

Il valore educativo dell'abitare: un percorso nella filosofia di John Dewey

*(The Educational Value of Dwelling: A Path Through
the Philosophy of John Dewey)*

Andrea Fiore

Salesian Pontifical University - IT

Abstract

This article constitutes a theoretical reflection from an educational perspective that places emphasis on the notion of inhabiting in the present technological society. The discussion is based on John Dewey's pragmatism, particularly on the idea of technology resulting from the fundamental tenets of his conception of experience and aesthetics. A key element is the notion of habit, through which we manage our relationship with reality or inhabit it. Starting from an examination of technology in relation to the Deweyan notion of experience, the discussion moves towards the importance of the aesthetic dimension to come, finally, to some considerations on the meaning of habits in education and human existence.

Keywords: aesthetics, experience, habit, pragmatism, technology

Abstract

Questo articolo intende costituire una riflessione teorica in chiave educativa che pone l'enfasi sulla nozione di abitare nell'attuale società tecnologica. La trattazione si basa sul pragmatismo di John Dewey, in particolare sull'idea di tecnologia risultante dagli elementi fondamentali

della sua concezione dell'esperienza e dell'estetica. Elemento cardine è la nozione di abito (habit), attraverso la quale noi gestiamo la nostra relazione con il reale ovvero lo abitiamo. Partendo da una disamina della tecnologia in rapporto alla nozione deweyana di esperienza, il discorso si muove verso l'importanza della dimensione estetica per terminare con alcune considerazioni sul significato degli abiti nell'educazione e nell'esistenza umana.

Parole chiave: abito, esperienza, estetica, pragmatismo, tecnologia.

1. Introduzione

In una recente disamina di problemi e pericoli della tecnologia attuale, Lamberto Maffei ha rilevato che la cosiddetta rivoluzione digitale ha accentuato le disuguaglianze economiche, sociali e politiche accrescendo parallelamente l'indifferenza degli individui verso i loro simili (Maffei 2022). Dalla sua prospettiva di neurofisiologo, ha sottolineato l'importanza di sfruttare la plasticità cerebrale umana, soprattutto in tenera età, per favorire la costruzione di una sana relazione con l'ambiente, concludendo che «per non far morire i valori di umanità [...] messi in pericolo dall'avanzare della tecnologia non c'è che la scuola» (2022: 14).

Un filosofo che ha conferito un'importanza capitale alla scuola e all'educazione in generale è stato John Dewey, che continua ad essere un fondamentale punto di riferimento sotto questo profilo (e non solo). Anch'egli si è trovato a vivere «in un'epoca di trasformazioni sociali, economiche, tecnologiche, culturali e politiche enormi e senza precedenti» (Garrison, Neubert, Reich 2012: 8) e ha considerato la plasticità un elemento cruciale nell'educazione connettendola in modo stretto agli abiti (Dewey 1916/1980a: 49 e 51)¹. Dato che questi ultimi

¹ Per sottolinearne la natura attiva in Dewey, si preferisce rendere qui con "abito" l'inglese *habit*, che molto spesso in italiano è tradotto con "abitudine". Quest'ultimo termine, invece, sarà utilizzato quando va evidenziata la sua connotazione passiva.

costituiscono i nostri modi di abitare il mondo, si proverà a mettere in evidenza come la lezione di Dewey offra spunti preziosi per continuare a rendere pienamente umana l'esistenza in quella che è la nostra casa comune nelle condizioni, anch'esse senza precedenti, determinate oggi dalle nuove tecnologie e dalla loro diffusione di massa che le ha introdotte nel quotidiano di tutti.

2. Tecnologia ed esperienza

Larry Hickman ha sostenuto che tutta l'opera di Dewey è attraversata dall'interesse per la tecnologia e che

l'indagine all'interno dei campi tecnologici – fra i quali egli incluse la scienza così come le arti belle e popolari – costituì la base e fornì i modelli per il più ampio progetto di Dewey: la sua analisi e la critica dei significati dell'esperienza umana (Hickman 1990: 1).

La concezione deweyana di esperienza, com'è noto, rompe con quelle tradizionali. Essa, infatti, scardina l'impostazione per la quale ci sarebbe un soggetto che si relaziona ad un oggetto esterno e separato per conoscerlo, basandosi invece sull'idea che organismo e ambiente sono reciprocamente integrati in un mondo che è costitutivamente instabile e precario (Dewey 1925/1981). Una siffatta integrazione è attiva e dinamica. In essa, cioè, organismo e ambiente non solo si influenzano e modificano a vicenda, ma nella loro transazione attraversano anche fasi alterne di ordine e disordine, rottura e ristabilimento di equilibrio, in un *pattern* che per Dewey costituisce la struttura di base della vita e dell'esperienza (47; Dewey 1938/1986: 34). Inoltre, per Dewey esiste una sostanziale continuità sia tra le forme di vita che tra quelle di esperienza.

Entro il quadro sinteticamente descritto si colloca la tecnologia,

che in Dewey assume (così come altre nozioni e termini). un significato particolare. Infatti, se da una parte il filosofo americano la considera una maniera di fare esperienza che include la costruzione e l'uso di attrezzi e macchinari per rendere più efficace l'agire umano, dall'altra il primo e più importante artefatto tecnologico è per lui l'idea (Dewey 1925/1981: 278). Tale visione porta con sé implicazioni importanti.

In primo luogo, se le nostre idee sono sbagliate o se le usiamo male, il risultato sarà inefficace o cattivo (e ciò vale, naturalmente, anche per altri strumenti). Un caso del genere, per Dewey, non merita nemmeno di essere chiamato tecnologia, perché si tratta di un tipo di esperienza che è confusa, meccanica, superficiale e finanche dannosa (Hickman 1990: 11-12). Perciò, le attività che Dewey colloca sotto il nome di tecnologia sono quelle che connettono in modo efficace una situazione problematica alla sua soluzione. In altre parole, nella concezione deweyana la tecnologia è nello stesso tempo il processo e l'esito dell'uso intelligente della combinazione di elementi naturali e culturali. In secondo luogo, la tecnologia ha come obiettivo il controllo sull'ambiente. Le macchine, afferma Dewey, sono strumenti extra-organici il cui scopo è di «ottenere l'efficace controllo di una situazione problematica» (Dewey 1916/1980b: 330; Hickman 1990: 41). Tuttavia, il controllo non può mai essere totale, a causa della costitutiva instabilità e imprevedibilità del mondo in cui viviamo e il suo grado di efficacia dipende anche dal «processo per il quale attrezzi d'ogni tipo sono sviluppati e impiegati in situazioni indeterminate», che è l'intelligenza umana (Dewey 1916/1980b: 355; Hickman 1990: 54).

Ne consegue, quindi, che l'azione umana intelligente, che si serve anche delle macchine, non potendo puntare ad un dominio completo sull'ambiente, deve realizzarsi in maniera flessibile, cercando di volta in volta le soluzioni migliori ai problemi che si presentano. Infatti, Dewey afferma che noi realizziamo l'esperienza nel suo senso più compiuto quando siamo coinvolti in attività che includono, in un'unione

reciproca e indissolubile, una fase attiva del fare insieme ad una fase passiva del subire (Dewey 1925/1981: 29). Se questi due aspetti vengono in qualche modo separati l'uno dall'altro, «l'esperienza perde la sua vitalità e degenera o in una routine senza senso oppure in un attivismo arbitrario o impulsivo» (Garrison, Neubert, Reich 2012: 12).

I concetti di *delega* ed *esonero* sono da sempre impliciti nell'uso delle macchine, ma oggi sembrano essere assai più pervasivi che in passato a causa della maggiore accessibilità e fruibilità della tecnologia. Le macchine frutto degli sviluppi dell'informatica svolgono compiti in modo assai più veloce ed efficiente di quanto potrebbero fare gli umani e li sostituiscono in molti campi: dal funzionamento dei navigatori GPS alla gestione delle transazioni finanziarie, dai motori di ricerca alle auto a guida autonoma, fino ai traduttori automatici, ai sistemi d'arma e tanto altro ancora (Quintarelli 2020; Hénin 2019: 75–109). Si deve tenere ben presente, però, che un uso non necessario e indotto delle macchine e della tecnologia ci porta ad esonerarci anche da compiti e attività che potremmo (e dovremmo) svolgere noi, facendoci perdere elementi fondamentali del nostro rapporto col mondo, naturale e sociale. Così, dato che la relazione col mondo concorre alla formazione del sé, anche noi stessi finiamo col disarticolarci in qualche modo se non la viviamo in maniera pienamente attiva e partecipata. Dewey voleva dire questo scrivendo che «il turista frettoloso non ha una visione estetica di Santa Sofia o della Cattedrale di Rouen più di un automobilista che viaggiando a sessanta miglia all'ora vede il paesaggio che scorre. Occorre andare avanti e indietro, dentro e fuori, e con ripetute visite far sì che la struttura ci si manifesti gradualmente sotto luci diverse e in connessione con stati d'animo mutevoli» (Dewey 1934/1987: 224). L'esperienza estetica descritta da Dewey ci rammenta che la nostra relazione con l'ambiente possiede una specifica qualità che, se persa o frammentata, ci condanna a una vita vuota poiché svilisce le nostre capacità migliori, che fanno capo all'impiego

intenso, raffinato, acuto del pensare unito all'agire e incorporato nell'ambiente del complesso mente-corpo che siamo.

È importante ricordare che in Dewey si trova una distinzione tra un tipo d'esperienza definita primaria (*primary* o *nonreflective experience*) e quella secondaria o riflessiva (*secondary, reflective experience*) (Dewey 1925/1981). La prima l'abbiamo in modo immediato, non eminentemente cognitivo, d'impulso, mentre la seconda implica una mediazione intellettuale-cognitiva. La differenza tra le due è grosso modo la stessa che intercorre tra l'esperienza dei rischi del fuoco fatta da noi quando ci scottiamo la mano su una fiamma e quella appresa attraverso il racconto riferito della medesima situazione esperita da qualcun altro. È molto importante bilanciare le due, altrimenti si rischia di avere un'esperienza parziale e incompleta. Tuttavia, è stato sottolineato come in Dewey sia importante il contatto diretto, *primario*, con il reale di contro a forme astratte ed eccessivamente intellettualizzate di educazione, che ricadono cioè nell'esperienza secondaria e rischiano di separare l'essere umano dalla realtà effettiva dell'esistenza (Garrison, Neubert, Reich 2012: 11).

La distinzione deweyana, specie se confrontata con il funzionamento delle nuove tecnologie che usiamo quotidianamente (smartphone, computer, tablet ecc.) ci porta a rilevare un tipo d'esperienza inedito, che si potrebbe definire *esperienza non riflessiva mediata*. Essa, infatti, coniuga l'immediatezza dell'impulso con la mediazione della macchina e ha l'effetto di ridurre sia il nostro impegno cognitivo sia la nostra relazione materiale con il mondo, separandoci da esso a causa dell'interposizione dei dispositivi elettronici. I gesti immediati e generici con cui interagiamo con essi (il *clic*, lo *swipe*, lo *scroll* ecc.) non ci connettono alla realtà autentica bensì a quella filtrata e virtuale della macchina. Per non uscire dal tema principale di questo articolo, non è possibile esplorare qui, nemmeno sommariamente, tutto ciò che di preoccupante alimenta le nuove tecnologie e il loro

sviluppo sempre più rapido, né se ne possono analizzare tutti i rischi². Tra i tanti, però, quello che attiene al nostro tema è il pericolo del radicarsi in noi dell'*esperienza non riflessiva mediata*, che modifica, frammentandola e impoverendola, la nostra relazione con il mondo, togliendoci una genuina capacità di controllo. È perciò importante sia approfondire la conoscenza delle dinamiche sottese agli effetti negativi della tecnologia attuale sull'esperienza umana, sia capire su cosa possa fare leva l'educazione per contrastare quegli effetti. Il pensiero di Dewey, data anche la sua visione della tecnologia, può fornire spunti utili per riflettere su questi problemi ed escogitare strategie educative utili. In particolare, possiamo attingere all'estetica del filosofo americano e ad un aspetto chiave della sua concezione della natura umana: gli abiti.

3. Abiti e dimensione estetica

La tecnologia è efficace se si integra nell'esperienza diventando strumento per gestire intelligentemente il nostro rapporto transazionale con il mondo³. A questo proposito, la nozione di abito (*habit*) occupa un posto centrale. Essa ha una lunga storia filosofica, che si può far risalire per lo meno ad Aristotele, (Piazza 2018; Barandiaran e Di Paolo 2014) nella quale un momento cruciale è rappresentato proprio dal pragmatismo classico americano di Peirce, James e soprattutto Dewey (MacMullan 2013: 229–230). L'importanza che il filosofo di Burlington attribuisce agli abiti è sintetizzata nel celebre passo di *Human Nature and Conduct* in cui afferma che noi

² Per avere un'idea esaustiva di cosa c'è dietro l'impiego e lo sviluppo delle nuove tecnologie, nonché i pericoli che contengono, alcuni testi chiave sono senz'altro Bodei 2019, Zuboff 2019, Bostrom 2014.

³ Il realismo deweyano è detto "transazionale", perché si basa sull'idea che il reale non sia qualcosa di fisso e indipendente rispetto all'essere umano, pur esistendo un mondo distinguibile, ma non separato, da noi. Essere umano e realtà si modificano vicendevolmente ed assumono significati diversi in rapporto alla situazione d'esperienza in cui si trovano (si vedano: Garrison 1994; Boyles 2012; Barrotta 2020).

esseri umani siamo creature degli abiti, «non della ragione e neppure dell'istinto» (Dewey 1922/1983: 88). Ciò significa che la nostra condotta si determina secondo certi modi di rispondere all'ambiente basati su disposizioni acquisite che costituiscono la nostra identità e il nostro carattere: gli abiti, appunto (21, 29 e 30; Carlisle 2014: 146). Perciò, la nostra capacità di agire dipende dalle disposizioni abituali che acquisiamo attraverso il continuo riadattamento della nostra relazione con l'ambiente, che in Dewey significa influenza e trasformazione reciproca entro tale relazione (ossia transazione) e non adeguamento passivo (Dewey 1916/1980a: 51-52).

Essendo modi attivi di rispondere all'ambiente, l'essenza degli abiti non è affatto la ripetizione meccanica (Dewey 1922/1983: 32). Anzi, il loro essere disposizioni li identifica con «una particolare sensibilità o accessibilità a certe classi di stimoli» (*Ib.*) in cui la ripetizione entra proficuamente quando è intelligente. È il caso, ad esempio, dell'artista o dell'artigiano che utilizzano un peculiare tipo di ripetizione che non è meccanica, bensì creativa (Sennett 2008). Dewey, tuttavia, non perde mai di vista il fatto che il valore dei nostri abiti dipende da come si inseriscono nell'esperienza. Egli scrive, infatti, che l'abito «è un'abilità, un'arte formatasi attraverso la passata esperienza», ma avverte che può convertirsi alternativamente o in ripetizione meccanica di «atti passati adottati in condizioni passate» (che nelle condizioni presenti possono non funzionare più) oppure in risposte efficaci adatte a fronteggiare i problemi che incontriamo nella nostra relazione attuale col mondo (Dewey 1922/1983: 48). Che un abito si muti in un'abitudine meccanica, cioè una routine passiva, o che si configuri come una modalità attiva di rapportarsi all'ambiente dipende dalla nostra capacità di capire se e quando un determinato abito è inadeguato e va modificato o sostituito. Qui emerge l'importanza della dimensione estetica. Non è casuale il fatto che Dewey usi i termini "arte" e "sensibilità" per riferirsi agli abiti. Infatti, proprio nel campo estetico

e artistico è rintracciabile l'esemplificazione di ciò in cui un abito efficace consiste; inoltre, ciò che avviene nell'arte mostra cosa significhi "ricostruzione" degli abiti.

Dewey attribuisce carattere estetico a tutto ciò che può rendere la nostra esperienza più intensa, ampia, ricca, profonda e raffinata, senza porre una separazione netta tra l'esperienza ordinaria e quella artistica in senso stretto. Un'esperienza è estetica quando attiva e integra al massimo livello in un intero compiuto e organizzato le nostre risorse fisiche, mentali, cognitive, emozionali per ricomporre una frattura, risolvere un problema o superare un ostacolo (Dewey 1934/1987: 42–63 e 224). Per Dewey, l'arte *stricto sensu* non è che l'espressione paradigmatica dell'esperienza estetica ed è in essa che si possono osservare all'opera gli abiti più efficaci. Essi sono tali in un duplice senso: da un lato, posseggono quella flessibilità che ci permette di fronteggiare adeguatamente i cambiamenti del reale, dall'altro sono al cuore della sensibilità che ci aiuta a capire quando è necessario instaurare nuove modalità di relazione con l'ambiente. Due esempi tratti da altrettante forme di attività umana accomunate dalla medesima matrice semantica e "ontologica", arte e artigianato, possono essere utili ad illustrare il concetto: l'improvvisazione dei musicisti jazz e quella degli artigiani medievali costruttori di cattedrali. Sia i primi che i secondi posseggono un deposito di abiti appresi che impiegano in modo creativo e flessibile nelle rispettive situazioni d'esperienza. Non solo essi sono in grado di modificare all'occorrenza la loro relazione con l'ambiente nella situazione d'esperienza in cui si trovano, ma mettono continuamente alla prova i loro abiti per capire se e quanto sono efficaci⁴. I jazzisti per creare, a partire da elementi

⁴ Agli esempi dei jazzisti e degli artigiani medievali va aggiunto il lavoro di pittori, compositori, poeti, scultori ecc., i quali si sono impegnati per tutta la vita nella continua ricostruzione dei propri abiti, alla ricerca di mezzi espressivi, linguaggi, tecniche, materiali sempre rinnovati per dare significato alla loro opera e al mondo. Qui si nota anche il bilanciamento tra esperienza primaria e secondaria. Infatti,

noti, sonorità, melodie e atmosfere nuove (James 2015); gli artigiani medievali per edificare costruzioni originali formando la materia nell'atto stesso di costruire, in una mirabile unione "deweyana" di mezzi e fini (Ingold 2013).

Non tutti, ovviamente, siamo artisti e artigiani di professione, ma poiché per Dewey l'arte non è separata dalle altre attività umane, tutti possono (e in un certo senso devono) coltivare le proprie capacità per vivere la propria vita con arte (Dewey 1934/1987: 10–12; Leddy 2021). Ai fini del nostro discorso, poi, è molto importante sottolineare la differenza che passa tra chi vive *con arte*, ossia in maniera autenticamente partecipata rispetto al rapporto tra sé e il reale, e chi vive più alla superficie, cioè senza un'integrazione proficua del sé con l'ambiente naturale e sociale. Dewey lo evidenzia quando scrive che «l'artista è un tecnico magistrale. La tecnica o il meccanismo è fuso con il pensiero e il sentimento. L'esecutore "meccanico" lascia che sia il meccanismo a dettare la performance» (1922/1983: 51). Le attuali tecnologie dettano i ritmi e i contenuti delle nostre vite, plasmandoci e togliendo spazio alla possibilità di controllo diretto e intelligente delle nostre relazioni con l'ambiente naturale e sociale. È facile diventare passivi e fossilizzarsi in routine meccaniche in un contesto simile, che fin dall'infanzia «tende a promuovere una cultura della ricezione invece che dell'iniziativa» (Oliverio e Oliverio Ferraris 2022: 92). Contro questa tendenza, è necessario recuperare e coltivare il significato più profondo dei nostri abiti, che è indissolubilmente legato (non solo in un senso etimologico) a come abitiamo il mondo.⁵ Gli abiti efficaci non

Dewey scrive che l'arte «non è possibile senza spontaneità» ma che «essa non è semplice spontaneità». Per lui, «l'impulso è necessario per far sorgere il pensiero, eccitare la riflessione e ravvivare la credenza. Ma solamente il pensiero nota gli ostacoli, inventa gli strumenti, concepisce gli scopi, dirige la tecnica, e così converte l'impulso in un'arte che vive negli oggetti» (Dewey 1922/1983: 118).

⁵ La sommaria analisi etimologica della nozione di *habit* in Barandiaran e Di Paolo (2014) fa emergere il duplice significato di luogo familiare («an accustomed place») e disposizione o carattere (disposition or character).

sono quelli che realizzano un semplice adeguamento dell'organismo all'ambiente, ma quelli che nell'aggiustamento della reciproca relazione determinano un cambiamento anche nell'ambiente e permettono un certo controllo su di esso. La formazione di tali abiti è materia dell'educazione (Dewey 1916/1980a: 51–54).

È significativo che Dewey usi esempi tratti dalla nostra esperienza dei luoghi, come la città, per mostrare sia l'importanza degli abiti nell'educazione, sia la loro rilevanza estetica. Nel far ciò, egli inoltre marca la differenza tra l'esperienza estetica del mondo e quella scientifica. Dato che da tempo è in atto, nel campo dell'educazione, la tendenza ad enfatizzare il ruolo e il valore (anche in termini di dislocazione delle risorse finanziarie) delle *hard sciences* a scapito delle *humanities*⁶, la posizione deweyana può essere un utile strumento critico al riguardo. Da un lato, dimostra l'insussistenza della separazione tra i due rami del sapere e dell'attività umana, di contro ad una più plausibile, autentica ed efficace impostazione olistica; dall'altro, aiuta a vedere come l'attuale tecnologia, che costituisce il prodotto della ricerca delle *hard sciences*, se pensata come un valore in sé stessa (non secondariamente, in termini di puro profitto) finisca col separare l'essere umano dal mondo, attraverso l'instaurazione di abitudini meccaniche basate sull'uso quotidiano di massa degli strumenti tecnologici. Invece, la dimensione estetica così come concepita da Dewey valorizza integralmente il potenziale antropologico, che include scienza e tecnologia come strumenti che connotano positivamente l'attività umana solo se collocati al posto giusto, vale a dire introducendoci nell'esperienza, non tagliandocene fuori. La scienza è come un cartello stradale, «indica la strada a qualcuno per andare in

⁶ Si veda ad esempio Nussbaum 2009. Per quanto riguarda la questione nella scuola italiana, è interessante consultare le *Linee guida STEM* prodotte dal Ministero dell'istruzione e allegate alla Nota prot. 4588 del 23/10/2023 (il documento si può scaricare all'indirizzo <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>).

un luogo, ad esempio una città», però «in nessun modo fornisce l'esperienza di quella città, nemmeno in modo vicario» (Dewey 1934/1987: 90). Trovarsi realmente in una certa città significa invece partecipare dall'interno, cioè essere inclusi nell'esperienza del luogo. La scienza *asserisce* significati mentre l'arte e l'esperienza estetica li *esprimono*. La scienza conduce ad un'esperienza, l'arte «ne costituisce una» (91). Se la scienza e i suoi risultati vengono considerati come fini in sé stessi, si rimane con una visione parziale e scarsamente umana del reale: un'allusione di realtà, non un viverla.

4. Il valore educativo dell'abitare

Dewey considera mente e corpo un unico insieme inscindibile (*body-mind complex*) e lo pone in continuità con l'ambiente, in polemica con le filosofie che invece istituivano separazioni tra questi elementi (Dewey 1938/1986: 44-45; 1925/1981: 18 e 200). Il complesso mente-corpo che siamo va tuttavia educato per poterci consentire un'esperienza compiuta del reale e, conseguentemente, un'esistenza pienamente soddisfacente. È necessaria, quindi, un'educazione estetica che abbia certamente come punto di riferimento l'arte, ma che possa essere estesa il più possibile sfruttando quella continuità che è uno dei capisaldi del pensiero deweyano, in questo caso tra l'arte come forma "alta" e paradigmatica e altre forme di esperienza.

Il filosofo americano considera «abiti vitali» quelli che fungono da base essenziale per il dispiegamento delle capacità della creatura vivente e che per l'essere umano costituiscono la condizione fondamentale per realizzare l'esperienza estetica ed artistica. Infatti, «i momenti in cui la creatura è sia più viva sia più calma e concentrata sono quelli in cui più piena è l'interazione con l'ambiente circostante, in cui il materiale sensibile e le relazioni si fondono nel modo più completo» (Dewey 1934/1987: 109). Non solo Dewey critica le teorie estetiche che «separano la creatura vivente dal mondo in cui vive» (*Ib.*)

ma, lo si è detto, stigmatizza ogni forma di separazione o dualismo. Se si tengono separati gli aspetti mentali da quelli corporei e il sé si considera staccato dal mondo, non possono sussistere le condizioni abituali di base per un'esperienza che possa intensificarsi, arricchirsi e diventare strumento di una vita realizzata grazie allo sviluppo degli abiti estetico-artistici. «La vita», scrive infatti Dewey, «è un processo *continuo*; ha continuità perché è un processo sempre rinnovato in cui si agisce sull'ambiente e si subisce l'azione dell'ambiente, e insieme vengono a istituirsi relazioni tra ciò che si fa e ciò che si subisce» (109; corsivo aggiunto). È così, per Dewey, che noi abitiamo a pieno titolo il mondo. Lo afferma in modo esplicito, connettendo indissolubilmente abitare e abiti anche nel loro stretto legame semantico: «grazie agli abiti [*habits*] formati nell'interazione con il mondo noi abitiamo [*inhabit*] il mondo. Esso diventa una casa [*home*], e la casa è parte di ogni nostra esperienza» (*Ib.*, traduzione modificata).

Dato che la casa è per lo più un ambiente familiare, può apparire stonata, nel seguito del passaggio di *Art as Experience* che abbiamo appena analizzato, la nota negativa di Dewey sulla familiarità in cui si legge che essa «spinge all'indifferenza» (110). In realtà, qui egli si riferisce ad un effetto della familiarità, che è l'abituazione passiva, la routine meccanica, che ci porta a considerare ovvio e scontato ciò con cui abbiamo dimestichezza fino a non riuscire ad apprezzare il mondo che abitiamo. Altrove, Dewey considera il valore educativo della familiarità come base sicura per affrontare con successo il passaggio dal noto all'ignoto (Dewey 1899/1976; 1933/1986). Nello stesso tempo, tuttavia, il filosofo americano sottolinea l'importanza della defamiliarizzazione. L'arte ha anche questa funzione. Essa non solo impiega (come si è accennato nel caso del jazzista e dell'artigiano) il noto o familiare per produrre novità, ma insegna contemporaneamente a defamiliarizzare ciò che già conosciamo per scoprire e vivere appieno la ricchezza di significati racchiusa nell'esperienza. Dewey lo sintetizza

quando scrive che

l'arte toglie il velo che nasconde l'esperienza delle cose esperite; ci distoglie dall'indolenza della routine e ci fa dimenticare noi stessi facendoci ritrovare nel piacere dell'esperienza del mondo che ci circonda nelle sue diverse qualità e forme. Capta ogni sfumatura di espressività trovata negli oggetti ordinandoli in una nuova esperienza di vita (Dewey 1934/1987: 110).

In tal modo, siamo portati a mettere in discussione i vecchi abiti e a instaurarne eventualmente di nuovi.

Il gioco di familiarità e defamiliarizzazione è stato in qualche modo ripreso da quel sottoinsieme dell'estetica che è l'*everyday aesthetics* (Saito 2017). Non è possibile qui approfondire la nozione di abitare in rapporto all'estetica quotidiana per non allargare troppo il discorso. Ci si concentrerà brevemente, invece, su quella che può essere considerata un'estensione o un'esemplificazione sotto il profilo educativo dell'abitare inteso come sviluppo di abiti proficui, che tocca aspetti distinti dall'arte in senso stretto ma che comunque sono profondamente inclusi nella matrice estetica dell'esistenza e dell'esperienza umana.

In *Democracy and Education*, Dewey dedica un capitolo (il sedicesimo) al significato della geografia e della storia. Non è un caso che sia posto immediatamente dopo quello dedicato all'importanza del gioco e del lavoro. Infatti, Dewey non considera questi ultimi in antitesi, ma entrambi come espressioni del *fare*, la cui differenza «è specialmente di estensione nel tempo e questo fatto incide sull'immediatezza del rapporto tra mezzi e fini» (Dewey 1916/1980a: 210). Per il nostro discorso, va evidenziato come Dewey ritenga, sotto il profilo educativo, gioco e lavoro «i veicoli più diretti» per estendere i

significati del nostro abitare il mondo. In tale contesto Dewey colloca il valore della geografia e della storia, che forniscono materiali significativi all'educazione concepita come *fare*. Esse arricchiscono la nostra relazione col mondo naturale e sociale, a partire dalla porzione di esso che direttamente abitiamo, nella misura in cui «scopriamo, nell'ambito dello spazio, la scena in cui abitiamo e, nell'ambito del tempo, la ininterrotta manifestazione degli sforzi di cui siamo eredi e continuatori» (216). Sia la geografia che la storia ci conducono dal noto all'ignoto ed entrambe lo fanno in modo efficace quando sono impiegati insieme all'immaginazione. Da questo punto di vista, lo studio della geografia e della storia condividono con l'arte le modalità di rendere effettivo il passaggio da ciò che è familiare a ciò che è nuovo e sconosciuto. Sottolineando come la geografia e la storia debbano essere indirizzate verso la comprensione della vita sociale in relazione alla natura, Dewey evidenzia il ruolo essenziale nella storia (per lui, ben più importante rispetto a quello degli uomini politici, generali e diplomatici) degli

scopritori scientifici e gli inventori, che hanno messo in mano all'uomo gli strumenti di un'esperienza controllata e in sviluppo, e gli artisti e i poeti che hanno celebrato le sue lotte, i suoi trionfi, le sue sconfitte, in una lingua che, sia essa pittorica, plastica o scritta, ha reso il loro intendimento universalmente accessibile agli altri (224).

Attraverso la storia e la geografia, quindi, entriamo in possesso della densità di significati spazio-temporali, nonché naturali e sociali, del reale. Un aspetto cruciale di questo processo, molto importante in campo educativo, è ciò che si potrebbe chiamare *costruzione di mappe* o *mappatura* del reale. Per orientarci nel mondo, noi esseri umani ci formiamo mappe di vario tipo. Comunemente, cerchiamo di far

coincidere la mappa con il territorio in una prospettiva rappresentazionale, cioè come se la mappa dovesse semplicemente fungere da specchio della porzione di realtà che rappresenta. Questo è proprio l'errore del realismo tradizionale che Dewey critica (Dewey 1905/1977). La mappa, invece, va costruita in modo flessibile e integrato, cioè considerando che noi facciamo parte del reale che vogliamo "rappresentare" e con cui interagiamo continuamente. Perciò, per non confondere la mappa con il territorio (errore frequente in campo educativo, si veda Garrison, Neubert, Reich 2012: 14) è fondamentale cogliere la natura autentica dell'esperienza umana come Dewey l'ha descritta.

Costruire mappe significa interpretare il reale. E interpretare significa *anche* familiarizzare, nel senso di rendere familiare qualcosa che prima non lo era, qualcosa che ci era estraneo o ignoto, qualcosa di nuovo che dobbiamo imparare ad abitare ovvero a far entrare nei nostri abiti, proprio come nell'esempio di Dewey del familiarizzare con una città nuova (Dewey 1916/1980a: 52). Nel passaggio dal noto all'ignoto, per Dewey, utilizziamo ciò che ci è familiare per confrontarlo con ciò che non conosciamo e ricavarne informazioni utili a chiarircelo (si veda, ad esempio: 1933/1986: 235–236). Anche per questo Dewey, come detto, ritiene importante nell'educazione partire da ciò che è familiare all'allievo per condurlo verso ciò che non conosce. Tuttavia, vanno tenuti presenti due aspetti del "nuovo" e "sconosciuto" che non sempre vengono posti nel giusto risalto: il loro essere a volte senza precedenti e il consistere in qualcosa di pericoloso da combattere. Non tutte le novità sono "buone" per noi né hanno necessariamente in comune qualcosa con ciò che abbiamo esperito nel passato, sia come singoli che come collettività. Perciò, la nostra tendenza a ricondurre al familiare e al noto ciò che non può esservi ricondotto perché del tutto senza precedenti ci può pericolosamente ingannare. Zuboff (2019) rileva questo problema con le nuove tecnologie, sottolineando come

noi esseri umani, nella nostra disposizione a familiarizzare, tendiamo a fare di ciò che non conosciamo una semplice estensione del passato. È il caso dell'automobile, che venne definita "carrozza senza cavalli", ma che in realtà era (ed è) qualcosa di completamente diverso. Zuboff esorta a non commettere lo stesso errore con le tecnologie digitali e i loro prodotti che invadono ormai le nostre vite, proponendo, per salvaguardare la nostra casa che è il mondo, di costruire una mappa di questa terra sconosciuta che sono le nuove tecnologie con i loro rischi. Per costruire tale mappa, è importante tener presente quanto detto nel primo paragrafo, cioè il fatto che per Dewey non è autentica tecnologia ciò che non è efficace per la nostra necessità di vivere affrontando e risolvendo problemi che nascono nella relazione col reale. La tecnologia vera deve aiutarci ad abitare il mondo, non a separarci da esso.

Carmen James nota che

porre l'accento sulle qualità estetiche dell'educazione richiederebbe insegnare un'apertura verso la *primary experience* combinata con un approccio intelligente, riflessivo verso i propri costumi, cultura e abiti di apprendimento e di vita (James 2015: 423).

Il deweyano *Circuito dell'indagine* è lo schema attraverso il quale procediamo per uscire dalle situazioni problematiche dell'esperienza. In esso, l'esperienza non riflessiva è messa in crisi da un problema che proviamo a risolvere sperimentalmente utilizzando strumenti come dati o ipotesi tratti dalla nostra passata esperienza (Ryan 2011: 28) e vi assume un rilievo particolare proprio la funzione della *primary experience* in combinazione col pensiero riflessivo. La prima, infatti, non solo ci rende protagonisti del nostro abitare il mondo in un modo che è immediato, mentale e fisico insieme, (Anderson, Garrison, Östman 2018: 28–34) ma attraverso il circuito dell'indagine ci

permette di riorganizzare l'esperienza non riflessiva ad un livello diverso dal precedente ovvero di istituire nuovi abiti più efficaci.

5. Conclusioni

La combinazione equilibrata di esperienza primaria e riflessiva entro il *Circuito dell'indagine* ci permette di costruire strumenti per orientarci nel mondo, che non è però un mero trovare il percorso da un posto a un altro senza rischiare di sbagliare strada. Nella logica dell'efficienza delle macchine, questo è ciò che ci offre *Google maps*. Nella nostra umanità, non solo sono contemplati (e a volte salutari) l'errore, la sfasatura, il dubbio, ma le mappe vi assumono una qualità di significati molto più vasta, intensa e profonda. Quelli delle macchine sono «pensieri ciechi» ossia processi computazionali meccanici che non danno luogo ad alcun abito, ma solo ad automatismi inconsapevoli. Invece,

il vivente è immerso nel tempo, con le sue specifiche scansioni naturali e culturali da articolare: ha storia, memoria, immaginazione, senso delle possibilità e delle alternative, scarti di imprevedibile creatività, capacità di riflettere su sé stesso (Bodei 2019: 369).

Le mappe che noi esseri umani ci formiamo per abitare il mondo ci aiutano a legare le dimensioni del passato, presente e futuro insieme al nostro essere fisicamente inclusi in esso.

Perciò, per ritrovare noi stessi in un'epoca di disgregazione dell'esperienza causata dalla pervasività di una tecnologia potente, è necessaria una ricostruzione dei nostri abiti che corrisponde ad una ricostruzione del nostro abitare il mondo, utilizzando la nostra capacità di mappare il reale. Le mappe non sono metafore, ma strumenti concreti basati sulla freschezza dei *primary encounters* col mondo

coniugati con il pensiero riflessivo. Nemmeno la casa e l'abitare sono semplici metafore, bensì la concretizzazione dello sforzo di adeguare noi stessi a ciò che ci circonda e viceversa, una forma di addomesticamento reciproco tra cose e persone (Coccia 2021).

Dal punto di vista delle ricadute sull'educazione formale, le riflessioni qui svolte possono costituire una base teorica utile per escogitare attività e tecniche didattiche finalizzate ad un orientamento "esistenziale" che recuperi il senso dell'unità dei saperi.

Bibliografia

- Andersson, J., Garrison, J., Östman, L. (2018). *Empirical Philosophical Investigations in Education and Embodied Experience*. New York: Palgrave.
- Barandiaran, X. E., Di Paolo, E. A (2014). *A Genealogical Map of the Concept of Habit*. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00522> (ultimo accesso: 15/07/2024).
- Barrotta, P. (2020), Pragmatism and Transactional Realism. *Philosophical Inquiries*, 7(2): 111–128.
- Bodei, R. (2019). *Dominio e sottomissione*. Bologna: Il Mulino.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence. Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press. (Tr. it. *Superintelligenza. Tendenze, pericoli, strategie*. Torino: Bollati Boringhieri 2018).
- Boyles, D. (2012). Dewey, Ecology, and Education: Historical and Contemporary Debates over Dewey's Naturalism and (Transactional) Realism. *Educational Theory*, 62(2): 143–161.
- Carlisle, C. (2014). *On Habit*. London and New York: Routledge.
- Coccia, E. (2021). *Filosofia della casa*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1899/1976). *The School and Society*. In J.A. Boydston e Joe R. Burnett (eds.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 1. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Scuola e società*. A cura di E.

Codignola e L. Borghi. Firenze: La Nuova Italia 1993).

Dewey, J. (1905/1977). *The Realism of Pragmatism*. In J.A. Boydston e D. Rucker (eds.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 3. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916/1980a). *Democracy and Education*. In J.A. Boydston e S. Hook (eds.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Democrazia e educazione*. A cura di C. Sini. Firenze: Sansoni 2012).

Dewey, J. (1916/1980b). *Introduction to «Essays in Experimental Logic»*. In J.A. Boydston e L. E. Hahn (eds.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 10. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Introduzione [ai Saggi di logica sperimentale]*. In J. Dewey, *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*. A cura di R. Frega, Macerata: Quodlibet 2008).

Dewey, J. (1922/1983). *Human Nature and Conduct*. In J.A. Boydston e M. G. Murphey (eds.), *The Middle Works 1899-1924*, vol. 14. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Natura e condotta dell'uomo*. A cura di L. Borghi, Firenze: La Nuova Italia 1977).

Dewey, J. (1925/1981). *Experience and Nature*. In J.A. Boydston e S. Hook (eds.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 1, Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Esperienza e natura*. A cura di P. Bairati, Milano: Mursia 2014).

Dewey, J. (1933/1986). *How We Think*. In J.A. Boydston e R. Rorty (eds.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press (tr. it. *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina 2019).

Dewey, J. (1934/1987). *Art as Experience*. In J.A. Boydston e A. Kaplan (eds.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 10. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Arte come esperienza*. A cura di G. Matteucci, Palermo: Aesthetica Edizioni 2012).

Dewey, J. (1938/1986). *Logic, the Theory of Inquiry*. In J.A. Boydston

- e E. Nagel (eds.), *The Later Works 1925-1953*, vol. 12. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Tr. it. *Logica, teoria dell'indagine*. A cura di A. Visalberghi, Torino: Einaudi 1949).
- Garrison, J. (1994). Realism, Deweyan Pragmatism, and Educational Research. *Educational Researcher*, 23(1): 5–14.
- Garrison, J., Neubert, S., Reich, K. (2012). *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for Our Times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hénin, S. (2019). *AI. Intelligenza artificiale tra incubo e sogno*. Milano: Hoepli.
- Hickman, L. (1990). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press. (Tr. it. *La tecnologia pragmatica di John Dewey*. Roma: Armando 2000).
- Ingold, T. (2013). *Making. Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Abington-New York: Routledge. (Tr. it. *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*. Milano: Raffaello Cortina 2019).
- James, C. (2015). Habits of Improvisation: Towards a Freedom to Intelligently and Artfully Engage in an Uncertain World. *Philosophy of Education*, 71: 420–423.
- Leddy, T. (2021). *Dewey's Aesthetics*, in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, online.
- MacMullan, T. (2013). The Fly Wheel of Society. Habit and Social Meliorism in the Pragmatist Tradition. In T. Sparrow and A. Hutchinson (eds.), *A History of Habit from Aristotle to Bordieu*. Lanham-Plymouth: Lexington Books.
- Maffei, L. (2022). Patologie della modernità. In L. Boi, U. Curi, L. Maffei, L. Miraglia (eds.), *In difesa dell'umano. Problemi e prospettive*, vol. 1. Napoli: Edizioni Vivarium Novum.
- Nussbaum, M. C. (2009). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. In Harvey Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of*

Philosophy of Education, Oxford-New York: Oxford University Press.

Oliverio, A., Oliverio Ferraris, A. (2022). *Mondo manuale e mondo digitale*, in L. Boi, U. Curi, L. Maffei, L. Miraglia (eds.), *In difesa dell'umano. Problemi e prospettive*, vol. 1. Napoli: Edizioni Vivarium Novum.

Piazza, M. (2018). *Creature dell'abitudine. Abito, costume, seconda natura da Aristotele alle scienze cognitive*. Bologna: Il Mulino.

Quintarelli, S. (2020). *Intelligenza artificiale. Cos'è davvero, come funziona, che effetti avrà*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ryan, F. (2011). *Seeing Together: Mind, Matter, and the Experimental Outlook of John Dewey and Arthur F. Bentley*. Great Barrington: The American Institute for Economic Research.

Saito, Y. (2017). *Aesthetics of the Familiar. Everyday Life and World-Making*. Oxford: Oxford University Press.

Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books. (Tr. it. *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli, 2008).

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism*. New York: Public Affairs. (Tr. it. *Il capitalismo della sorveglianza*. Roma: Luiss University Press 2019).