

SAGGI – ESSAYS

FINITUDINE, PÀTHOS ED EDUCAZIONE

IN JOHN DEWEY

di Vasco d'Agnese

In questo lavoro, attraverso l'analisi dell'opera deweyana, esploro il significato del patire e della finitudine come elementi fondanti del processo educativo. Nello specifico, proverò a mostrare come Dewey, nei suoi diversi scritti, condusse da un lato una critica sistematica del soggetto ego-logico cartesiano; dall'altro lato, mostrò come le radici del vivere, dell'esistere e dell'educare siano da ricercarsi, anche, nella finitudine e nel patire. Una tale critica, piuttosto che giungere a una visione scettica o nichilistica dell'educazione, proietta il processo educativo nel futuro, come il mezzo attraverso il quale il soggetto che noi siamo genera nuova esperienza. L'educazione in Dewey, proiettandoci nel futuro, è fondata e mossa dall'incertezza. In tal modo Dewey, collocando le radici dell'esistere nella finitudine umana, riposiziona l'*agency* educativa lontano dal semplice controllo e verso l'apertura e lo sviluppo.

In this paper, drawing from Deweyan oeuvre, I go deep into the significance of undergoing and finitude as related to education. Specifically, I attempt to argue that Deweyan oeuvre clearly displays how the roots of living, existing and educating are also located in finitude and undergoing. It is my argument that Dewey, throughout his work, conducted a systematic dismantling of the concepts of rationality and education as mastery and control. Such a dismantling entails, at the same time, the dismantling of the auto-grounded subject, namely, the subject that grounds itself in the power to master experience. Such a twofold relocation of rationality and subject rather than flowing in a nihilistic/relativistic

account of education results in a reinforcement of education that must be understood not so much as the attempt to understand and predict experience but as the means to create new, unpredictable experience. Such a move repositions educational *agency* away from control and mastery and in the direction of growth and openness.

1. Introduzione

In un saggio del 1993, *Body-Mind and Subconsciousness: Tragedy in Dewey's Life and Work*, Bruce Wilshire, nell'analizzare la figura e l'opera di John Dewey, scriveva:

Non è semplice pensare a John Dewey come a una figura tragica. Troppe foto lo ritraggono con il suo viso gentile, da nonno amorevole, che tiene i nipotini sulle sue ginocchia [...]. Eppure, nella vita e nell'opera di Dewey, esiste un altro lato della medaglia¹ (Wilshire, 1993, p. 257).

Nell'analizzare i concetti di self, mente e costruzione del significato, Wilshire, contrariamente a quello che potremmo definire il mainstream della letteratura critica deweyana, argomenta che, per Dewey,

i significati che costruiamo e i mezzi con i quali li costruiamo non formano un sistema coerente. La dimostrazione che Dewey ci dà di questo smantella ogni visione ottimistica della mente e della condizione umana. Dall'opera di Dewey emerge la consapevolezza che l'anima dell'uomo moderno sia in balia di un disordine infernale² (Wilshire, 1993, p. 257).

Se confrontate con l'immagine che di Dewey ci restituisce una parte molto consistente della letteratura critica, le frasi di Wilshire

¹ La traduzione dei lavori in lingua inglese, sia per quanto attiene all'opera deweyana, sia per la letteratura critica, è a cura di chi scrive.

² In originale il termine usato è "hellish mess".

possono apparire unilaterali, parziali, se non del tutto infondate. E in effetti dipingere l'alfiere del pensiero riflessivo e dell'apprendimento intelligente, il campione della democrazia come metodo e come paradigma di sviluppo, prima e più che come metodo di governo, come colui che decostruisce il soggetto come centro unico e logicamente consistente, mostrando le aporie di tale concezione, sembra operazione scientificamente azzardata e poco sostenibile. Eppure è proprio il rischio a essere uno dei temi più amati e praticati dal filosofo e pedagogista statunitense: rischio che riguarda il nostro rapporto con il mondo e le cose (Dewey, 1934/1980, p. 272); rischio come categoria fondante del pensare (Dewey, 1916/1930, p. 174) e dell'esperire (Dewey, 1925/1929, pp. 41-43; 1929, pp. 6-8); rischio come elemento che caratterizza l'esistenza (Dewey, 1910, pp. 10-12).

La condizione umana appare a Dewey rischiosa proprio in quanto fondata sulla finitudine dell'essere umano; ed è proprio la finitudine, unitamente ai concetti di azione e "undergoing", la categoria che Dewey assume come centrale nel discutere del rapporto fra essere umano e mondo.

Questo lavoro, prendendo le mosse dall'opera deweyana e dalla relativa letteratura critica, analizza il nesso fra finitudine ed educazione. In particolare ciò che si proverà a mostrare è un lato dell'opera deweyana strettamente connesso ai concetti di patimento e incertezza, più che a quelli di stabilità ed equilibrio, concetti, questi, che tanta parte hanno nella letteratura critica riferita al filosofo e pedagogista statunitense; un lato che pone radicalmente in discussione il potere di controllo che il soggetto ha sul proprio pensare, anticipando così di mezzo secolo il tema della «morte del soggetto» (Boisvert, 1998, p. 35) tanto caro alla letteratura continentale; un lato scosso dal «mistero, dal dubbio e dalla conoscenza parziale» che abitano il mondo nel quale l'essere umano è gettato» (Dewey, 1934/1980, p. 34) e pienamente consapevole di quanto nell'esperienza «ciò che è chiaro e distinto è prezioso [...] ma ciò che è oscuro e incerto [...] è di gran lunga superiore» (Dewey, 1925/1929, p. 20); un lato impegnato ad analizzare «le difficoltà e la tragedia della vita» e che pone radicalmente in

questione il fatto che «lo stimolo all'acquisizione di conoscenza deriva dalla radicale disparità da ciò che risulta presente all'esperienza e ciò che risulta presente alla conoscenza» (Dewey, 1917, p. 48); un lato che parla apertamente «del rischio [...] dei cattivi presagi [...] e dell'aleatorietà» che abitano il nostro mondo (Dewey, 1925/1929, pp. 41-42).

Quindi, se non possiamo che convenire con Gert Biesta e Nicholas Burbules (2003) quando evidenziano che «la filosofia deweyana assume l'azione come categoria fondante» (p. 32), non possiamo non citare lo stesso Dewey quando afferma che «il carattere distintivo di ogni attività pratica [...] è l'incertezza che la caratterizza. Di questa noi siamo costretti ad ammettere: agisci, ma fallo a tuo rischio e pericolo» (Dewey, 1929, p. 6). Connetteno l'analisi di Biesta e Burbules con l'articolazione del pensiero deweyano, possiamo affermare che la categoria fondante dell'esperienza, cioè l'azione, comprende il rischio come parte della sua essenza. In altri termini, se la questione chiave del pragmatismo deweyano è «cosa dobbiamo fare per garantire all'essere umano un valore più sicuro degli oggetti che riguardano l'esistenza» (Dewey, 1929, p. 43), allora dobbiamo riconoscere come, allo stesso tempo, «le condizioni che caratterizzano ogni esistenza individuale sono infinitamente casuali» (Dewey, 1938, p. 319), poiché, in definitiva, «ogni esistenza singola è un evento» (Dewey, 1925/1929, p. 71).

Wilshire, chiaramente, non è stato l'unico a notare e tematizzare questo che potremmo definire il lato oscuro, inquietante dell'opera di John Dewey. Diversi studiosi ne hanno discusso: Garrison (1994; 1996; 1997; 1998; 1999; 2003; 2005; 2015), innanzitutto, che per primo riconobbe chiaramente come lo smantellamento della metafisica cartesiana operato da Dewey implicava, contemporaneamente, lo smantellamento del soggetto egologico, autofondato che su tale metafisica si fondava; Alexander (1987), che nell'analizzare il rapporto fra arte e conoscenza tematizzò il ruolo dell'esperienza "preriflessiva" nel pensiero deweyano, e Naoko Saito che ha posto in questione «la visione del mondo apparentemente ottimistica» (Saito, 2005, p. 249) che alcuni

tendono erroneamente a vedere nell'opera deweyana, mostrando invece quanto nel lavoro di Dewey sia all'opera «un senso del tragico del quale, oggi, si sono perse le tracce» (Saito, 2005, p. 249).

È altresì opportuno ricordare che una visione non irenica dell'opera deweyana emerge anche dai lavori di diversi studiosi che, sebbene non impegnati in modo diretto nell'esplicitare un tale lato, ne mostrano tuttavia un ritratto tutt'altro che rassicurante, evidenziando come la sfida deweyana alla metafisica platonico-cartesiana implica la messa in questione di ogni terreno sicuro del pensare (Bernstein, 1961; 2010; Biesta, 1994; 2009; Biesta & Burbules, 2003; Boisvert, 1998; Jackson, 1994/1995; Margolis, 2010; Semetsky, 2003; 2008; Striano, 2009). Nei loro lavori il ritratto di Dewey come promotore di un ottimistico e lineare sentiero verso la democrazia e la conoscenza è messo in questione, e il pensiero del filosofo e pedagogista statunitense appare in tutta la sua profondità e complessità. Ebbene, è precisamente questo lato inquietante di Dewey che può aiutarci a comprendere e articolare la relazione profonda tra finitudine, patimento ed educazione. Il lavoro che presento è strutturato in due paragrafi: nel primo paragrafo analizzo il nesso fra pàthos, finitudine e conoscenza; nel secondo, provo a sviluppare il correlato educativo dell'analisi svolta.

2. *Finitudine, pàthos e conoscenza*

In *Art as Experience*, nel descrivere il modo in cui l'uomo comprende il mondo, Dewey scrive: «c'è [...] un elemento di pàthos, di sofferenza nel suo senso più ampio in ogni esperienza. Se così non fosse non ci sarebbe alcuna comprensione di ciò che accade»³ (Dewey, 1934/1980, p. 41). L'affermazione deweyana, co-

³ Data la rilevanza dell'affermazione deweyana, è qui opportuno riportare l'originale ed esplicitare le scelte di chi traduce: «there is [...] an element of undergoing, of suffering in its large sense, in every experience. Otherwise there would be no taking in of what preceded». Innanzitutto esiste il problema di tradurre adeguatamente il termine “undergoing?”. Tale termine, letteralmente,

me spesso accade per l'opera del filosofo e pedagogista statunitense, dietro un'apparente semplicità e linearità nasconde una notevole complessità di significati. L'analisi deweyana, inoltre, tocca uno dei nodi cruciali della gnoseologia e dell'esperienza artistica occidentale, cioè, il rapporto fra pàthos e comprensione. È innanzitutto opportuno notare come Dewey non circoscriva la sua affermazione a un qualche tipo particolare di comprensione o a un qualche tipo particolare di esperienza. Detto altrimenti, Dewey non si riferisce specificamente a esperienze di dolore, pena, afflizione, o, parallelamente, alla comprensione scientifica, filosofica o artistica. Dewey si riferisce a ogni tipo di comprensione e a ogni tipo di esperienza – e infatti, Dewey utilizza il termine “every experience”. Detto altrimenti, qualunque sia il soggetto che fa esperienza, dovunque viva, qualunque sia la sua condizione e qualunque cosa provi, esperirà sempre, ai fini della comprensione di ciò che accade, dolore e patimento. La comprensione del nostro ambiente, delle relazioni nelle quali siamo coinvolti, delle nostre passioni, dei nostri interessi ed entusiasmi passa sempre attraverso l'essere-affetti-da – il patire, appunto. Anche la più piena, piacevole o soddisfacente delle esperienze implica, nell'analisi deweyana, un elemento di pàthos, assolutamente indispensabile nella comprensione dell'esperire. Senza tale elemento non si dà alcuna conoscenza o consapevolezza di ciò che accade.

significa “andare sotto”, sottostare, quindi. Dewey lo utilizza nella sua teoria dell'esperienza, quando deve argomentare che l'esperire è composto da una fase passiva – l'*undergoing*, appunto – e una fase attiva – l'azione. Si è preferito tradurre *undergoing* con pàthos e, successivamente, patire, richiamandosi al senso etimologico del termine, che indica un “essere affetti da”, senza connotazioni positive o negative. L'*undergoing* deweyano è, quindi, la condizione dell'esperire e vivere umano che implica – anche – il sottostare a eventi esterni, sentendone, percependone, patendone, quindi, gli effetti e la natura – essendone quindi affetti. Più spesso la letteratura critica, tanto nazionale quanto internazionale, ha enfatizzato la parte attiva dell'esperienza deweyana, l'azione intelligente, sottovalutando quanto le due parti si fondino e sostengano reciprocamente. Riguardo il verbo “to precede”, è bene sottolineare quanto questo significhi non solo precedere ma, anche, accadere prima – ciò che quindi è già stato.

Ed è qui che nell'opera deweyana un lato profondamente tragico, dionisiaco, si lega all'aspetto apollineo: il patire, il soffrire, apre le porte a una più profonda comprensione delle cose, a una proiezione nel futuro non immaginabile altrimenti. Tale è il senso del deweyano «living forward» (Dewey, 1917, p. 10), che caratterizza educazione ed esperienza. Detto altrimenti, in Dewey tanto la comprensione logico-razionale quanto la proiezione nel futuro, il progettare di donne e uomini si fonda su ciò che è «incerto, assolutamente instabile» (Dewey, 1925/1929, p. 43).

Questo perchè, nell'analizzare l'opera deweyana, non bisogna dimenticare come per Dewey il primo "fatto" dell'esistenza è che l'essere umano è letteralmente gettato nel mondo. Seguendo le parole di Dewey (1922), «l'essere umano non può sfuggire al problema di come affrontare la vita, poiché in ogni caso o la affronta vivendo, o esce dalla vita stessa» (p. 81). Tale è la concezione deweyana dell'esistenza.

Il passaggio citato non è un caso isolato nell'opera deweyana. A partire da *How We Think* (1910) fino a *Knowing and the Known* (Dewey & Bentley, 1949), Dewey riconobbe chiaramente il sottofondo incerto, pericoloso, tremendo – *anful*, in originale – dell'esistenza umana:

L'uomo vive in un mondo aleatorio. La sua esistenza comporta, per dirla in modo chiaro, una scommessa. Il mondo è un teatro di rischi e pericoli. Esso è incerto, instabile, misteriosamente instabile. I suoi pericoli sono irregolari, incostanti, né si può far conto su alcuna stabilità. [...]. Queste cose erano vere oggi come in passato. Non sono i fatti a essere cambiati, ma semplicemente i metodi con i quali proviamo a rendere più sicura l'esistenza, regolarla e comprenderla (Dewey, 1925/1929, pp. 41-43).

Il passaggio è in sé sufficientemente chiaro. Credo, però, che un'attenzione particolare vada dedicata a tre questioni: a) l'utilizzo del termine "scommessa" – *gamble*, in originale; b) il passaggio in cui Dewey afferma come il mondo sia "imprevedibilmente instabile" – *uncannily unstable*, in originale; c) l'utilizzo del termine "fatti" – *facts*, in originale. Partendo dalla prima questione, è decisa-

mente significativo l'utilizzo del termine *gamble* riferito all'esistenza umana. *Gamble* è, infatti, l'azzardo, il gioco d'azzardo; la scommessa, appunto. Qualcosa, quindi, su cui si punta senza avere pienamente coscienza né del rischio né dei mezzi per fronteggiare tale rischio. Nell'azzardo si decide per qualcosa che non si conosce né, soprattutto, si può conoscere. Chi scrive tiene a chiarire che non è la fede deweyana nell'azione intelligente che si vuole porre in discussione. Che donne e uomini costruiscano il senso e il significato delle loro vite attraverso – anche – analisi e riflessione è un tema sviluppato e sostenuto da Dewey in più luoghi della sua opera. Tuttavia l'utilizzo di un termine così forte merita una riflessione. In un modo che ricorda Pascal, Dewey equipara l'esistere a un azzardo in un mondo non conoscibile fino in fondo. Di più: passando al secondo punto, il mondo non è semplicemente instabile; il mondo è *uncannily unstable*, misteriosamente instabile. Qui l'avverbio ha una doppia valenza, poiché è da riferirsi tanto all'origine dell'instabilità – che è, appunto, misteriosa – quanto ai suoi effetti: l'instabilità del mondo è essa stessa imprevedibile, poiché, come Dewey afferma, «il mondo è un miscuglio impressionante e imprevedibile di regolarità [...] ambiguità, incertezze» (Dewey, 1925/1929, p. 48) Ironicamente si potrebbe dire che è proprio la regolarità che talvolta troviamo nell'esperienza che ci rende difficile comprendere la sua instabilità.

La terza questione degna di attenzione riguarda l'utilizzo del termine “fatti”. È noto come l'epistemologia deweyana preveda una concezione transazionale della conoscenza e dell'esperienza: l'essere umano, per Dewey, conosce soltanto le conseguenze delle proprie azioni e non ha alcun senso, per Dewey, chiedersi cosa è il mondo al di là delle azioni che in esso produciamo. Cionondimeno, Dewey qui utilizza con forza il termine “facts”. Possiamo dire come l'unica eccezione che Dewey ha inteso fare rispetto al suo credo epistemologico, che vuole ogni cosa del mondo come il prodotto di un'azione in un ambiente, riguardi l'assoluta instabilità del mondo stesso. Tale instabilità si presenta, appunto, come un elemento ineluttabile.

Ebbene, per Dewey, l'essere umano è, heideggerianamente⁴, gettato in un mondo rischioso, ultimamente non comprensibile. L'essere umano prova a costruire gli strumenti per assicurarsi un'esistenza stabile, ma è radicalmente esposto alla propria finitudine: finita e incerta è l'esistenza, finiti e incerti sono i mezzi con cui la guadagniamo, finita e incerta la nostra conoscenza. Enfatizzando il ragionamento deweyano, possiamo dire con un paradosso che la nostra esistenza è fermamente costruita sull'incertezza, sulla finitudine e sul bisogno. Solo a partire da tale incertezza, finitudine e bisogno possiamo comprendere l'azione intelligente e il pensiero riflessivo, come risposte – parziali – alla scommessa nella quale siamo gettati.

Parafrasando Nietzsche⁵ e la sua *Nascita della Tragedia*, possiamo dire come Dewey conobbe i terrori e gli abissi dell'esistenza umana, e rispetto a questi costruì il lato apollineo del suo pensiero. Gli esseri umani, fin dalla loro apparizione sulla Terra, si sono trovati a fronteggiare un ambiente instabile e pericoloso; come Dewey afferma in *Experience and Nature*, «l'essere umano ha paura poiché vive in un mondo tremendo, spaventoso» – *fearful [...] awful world*, in originale (Dewey, 1925/1929, p. 42). Solo attraverso il confronto con il mondo, con ciò che il mondo genera in noi, con il nostro radicale essere-affetti-da, in una parola, con la finitudine e l'urto che si genera a contatto con il mondo, l'essere umano comprende ciò che gli accade. Tornando alla citazione deweyana, non si dà comprensione senza patimento. La conoscenza, pertanto, anche in Dewey, come nella lettura nietzscheana della filosofia greca, è figlia del dolore, del bisogno, della finitudine: «Il bisogno e la necessità premono l'essere umano da ogni lato e lo costringono a cercare stabilità e regolarità, riducendo ciò che è instabile, irregolare» (Dewey, 1925/1929, p. IV). Ed è attraverso questo confronto con il dolore e con la propria finitudine che guadagniamo la nostra capacità di conoscere, costruendo e gua-

⁴ Sul nesso Dewey-Heidegger si vedano i fondamentali saggi di Rorty (1976), Toulmin (1984); d'Agnesse (2017; 2018) e Troutner (1969).

⁵ Per un parallelo fra Dewey e Nietzsche si veda Garrison, 2015.

dagnando a un tempo il significato del mondo. Qui sta l'immensa importanza della riflessione, come transizione, guidata intenzionalmente, dal problematico al sicuro.

Questa interpretazione sembra ulteriormente avallata da un passaggio che troviamo in *The Need for a Recovery of Philosophy*. Nell'analizzare la natura della nostra esperienza, Dewey afferma che

L'esperienza è innanzitutto il patire; un processo che attiene all'affezione, al sottostare a qualcosa, allo stare in presenza di qualcosa che incide sul nostro organismo [...]. L'esperienza non riguarda innanzitutto la conoscenza, ma le modalità del patire e del fare (Dewey, 1917, pp. 10-11).

Dewey, ancora una volta, si mostra pienamente consapevole del nesso profondo esperienza-patimento-conoscenza come nesso specificamente umano, ed è a partire da questo nesso che ha costruito tanto la sua teoria dell'educazione quanto quella dell'azione intelligente e del pensiero riflessivo. Se da un lato l'analisi dell'opera deweyana non può esaurirsi nella disamina di questo lato problematico del suo pensiero, è altresì vero che, se sganciate da questo lato, temi come *l'inquiry*, il pensiero riflessivo, *l'intelligent action* e l'educazione perdono le loro radici e, quindi, la loro forza. Nel paragrafo che segue proverò a esplicitare le conseguenze, sul piano squisitamente educativo, delle considerazioni prodotte fino ad ora.

3. *L'educazione come nuovo inizio*

In *Democracy and Education*, nelle prime pagine del primo capitolo, significativamente intitolato *L'educazione come necessità per la vita*, Dewey (1916/1930) scrive:

Il vivente può facilmente essere schiacciato da forze superiori. Cionondimeno, esso prova a convertire le forze che agiscono su di lui in strumenti che lo possano far prosperare. Quando non riesce a farlo, allora non soltanto viene fatto a pezzi [...] ma perde la propria identità

come vivente [...]. I fatti ineluttabili, primari della nascita e della morte di ogni membro che costituisce un gruppo sociale determinano la necessità dell'educazione (pp. 1-3).

Nell'analizzare la citazione riportata, è innanzitutto opportuno riflettere sulla sua collocazione. Nello scrivere quello che probabilmente è il suo capolavoro, alla prima pagina del primo capitolo, Dewey avverte il bisogno di chiarire in modo inequivocabile il ruolo dell'educazione nell'esistenza. Educare ed essere educati non è una scelta, qualcosa che possa semplicemente migliorare l'esistenza, renderla più piena, interessante, bella o confortevole; educare ed essere educati è una necessità, qualcosa senza la quale l'essere umano, semplicemente, non sopravvive, viene fatto a pezzi. Detto altrimenti: si sceglie come educare, non se educare, poiché scegliere di non educare significa innanzitutto condannare – e condanarsi – all'annichilimento. Se il termine può apparire troppo forte, è bene ricordare la formulazione Deweyana: in originale, «[t]he living thing may easily be crushed by superior force [...], split[ting] into smaller pieces». Ciò che salva a un tempo il vivente uomo e la comunità che gli umani costruiscono è l'educazione, che è, appunto, necessità. Educazione che Dewey (1929), in *The Quest for Certainty*, definirà come «un modo di vivere, di agire. E come modo di agire l'educazione è più ampia della scienza» (p. 39). Ed è proprio il continuo aprirsi, ampliarsi dell'esperienza attraverso l'educazione a essere una delle caratteristiche precipue della filosofia educativa deweyana; il soggetto, in Dewey, «identifica se stesso con l'intera gamma di relazioni prodotte dalle sue attività» (Dewey, 1916/1930, p. 409). Il frutto della finitudine e del patire, dell'essere radicalmente affetti dal mondo e dall'altro da sé, in Dewey, è coltivato attraverso l'agire educativo, attraverso la necessità dell'agire educativo, individuale e collettivo – e del resto, considerando la concezione deweyana della democrazia, la differenza fra individuale e collettivo viene meno.

Come si caratterizza pertanto un'educazione che, nascendo dalla finitudine e, anche, dal patire, sia rivolta verso «quell'ampliamento del sé» (Dewey, 1913, p. 96) così caro al filo-

sofo e pedagogista statunitense? Una prima considerazione riguarda il fatto che Dewey intese sempre il processo educativo come ampliamento dell'esperienza e delle sue possibilità. Dewey portò l'*agency* educativa lontano dal semplice controllo e verso uno sviluppo aperto. Come afferma in *Democracy and Education* (1916/1930), «il processo educativo non ha alcun fine al di fuori di se stesso. Esso è il suo proprio fine» (p. 59). L'educazione, pertanto, acquista con Dewey un primato forse mai avuto in passato: non mezzo, strumento utile a questo o quel fine, ma fine in sé: l'educazione dà a se stessa i suoi propri fini. A questo proposito è bene ricordare come pochi pensatori hanno tematizzato l'educazione con tanta forza e fiducia così come Dewey ha fatto; pochi hanno posto al centro del loro progetto filosofico l'educativo in quanto tale (Bellatalla, 1999; Spadafora, 2009; Striano, 2009) tanto che è possibile affermare che il *primum*, in Dewey, non è filosofico, ma educativo.

Di fronte alla nostra finitudine, l'educazione è ciò che ci consente di procedere, o, come Dewey scrive con espressione difficilmente traducibile, attraverso l'educazione «we live forward» (Dewey, 1917, p. 12). È l'educazione a mostrarci l'ulteriorità che ci caratterizza come esseri umani. Significativamente, nell'analisi deweyana, l'unico elemento che sembra essere determinante per l'educazione – essendone a sua volta determinato – è lo sviluppo: «poichè in realtà non c'è nulla che sia funzionale allo sviluppo salvo uno sviluppo maggiore, allora non c'è nulla cui l'educazione sia subordinata salvo maggiore educazione» (Dewey, 1916/1930, p. 60). E ancora: «lo sviluppo non è qualcosa che è completo in un dato momento, ma piuttosto è un continuo tendere al futuro», così come «il risultato del processo educativo è la capacità di educazione successiva» (p. 79).

Dewey, pertanto, lungo l'intero arco della sua carriera, pensò l'educazione come una tensione continua verso il futuro e verso nuove, inedite possibilità. Il progetto educativo in Dewey è aperto a spazi non garantiti, dei quali non si può definire l'esito in anticipo. L'educazione è il modo in cui il soggetto istituisce nuovi punti di contatto con l'ambiente, generando così nuova esperienza. In

tal senso va inteso il fondamentale passaggio deweyano che concepisce l'educazione come «un'emancipazione e un ampliamento dell'esperienza» (Dewey, 1910, p. 156). In quanto emancipazione e ampliamento dell'esperienza, l'educazione è, contemporaneamente, il modo in cui l'esperienza è sempre nuovamente costruita e il modo in cui il soggetto che noi siamo è costruito attraverso il processo educativo. Il soggetto, quindi, è letteralmente generato dall'educazione.

Una conseguenza importante di tale concezione è che, fondamentalmente, noi non siamo in grado di predire nel dettaglio ciò che risulterà dalla continua costruzione dell'esperienza che è l'educazione. In Dewey l'educazione è sempre portatrice e costruttrice di nuovo, quel nuovo che Dewey costantemente insegue nella sua tematizzazione dei concetti cardine della filosofia e del processo educativo. E qui è opportuno citare Dewey per esteso, quando, in *The Quest for Certainty*, riformula in modo radicale il concetto di mente e di intenzionalità – categoria fondante del pedagogico – anticipando di mezzo secolo temi quali l'*embodiment* e il pensiero complesso:

Il vecchio centro era la mente conoscente, fornita di un apparato cognitivo completo in se stesso e semplicemente esercitato su un altrettanto completo insieme costituito dal mondo esterno; il nuovo centro è costituito da una serie indefinita di interazioni, che prendono vita nel corso della natura, che non è in sé né fisso né completo, ma che può essere diretto verso nuovi risultati attraverso la mediazione di operazioni intenzionali. Né il sé né il mondo, né l'anima né la natura [...] sono il centro. C'è un insieme mobile di parti interagenti; un centro emerge ogni qualvolta si manifesta una tensione al cambiamento in una determinata direzione (Dewey, 1929, pp. 290-291).

“[L]’indefinita serie di interazioni” tematizzata da Dewey può essere intenzionalmente guidata soltanto dal processo educativo. L'educazione, così, costituisce un nuovo inizio, un nuovo fronte dell'esperienza, essendo il punto a partire dal quale nuove conoscenze, nuovi significati vengono alla luce. Tale punto costituisce anche un nuovo – possibile – inizio per la costituzione della sog-

gettività. Se il soggetto si costituisce a partire da nuovi punti di attacco dell'esperienza, tale *agency* e responsabilità vanno intese non come controllo o direzione, ma come possibilità e occasione di crescita e sviluppo. Appare ora sufficientemente chiaro come Dewey, nella sua opera, affermi un'etica della finitezza che mostra come la tensione educativa è fondata su, mossa da e diretta verso l'incertezza; incertezza che è anche la radice del nuovo.

Bibliografia

- Bellatalla L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Bernstein R.J. (1961). John Dewey's Metaphysics of Experience. *The Journal of Philosophy*, 58(1), 5-14.
- Bernstein R.J. (2010). Pragmatism and Hermeneutics. In P. Farfield (Ed.), *John Dewey and the Continental Philosophy* (pp. 148-160). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Biesta G.J.J. (1994). Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 273-290.
- Biesta G.J.J. (2009). How to Use Pragmatism Pragmatically? *E&C/Education & Culture*, 25(2), 34-45.
- Biesta G.J.J., & Burbules N.C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Boisvert R.D. (1998). *John Dewey: Rethinking Our Time*. Albany: State University of New York Press.
- d'Agnes V. (2017). Behind and Beyond Self-Mastery: Risk, Vulnerability, and Becoming Through Dewey and Heidegger. *Interchange*, 48(1), 97-115.
- d'Agnes V. (2018). Dewey, Heidegger and the Challenge to Cartesian Metaphysics. Education as Living Forward. *Formazione, Lavoro, Persona*, VIII(23), 85-94.
- Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co.
- Dewey J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston, New York and Chicago: Houghton Mifflin Company.
- Dewey J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. In J. Dewey et al., *Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude* (pp. 3-69). New York: Henry Holt and Company.

- Dewey J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin. (Original work published 1925).
- Dewey J. (1929). *The Quest for Certainty: a Study of the Relation between Knowledge and Action*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company. (Original work published 1916).
- Dewey J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey J. (1980) *Art as Experience*. New York: Perigee Books. (Original work published 1934).
- Garrison J. (1994). Realism, Deweyan pragmatism and educational research. *Educational Researcher*, 23(1), 5-14.
- Garrison J. (1996). A Deweyan Theory of Democratic Listening. *Educational Theory*, 46(4), 429-451.
- Garrison J. (1997). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. New York: Teacher's College Press.
- Garrison J. (1998). Foucault, Dewey and Self-creation. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 111-134.
- Garrison J. (1999). John Dewey's theory of practical reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 291-312.
- Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida and the "Double Bind". *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), 349-362.
- Garrison, J. (2005). A Pragmatist Conception of Creative Listening to Emotional Expressions in Dialogues Across Differences. In K.R. Howe (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 112-120). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Garrison J. (2015). Nietzsche, Dewey and the Artistic Creation of Truth. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 7(1), 1-23.
- Jackson P.W. (1994/1995). If We Took Dewey's Aesthetics Seriously, How Would the Arts Be Taught? *Studies in Philosophy and Education*, 13, 193-202.
- Margolis J. (2010). Heidegger: a Pragmatist by Any Means. In P. Farfield (Ed.), *John Dewey and the Continental Philosophy* (pp. 111-125). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rorty R. (1976). Overcoming the Tradition: Heidegger and Dewey. *The Review of Metaphysics*, 30(2), 280-305.
- Saito N. (2005). *The Gleam of Light: Moral perfectionism and education in Dewey and Emerson*. New York: Fordham University Press.

- Semetsky I. (2003). Deleuze's New Image of Thought, or Dewey Revisited. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 17-29.
- Semetsky I. (2008). On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey through the Lens of Complexity Science. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 83-95.
- Spadafora G. (2009). The Problem of a Science Education in Dewey's Thought. In G. Spadafora & L.A. Hickman (Eds.), *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective* (pp. 48-58). Carbondale: SIUP.
- Striano M. (2009). Managing Educational Transformation in the Globalized World: A Deweyan Perspective. *Educational Theory*, 59, 379-393.
- Toulmin S. (1984). "Introduction". In *John Dewey, The Quest for Certainty, The Later Works, 1925-1953*, vol. 4. Ed. J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Troutner L.F. (1969). The Confrontation Between Experimentalism and Existentialism. From Dewey Through Heidegger and Beyond. *Harvard Educational Review*, 39(1), 124-154.
- Wilshire B. (1993). Body-Mind and Subconsciousness: Tragedy in Dewey's Life and Work. In J.J. Stuhr (Ed.), *Philosophy and the reconstruction of Culture* (pp. 257-272). Albany: State University of New York Press.