molta probabilità avrebbero espresso il conflitto latente tra le due realtà coinvolte nella riforma, la scuola e le famiglie. Quando Arendt osserva la foto dalla quale prenderanno avvio le sue considerazioni, sono infatti appena cominciate le prime manifestazioni.

¹⁰ Scrive Arendt, “La segregazione è una discriminazione sancita per legge. E un provvedimento antisegregazionista, di conseguenza non può non far altro che abrogare le leggi che sanciscono la discriminazione. Non può abolire la discriminazione e imporre con forza l'eguaglianza nella società, ma può, e in effetti deve, rafforzare l'eguaglianza nel corpo politico”. (Arendt, 1959) pp. 175 e 176.

In una fotografia apparsa sulla rivista “Life” nei giorni delle violenze a Little Rock, si vedeva una ragazzina nera che tornava a casa da scuola – una scuola integrata di recente – accompagnata, o scortata, da un bianco amico di suo padre. Dietro i due, “una torma di ragazzi bianchi” dalle cui bocche contorte pareva di udire chiaramente uscire un torrente di insulti, espressione della loro “pubblica opinione”. (Young Bruhel, 1990, p. 356)

*Elizabeth Eckford. 1957. Little Rock Central High School
(Arendt, 1959, p. 166)*



Le minoranze ancora indesiderate nelle scuole, evocavano agli occhi di Arendt gli stessi esiti di quel pericoloso processo di assimilazione che aveva recentemente coinvolto la comunità ebraica in Europa e che, da un primo tentativo di “livellamento culturale”, aveva poi posto le basi per l’antisemitismo e i terribili esiti della politica europea durante la seconda guerra mondiale.¹¹

Pur dichiarandosi a favore dell’azione politica, la Arendt prevedeva, sulla base della sua concezione dell’antisemitismo e della sua conoscenza della storia degli ebrei tedeschi, che anche l’eguaglianza politica, una volta raggiunta, si sarebbe ritrovata irta di problemi. Gli ebrei tedeschi in quanto eccezioni avevano ottenuto l’accettazione sociale, sapevano che l’emancipazione politica livellava ogni differenza sociale [...]. (Young Bruhel, 1990, p. 357)

¹¹ L’illusione dell’identificazione con “l’identità dominante” ricordava i tratti del processo di assimilazione vissuto dalla popolazione ebraica. Arendt “temeva che qualche difetto nei progetti d’integrazione esistenti potesse provocare la violenza dei bianchi, e che tale violenza potesse a sua volta trovare una giustificazione in una vera e propria ideologia razzista”. (Young Bruhel, 1990, p. 358).

Il cambiamento, in questo senso, prevedeva probabilmente un'analisi più ampia e complessa rispetto a quella sottointesa dalla proposta rivolta alle scuole. E, in relazione a questo aspetto, è necessario prendere una posizione più chiara, poiché sono davvero tante le interpretazioni relative alle critiche arendtiane. Non crediamo, infatti, che l'obiettivo principale del saggio sia quello di sottovalutare la funzione e il ruolo della scuola per rispondere ai problemi politici (per la Arendt, peraltro, la scuola è uno degli ambienti sociali per eccellenza, lo spazio che si trova *tra* la famiglia – lo spazio privato – e il mondo – lo spazio pubblico). Al contrario, parafrasando alcuni dei contenuti che abbiamo appena sinteticamente riportato, credo che Arendt intenda piuttosto fare leva sull'incongruenza della “nobiltà” dei diritti civili sui cui si apre il dibattito – che andrebbe oltretutto a suo avviso esteso fino a comprendere i diritti umani –, e la fragilità di uno spazio sociale che riorganizzava l'esperienza educativa a partire dal “livellamento culturale” (ispirato alla cultura dominante americana) e non all'emancipazione delle differenze. Arendt è scettica e non vede nella fisionomia degli ambienti sociali tipici della “società di massa” – “una società nella quale ogni distinzione e ogni interesse di gruppo sono scomparsi” (Young Bruhel, 1990, p. 354). – alcuna possibilità di conservazione di uno spazio pubblico a cui aspirare. Da una parte, in ragione della lucidità del cambiamento, dall'altra per non rischiare di sacrificare ancora una volta la valorizzazione dell'azione collettiva e cooperativa promossa da Dewey oltre che la dimensione fragile e complessa degli ambienti sociali.

Scrive Bettini a proposito degli ambienti arendtiani,

Nel mondo moderno, dominato dall'idea di necessità e dalla processualità del comportamento, le rivoluzioni sembrano esprimere per Hannah Arendt la sola, autentica aspirazione a reintegrare il senso antico dell'agire libero, un'aspirazione legata al bisogno di disporre di uno spazio pubblico in cui sperimentare direttamente la possibilità di essere protagonisti e, soprattutto, quella “felicità pubblica” che deriva dall'agire con altri, quello “spirito pubblico” grazie al quale “ovunque si trovino uomini, donne e bambini, siano essi vecchi o giovani, ricchi o poveri, alti o bassi, saggi o stolti, ignoranti o dotti, ogni individuo appare fortemente spinto dal desiderio di essere visto, ascoltato, considerato, approvato e rispettato dalla gente intorno a lui a da lui conosciuta”. (Bettini, 1993, pp. 10 e 11).

Conclusioni

«Dove siamo – allora – quando costruiamo pensiero?». La domanda che caratterizza il *trait - d'union* dei due autori suggerisce, in forma conclusiva, almeno due considerazioni.

In primo luogo, Dewey e Arendt fanno riferimento entrambi ad una specifica forma di agire umano. Per Arendt agire significa “incominciare”, “mettere in movimento qualcosa” in nome di un’azione che è tale solo se vista, sentita, ascolta dagli altri e, in questo senso, plurale. Allo stesso modo, Dewey ridefinisce il concetto di ambiente come lo spazio dalla fisionomia complessa che condiziona ed è condizionato dal vivere sociale dei soggetti con cui esso interagisce.

E qui c’è un ulteriore aspetto di novità, soprattutto se consideriamo l’epoca in cui si trovano situate le loro analisi. Sia Arendt che Dewey, infatti, contrariamente a molti loro colleghi contemporanei, possiedono uno sguardo lucido e responsabile verso la realtà sociale poiché, mentre scrivono e riflettono, scelgono di farlo esercitando anche la loro cittadinanza. Ne abbiamo appena avuto un esempio tramite l’attenzione speciale che entrambi rivolgono alle azioni politiche degli Stati Uniti. Arendt e Dewey, attraverso critiche e approfondimenti, invitano a ripensare gli ambienti politici ed educativi non per semplici fini intellettualistici, ma per un autentico interesse a comprendere le dinamiche delle *praxis* politiche del Paese.

Inoltre, e qui fa ingresso la seconda questione, la filosofia di cui essi stessi sono stati destinatari – a partire dalle influenze hegeliane e kantiane –, aveva perso per entrambi la propria facoltà interpretativa a furia di isolare e frammentare ogni zona del conoscere. In momenti diversi della storia, dunque, Dewey e Arendt giungono alla stessa intuizione sulla sterilità del pensiero che ragionava attorno alle questioni politiche e educative.

Si trova qui, se vogliamo, la radice della loro comune aspirazione. Dewey stesso afferma ad un certo punto che “...questo isolamento si riflette nel grande sviluppo di quel ramo della filosofia che è noto sotto il nome di epistemologia, o teoria della conoscenza”. La conseguenza più pericolosa nel possedere solo strumenti che affidavano la conoscenza assoluta alla ragione umana e alla sua indipendenza”, si stava concretizzando con la frammentazione degli ambienti e degli spazi della vita sociale. A questo proposito, il pensiero che Arendt definisce “indipendente”, intendeva rivendicare uno spazio del pensiero che, a suo avviso, costruiva significato e conoscenza solo se considerato accanto all’azione.

La proposta del “dove pensiamo”, per queste ragioni, contiene un contributo importante nella ridefinizione degli ambienti (storici, sociali, politici, educativi...) e del loro valore anche pedagogico.

Sarà in seguito all’emergere di questo “speciale” interrogativo, infatti, e grazie al contributo dei primi filosofi della complessità, che le scienze umane potranno avventurarsi anche all’esplorazione del “come” del nostro conoscere e all’approfondimento delle affascinanti connessioni tra ambienti, soggetti e conoscenza.

Bibliografia

- Arendt, H. (1930-1954), *Essays in understanding*, a cura di Simona Forti, trad.it. di P. Costa, *Archivio Arendt 2. 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Arendt, H. (1959), *Reflections on Little Rock in Twenty years later*, a cura di J. Kohn, trad.it. di D. Tarrizzo, *Riflessioni su Little Rock in Responsabilità in Responsabilità e Giudizio* Einaudi Editore, Torino 2010.
- Arendt, H. (1961), *Between Past and Future: six exercises in political thought*, trad. it. di T. Gargiulo, *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991.
- Arendt, H. (1978), *The Jew as Pariah: Jewish Identity and Politics in the Modern Age*, trad. it. di G. Bettini, *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli Editore, Milano 1993.
- Bellatalla, L. (2016), *Democracy and Education: Why?.* *Espacio, Tiempo y Educaciòn.* 3 (2), 17-30.
- De Falco P. (1985), *La filosofia politica di John Dewey*, Bulzoni Editore, Roma 1985.
- Dewey, J. (1910), *How we think, Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, a cura di A. Granese, trad. it. J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Foray, P. (2001), *Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde.* *Le Télémaque.*19,(1), 79-101. doi:10.3917/tele.019.0079.
- Goussot, A. (2013), *Educazione Democratica, rivista di pedagogia politica: Dewey oggi. La pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica.* 3 (5),15-47.
- Young –Bruhel, E. (1990), *Hannah Arendt. For love of the world*, Yale University Press, 2004.

Se i giovani non si sono interessati di politica nel 1930 è stato anche perché la politica dei partiti democratici non ha fatto nulla per rendersi interessante e seducente nei confronti dei giovani; almeno finché qualcuno, dalla destra estrema antisemita e criminale, non ha scorto proprio nei giovani una sorta di territorio vergine da colonizzare e l'ha investito con una serie di dispositivi *pedagogici* di conquista del consenso soprattutto a livello simbolico, emotivo ed affettivo. La leadership politica è infatti strettamente legata a un complesso dispositivo simbolico, segnico, spaziotemporale, comunicativo che la fa emergere e la sostiene, al punto che è facile immaginare che un personaggio come Adolf Hitler, in altri contesti e in altri momenti, sarebbe stato solo un patetico urlatore da deserti comizi domenicali.

Tutto questo per dire che la politica deve essere resa appetibile ai giovani: non nel senso di farla diventare una farsa da talk-show ma esattamente al contrario: non si tratta di abbassare la politica ai livelli dei "circenses" popolari ma di partire da questi ultimi elevandone le emozioni, le paure, i desideri al livello politico. Occorre collocarsi allora al livello di una forma di esperienza addirittura prepolitica, la sola che dà l'accesso alla politica intesa nel suo senso più alto e nobile di scienza del cambiamento e adeguamento di quell'oggetto artificiale e mutevole che è la polis. Posizionarsi dunque in quelle regioni dell'indignazione e della non sopportazione della sopraffazione e dell'ingiustizia che colgono lo stomaco e la pelle degli esseri umani degni di codesto nome, e che a loro volta spingono verso la dimensione della politica: qui si colloca la giuntura tra dimensioni prepolitiche e spazio della politica il buco bianco (non più solo emozione, non ancora solo politica) nel quale l'eco della nostra ricerca inizia a risuonare. Presidiare tale giuntura, tale snodo ci sembra urgente e ineludibile proprio perché è stata la lotta per l'appropriazione di tale spazio bianco ad essere stata decisiva per l'affermazione della nuova tipologia di dominio che conosciamo e che presiede al nostro assoggettamento: la colonizzazione degli spazi del prepolitico ha infatti caratterizzato negli ultimi decenni la fisionomia di un potere che ha bisogno, per perpetuarsi, di quella che appare come la complicità dei soggetti da assoggettare. In questa regione è possibile ancora, ne siamo sicuri, appassionare i giovani e le giovani alla straordinaria avventura della politica.

Un primo passo consiste a nostro parere nell'educare *all'esperienza politica*, proprio nel senso profondamente esistenziale del termine. Presentare la politica come esperienza coinvolge per esempio il senso della rappresentanza, che i ragazzi e le ragazze vivono nelle scuole, almeno a partire dalle secondarie di II grado. Fare esperienza di rappresentanza non è cosa semplice, insegna a trovare l'equilibrio tra le proprie opinioni e le idee di chi ci ha eletti, insegna a mediare ma anche a capire quali sono i valori non negoziabili. La



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il mestiere della pedagogia diretta da M. Baldacci

Ultimi volumi pubblicati:

Paradigmi educativi

VALERIA ROSSINI, *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche.*

FILIPPO DETTORI (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze.*

AGNESE INFANTINO (a cura di), *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia.*

MARIA BUCCOLO, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia* (disponibile anche in e-book).

LUIGINA MORTARI (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (disponibile anche in e-book).

ROSSELLA D'UGO, *La qualità della Scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI* (disponibile anche in e-book).

MONICA GUERRA, RITA MILITELLO, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola.*

MARIA CHIARA MICHELINI, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva.*

CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ GARRIDO, *Insegnare in una società interculturale. Linee e ricerche per la scuola secondaria.*

SILVIA FIORETTI, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche* (disponibile anche in e-book).

PHILIPPE MEIRIEU, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia* (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI, *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education* (disponibile anche in e-book).

SILVIA FIORETTI, *La strategia della ricerca. Modelli e ipotesi operative* (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività.*

ROSELLA PERSI, *Ambiente: conoscere per educare* (disponibile anche in e-book).

FRANCO FRABBONI, *La scuola rubata* (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI, *La Controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (disponibile anche in e-book).

Studi e approfondimenti

MAURIZIO FABBRI, *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà.*

ALESSANDRO CIASULLO, *Armonie bioeducative. Scale e arpeggi pedagogici.*

PIER GIUSEPPE ROSSI, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente* (disponibile anche in e-book).

RAFFAELLA C. STRONGOLI, *Metafora e Pedagogia*. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica (disponibile anche in e-book).

TEODORA PEZZANO, *Le radici dell'educazione*. La teoria dell'esperienza in John Dewey.

MONICA PARRICCHI (a cura di), *Educare alla consapevolezza economica*. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere (disponibile anche in e-book).

ARIANNA TADDEI, *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale*. Un intervento in El Salvador.

MARIA CHIARA MICHELINI, *Educare il pensiero*. Per la formazione dell'insegnante riflessivo.

ELIO DAMIANO, *La mediazione didattica*. Per una teoria dell'insegnamento (disponibile anche in e-book).

GIOVANNA MARANI, *La ricerca-azione*. Una prospettiva deweyana.

ANDREA PORCARELLI, *Educazione e politica*. Paradigmi pedagogici a confronto.

BERTA MARTINI, *Pedagogia dei saperi*. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione.

MASSIMO BALDACCI, FRANCA PINTO MINERVA (a cura di), *Razionalità, educazione, realtà sociale*. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni (disponibile anche in e-book).

MONICA PARRICCHI, *Educazione al consumo*. Per una pedagogia del benessere (disponibile anche in e-book).

LIVIA ROMANO, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia*. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo.

MARIA ROSARIA STROLLO (a cura di), *La motivazione nel contesto scolastico*. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania. Quaderno didattico per la valutazione dello studente.

FRANCESCA PULVIRENTI, TERESA GARAFFO, ALESSANDRA TIGANO, *Metafore in movimento*. Pratiche di ricerca e didattica professionale.

GIANNI NUTI, *Le briciole di Pollicino*. Fotografia e Didattica tra scuola ed extrascuola (disponibile anche in e-book).

ANDREA CEGOLON, *L'idea di lavoro in Rousseau* (disponibile anche in e-book).

LORELLA GIANNANDREA, *Traiettorie del sé*. Dispositivi per la costruzione dell'identità nei percorsi di formazione.

ROSA GALLELLI, *Educare alle differenze*. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva.

LOREDANA PERLA, *Scrittura e tirocinio universitario*. Una ricerca sulla documentazione.

DANIELA DATO, *Pedagogia del lavoro intangibile*. Problemi, persone, progetti.

ROSA GALLELLI, GIUSEPPE ANNACONTINI (a cura di), *E.brain*. Sfide formative dai "nativi digitali".

MARIA TERESA MOSCATO (a cura di), *Progetti di cittadinanza*. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria (disponibile anche in e-book).

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione metodologica del curriculum*. Il modello del metodo didattico.

MASSIMO BALDACCI, FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, VITO LEONARDO PLANTAMURA, *Il computer a scuola: risorsa o insidia?*. Per una pedagogia critica dell'e-learning.

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione emozionale del curriculum*. L'educazione affettiva razionale nella scuola (disponibile anche in e-book).



**Emma Beseghi
e Tiziana Pironi**

Research in Progress

A cent'anni dalla sua pubblicazione, *Democrazia e educazione*, che nell'unione di queste due parole-chiave racchiude il significato più profondo della riflessione pedagogica e dell'impegno etico-sociale di Dewey, ha fatto da sfondo e da direzione di senso al lavoro dei dottorandi di Scienze Pedagogiche dell'Università di Bologna, alimentato anche da un confronto e scambio con alcuni studiosi specialisti in materia.

Tale ricorrenza è stata per i dottorandi una preziosa occasione per riflettere sull'onda lunga di alcuni nodi concettuali che emergono nella famosa opera deweyana, a partire dai loro differenziati percorsi di ricerca, fino ad individuare quattro parole-chiave: *Esperienza e pensiero; Ambienti e relazioni; Continuità e linguaggi; Scopi e direzioni*.

Su questi quattro nuclei tematici hanno trovato convergenza i rispettivi gruppi di lavoro, che sono stati poi oggetto di un seminario, tenutosi nel dicembre 2016, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" e che ora costituiscono l'articolazione delle quattro sezioni presenti in questo volume.

Emma Beseghi è professore ordinario di Letteratura per l'infanzia presso l'Università di Bologna. È autrice e curatrice di numerose pubblicazioni, tra cui *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo* (2008); *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* (2012, in coll. con G. Grilli); *Lo sguardo della memoria. Rileggendo il Piccolo Principe* (2014, in coll. con C. Laneve).

Tiziana Pironi è professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università di Bologna, dove attualmente coordina il Dottorato di Scienze pedagogiche. Tra le sue pubblicazioni si segnalano in particolare le seguenti monografie (*Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, 2010; *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, 2014).