



EDUCARE PER IL MONDO AUTOMATIZZATO.
LE RICETTE PEDAGOGICHE
DI JOHN DEWEY E MORTIMER ADLER

Riccardo Campa

Jagiellonian University in Krakow

riccardo.campa@uj.edu.pl

ENGLISH TITLE: EDUCATING FOR THE AUTOMATED WORLD. JOHN DEWEY'S AND
MORTIMER ADLER'S PEDAGOGICAL RECIPES

ABSTRACT

The typical pedagogical recipe that has been periodically proposed to avoid the creation of unemployed and maladapted people in an increasingly automated world is the promotion of STEM disciplines – an acronym used in the Anglosphere to indicate “science, technology, engineering, and math.” However, education theorists who, while welcoming the advent of a technologically advanced society, propose alternative solutions are not lacking. In this article we will deal with an American tradition of thought that aims to make education more universal, or less specialized, deeming it more appropriate for an automated world. It originates in the pedagogical theory of John Dewey and leads, at the end of the 20th century, to Mortimer Adler’s *Paideia Proposal*. What distinguishes the two thinkers is their political orientation. Both dream of a *fully automated classless society*, but while the way for Dewey is the socialization of the means of production, for Adler it is a radical improvement of capitalism. The two pedagogical proposals, although similar in many respects, are affected by this difference of political creed.

Keywords: pedagogy, automation, liberal arts, vocational education, liberalism, socialism, pure capitalism, John Dewey, Mortimer Adler

1. SUL DUPLICE RELATIVISMO DEI SISTEMI EDUCATIVI

L'automazione dei processi produttivi e di non poche attività della vita quotidiana ha stimolato una grande mole di riflessioni e proposte pedagogiche. I problemi sul tappeto sono davvero tanti, ma due domande fondamentali hanno generato risposte raggruppabili in due grandi insiemi tematici. La prima è: come possiamo utilizzare le scoperte e le invenzioni nel campo dell'automazione e dell'intelligenza artificiale per migliorare la didattica? La seconda è: che tipo di educazione dobbiamo impartire ai discendenti per prepararli a vivere in un mondo popolato da robot e computer?

Risposte alla prima domanda si trovano, per esempio, in molti dei contributi che hanno riempito le pagine della rivista *Computers in the schools*, fondata nel 1985. È invece più facile trovare risposte alla seconda domanda nella rivista *Journal of Education and Work*, presente sotto questa denominazione dal 1997, ma già attiva nei dieci anni precedenti come *British Journal of Education & Work*.

È chiaro che le due questioni sono collegate, ma restano concettualmente distinte. In questo saggio ci concentreremo sulla seconda domanda e su una tipologia di risposte. La domanda ha, infatti, ricevuto risposte in evidente contrasto tra loro, raggruppabili in diverse tipologie. Si badi che le divergenze non sono solo di natura tecnica. Le proposte pedagogiche divergono soprattutto perché fanno riferimento a più ampie e incompatibili concezioni di filosofia politica. Detto in altri termini, non c'è disaccordo solo sui mezzi da utilizzare per raggiungere un fine universalmente condiviso. C'è aperto disaccordo anche sui fini. Le varie filosofie politiche indicano come "buono" un diverso assetto sociale ed è proprio detto assetto che *implica* un certo modello di educazione. Per fare solo l'esempio più noto, Platone elabora il suo sistema di educazione nel contesto più ampio di una concezione aristocratica e tecnocratica della *polis*. Il suo progetto educativo non si comprende, se non in quel quadro politico.

Per quanto ovvio possa sembrare quanto abbiamo appena affermato, non di rado il dibattito sulla "buona scuola" o la "buona università" si sviluppa ancora come se le ricette pedagogiche fossero indipendenti dalle dottrine politiche. Questa impostazione è retaggio della storia. Nel mondo antico e medioevale, tende infatti a prevalere l'idea che "esista" un modello di educazione ideale, valido in ogni tempo e in ogni luogo. Il modello atto a plasmare il perfetto cittadino della polis greca, dell'impero romano o della *Res Publica Christiana*, pur essendo contingente dal nostro punto di vista, è ritenuto universale *in statu essendi*, perché le realtà politiche di riferimento sono considerate stati definitivi o comunque superiori di organizzazione sociale. Nell'età moderna e contemporanea, le radicali trasformazioni intervenute con le rivoluzioni scientifiche, politiche e industriali hanno invece portato a relativizzare il rapporto tra educazione e società.

Emergono storicamente due tipi di relativizzazione. Il primo tipo è quel-

lo operato dalla sociologia classica dell'educazione, nell'Ottocento¹. Si concepisce lo sviluppo delle società umane in termini di salti qualitativi, di stadi, di epoche, e si conclude che ogni fase dello sviluppo necessita di un certo modello educativo. I passaggi da comunità (*Geimenschaft*) a società (*Gesellschaft*) osservato da Ferdinand Tönnies, da società militari a società industriali osservato da Herbert Spencer, dallo stadio teologico a quello metafisico e infine positivo osservato da August Comte, dalle società segmentarie a solidarietà meccanica a quelle moderne a solidarietà organica osservato da Émile Durkheim, dalla società feudale a quella capitalistica e poi comunista osservato da Karl Marx, e via dicendo, sono "salti evolutivi" che implicano un cambiamento dei modi di pensare e agire da parte degli individui e, pertanto, impongono diversi modelli educativi. In questa prospettiva, tendenzialmente deterministica, non ci sono modelli "sbagliati". Ogni modello è adatto al suo tempo, è relativo alle strutture in cui nasce. L'errore può essere individuato solo in un temporaneo anacronismo, ossia nell'incapacità di riconoscere il cambiamento e riformare per tempo le istituzioni. Per esempio, la divisione del lavoro che caratterizza le società a solidarietà organica richiede specializzazione disciplinare. Secondo i sociologi classici, prima si capisce questo fatto e minori sono "le doglie del parto" (per utilizzare una nota formula marxiana).

Tuttavia, nel Novecento, il sogno di risolvere scientificamente la questione del rapporto tra scuola e società svanisce, per l'emergere di un nuovo tipo di relativismo. Le fratture che si palesano nei periodi rivoluzionari non si ricompongono come speravano i sociologi dell'Ottocento. Si cristallizzano in ideologie sostenute da partiti e movimenti che, non di rado, diventano stati nello Stato. Si esce perciò dal paradigma deterministico e si accetta l'idea che c'è un margine di manovra nell'organizzazione della società. La società industriale può essere gestita in modi diversi, per esempio con un sistema liberale, democratico, cristiano, anarchico, socialista, fascista, comunista, ecologista, eccetera. Ognuno di questi sistemi prevede un certo tipo di cittadino e, dunque, di educazione. In altri termini, il modello di educazione si rivela relativo non solo all'assetto societario in senso sociologico, ma anche a ogni singola filosofia politica che, in detto assetto, prende vita attraverso l'attività di partiti e movimenti.

Per porre in relazione educazione e automazione in una cornice politica è, però, necessario costruire una matrice che tenga in considerazione, oltre alle coordinate politiche tradizionali, anche l'attitudine generale verso la tecnologia. Per dirla in parole semplici, si può essere più a destra o più a sinistra nello spettro politico, ma anche più tendenzialmente tecnofobi o tecnofili in ognuno dei due campi, generando così quattro possibilità teoriche. Le possibilità si moltiplicano se aggiungiamo altri atteggiamenti polarizzati nella ma-

¹ R. Campa, *Perfezionamento e meccanizzazione. Lezioni dalla sociologia dell'educazione*, «Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas», vol. 9, n. 1, 2021, pp. 87-120.

trice. Alla base dell'elaborazione delle teorie pedagogiche non vi sono solo interessi materiali ed elaborazioni razionali, ma anche stati emotivi. Nell'ambito del nostro studio, attitudini emotive come la tecnofobia (o tecno-scetticismo) e la tecnofilia (o tecno-ottimismo) non possono essere ignorate.

La risposta immediata di chi ha reagito negativamente al cambiamento, di chi non l'ha accettato, di chi ha ritenuto necessario porre un freno alla trasformazione della società in senso industriale è stata la difesa dell'educazione classica, tradizionale, basata sulle discipline umanistiche e le arti liberali. In questa prospettiva, l'educazione era ed è vista come uno strumento per perfezionare l'individuo sul piano intellettuale, spirituale e morale, nella convinzione che l'intera società tragga giovamento dall'essere guidata da una classe dirigente educata sulla base dei valori ereditati dalla tradizione. È una visione, talvolta etichettata come "reazionaria" o "conservatrice", ove le attività produttive sono ancora viste come appannaggio di una classe poco o punto educata. Sebbene l'idea di fondo sia quella di non specializzare eccessivamente, ossia di proporre un'educazione completa, nel momento in cui si distingue nettamente la cultura "alta" dalla cultura "materiale", nel momento in cui si considerano discipline inferiori, e dunque poco rilevanti per la formazione, le vecchie arti meccaniche e le nuove discipline tecnico-scientifiche sorte con la rivoluzione industriale, *de facto* si finisce per proporre comunque un'educazione parziale.

La risposta immediata di chi ha invece reagito positivamente al cambiamento, di chi l'ha accettato, di chi ha voluto ulteriormente promuovere la trasformazione della società in senso industriale è stata l'introduzione della specializzazione disciplinare e, in particolare, nei campi funzionali allo sviluppo economico. La ricetta tipica per non creare disoccupati e disadattati in un mondo che promette di essere sempre più automatizzato è il potenziamento a tutti i livelli di istruzione del programma STEM, acronimo in uso nell'anglosfera per indicare "science, technology, engineering, and math". Questa risposta pedagogica ha una lunga tradizione. È stata elaborata in termini prospettici da Francis Bacon durante la rivoluzione scientifica e propagata poi da Auguste Comte in piena rivoluzione industriale. Ancora oggi, un rapporto di McKinsey invita i governi a fronteggiare l'effetto dirompente delle nuove tecnologie «educando i lavoratori in campi altamente specializzati, di alto valore, come matematica, scienze e ingegneria»². In questa prospettiva, l'educazione era ed è vista come uno strumento per garantire, da un lato, il funzionamento e lo sviluppo della società nel suo complesso e, dall'altro, l'integrazione degli individui nel tessuto produttivo, aumentando-

² J. Manyika et al., *Disruptive Technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*, McKinsey Global Institute 2013, p. 77.

ne la spendibilità sul mercato del lavoro. È una visione “progressista” in senso lato, basata sulle competenze e attuata in vista del risultato economico, ove – almeno sul piano ideale – la struttura di classe non è rigida. I risultati a scuola e all’università dovrebbero decidere il collocamento degli individui nella nuova gerarchia sociale.

Vicino a queste risposte immediate, spontanee, persino ovvie nell’ambito dei rispettivi schieramenti, ne sono sorte altre più ricercate e originali. Nel campo dei critici della società tecnologica e industriale, c’è per esempio chi, come Alexis Carrel, ha proposto di incentrare sulla biologia e la medicina un curriculum unificato per le classi dirigenti e chi, come Aldous Huxley, ha proposto più attenzione nei confronti delle religioni orientali e più spazio all’autoeducazione per allevare cittadini non attaccati al mero benessere materiale³. Sono programmi articolati di “fuga dalla realtà” rimasti lettera morta, ma che continuano a suscitare interesse a livello teorico.

Nel campo dei favorevoli allo sviluppo industriale, c’è anche una lunga tradizione di proposte pedagogiche alternative al programma STEM. Sono proposte che, pur senza voler compromettere l’adattamento alle condizioni oggettive della società tecnologica avanzata, si pongono il pragmatico obiettivo di rendere l’educazione più generale o meno specialistica. È a questa tradizione che ora volgiamo l’attenzione. A titolo esemplificativo, prenderemo in considerazione una linea di pensiero che si sviluppa nell’ambito della società americana. Essa trova origine nella teoria pedagogica di John Dewey e sfocia, sul finire del XX secolo, nella proposta di *paideia* di Mortimer Adler. Entrambi gli autori vedono opportunità, più che pericoli, nella meccanizzazione e nell’automazione industriale. Quanto più le macchine sono autonome, quanto più l’uomo è libero da lavori meccanici, routinari, imbruttenti. Le macchine sono dunque un’occasione per dare ai fanciulli e ai giovani un’educazione più ampia, multidisciplinare, che includa anche le vecchie arti liberali e li aiuti a diventare esseri pensanti e buoni cittadini. Ciò che distingue i due pensatori è l’orientamento politico. Sebbene entrambi abbiano assunto posizioni critiche nei confronti dei totalitarismi e si siano autodefiniti “liberali”, hanno nondimeno inteso il liberalismo in modo diverso. Dewey era decisamente più “socialista” di Adler, sebbene non amasse usare quest’etichetta. Le due proposte pedagogiche, pur vicine sotto molti aspetti, risentono del rispettivo credo politico. Entriamo nei dettagli.

³ Si veda a proposito: R. Campa, *Educare contro il mondo automatizzato. Le ricette pedagogiche di Alexis Carrel e Aldous Huxley*, «Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas», Volume 10, Issue 2, 2022, pp. 67-97.

2. JOHN DEWEY: UNA RICETTA SOCIALISTA

Una delle peculiarità del pensiero pedagogico di John Dewey è la straordinaria consapevolezza delle epocali trasformazioni in corso e dell'intimo legame che unisce la pedagogia alla filosofia politica. Il filosofo americano vive quasi cento anni, tra il 20 ottobre 1859 e il 1° giugno 1952. Leonard Carmichael, curatore di una riedizione di *The Child and the Curriculum* e *The School and Society*, non ha mancato di notare «che il mondo è cambiato di più durante questo periodo di quasi un secolo che in qualsiasi periodo storico paragonabile»⁴. La posizione filosofica di Dewey si comprende anche in ragione di questo fatto. Di fronte ai continui mutamenti, all'evidente instabilità dei sistemi di valori, allo stesso continuo cambiamento dello status epistemologico delle teorie scientifiche, che vede le fantasie di ieri diventare le verità di oggi e le teorie stabilite di oggi finire nel cimitero delle idee sbagliate domani, il filosofo americano sviluppa una dottrina che è stata variamente etichettata come pragmatismo, strumentalismo o sperimentalismo. È persuaso che, per comprendere il significato e il valore delle teorie, si debba guardare ai loro effetti pratici. Come riassume ancora una volta Carmichael, «Dewey era un relativista coerente. Si opponeva all'idea di sistemi di valori fissi in qualsiasi area umana»⁵. Quella che noi chiamiamo "verità" è, per lui, una serie dinamica di idee, credenze e altri processi che fungono da strumenti per raggiungere gli scopi della vita. Ciò che funziona è "vero".

In *The School and Society*, dato alle stampe nel 1902, Dewey nota innanzitutto che la rivoluzione industriale è il cambiamento più profondo mai osservato nella storia umana ed è semplicemente inconcepibile che tale cambiamento non debba lasciare traccia nei sistemi di educazione. Nel mondo preindustriale, l'educazione superiore era riservata alle classi dominanti, mentre, nelle classi inferiori, il processo formativo avveniva per lo più in famiglia e aveva finalità pratiche. In una formula: «Learning was a class matter»⁶. Le trasformazioni tecnologiche intervenute nel XIX secolo hanno reso superflua buona parte dell'educazione familiare e richiedono, piuttosto, un'istruzione scolastica universale e avanzata. Per riportare solo un esempio proposto da Dewey, nella società preindustriale i bambini dovevano apprendere la tecnica per illuminare le abitazioni. I genitori, i nonni o i fratelli più grandi insegnavano loro a macellare gli animali, a estrarne il grasso e a fabbricare candele. Nella società industriale è invece sufficiente premere un interruttore per inondare la casa di luce elettrica. Perciò, è necessario in-

⁴ L. Carmichael, *The Child and the Curriculum and The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1966, p. vi.

⁵ Ivi, p. vii.

⁶ Ivi, p. 24.

segnare altro ai bambini. Per esempio, come si produce la luce elettrica. E ciò può essere insegnato loro solo da esperti, da scienziati, da insegnanti qualificati, in istituzioni scolastiche.

Dewey nota, infatti, che, «nelle condizioni attuali, ogni attività, per avere successo, deve essere diretta da qualche parte e in qualche modo dall'esperto scientifico: è un caso di scienza applicata» e «questa connessione dovrebbe ottenere il suo posto nell'istruzione»⁷. L'istituzione di una scuola universale che includa insegnamenti di scienza applicata è evidentemente un progresso per i bambini delle classi inferiori, prima destinati all'analfabetismo e all'acquisizione di mere nozioni pratiche. Diverso è il punto di vista delle famiglie altolocate, i cui rampolli potevano giovare di un'istruzione di alta qualità già tra le mura domestiche o grazie alla frequenza di scuole prestigiose. Agli esponenti delle classi superiori, mandare i propri figli a studiare i processi industriali e apprendere anche gli aspetti pratici pare una forma di degrado. Dewey dice di poter «solo rimanere meravigliato dalle obiezioni così spesso udite, che tali occupazioni sono fuori luogo nella scuola perché sono materialistiche, utilitaristiche o addirittura umili nella loro tendenza»⁸. Sono le obiezioni di chi non vuole accettare che il mondo è cambiato. Aggiunge che «il mondo in cui vive la maggior parte di noi è un mondo in cui ognuno ha una vocazione e un'occupazione, qualcosa da fare. Alcuni sono manager e altri sono subordinati»⁹. Si chiede, perciò, in che mondo vivano coloro che muovono queste obiezioni. I bambini provenienti dalle classi superiori avranno, probabilmente, maggiori opportunità di proseguire gli studi e ascendere a posizioni dirigenziali, ma pur sempre di un mondo industrializzato di cui devono comprendere i processi. Ciò che è davvero importante, per l'uno come per l'altro, «è che ciascuno avrà avuto un'educazione che gli permetterà di vedere nel suo lavoro quotidiano tutto ciò che vi è di grande e umanamente significativo»¹⁰.

È, tuttavia, evidente che Dewey si preoccupa soprattutto della sorte dei lavoratori subordinati, troppo spesso mandati nelle fabbriche privi di istruzione e ridotti al ruolo di meri ingranaggi della macchina industriale.

Quanti degli occupati sono oggi mere appendici alle macchine che azionano! Ciò può essere dovuto in parte alla macchina stessa o al regime che pone così tanta pressione sui prodotti della macchina; ma è certamente dovuto in gran parte al fatto che l'operaio non ha avuto modo di sviluppare la sua

⁷ Ivi, p. 23.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ivi, pp. 23-24.

¹⁰ Ivi, p. 24.

immaginazione e la sua visione comprensiva dei valori sociali e scientifici che si trovano nel suo lavoro¹¹.

Dewey ritorna sull'argomento nel 1909, nel saggio *Moral Principles in Education*, avvertendo insegnanti e legislatori che c'è un nuovo problema che rende impraticabile una precoce educazione vocazionale. «Nuove invenzioni, nuove macchine, nuovi mezzi di trasporto e comunicazione si stanno trasformando anno dopo anno nell'intera scena dell'azione»¹². In questa situazione, «è un'assoluta impossibilità educare il bambino a qualsiasi posto fisso nella vita»¹³. Se si organizza l'educazione su queste basi, in modo inconsapevole o consapevole, si otterrà come risultato che il futuro cittadino non sarà capace di adattarsi ad alcun ruolo sociale. L'educazione così intesa lo renderà «un drone, un attaccabrighe o un'effettiva influenza ritardante nel movimento in avanti [della società]»¹⁴. L'educazione deve essere innanzitutto morale. E quando si parla di "morale" non si intende soltanto la condotta all'interno delle mura scolastiche, ma anche e soprattutto la condotta fuori dalla scuola, nella veste di cittadino che vota, forma una famiglia, lavora in un'azienda e partecipa alla vita sociale in molte altre forme. Ecco allora che non solo è importante un'infarinatura di STEM per tutti, ma anche un'istruzione universale nelle cosiddette scienze morali.

Il filosofo riprende il discorso nel 1916, in *Democracy and Education*, un classico del pensiero pedagogico il cui stesso titolo illustra la consapevolezza politica dell'autore. Nel testo, Dewey ribadisce alcuni concetti già espressi in precedenza e ne aggiunge di nuovi. Premette che gli antichi Greci avevano rigidamente distinto l'educazione liberale dall'istruzione vocazionale, l'ozio dal lavoro, perché nella loro epoca le scienze avevano poche applicazioni pratiche e quasi tutto il lavoro era svolto artigianalmente. Lo studioso americano, di nuovo, nota che la situazione è completamente cambiata con la rivoluzione industriale. Da un lato, il complesso industriale altro non è che scienza applicata, fatto già osservato in *The School and Society*. Dall'altro, e questa è l'osservazione aggiuntiva, l'invenzione delle macchine industriali ha esteso la quantità di tempo libero anche per chi è sul posto di lavoro. Dewey nota che – almeno in linea di principio – l'introduzione di operazioni automatiche libera la mente per il pensiero su altri argomenti. Se ciò non accade, è perché c'è una falla nel sistema d'istruzione¹⁵.

Il problema è che limitiamo ancora l'istruzione dei cittadini destinati ai

¹¹ *Ibidem*.

¹² J. Dewey, *Moral Principles in Education*, Houghton Mifflin, Boston 1909, pp. 10-11.

¹³ *Ivi*, p. 11.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ J. Dewey, *Democracy and education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York 1916, p. 304.

lavori fisici a pochi anni di scuola, per di più dedicati ad acquisire l'uso di simboli rudimentali. Le menti dei lavoratori non sono preparate a sfruttare le opportunità offerte dalla meccanizzazione, perché mancano di un'adeguata formazione generale nelle scienze, in letteratura e in storia.

Ora, non sfuggirà a nessuno che c'è una notevole differenza tra riflettere, meditare e contemplare i vasti orizzonti della conoscenza seduti di fronte al mare aperto e sotto il cielo stellato della Grecia, come presumibilmente facevano gli antichi filosofi, e provare a fare correre lontano i propri pensieri tra le pareti di una fabbrica, mentre si attende a una macchina che emette rumori assordanti e potrebbe tranciarci la mano ogni istante.

Resta però vero che, per via di un sistema di educazione che corre su due binari ben distinti, la maggioranza dei lavoratori non ha alcuna comprensione degli scopi sociali delle proprie attività e nessun interesse personale diretto per essi. Sebbene sia lontano dalle idee rivoluzionarie di Karl Marx, Dewey denuncia non meno del filosofo tedesco la condizione "alienata" dei lavoratori. È davanti agli occhi di tutti il fatto che le azioni dei lavoratori industriali non sono dirette a realizzare fini personali, liberamente scelti, ma a eseguire pedissequamente compiti stabiliti dai datori di lavoro e dettati dal ritmo della macchina. Il fine principale del processo è l'aumento del profitto degli azionisti. Gli operai e i tecnici non lavorano in modo libero, per crescere intellettualmente e trovare una soddisfazione personale, ma semplicemente per ottenere un salario che garantirà loro la sopravvivenza. Dewey afferma che questa mancanza di libertà nella vita professionale rende qualsiasi modello d'istruzione concepito per preparare il cittadino a svolgere in tal modo il proprio lavoro «illiberale e immorale»¹⁶.

A differenza di Marx, tuttavia, il pedagogista americano è convinto che si possa e si debba cambiare il sistema educativo, senza necessariamente rivoluzionare *in modo violento* il sistema di produzione e distribuzione di beni e servizi. E, a differenza di Émile Durkheim, non ritiene pericoloso e dunque sconsigliabile dare un'educazione liberale anche ai lavoratori¹⁷. Dewey è anzi convinto che per unificare la società, per evitarne la frammentazione, si debba puntare su un'istruzione capace di unificare la disposizione intellettuale e morale dei suoi membri. In altri termini, la rivoluzione industriale offre l'opportunità di concepire un nuovo modello d'istruzione capace di conciliare educazione liberale e formazione diretta al lavoro professionale. Grazie a un tale tipo di educazione, le occupazioni produttive potranno essere condive in modo efficiente, per aumentare il livello generale di felicità nella società.

In passato, per imparare un mestiere tradizionale in una bottega artigiana,

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Cfr. R. Campa, *Perfezionamento e meccanizzazione*, cit., pp. 102-106.

servivano anni di apprendistato ed esperienza, mentre ora, per apprendere a controllare il lavoro di una macchina utensile elettrica, serve assai meno tempo. Nel 1908, la Ford dà inizio alla produzione di massa dell'automobile Modello T, il cui costo finale è contenuto rispetto ai modelli precedenti grazie all'assemblaggio in linea, o catena di montaggio. I nuovi processi di produzione, secondo Dewey, rendono già possibile posticipare di anni la specializzazione dei lavoratori, per farne innanzitutto dei cittadini. Secondo il filosofo, bisognerebbe anche smettere di chiamare "vocazionale" l'educazione specializzata, perché l'autentica vocazione di ogni essere umano è la crescita intellettuale e morale. Ciò è tanto più evidente nel periodo dell'infanzia e nella giovinezza. Il bambino, libero dallo stress economico, ossia dell'idea di dover lavorare per sopravvivere, fa correre la propria curiosità in tutte le direzioni e fa esperienza del mondo che lo circonda. Può concentrarsi su un gioco, un oggetto o un'azione quasi ossessivamente per ore o giorni, per poi lasciarsi prendere da una nuova "mania".

Predeterminare qualche occupazione futura, per la quale l'istruzione sia intesa come preparazione rigorosa, produce due effetti deleteri. Da un lato, si danneggiano le possibilità di sviluppo cognitivo del bambino. Dall'altro, considerato che il mondo cambia rapidamente e richiede una certa flessibilità mentale e comportamentale, con un'eccessiva e precoce specializzazione si riduce l'adeguatezza della preparazione per un futuro giusto impiego.

Il pedagogo americano cerca, insomma, di convincere il legislatore che non si tratta soltanto di un problema etico. La società industriale moderna ha bisogno di un sistema educativo che non miri a produrre esseri umani con abilità simili a quelle di una macchina destinata a un lavoro di routine. Un tale sistema educativo non riuscirebbe nel proprio intento, perché incompatibile con la vera vocazione umana. Tale tipo di educazione non farebbe che sviluppare nel bambino, e nell'adulto che sarà, «disgusto, avversione e disattenzione»¹⁸. Inoltre, tale sistema andrebbe «a scapito di quelle qualità di attenta osservazione e di pianificazione coerente e ingegnosa che rendono un'occupazione intellettualmente gratificante»¹⁹.

In sintesi, all'inizio del XX secolo, Dewey non vede nell'avvento del mondo industriale un pericolo per lo sviluppo intellettuale e morale dell'essere umano, quanto un'opportunità. L'opportunità può essere colta attraverso una riforma radicale del sistema educativo. Tuttavia, non si può negare che tante buone intenzioni si scontrano contro un sistema spietato che si regge sul dogma della massimizzazione del profitto. È dunque legittimo chiedersi se la classe imprenditoriale americana, che ha un potere di *lobbying* non indifferente, sia davvero interessata a investire parte dei propri in-

¹⁸ J. Dewey, *Democracy and education*, cit., p. 363.

¹⁹ *Ibidem*.

troiti in forma di tasse per garantire un tipo diverso di formazione. La classe dominante ha davvero interesse a formare cittadini consapevoli in senso lato, in luogo di lavoratori specializzati che garantirebbero un ritorno immediato dell'investimento? In fondo, non è pura casualità se gli operai e gli impiegati sono trattati come merce, ovvero ridotti a meccanismi di un ingranaggio nelle fabbriche e negli uffici quando utili e licenziati quando inutili.

Dewey non elude la questione. Ci si chiede spesso come sia possibile che il termine "liberale" (*liberal*) abbia significati così diversi in Europa e in America. Nel Vecchio Continente, un liberale si colloca a destra dello spettro politico. Non è un conservatore, ma è pur sempre agli antipodi del socialismo. Incarna la posizione forse più vicina al capitalismo *laissez-faire* o liberista, che dir si voglia. Al contrario, nel Continente Nuovo, un liberale si colloca a sinistra dello spettro politico. È progressista, attento ai diritti dei lavoratori e delle minoranze, nonché favorevole all'intervento dei governi in economia. Promuove politiche sociali e, talvolta, persino socialiste.

A ingarbugliare il linguaggio ha contribuito, non poco, proprio Dewey. Gli eventi che fanno seguito alla stesura di *Democracy and Education* sono tra i più drammatici della storia umana: la Prima guerra mondiale, la rivoluzione bolscevica in Russia, la nascita del fascismo in Italia, la crisi mondiale del capitalismo nel 1929 e la presa del potere dei nazionalsocialisti in Germania nel 1933. Nel clima della "Grande depressione", il filosofo statunitense organizza le proprie idee politiche nel libro *Liberalism and Social Action*. Il primo capitolo ripercorre la storia del liberalismo, partendo dalla tradizione europea e, in particolare, da John Locke, il filosofo della Gloriosa Rivoluzione del 1688. Lo scopo è dimostrare che un vero liberale, per essere davvero fedele alla sua tradizione, non deve semplicemente sostenere a parole le ragioni dei *commoners*, degli "have-not", dei lavoratori, per poi schierarsi invariabilmente con i padroni del vapore, quando arrivano i momenti critici. Il limite dei liberali classici non è nei principi che hanno elaborato, ma nel fatto che il mondo è profondamente cambiato con la rivoluzione industriale e l'applicazione di certi principi deve essere ripensata.

Le crisi economiche cicliche sono una realtà innegabile del mondo contemporaneo, così com'è innegabile l'impetuoso sviluppo tecnologico. In tale situazione, le vecchie formule liberiste suonano fuori tempo e fuori luogo. Per venire al punto, Dewey è favorevole alla socializzazione dei mezzi di produzione, ossia al programma più socialista che si possa immaginare. E però, chiama questo programma "liberale" e il motivo è presto detto. In America, il termine "socialismo" suona in modo sinistro, perché strettamente associato al concetto di rivoluzione armata, al programma di dittatura del proletariato, all'idea di un regime totalitario monopartitico, alla liquidazione dei diritti civili e politici, alla fine della democrazia. Lo stesso Dewey associa sistematicamente il termine socialismo alla violenza rivoluzionaria e

quest'ultima alla dottrina di Marx. Sicché, nonostante lo scopo finale sia indistinguibile da quello dei marxisti, Dewey ha bisogno di un termine diverso, "liberalismo" appunto, per rassicurare l'opinione pubblica americana sulle modalità non violente dell'operazione. L'aspetto curioso è che il liberalismo classico si è affermato in Europa e America proprio attraverso una serie di rivoluzioni armate, non certo di balli di gala. Dewey è però ben conscio del fatto che una delle ragioni dell'insignificanza politica dei movimenti anarchici, socialisti e comunisti in America è proprio l'insistenza su questo tasto. Essendo un pragmatico, a Dewey interessa poco piantare bandierine. Vuole portare a casa il risultato. La parola che ripete come un mantra è "intelligenza". Sarà l'intelligenza a convincere tutti, dalle classi dirigenti ai lavoratori, che è interesse generale socializzare i mezzi di produzione.

Dewey lo dice a chiare lettere: «...la causa del liberalismo sarà persa per un periodo considerevole se non sarà disposto ad andare oltre e a socializzare le forze produttive, ora disponibili, in modo che la libertà degli individui sia sostenuta dalla struttura stessa dell'organizzazione economica»²⁰. Per il filosofo, siamo di fronte a un *aut aut* che non può non ricordare il noto slogan marxista "Socialismo o barbarie". Scrive: «Dovremmo rinunciare alla nostra fede nella supremazia dei valori ideali e spirituali e adattare le nostre convinzioni all'orientamento materiale predominante, o dovremmo attraverso uno sforzo organizzato istituire un'economia socializzata che garantirà sicurezza materiale e abbondanza e libererà l'energia umana per il perseguimento di valori più elevati»²¹. Soprattutto, Dewey collega la riforma radicale dell'economia in senso liberale (leggi: socialista) alla riforma radicale del sistema educativo. Il controllo pubblico dell'economia è la preconditione affinché le sue ricette pedagogiche non rimangano un elenco di utopici buoni consigli. Queste le sue parole: «Il più grande potere educativo, la più grande forza nel plasmare le disposizioni e gli atteggiamenti degli individui, è il milieu sociale in cui vivono. Il milieu che oggi ci sta più vicino è quello dell'azione unitaria per il fine inclusivo di un'economia socializzata»²².

Nel 1938, Dewey dà alle stampe *Experience and Education*, il suo secondo libro più citato dopo *Democracy and Education*. Per avere una misura dell'impatto delle due opere, si consideri che – nel momento in cui scriviamo – l'opera pedagogica del 1916 ha collezionato 54.601 citazioni e quella del 1938 ne ha messe insieme 48.399²³. L'idea fondamentale del libro è che si

²⁰ J. Dewey, *Liberalism and Social Action*, Capricorn Books, New York 1963 (1935), p. 88.

²¹ Ivi, pp. 89-90.

²² Ivi, p. 91.

²³ La fonte è Google Scholar. Le citazioni complessive sono 384.046. Queste cifre spiegano anche il motivo per cui ci siamo sentiti affrancati dal dovere di esaminare la letteratura critica su Dewey.

dovrebbero allargare le conoscenze dei bambini e degli adolescenti facendo leva sulla loro naturale propensione a fare esperienze pratiche, piuttosto che indottrinarli attraverso la somministrazione di nozioni astratte. Non ci addenteremo nell'indagine di questo lavoro, perché incentrato soprattutto sul rapporto tra pedagogia e teoria della conoscenza. I termini chiave della nostra ricerca, come "macchinario", "fabbrica", "industria", non compaiono mai (fatta eccezione per l'aggettivo "industriale" che compare una volta). Vogliamo allora dedicare le ultime battute di questa sezione alle potenzialità prospettiche del pensiero di Dewey, riguardo al problema del rapporto tra educazione e automazione.

Il termine "automazione" fa capolino negli ultimi anni della vita del pedagogista americano. È coniato nel 1946 dagli ingegneri della Ford, per rappresentare le trasformazioni della linea di assemblaggio, e reso popolare da John Diebold nel 1952²⁴. Dewey muore proprio nel 1952 e quindi non ha tempo per familiarizzare con il termine e ciò cui si riferisce. Ciononostante, avendo sempre scritto con lo sguardo rivolto al futuro, la sua concezione della tecnologia è potenzialmente inclusiva del nuovo sviluppo. Su questa valutazione convergono le analisi di diversi studiosi. Uno dei primi lavori scientifici sul pensiero "metatecnologico"²⁵ di Dewey sottolinea proprio quest'aspetto. Nel 1956, infatti, Samuel Levin nota che il filosofo americano non ha mai scritto un testo interamente dedicato alla sua valutazione della tecnologia, ma un'analisi delle molte considerazioni sparse nella sua vasta opera offre un quadro piuttosto chiaro della situazione. Dewey è un tecnofilo, giacché «rende inequivocabilmente chiaro che la sua valutazione dell'ordine tecnologico è inseparabile dal suo alto rispetto per la scienza, la sperimentazione e lo stile di vita scientifico»²⁶.

Levin rileva che manca nel pensiero di Dewey un'analisi sistematica dell'impatto economico della tecnologia e, in particolare, della portata delle

²⁴ J. T. Diebold, *Automation: The Advent of the Automatic Factory*, Van Nostrand, New York 1952.

²⁵ Con questo neologismo vogliamo qualificare tutte le riflessioni sulle tecnologie che nascono dal punto di vista delle discipline umanistiche e delle scienze sociali. Se le "tecniche" sono modi di agire e strumenti per trasformare sul piano pratico il mondo circostante e le "tecnologie" sono le tecniche che hanno una base scientifica, si sente il bisogno di una parola che indichi chi studia le tecniche e le tecnologie da un punto di vista filosofico, storico, sociologico e via dicendo. In linea di principio questa parola potrebbe essere "tecnologo", che stante all'etimologia indicherebbe colui o colei che sviluppa un discorso articolato (*logos*) sulla tecnica (*techné*). Senonché, il termine "tecnologo" è sempre più spesso utilizzato come sinonimo di "ingegnere" (soprattutto nell'anglosfera, ove la parola *technologist* ricorre spesso). Non resta allora che "metatecnologo", studioso che ingegnere non è ma parla di ingegneria da vari punti di vista.

²⁶ S. M. Levin, *John Dewey's Evaluation of Technology*, «American Journal of Economics and Sociology», vol. 15, n. 2, 1956, pp. 123- 136.

invenzioni sull'efficienza marginale del capitale, sui costi di produzione, sugli investimenti e i ricavi, sulle fasi del ciclo economico e sul fenomeno della disoccupazione tecnologica, ossia sulle questioni al centro dell'analisi di economisti come Joseph Schumpeter e John Maynard Keynes. Eppure, proprio la convinzione che la tecnologia sia un'opportunità per risolvere problemi sociali che si trascinano da millenni, unita alla sua sincera filantropia, sono le ragioni alla base dell'attualità dell'approccio metatecnologico di Dewey. Scrive ancora Levin: «Il suo pensiero è particolarmente significativo in un periodo segnato da un panorama di sviluppi sorprendenti, che svelano un susseguirsi di nuovi meccanismi, processi e prodotti – radar, televisione, chemioterapia e antibiotici, volo supersonico, energia nucleare e automazione, ma accompagnati dal timore che ora l'uomo ha il potere di distruggere la vita sulla terra...»²⁷. La conclusione è che, a maggior ragione, le nuove tecnologie e la stessa automazione possono portare alla liberazione dell'uomo, se dispiegano il proprio potere in un quadro di controllo sociale.

In altri termini, solo la socializzazione dei mezzi di produzione, che altro non sono se non macchinari sempre più automatizzati, può garantire che il loro effetto non sarà deleterio per cittadini e lavoratori. Levin scrive nel periodo del compromesso keynesiano e non può fare a meno di notare che «la politica di controllo sociale del potere economico, sottolineata negli scritti di Dewey, ebbe apprezzabili riconoscimenti nel periodo del New Deal così come l'idea di pianificazione economica...», anche se «il grado di realizzazione, senza dubbio, era inferiore a quello che lo stesso Dewey avrebbe preferito»²⁸.

Nella seconda metà del XX secolo, le idee politiche del “padre dell'educazione progressista” sono destinate a diventare marginali negli Stati Uniti ed egli stesso sarà accusato di essere la ragione del declino della scuola americana, deprivata di rigore intellettuale e senso di responsabilità²⁹.

Dal canto nostro, scrivendo a settant'anni di distanza dalla morte di Dewey, a valle di quaranta anni di politiche neoliberaliste e di sviluppi ancora più impetuosi nel campo dell'intelligenza artificiale, non possiamo fare a meno di notare che, in tutto il periodo di riflusso, non pochi pedagogisti hanno periodicamente sostenuto la necessità di tornare alle idee di Dewey per gestire l'automazione nella nostra epoca. Uno di questi è Mortimer Adler.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ W. Brady, *What would John Dewey do about automation?*, Acton Institute Powerblog, January 31, 2018.

3. MORTIMER ADLER: UNA RICETTA CAPITALISTA

Che le idee di Dewey abbiano avuto un impatto profondo sul sistema scolastico americano è un fatto poco o punto contestato. Assai diverso è, però, il giudizio sulla positività di questa influenza. Nel campo conservatore lo si ritiene colpevole di avere distrutto, insieme all'educazione tradizionale, l'idea stessa di educazione. Eliminando il nozionismo avrebbe eliminato anche le nozioni, contribuendo così a creare una nazione di ignoranti. Nel campo progressista, si considera invece ancora valida la sua idea di apprendimento tramite l'esperienza piuttosto che tramite nozioni mandate a memoria.

Nella storia del pensiero pedagogico americano, tuttavia, c'è anche chi cerca di salvare capra e cavoli. Negli anni ottanta del XX secolo, un gruppo di studiosi guidato da Mortimer Adler parte proprio da alcune idee di Dewey, per proporre una profonda riforma del sistema educativo americano basata sul recupero dello studio dei classici³⁰. Tale proposta è inizialmente formulata nel libro *The Paideia Proposal*³¹, apparso nel 1982, quindi approfondita nel sequel *Paideia Problems and Possibilities*³², pubblicato l'anno successivo, e infine completata dalla collettanea *The Paideia Program*³³, data alle stampe nel 1984. Questi lavori definiscono in dettaglio il programma di studi pensato per la scuola dell'obbligo americana, la cosiddetta K-12, dalla fine della scuola materna al dodicesimo grado.

Prima di entrare nel dettaglio della proposta, è però vitale esaminare le idee politiche di Adler, per due buone ragioni. La prima è il rispetto dell'ordine cronologico. Dewey si è prima dedicato all'elaborazione della pedagogia progressista e, in un secondo momento, ha messo nero su bianco il proprio orientamento politico-economico. Adler ha fatto l'esatto contrario, chiarendo il suo credo politico due decenni prima di dedicarsi alla teoria dell'educazione. La seconda ragione è il ruolo cruciale che l'automazione assume nella dottrina politica di Adler, il cui rilievo ci consente di comprendere meglio l'analogo ruolo svolto nella dottrina pedagogica.

Anche la vita di Adler si estende per circa un secolo, ma è spostata di mezzo secolo più avanti rispetto a quella di Dewey. Adler nasce a Manhattan

³⁰ Su questo tema è già apparso un articolo proprio su *Orbis Idearum*. Qui riprendiamo il discorso, per metterlo in relazione alla questione dell'automazione. Cfr. F. Pesci, *Teaching Ideas Through the Classics*, «Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas», Volume 9, Issue 1, 2021, pp. 13-30.

³¹ M. J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Simon & Schuster, New York 1982.

³² M. J. Adler, *Paideia Problems and Possibilities: A Consideration of Questions Raised by The Paideia Proposal*, Macmillan Publishing Company, New York 1983.

³³ M. J. Adler, *The Paideia Program: An Educational Syllabus: Essays by the Paideia Group*, Macmillan Publishing Company, New York 1984.

il 28 dicembre 1902 e muore a San Mateo, in California, il 28 giugno 2001. Tuttavia, non meno di Dewey, il filosofo newyorkese vive sulla propria pelle la crisi del 1929 e osserva gli effetti devastanti della Grande Depressione sulla società americana. La differenza è che non per questo perde la fede nel capitalismo.

Nel 1958, scrive infatti a quattro mani con Louis Kelso *The Capitalist Manifesto*, un documento di quasi trecento pagine che difende il sistema economico americano. Per essere precisi, Kelso è l'autore principale del testo, mentre Adler lo sottoscrive, emenda e arricchisce di una corposa prefazione. Si badi che il *Manifesto capitalista*, pur essendo dichiaratamente una risposta al *Manifesto comunista* di Marx ed Engels, è tutt'altro che un peana a favore del liberismo economico. Certamente, gli autori sono ben lontani dall'idea di socializzare i mezzi di produzione che ai loro tempi pare assai di moda, ma non guardano più con favore ad Adam Smith e ai padri del capitalismo *laissez-faire*.

Innanzitutto, Kelso e Adler riconoscono che il capitalismo visto in azione nella seconda metà del XIX secolo e all'inizio del XX secolo in Gran Bretagna e negli Stati Uniti è stata una tragedia umanitaria, una sciagura che ha giustamente procurato al termine "capitalismo" la connotazione negativa che ancora si porta addosso. Tuttavia, nel 1958, la situazione è completamente cambiata.

Questo manifesto è scritto in un'atmosfera che non è semplicemente libera dalla fame e dal degrado delle masse, ma una in cui quasi l'intera società gode del più alto livello di benessere materiale mai conosciuto da una nazione o da qualsiasi importante numero di individui. Non solo abbiamo salari elevati e piena occupazione, ma un'opportunità così grande di occupazione che una proporzione di mogli e madri più alta che mai può trovare lavoro nel commercio e nell'industria, in molti casi per elevare ulteriormente un già elevato standard familiare di vita³⁴.

E, ancora, gli autori notano che l'orario di lavoro è stato ridotto a quaranta ore settimanali, in talune aziende a trentasei, e il piano è portare la settimana lavorativa a trenta ore e concedere ai lavoratori, oltre alla regolare vacanza di un mese, una periodica vacanza straordinaria di tre mesi e altri congedi in caso di bisogno.

Riconoscono inoltre il fatto che l'uscita dalla crisi del 1929 e l'opulenza di cui gode la società americana negli anni Cinquanta si devono in gran parte alle teorie di John Maynard Keynes e alla loro attuazione da parte dei presidenti Franklin Delano Roosevelt, Harry Truman e Dwight Eisenhower. Si è finalmente capito che per far prosperare l'economia nazionale bisogna soste-

³⁴ L. O. Kelso, M. J. Adler, *The Capitalist Manifesto*, Random House, New York 1958, p. 17.

nere le aziende, ma per fare crescere le aziende bisogna dare impulso ai consumi e se si vuole che i cittadini consumino si deve innanzitutto dare loro la possibilità di lavorare e guadagnare. Se c'è piena occupazione, i salari sono dignitosi e le famiglie hanno tempo libero, si innesca un circolo virtuoso. Se invece i lavoratori sono sfruttati e mal pagati, se non addirittura disoccupati, il risultato è l'innescarsi di un circolo vizioso che porta alla rovina dell'intera economia. «In breve, il capitalismo, una volta denunciato come sfruttamento e oppressione del lavoratore, sembra essersi evoluto in un sistema che fornisce i benefici una volta rivendicati dal socialismo, ma senza – si crede – la perdita di libertà che è insita nel socialismo»³⁵.

Quel “si crede” è una spia che, per gli autori del manifesto, non è tutto oro quello che luccica, ma su questo torneremo più avanti.

È stata la gestione intelligente dello sviluppo tecnologico a permettere la nascita di un capitalismo dal volto umano. «I leader sindacali sono pienamente d'accordo con questo principio. Sostengono apertamente e francamente i progressi tecnologici che a loro volta aumentano la “produttività del lavoro”, che a sua volta richiede aumenti dei salari per fornire il potere d'acquisto di massa che sostiene la produzione di massa, ecc.»³⁶.

Gli autori dedicano poi una corposa sezione alla critica del socialismo. Insistono su quanto sia lontano non solo dal loro modo di vedere le cose, ma dallo stesso spirito del popolo americano. Non dobbiamo scordare che siamo in piena guerra fredda e, soprattutto, in clima di maccartismo.

A questo punto, però, una domanda sorge spontanea. Se l'America è diventata un paradiso in terra grazie al capitalismo moderno, maturo, tecnologicamente avanzato, perché mai scrivere un manifesto capitalista? Un manifesto si scrive per capovolgere uno stato di cose, per innescare una rivoluzione, per quanto pacifica possa essere nelle intenzioni. Ebbene, per gli autori, il problema è che, oltre alle politiche keynesiane di spesa pubblica, regolazione delle condizioni di lavoro e stimolo alla domanda, che non mettono in discussione la proprietà privata dei mezzi di produzione, i governi americani intervengono sempre più spesso nel gioco catallattico con politiche di nazionalizzazioni e commissariamenti di aziende private³⁷. Insomma, è nato *de facto* un sistema misto capitalista-socialista che ai nostri piace fino a un certo punto. La tendenza pare loro insidiosa perché prefigura un silenzioso, graduale, inesorabile slittamento nel socialismo proclamato. Il loro grido d'allarme nasce dalla convinzione che il capitalismo sia l'unico sistema economico compatibile con la democrazia e le libertà civili. Se il gover-

³⁵ Ivi, p. 19.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ T. M. Hanna, *A History of Nationalization in the United States*, The Next System Project, Shaker Heights 2019.

no acquista troppo potere, la burocrazia statale assume il ruolo di classe dominante intoccabile. Il socialismo non è una società senza classi, ma una società in cui la nomenclatura al potere non deve nemmeno dimostrare la propria competenza misurandosi con le leggi dei mercati. Si tratta di rilievi del resto già presenti nella teoria delle élites di Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto e Roberto Michels. Fin qui nulla di particolarmente originale.

L'aspetto più interessante del manifesto viene dopo, quando gli autori mettono nero su bianco la propria utopia. Il sistema attuale, pur avendo consentito alla società americana di raggiungere la più alta punta di benessere mai raggiunta nella storia, non solo deve essere salvato da uno scivolamento nel socialismo ma può ancora essere migliorato. L'obiettivo deve essere il "capitalismo puro", che è quanto di più lontano non solo dal socialismo ma anche dal capitalismo che abbiamo visto finora all'opera. Il loro ragionamento è tanto logico quanto spiazzante, perlomeno per chi considera capitalismo compiuto ciò che abbiamo avuto finora sotto gli occhi. In breve, dicono, un sistema non è tanto più capitalista quanto più concentra la ricchezza in poche mani; *un regime è tanto più capitalista quanto più grande è il numero di capitalisti*. Se si accetta questo principio, che in teoria non fa una grinza, si deve anche accettare la conseguenza che *il capitalismo perfetto è una società senza classi*. Stante questo principio, una società classista, basata sulla divisione dei cittadini in borghesi e proletari, è un capitalismo spurio. Nel capitalismo puro, tutti sono capitalisti. Tutti sono azionisti di aziende e dedicano il proprio tempo libero alle attività oziose (*leisure*), che non sono però da confondere con pigrizia e vizi. I capitalisti, oltre a investire i propri capitali mobili in borsa, dedicano il proprio tempo libero al *management*, alla lettura, all'invenzione, alla scoperta, allo sport, alla crescita personale, in altre parole al lavoro liberale, o non alienato.

Un'altra domanda sorge spontanea: nel regime di capitalismo perfetto, chi dovrebbe svolgere il lavoro alienante dei proletari, degli operai, dei lavoratori salariati? La risposta è fin troppo ovvia: le macchine. La chiave di tutto è l'automazione integrale o completa delle attività produttive.

Ciò che gli uomini fanno meccanicamente, anche le macchine possono farlo, e di solito molto meglio. Il compito (ad esempio, il calcolo esteso) può essere meccanico, anche se il fine per cui viene eseguito è liberale. Con questo bene in mente, possiamo vedere che il sogno dell'automazione *completa* prevede che tutto il lavoro di qualità meccanica (indipendentemente dal fatto che il suo fine sia la sussistenza) venga svolto da macchine automatiche, compresa la produzione delle macchine stesse³⁸.

³⁸ L. O. Kelso, M. J. Adler, *The Capitalist Manifesto*, p. 38.

Kelso e Adler sanno benissimo che non tutto il lavoro è automatizzabile. Non è tale, per esempio, il lavoro tecnico rivolto all'invenzione e al perfezionamento dei macchinari, né è tale il lavoro gestionale finalizzato all'organizzazione e amministrazione del processo produttivo. In questo caso, si può ammettere l'eccezione, perché si tratta in fondo di lavoro liberale, creativo, non alienante. Tuttavia, vi sono anche lavori manuali, poco gratificanti, che sembrano difficilmente automatizzabili.

Gli autori del manifesto ricordano allora che stanno delineando un sogno, un ideale, sulla base del quale si può valutare lo stato presente della società. Inoltre, un programma politico deve saper rivolgere lo sguardo al futuro: «Sappiamo che la completa automazione è impossibile, ma sappiamo anche che nei prossimi cento anni progressivamente l'aumento dell'automazione raggiungerà una notevole approssimazione del sogno»³⁹.

Non bisogna, infatti, scordare che la realtà è dinamica. Le tecnologie del 1958 sono molto più avanzate di quelle del XIX secolo e promettono di progredire ancora. Gli autori ricordano che, «i primi strumenti del nostro capitale moderno – come la filatrice, la macchina da cucire e la calcolatrice – eliminavano certe abilità»⁴⁰. Poi, attraverso l'accoppiamento di diverse macchine, l'eliminazione delle competenze diventa sempre più pronunciata, ma l'impatto ultimo del progresso tecnologico sull'abilità umana diventa davvero evidente con l'applicazione dei principi dell'automazione a ciclo chiuso.

Attraverso l'uso di una formidabile gamma di dispositivi, che vanno dai semplici meccanismi a relè ai versatili computer analogici e digitali, le competenze apportate dai lavoratori nei precedenti processi produttivi vengono totalmente eliminate; e, inoltre, i processi e i prodotti stessi possono essere riprogettati per trarre vantaggio da un nuovo ordine di "capacità" elettroniche e meccaniche che vanno ben oltre la gamma delle competenze umane⁴¹.

Insomma, l'automazione e l'intelligenza artificiale sono appena state inventate. Diamoci cento anni da ora, rivediamoci nel 2058, e vediamo a che punto siamo. Intanto, possiamo liberare l'immaginazione e prefigurare la società puramente capitalistica fondata sull'automazione integrale.

In questa società industriale automatizzata, ogni uomo, in quanto proprietario di macchine, si troverebbe nella stessa posizione del proprietario di schiavi in una società schiavista. Come capitalista, sarebbe un uomo eco-

³⁹ Ivi, p. 39.

⁴⁰ Ivi, p. 48.

⁴¹ *Ibidem*.

nomicamente libero, libero dallo sfruttamento da parte di altri uomini, libero dalla miseria o dal bisogno, libero dalla fatica del lavoro meccanico – e quindi libero di vivere bene se ha la virtù di farlo. Una tale società sarebbe una società veramente senza classi e l'esatto opposto della società divisa in classi dello stato socialista, in cui una burocrazia dispotica costituisce una classe dirigente e proprietaria contrapposta alla massa dei lavoratori che non ha indipendenza economica né alcun potere politico effettivo⁴².

Nel frattempo, la transizione a questo stato di cose deve essere preparata da opportune riforme politiche. Kelso e Adler non credono in alcun determinismo tecnologico, non pensano affatto che l'azionariato diffuso comparirà come per magia. L'equa distribuzione della proprietà dei macchinari industriali tra i cittadini può verificarsi soltanto se la legislazione contrasta attivamente la nascita di regimi monopolistici, la trasmissione di fortune per via ereditaria o matrimoniale e altri meccanismi che favoriscono la concentrazione di capitali in poche mani. D'altro canto, la legislazione deve favorire una più equa redistribuzione dei profitti all'interno delle aziende private, affinché col tempo i lavoratori possano affrancarsi e diventare essi stessi capitalisti. A mano a mano che essi accumulano capitale finanziario, acquistano pacchetti azionari della propria o di altre aziende e lasciano il lavoro rutinario. I posti vacanti che via via si creano nelle aziende diventano appannaggio di nuovi macchinari intelligenti.

Kelso e Adler tengono a precisare che questo tipo di intervento governativo nelle questioni economiche non è intrinsecamente anticapitalistico. «In quanto economia politica, il capitalismo non deve essere confuso con il cosiddetto sistema *laissez-faire* di un mercato assolutamente autoregolato»⁴³. Quello è capitalismo spurio.

Il manifesto è lungo e dettagliato e, sebbene gli autori definiscano il proprio obiettivo "un sogno", la lunga marcia per realizzarlo è da loro definita in modo concreto e pragmatico. Ciò non stupisce, se si considera che Kelso non è solo un sognatore, un idealista. Oltre ad essere un economista, è un imprenditore e un banchiere d'affari che mette in pratica le proprie teorie nelle aziende di sua proprietà. Non daremo altri dettagli sul progetto. Ci limitiamo ad aggiungere che il suo approfondimento da parte di altri economisti cade oggi sotto una diversa etichetta. Non lo si chiama più capitalismo puro o perfetto, perché – pace Adler e Kelso – la parola capitalismo continua a richiamare alla mente la concentrazione elitaria delle ricchezze e il regime liberista. Il termine oggi utilizzato per indicare un sistema economico in cui svanisce la linea di demarcazione tra possessori di capitali e lavoratori è "economia binaria". La specificità della proposta kelso-adleriana è che la lo-

⁴² Ivi, pp. 40-41.

⁴³ Ivi, p. 165.

ro economia binaria è protesa verso una *fully automated classless society* (società senza classi integralmente automatizzata). Nel manifesto la parola “automation” e i suoi derivati compaiono infatti trentotto volte, mentre il termine “classless” compare ben trentacinque volte.

Volgiamo ora lo sguardo alla questione del rapporto tra educazione e automazione, nonché al ruolo che lo studio dei classici può avere per risolvere il problema dell’educazione classista già denunciato da Dewey. Ora sappiamo che anche Adler sogna una società senza classi, nonostante ritenga che a generarla non sarà il socialismo ma il capitalismo puro.

Il problema è affrontato in dettaglio nel suo secondo volume a tema pedagogico: *Paideia Problems and Possibilities*. La parola “paideia” richiama subito alla mente i modelli educativi dell’Antica Grecia e le arti liberali della tradizione pedagogica europea. Tuttavia, Adler spiega che la sua proposta non equivale a un appello per il ripristino di un’educazione classica, ove l’unica novità sarebbe la sua estensione a tutti i bambini invece che essere riservata ai rampolli delle classi privilegiate. Tiene a precisare che il termine “classico” ha diverse connotazioni, molte delle quali non si applicano alla sua proposta. Chiarisce, infatti, che, «se significa un programma educativo che prescrive e fa molto affidamento sullo studio del greco e del latino e su opere scritte in queste lingue, allora non si applica affatto»⁴⁴. Nemmeno si tratta di un programma educativo il cui focus è semplicemente la lettura di libri importanti, in luogo di manuali e libri di testo. Certamente, mettere in programma più grandi opere e meno libri di testo è importante, perché le prime stimolano la riflessione (essendo controverse, discutibili, problematiche), mentre i manuali sono per definizione “concentrati di verità” da assorbire passivamente e acriticamente. Tuttavia, è anche importante che i grandi libri inseriti nel programma siano rilevanti per il mondo contemporaneo. La parola “classico” non significa soltanto “opera dell’antichità”, ma anche e soprattutto “opera che ha valore duraturo”, a prescindere da quando è stata scritta. Il programma *Paideia* elaborato da Adler raccomanda la lettura e la discussione di classici in questo secondo senso del termine.

Adler tiene anche a fugare l’equivoco sorto intorno all’uso del termine “humanitas”, l’equivalente latino di “paideia”, che si trova nella sua proposta. Gli umanisti che tra la fine del Medioevo e l’inizio del Rinascimento hanno fatto riemergere la cultura antica erano filologi. La loro era una cultura che oggi rientra nelle cosiddette scienze umanistiche (in inglese, “humanities”). Giova ricordare che nel Medioevo dominava una cultura religiosa, spirituale, mistica. Si discuteva più di “cose divine” che non di “cose umane”. Si scriveva e leggeva di Dio e degli angeli, del Demonio e dei demoni, affidandosi in particolare alle fonti della rivelazione, alle Sacre Scritture,

⁴⁴ M. J. Adler, *Paideia Problems and Possibilities*, cit., p. 28.

considerate ispirate da Dio stesso. I documenti riscoperti dagli umanisti del Trecento erano invece scritti da uomini per uomini. Ancora non vi era stata la rivoluzione scientifica. L'interesse principale era per la poesia, la letteratura, la storia, la filosofia. Sarebbe però un errore, oggi, identificare il concetto di "humanitas" con quello di "humanities". Anche le scienze naturali e le arti meccaniche sono parte dell'*humanitas*, per via del loro carattere intrinsecamente mondano. Del resto, tra gli studiosi antichi c'erano anche notevoli matematici, scienziati, medici e ingegneri. Si pensi solo al contributo lasciato dagli studiosi che frequentavano il Museo e la Biblioteca di Alessandria d'Egitto al tempo dei Tolomei, cioè da figure come Eratostene, Ipparco, Erodoto, Euclide, Archimede ed Erone. Quest'ultimo, tra l'altro, si occupava proprio di automi e androidi *ante litteram*⁴⁵.

Adler chiarisce allora che, nel *The Paideia Proposal*, non usa mai la parola "humanitas" per denotare un insieme di argomenti ristretto all'ambito delle discipline umanistiche. Per il pedagogista americano, è umanistico il programma educativo che intende formare integralmente l'essere umano. Nella *Paideia*, «si parla sempre di un programma educativo generale, non specializzato; questo è liberale, non professionale; e questo è umanistico, non tecnico»⁴⁶.

Con questo spirito, si invita a superare la distinzione del genere umano in due classi, gli "educabili" e i "non educabili", che altro non è se non l'equivalente moderno dell'antica distinzione tra uomini liberi per natura e uomini schiavi per natura di cui parlava Aristotele. Insomma, è giusto programmare un unico percorso formativo dagli ampi orizzonti, per tutti i bambini, in tutte le scuole. Posticipare la specializzazione è imperativo anche perché ai bambini che iniziano ora il ciclo scolastico viene promessa una vita più lunga e sana, rispetto a quella riservata ai loro antenati. Ciò significa che dobbiamo essere più lungimiranti.

Lo sguardo sul futuro è la pietra angolare del discorso adleriano. La specializzazione precoce non ha più senso, perché il mondo cambia rapidamente e richiede un adattamento altrettanto rapido. Se «cento anni fa gli esseri umani morivano in un mondo che, rispetto al lavoro e all'impiego, somigliava molto al mondo in cui erano nati», oggi «non è più così, e lo sarà ancora meno negli anni a venire»⁴⁷. All'inizio del XX secolo, le esigenze della società differivano di poco da quelle servite dagli apprendistati nell'era delle corporazioni, perciò l'acquisizione di competenze specifiche per svolgere un singolo lavoro poteva ancora avere senso. Inoltre, durante la prima fase della rivoluzione industriale, la stragrande maggioranza degli operai e degli im-

⁴⁵ Hero of Alexandria, *The Pneumatics*, Taylor Walton & Maberly, London 1851.

⁴⁶ Ivi, p. 30.

⁴⁷ Ivi, p. 6.

piegati lavorava sei giorni alla settimana, se non tutti i giorni, dalle dieci alle dodici ore al giorno. I lavoratori manuali iniziavano a lavorare già in età infantile e, date le precarie condizioni di vita, morivano piuttosto giovani, spesso prima di raggiungere la pensione. «Sarebbe stata una follia quindi considerare la loro istruzione di base come preparazione per qualsiasi forma di autosviluppo»⁴⁸.

Nell'era dei computer e dei robot industriali, la situazione è però radicalmente cambiata e promette di cambiare ancora per il meglio.

Nella nostra economia tecnologicamente avanzata, tutti avranno molte più ore e anni di tempo libero per le attività ricreative e, grazie a esse, potranno crescere mentalmente, moralmente e spiritualmente. Inoltre, una società tecnologicamente avanzata è soggetta a cambiamenti radicali nella produzione di beni e servizi. Questi cambiamenti a loro volta richiedono una forza lavoro preparata per un adattamento flessibile e intelligente alle nuove richieste di abilità e comprensione⁴⁹.

Naturalmente, non mancano le ombre. Come già avevano evidenziato Marx nel XIX secolo e Keynes dopo la crisi del 1929, i macchinari riducono il peso del lavoro e dunque le ore di lavoro, liberando il tempo per l'ozio, *solo in linea di principio*. Nel mondo reale, l'automazione produce disoccupazione tecnologica, riduzione dei salari e precarizzazione del lavoro. Il capitalista cerca di massimizzare il profitto e, quando può, taglia i costi. Affinché l'introduzione di una macchina non comporti riduzione di personale, ma di ore di lavoro, serve dunque una precisa volontà politica, magari sollecitata da lotte sindacali.

Adler, pur difendendo il sistema capitalistico, non nega la presenza di queste ombre, né respinge la nozione stessa di disoccupazione tecnologica, come fanno gli economisti neoclassici, per i quali la causa della disoccupazione non è mai la crescita della produttività quanto la non flessibilità del mercato del lavoro. Con la sua proposta, il pedagogista americano sembra voler dare un colpo al cerchio e uno alla botte. Paradossalmente, la situazione dell'economia occidentale sembra meno rosea all'inizio degli anni Ottanta di quanto fosse alla fine degli anni Cinquanta. Adler ammette che «ora stiamo affrontando una grave disoccupazione a causa di una recessione economica mondiale» e che «in futuro potremmo affrontare una disoccupazione ancora più grave a causa dei progressi tecnologici nella produzione»⁵⁰. Ma questa è esattamente la ragione per cui va evitata la specializzazione precoce. La flessibilità non va riferita soltanto ai livelli salariali e agli orari di lavoro,

⁴⁸ Ivi, p. 7.

⁴⁹ Ivi, p. 6.

⁵⁰ Ivi, p. 7.

come spesso accade nella teoria economica, ma va allargata concettualmente alla possibilità di riqualificare e ricollocare la forza lavoro. Un'istruzione di base imperniata sulla lettura e la discussione dei classici, capace di fornire ai giovani una preparazione più generale o meno specifica, diventa per Adler la soluzione ai problemi generati dalla società dell'automazione.

Per lui, è lo stato mutevole della tecnologia e della concorrenza internazionale nel business a rendere imperativo il programma Paideia, a prescindere dal costo. Le espressioni "alta tecnologia" e "tecnologicamente avanzato" ricorrono come un mantra nel documento e il riferimento è *in primis* all'informatica, all'intelligenza artificiale. Riportiamo un frammento esemplificativo:

Man mano che i compiti produttivi per i quali si pensava che la formazione professionale preparasse i giovani americani vengono progressivamente esportati in altri paesi o eliminati dall'alta tecnologia, l'istruzione generale e liberale per tutti diventa una necessità, non un lusso. Presto, la maggior parte dei lavori saranno lavori di concetto che richiedono livelli più elevati di capacità di ragionamento, informatica, analisi e tecniche decisionali⁵¹.

Adler sta prefigurando un'educazione non per la società industriale, ma per la società postindustriale. Questa trasformazione era stata anticipata alcuni anni prima dal sociologo Daniel Bell⁵². Una società è postindustriale quando o la maggior parte dei lavoratori è impiegata nel settore dei servizi o la maggiore fetta del prodotto interno lordo è generata da questo settore, ma naturalmente ci sono anche aspetti qualitativi alla base della distinzione. Bell mette a confronto la società industriale e postindustriale sotto diversi profili, chiarendo in particolare che quest'ultima è una «società della conoscenza»⁵³. Dal canto suo, Adler nota che nell'economia emergente, a differenza di quella del passato, i lavoratori saranno pagati per pensare e non per eseguire operazioni manuali che le macchine possono fare meglio e più velocemente. I lavoratori dei servizi dovranno «adottare tecniche, risolvere problemi, prendere decisioni»⁵⁴.

A distanza di quarant'anni da quel documento, sappiamo che questo set-

⁵¹ Ivi, p. 63.

⁵² D. Bell, *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Heinemann, London 1974.

⁵³ «La società post-industriale, è chiaro, è una società della conoscenza in un duplice senso: in primo luogo, le fonti dell'innovazione derivano sempre più dalla ricerca e dallo sviluppo (e più direttamente, c'è un nuovo rapporto tra scienza e tecnologia a causa della centralità delle conoscenze teoriche); in secondo luogo, il peso della società – misurato da una quota maggiore di prodotto nazionale lordo e da una quota maggiore di occupazione – è sempre più nel campo della conoscenza». *Ibidem*.

⁵⁴ M. J. Adler, *Paideia Problems and Possibilities*, cit., p. 63.

tore non è popolato soltanto da impiegati e manager. È popolato anche da milioni di lavoratori sottopagati e precari che svolgono mansioni tutt'altro che gratificanti, come trasportare cibo e persone, consegnare pacchi, fare volantinaggio, pulire abitazioni e uffici, telefonare ai clienti, ecc. Sono mansioni che, per il momento, restano in gran parte appannaggio di esseri umani, perché più economici e affidabili. I robot in grado di muoversi in ambienti complessi sono ancora troppo costosi, i software non hanno ancora l'intelligenza emozionale per risolvere tutti i casi sottoposti agli impiegati dei *call center* e i droni non sempre possono effettuare le consegne in sicurezza.

Negli anni Ottanta, forse, si pensava a un progresso più rapido. In ogni caso, c'è in Adler la consapevolezza che la partita si gioca tanto nel campo della tecnologia quanto in quello delle risorse umane. La scuola deve preparare i futuri cittadini a capire l'uomo non meno della macchina.

4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Abbiamo mostrato che non tutti coloro che accolgono a braccia aperte la trasformazione in senso industriale della società riducono la propria proposta pedagogica alla predilezione per le discipline STEM. Tra i pedagogisti che formulano proposte alternative, figurano John Dewey e Mortimer Adler. Useremo lo spazio di queste conclusioni per riassumere e mettere a confronto le due dottrine.

I due studiosi hanno diversi punti in comune. Innanzitutto, entrambi sono americani e filosofi di formazione. Tendono a essere orientati all'azione, più che alla contemplazione. Scrivono in modo chiaro, comprensibile ai più. Non si nascondono dietro a formule verbali complesse e opache, come talvolta fanno i filosofi europei (forse per apparire più profondi). Ciononostante, conoscono bene e sono in grado di apprezzare la filosofia classica antica ed europea moderna.

Inoltre, tanto Dewey quanto Adler insistono sul fatto che è necessario superare il vecchio sistema educativo a due binari, liberale e vocazionale. La scuola deve formare cittadini, prima ancora che lavoratori. Ciò è giusto perché in una democrazia tutti i cittadini sono destinati a godere degli stessi diritti civili e politici, a partire da quelli di elettorato passivo e attivo. Devono allora essere messi in condizione di esercitare il diritto di suffragio in modo sostanziale e non semplicemente formale.

Infine, al contrario di pedagogisti come Carrel e Huxley, che palesano un orientamento tecnoscettico, Dewey e Adler vedono più opportunità che rischi nell'automazione dei processi produttivi. Proprio grazie a questi sviluppi, ora tutti possono aspirare a guadagnarsi da vivere facendo il miglior

lavoro di cui sono capaci. I due studiosi non vogliono più vedere esseri umani ridotti a ingranaggi della macchina industriale. Le macchine devono lavorare al posto degli uomini e questi ultimi devono svilupparsi e realizzarsi dal punto di vista intellettuale, morale e spirituale.

Nonostante questi punti di convergenza, Dewey e Adler divergono su alcune questioni non meno importanti. Le differenze che si riscontrano nelle proposte pedagogiche hanno radici nel credo politico dei due filosofi. Entrambi si definiscono liberali, ma attribuiscono un significato diverso alla parola. Tutt'e due hanno a cuore la sorte dei lavoratori e sognano una società senza classi, ma hanno in mente una strada diversa per raggiungere l'obiettivo. Uno sogna la socializzazione integrale dei mezzi di produzione, cioè un sistema in cui lo Stato è l'unico capitalista. L'altro sogna un mondo in cui i mezzi di produzione restano privati, ma la loro proprietà è distribuita tra i cittadini, ossia un sistema in cui tutti i cittadini sono capitalisti. I rispettivi sistemi pedagogici, uno più orientato alla solidarietà sociale e l'altro alla libertà individuale, servono questi due obiettivi politici (e viceversa).

I punti ambivalenti, ove si osserva una convergenza di scopi e una divergenza di mezzi sono fondamentalmente tre.

1. Entrambi sono convinti che sia necessario superare il modello nozionistico di educazione basato sullo studio mnemonico dei manuali. Nondimeno la ricetta è diversa. Dewey insiste più sull'importanza dell'esperienza, mentre Adler rivendica l'importanza della lettura dei "grandi libri". Ciò accade perché Adler, pur seguendo Dewey su alcune linee progressiste di pensiero, condivide con i critici conservatori l'idea che la scuola americana stia cancellando la cultura.

2. Entrambi vogliono ridurre le differenze di classe e ritengono che un programma scolastico unificato sia la via maestra. Tuttavia, in relazione al peso delle discipline scientifiche e umanistiche, i due programmi hanno un diverso punto di equilibrio. Dewey segnala dapprima la necessità di inserire le discipline STEM nei programmi scolastici e, poi, in un secondo momento, pone enfasi sull'importanza delle scienze morali. Adler compie il percorso opposto, tanto è vero che nel secondo volume della trilogia paidetica è costretto a chiarire che la sua proposta non si limita soltanto a dare maggiore impulso alle discipline umanistiche. Dewey vuole portare gli aristocratici e i borghesi sul terreno dei proletari, facendo loro vedere come funziona il mondo dell'esperienza. Adler vuole invece imborghesire, ingentilire i proletari, facendo loro leggere più classici della letteratura.

3. Entrambi vogliono aiutare i discenti a sviluppare pensiero critico, riflessivo, autonomo. Tuttavia, la funzione del pensiero critico è diversa nelle due prospettive pedagogiche. Per Dewey, lo scopo dell'educazione pubblica è creare armonia, coesione sociale, cooperazione. Il pensiero critico o riflessivo deve aiutare a superare in modo intelligente i punti di contrasto.

L'unificazione dei programmi scolastici nel nome dell'esperienza dovrebbe produrre una maggiore solidarietà sociale, perché il mondo fisico sperimentato attraverso la scienza è uno, come una è la morale. Sappiamo che Dewey non è un dogmatico, tende a essere relativista, ma il suo relativismo sembra più di matrice sociologica. Al contrario, per Adler, il senso critico è propeudeutico alla libertà individuale, prima ancora che alla solidarietà sociale. Adler è più indulgente nei confronti dell'individualismo, della competizione, della realizzazione di sé. Per tale ragione, più che attraverso l'esperienza di laboratorio, che porta a un risultato univoco, vuole educare attraverso la lettura di grandi libri che – non dimentichiamolo – contengono idee assai diverse sulla morale e la realtà del mondo. Come dice Adler, sono grandi libri proprio perché controversi.

Con il senno di poi, sappiamo che il mondo è andato in una direzione diversa da quella sperata dai due filosofi. Alcune idee pedagogiche di Dewey e Adler hanno trovato applicazione, ma le loro proposte politiche sono rimaste sulla carta. La trilogia paidetica va in stampa subito dopo le vittorie elettorali di Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Con l'agenda delle privatizzazioni e il ritorno delle politiche liberiste, l'economia mista del compromesso keynesiano svanisce come neve al sole. A maggior ragione, scompare dal mondo delle idee l'economia integralmente statale di marca deweyana. Non migliore sorte tocca all'idea adleriana di economia binaria. Sappiamo, infatti, che per Adler il vero capitalismo non è quello che nasce nel segno della *Reaganomics* o *trickle-down economics*. La deregolamentazione dell'economia e la detassazione dei redditi più alti hanno permesso, nell'immediato, l'uscita dalla recessione di cui Adler si lamentava, ma hanno anche messo la parola fine al sogno di una *fully automated classless society*, tanto di marca socialiste quanto di marca liberaleggiante alla Adler.

Lasciamo decidere al lettore se si tratti di proposte intrinsecamente velleitarie o destinate ad avverarsi in tempi futuri più favorevoli.

BIBLIOGRAFIA

- Adler M. J., *Paideia Problems and Possibilities: A Consideration of Questions Raised by The Paideia Proposal*, Macmillan Publishing Company, New York 1983.
- Adler M. J., *The Paideia Program: An Educational Syllabus: Essays by the Paideia Group*, Macmillan Publishing Company, New York 1984.
- Adler M. J., *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Simon & Schuster, New York 1982.
- Bell D., *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Heinemann, London 1974.

- Brady W., *What would John Dewey do about automation?*, Acton Institute Powerblog, January 31, 2018.
- Campa R., *Educare contro il mondo automatizzato. Le ricette pedagogiche di Alexis Carrel e Aldous Huxley*, «Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas», vol. 10, n. 2, 2022, pp. 67-97.
- Campa R., *Perfezionamento e meccanizzazione. Lezioni dalla sociologia dell'educazione*, «Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas», vol. 9, n. 1, 2021, pp. 87-120.
- Carmichael L., *The Child and the Curriculum and The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1966.
- Dewey J., *Democracy and education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York 1916.
- Dewey J., *Liberalism and Social Action*, Capricorn Books, New York 1963 (1935).
- Dewey J., *Moral Principles in Education*, Houghton Mifflin, Boston 1909.
- Diebold J. T., *Automation: The Advent of the Automatic Factory*, Van Nostrand, New York 1952.
- Hanna T. M., *A History of Nationalization in the United States*, The Next System Project, Shaker Heights 2019.
- Hero of Alexandria, *The Pneumatics*, Taylor Walton & Maberly, London 1851.
- Kelso L. O., Adler M. J., *The Capitalist Manifesto*, Random House, New York 1958.
- Levin S. M., *John Dewey's Evaluation of Technology*, «American Journal of Economics and Sociology», vol. 15, n. 2, 1956, pp. 123-136.
- Manyika J. et al., *Disruptive Technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*, McKinsey Global Institute 2013.
- Pesci F., *Teaching Ideas Through the Classics*, «Orbis Idearum. European Journal of the History of Ideas», vol. 9, n. 1, 2021, pp. 13-30.