'Principio di nazionalità' e cosmopolitismo pedagogico come 'umanesimo alieno'

Stefano Oliverio*

Riassunto

Sullo sfondo della contemporanea ripresa di interesse per il tema del cosmopolitismo nel dibattito internazionale di teoria e filosofia dell'educazione, il contributo mostra come il pragmatismo pedagogico – sia nei suoi maestri classici sia nelle sue declinazioni contemporanee – offra un'opzione teorica significativa per pensare un cosmopolitismo che tenga insieme l'esigenza di prendere sul serio il bisogno umano di radicamento e quella di aprirsi all'umana diversità. In particolare, attraverso la rilettura di alcuni testi di Dewey e Mead, si argomenta in favore del nesso inestricabile di disposizione mentale nazionale (in quanto opposta al sovranismo nazionalistico) e disposizione mentale cosmopolitica e si avanza l'idea di un 'umanesimo alieno' che vive attraverso processi di costruzione di identità attraverso le differenze. È questo congegno integrato che deve reggere l'impegno educativo di ricostruzione della democrazia, contrapponendosi tanto alla grande regressione populista quanto alle derive del neoliberismo globalista.

Parole-chiave: *educazione nazionale e cosmopolitica; globalizzazione in educazione; doppio liberalismo; John Dewey; George Herbert Mead.*

'Principle of nationality' and educational cosmopolitanism as 'alien humanism'

Abstract

Against the backdrop of the contemporary interest in the question of cosmopolitanism in the international debate in educational philosophy and theory, this paper shows that educational pragmatism – both in its classic representatives and its present-day inflections – offers a significant theoretical option in order to think of a cosmopolitanism which holds together the human needs for rootedness and for an opening up of oneself to human diversity. In particular, through the re-reading of some texts of Dewey and Mead an argument in favour of the inextricable bond between national-mindedness (as opposed to nationalistic sovereignism) and cosmopolitan-mindedness is presented and the idea of "alien humanism" is proposed, which relies upon processes of building identity through differences. It is this integrated device which should underpin the educational commitment to a reconstruction of democracy, by countering both populist regression and the trend towards globalist neoliberalism.

Keywords: *National and cosmopolitan education; globalization in education; double liberalism; John Dewey; George Herbert Mead.*

* Università degli Studi di Napoli Federico II.

Civitas educationis, a. X, n. 2, dicembre 2021 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857589688 • DOI: 10.7413/2281-9568005
© 2021 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Introduzione

I primi due decenni del nuovo millennio hanno conosciuto, nel dibattito pedagogico internazionale, un *revival* della riflessione sul cosmopolitismo. Diversi autori hanno ricondotto tale ritorno di interesse al "riconoscimento che il nostro mondo è sempre più interconnesso e interdipendente su scala globale e [al fatto] che la maggior parte dei nuovi problemi sono per loro natura globali ed esigono soluzioni globali" (Rizvi, 2009: 253)[1]. In altre parole, in quest'ottica il cosmopolitismo sarebbe "un insieme di princìpî coi quali interpretare e rispondere alle contemporanee condizioni della globalizzazione" (*Ibidem*).

Si deve, tuttavia, scongiurare un equivoco: se ci sono state sicuramente forme di teorizzazione del cosmopolitismo colluse con il processo di globalizzazione dell'educazione, i filoni più interessanti – in filosofia dell'educazione – di appello a un *ethos* cosmopolitico non sono stati i corifei della retorica globalista ma, piuttosto, hanno rappresentato il tentativo di curvare la summenzionata crescente interdipendenza e interconnessione verso approdi politico-educativi progressivi e non complici delle dinamiche neoliberiste che hanno dominato il pensiero e le pratiche della globalizzazione dagli anni '90 dello scorso secolo in poi (cfr. Schumann, 2018).

In questo senso, molta della riflessione sul cosmopolitismo in filosofia dell'educazione ha rappresentato un'istanza critica e ha così fornito, in anticipo si potrebbe dire, strumenti concettuali per combattere quella che è stata definita "grande regressione" (Geiselberger, 2017), ossia la presa d'atto che in decenni di politiche globaliste di tipo neoliberista vi è stato "un completo fallimento nello stabilire un robusto senso di identità collettiva cosmopolitica. Al contrario stiamo assistendo al giorno d'oggi a una re-insorgenza di distinzioni noi/loro di tipo etnico, nazionale e religioso" (Ibid.: pos. 329-330. Cfr. anche Manno, 2017).

Su questo sfondo, il proposito del presente contributo è di mettere a punto, attingendo alla tradizione del pragmatismo pedagogico, un dispositivo teorico che consenta di pensare l'*ethos* cosmopolitico non già come una razionalizzazione filosofica della globalizzazione neoliberista ma piuttosto come una risposta ai suoi "rischi" (Geiselberger, 2017: pos. 336), che risiedono tanto negli avvitamenti sovranisti e nel ritorno di pulsioni localistiche e populistiche quanto in un acritico elogio di un cosmopolitismo inteso come condizione apolide e svincolamento da ogni appartenenza e, così, volano di una mobilità assoluta di cui profitterebbe il benessere economico. Insomma, se si tratta di contrastare i torvi populismi sovranisti, non bisogna nascondersi i pericoli dei modi in cui le classi dominanti hanno agìto l'extraterritorialità. Appropriando e sviluppando autonomamente motivi di Bauman, Maurizio Fabbri ha colto efficacemente la sfida cui siamo dinanzi:

1 Tutte le traduzioni di testi citati dalle edizioni originali sono a cura dell'autore del presente articolo.

> Al di là di ogni astrazione, il problema è capire come rapportarsi a quanti approfittano del processo di globalizzazione per rimettere in discussione i diritti acquisiti nelle società democratiche, anziché favorire lo sviluppo di quelle più arretrate. […] La soluzione non può essere, certo, quella di rinunciare a pensarsi e ad agire quali animali etici, per scoprirsi a propria volta *absoluti* e, in quanto tali, svincolati, sciolti da ogni legame di fedeltà a sé stessi e ai propri valori, per agire spregiudicatamente come in una giungla, dove la morte dell'altro sia un'opportunità di vita per chi rimane. Questa è la logica perpetrata dalle classi dominanti (Fabbri, 2019: 53-54).

Il pedagogista bolognese è felice nell'indicare quanto "l'extraterritorialità delle classi dirigenti o, meglio, di coloro che detengono realmente il potere […] sanci[sca] la fine di quel patto fiduciario, fondato sulla negoziazione e sul conflitto" (Ibid.: 54) che regolava le democrazie innervate da esigenze di giustizia sociale e non solo dal dogma della competitività. Non si deve certo invocare una risposta meramente re-attiva (e, quindi, in ultima istanza, reazionaria) quale quella dei sovranismi populisti o dei localismi secessionisti ma, per appoggiarsi ancora a Fabbri, si tratta di "volgere il negativo in positivo" e così inflettere l'extraterritorialità verso orizzonti di ricostruzione (piuttosto che di distruzione) sociale. Come si vedrà nel § 2, questo movimento, nella tradizione pragmatista di Mead e Dewey, va sotto il nome di processo di civilizzazione e coltivazione di una mentalità internazionale.

E, tuttavia, proprio il pragmatismo, nell'interpretazione che qui se ne darà, ci invita a prendere sul serio anche la dimensione 'nazionale' (in un'accezione che si metterà a punto nel prosieguo del testo), senza schiacciarla su quella nazionalista/sovranista ma piuttosto rendendola una delle condizioni di esistenza del "patto fiduciario" di cui parla Fabbri.

La costellazione problematica che si sta qui delineando può essere accostata prendendo l'abbrivio dalle stimolanti riflessioni che David Goodhart ha sviluppato sulla rivolta populista, studiata anzitutto in riferimento alla Brexit e all'elezione di Trump, i due voti che hanno segnato il "contraccolpo contro lo *status quo* politico – e, in particolare, contro il 'doppio liberalismo', sia economico sia sociale, che ha dominato la politica, particolarmente in Gran Bretagna e negli USA, per più di una generazione" (Goodhart, 2017: pos. 80). Per cercare di interpretare la cesura rappresentata dai voti del 2016, il saggista britannico non nega che vi siano ancora distinzioni in termini di classe e di interessi economici ma invita a considerarle alla luce di un'altra antitesi, quella "fra le persone che vedono il mondo Da Ogni Dove [*Anywhere*] e le persone che lo vedono da Un Posto Specifico [*Somewhere*]" (Ibid.: pos. 112). La polarità *Anywhere vs Somewhere* è l'operatore concettuale che Goodhart propone non solo per leggere la realtà della rivolta populista ma anche per rendere conto di alcune delle ragioni di essa, senza pigramente derubricarla a mero rigurgito irrazionale. È interessante come tale antitesi abbia un'immediata connessione con la problematica educativa. Infatti, nel modello proposto

da Goodhart (e basato su un esame di statistiche, indagini sociologiche, sondaggi), gli *Anywherer* tendono ad avere percorsi formativi di successo, che consentono loro di 'costruirsi' delle identità flessibili e capaci di gestire la condizione che Donald Schön (1973) chiamava "oltre lo stadio stabile" e, quindi, la mobilità e la relazioni con nuovi luoghi e persone, su scala globale, laddove i *Somewherer* sono spesso soggetti con traiettorie formative interrotte, che posseggono "identità 'ascritte' […] basate sull'appartenenza a un gruppo e luoghi particolari, che è il motivo per cui spesso trovano il cambiamento rapido più inquietante" (Goodhart, 2017: pos. 118).

Se l'analisi si fermasse a questo punto avremmo il canonico schema interpretativo che regge la tesi culturale del *lifelong learning* come versione contemporanea del progetto pedagogico cosmopolitico nell'accezione (in ultima istanza polemica) che Thomas Popkewitz (2008) dà all'espressione, ossia come un movimento di razionalizzazione dell'esistenza che tende a elidere la pluralità e le differenze e a costruire un astratto soggetto razionale capace di continuo adattamento:

> Il bambino riformato [= 'costruito' dalle riforme scolastiche contemporanee: *nota aggiunta*] in quanto *lifelong learner* vive in un corso continuo di responsabilità personale e auto-gestione [*self-management*] dei suoi rischi e scelte: la vita viene ora pensata come segmenti di tempo in cui azioni rapide sono richieste al fine di rispondere alle sfide di condizioni nuove e in cui niente sembra solido e stabile (Ibid.: 118-119).

I *Somewherer* sarebbero allora gli 'attardati', le vittime di quel processo di espulsione che è contestuale (ma 'rimosso'), nell'ottica di Popkewitz, al discorso dell'apprendimento per tutti e per tutta la vita:

> Le tesi culturali del *lifelong learner* e del bambino urbano 'svantaggiato', indicati nelle riforme al fine di assicurare che 'nessun bambino rimanga indietro' [*no child left behind*], sono collocati in relazione reciproca per, simultaneamente, circoscrivere e differenziare gli spazi invivibili all'interno e fuori il cosmopolitismo (Ibid.: 8).

Ma non è questa la prospettiva di Goodhart, per come qui lo si legge, quando enfatizza le diverse carriere formative degli *Anywherer* e dei *Somewherer*: non vuole, cioè, argomentare che basterebbe solo una estensione delle possibilità educative per scongiurare le posizioni 'populiste', perché questa posizione riposerebbe su un assunto, ossia che le esigenze dei *Somewherer* siano del tutto erronee e che si tratterebbe semplicemente di ri-formarli, in modo da ri-allinearli alle traiettorie di sviluppo imposte dalla dinamica della globalizzazione (neoliberista). Ciò su cui Goodhart insiste, invece, è che bisogna essere duri non solo contro il populismo ma anche contro le cause del populismo, il che richiede una problematizzazione della narrazione – finora incontestata – degli *Anywherer*. Con accenti consonanti con quelli di Popkewitz (benché all'interno

di una cornice teorica ed ideologica sensibilmente diversa), il saggista britannico nota che

> il moderno liberalismo, lungi dall'essere una tecnica, priva di contenuto, per conciliare differenti punti di vista finisce per imporre al resto della società la visione del mondo dell'élite mobile, laureata e professionalmente elevata. […] Per tale genere di liberalismo le persone sono individualisti razionali, che perseguono il proprio interesse ed esistono a prescindere da forti attaccamenti e lealtà di gruppo. […] E se si accettano queste premesse liberali allora ogni difesa della tradizione o della comunità apparirà probabilmente irrazionale […] (Goodhart, 2017: pos. 278 e 303).

Per contro Goodhart invita a non sottovalutare la plausibilità di almeno alcune delle intuizioni dei *Somewherer*, che sembrano ricordarci che "[l]e società che hanno successo sono quelle cose effettivamente esistenti basate su abiti di cooperazione, familiarità e fiducia e su legami di lingua, storia e cultura" (Ibid.: pos. 430), sicché "un liberalismo del futuro che possa attrarre una massa critica di *Somewherer* ha bisogno di una comprensione meno esile e a-storica delle persone e delle società e un approccio più lento ed evolutivo al cambiamento, che tenti più fortemente di guadagnare il consenso di coloro che meno ne beneficiano" (Ibid.: pos. 299).

C'è un vettore delle argomentazioni di Goodhart che va nella direzione di esiti comunitaristi, che potrebbero rischiare di accondiscendere alla creazione di comunità tendenzialmente chiuse e, da questo punto di vista, non è questa la traiettoria interpretativa qui perseguita. Tuttavia, una lettura caritatevole delle sue riflessioni indica due aspetti che paiono significativi: anzitutto, l'esigenza di un liberalismo che faccia i conti con il bisogno di radicamento che gruppi significativi della società esprimono e che non può essere frettolosamente liquidato come espressione di mera tardanza culturale; e, in secondo luogo, la necessità di pensare all'educazione fuori del cosmopolitismo 'popkewitziano' quale meccanismo di produzione di agenti razionali, capaci di concorrere nel mercato globale, in quanto svincolati da ogni residuo di lealtà locale e, piuttosto, all'insegna di un cosmopolitismo pedagogico radicato che integri, come direbbe David Hansen (2010; 2011), una lealtà riflessiva alle proprie radici culturali e un'apertura all'infinito spettro delle umane differenze.

Il cosmopolitismo pedagogico di Hansen è da considerarsi come la versione più avanzata di posizioni che il pragmatismo classico ha affinato attraverso un'interpretazione non nazionalistica della nazionalità e una riflessione sulle sfide poste da un'assunzione consapevole dei processi di crescente interconnessione e interazione in atto. È lungo questa via che, forse, si potrà ricostruire un tessuto che ri-unisca gli *Anywherer* e i *Somewherer*, così sanando (alcune del)le fratture delle democrazie contemporanee. Ed è questa possibilità di ricostruzione che sarà esplorata nel prosieguo della presente riflessione.

2. Inter-nazionalizzare l'educazione: l'"idea americana"[2]

Per disegnare un congegno pragmatista che intrecci pedagogicamente radicamento nazionale e apertura cosmopolitica, senza cadere né in un appello a un'esperienza puramente 'anywhere' complice del disancoramento fomentato dal modello neoliberista né nel localismo neo-tribale di aneliti 'somewhere', ostili all'incontro con l'alterità, si prenderà l'abbrivio dalle pagine finali del capitolo VII di quella summa che è *Democracy and Education*, lì dove Dewey, al culmine della sua riflessione sull'ideale democratico in educazione, delinea una conclusione significativa:

> Uno dei problemi fondamentali dell'educazione nella e per la società democratica è posto dal conflitto tra una finalità nazionalistica e uno scopo sociale più vasto. L'originaria concezione cosmopolitica e "umanitaria" peccava di vaghezza e mancava di precisi organi di esecuzione e di strumenti amministrativi. In Europa, negli Stati continentali specialmente, la nuova idea dell'importanza dell'educazione per il benessere e per il progresso umani fu sopraffatta dagli interessi nazionali e messa al servizio di uno scopo sociale determinatamente limitato ed esclusivo. Lo scopo sociale dell'educazione e il suo scopo nazionale furono identificati e ne risultò un deciso oscuramento del significato del primo (MW 9: 103)[3].

Secondo un modulo di pensiero che si ritroverà in Mead (cfr. *infra* § 2), la tensione dialettica tra lo scopo nazionale e quello sociale (che qui si preferisce chiamare "cosmopolitico", svincolando il termine, però, da ogni legame con il vaporoso cosmopolitismo umanitario e astratto che Dewey condanna) è ricondotta al contrasto tra una traiettoria internazionale (connessa a scienza, arte, commerci), che fa interagire in modo sempre più stretto le popolazioni tra di loro, e l'accento posto sulla sovranità nazionale (al giorno d'oggi parleremmo di "sovranismo") che, invece, enfatizza l'appartenenza a una specifica comunità politica, a sua volta definita in modo nazional-culturalista, quando non nazionalistico. Le pagine di *Democracy and Education* che si stanno qui richiamando sono particolarmente ambivalenti: da un lato, Dewey sembra invocare una

2 Nei suoi studi Ulrich Beck (2003; 2005) ha segnalato la differenza tra la logica internazionale e quella cosmopolitica. Ma, nel prosieguo dell'articolo il termine 'internazionale' ricalca l'uso che ne fanno i maestri del pragmatismo classico (Dewey e Mead) e, si può argomentare, esso è piuttosto vicino a molte delle istanze del contemporaneo discorso sul cosmopolitismo in area pragmatista, come la più avanzata letteratura non ha mancato di segnalare (cfr. Hansen, 2009; Waks, 2009).

3 Tutte le citazioni dalle opere di Dewey nel presente contributo rimandano all'edizione critica in 37 volumi, a cura di Jo Ann Boydston, pubblicata dalla Southern Illinois University Press (Carbondale, 1969-1991). Secondo una consuetudine della letteratura deweyana, il numero del volume e quello della pagina seguono le iniziali, che rimandano a una delle tre partizioni in cui le opere complete sono organizzate. In particolare, le iniziali sono: EW *The Early Works (1882-1898)*; MW *The Middle Works (1899-1924)*; LW *The Later Works (1925-1953)*.

"conciliazione della lealtà nazionale, del patriottismo, con la devozione superiore alle cose che uniscono gli uomini in mire comuni, indipendentemente dai confini politici nazionali" (MW 9: 104); dall'altro, perora il fatto che il sistema educativo "insist[a] su tutto quello che unisce i popoli e li proietta verso scopi e risultati comuni al di fuori delle limitazioni geografiche. Si deve instillare nelle menti come disposizione operante la convinzione del carattere secondario e provvisorio della sovranità nazionale rispetto all'associazione e alle relazioni più complete, più libere e più redditizie fra tutti gli esseri umani" (MW 9: 105), così degradando l'importanza della dimensione nazionale ed enfatizzando quella cosmopolitica, che ambirebbe a renderci cittadini del mondo, emancipandoci dai lacciuoli nazionali. A considerare il passo appena citato, sembra che il progetto educativo deweyano, in quanto informato dall'ideale democratico, sia allineato piuttosto con le istanze degli *Anywherer* che con quelle dei *Somewherer*. In questo senso, il suo impegno di elaborazione concettuale sarebbe vano al fine di costruire un dispositivo teorico-pedagogico che, mentre preserva la tensione cosmopolitica, riconosca anche il valore di alcune delle intuizioni e dei bisogni dei *Somewherer*. In realtà, a sondare meglio il testo di Dewey e a contestualizzarlo all'interno del complesso della sua riflessione, si può asserire – forse con un grano di torsione esegetica – che ciò che egli rifiuta è la deriva nazionalistica ma non la dimensione nazionale. Per avvalorare tale tesi si passerà a un esame di alcuni interventi coevi alla scrittura di *Democracy and Education*, calati, come questo capolavoro, nei tormentati anni del primo conflitto mondiale, quando la questione dei nazionalismi si pose in tutta la sua distruttiva urgenza.

C'è un tropo che ricorre in tali scritti, ossia che "il mondo, per la prima volta ora, si ritrova ad essere un mondo tondo dal punto di vista politico ed economico come da quello astronomico. Che le nazioni di ogni continente sul globo siano impegnate nella guerra è il segno esteriore del nuovo mondo che lotta per essere dato alla luce" (MW 11: 70. Cfr. anche MW 11: 100). Con tali parole, Dewey fa riferimento a un fenomeno che possiamo ben definire "globalizzazione" nel senso che il mondo è trasformato da ogni punto di vista in un solo globo, in cui non è più possibile isolamento ma vige una sempre più stretta interdipendenza. Di qui la sfida circa che cosa fare di questa nuova condizione, di questa unificazione "circolare-globale" forse ormai inaggirabile.

Nel calore delle polemiche belliche, Dewey sembra disegnare due alternative per gestire tale situazione, una aperta a prospettive di crescita, l'altra regressiva; l'una legata a una certa visione dell'America, l'altra al dominio dell'idea europea (più specificamente nella sua forma tedesca); l'una cosmopolitica, ma non fluttuante nella stratosfera degli astratti ideali illuministici, l'altra nazionalistica. A distanza di un secolo, forse si potrebbe argomentare che si dovrebbe invertire la denominazione e assegnare all'Europa (almeno a considerare quanto di meglio è emerso nell'esperimento dell'Unione europea) il polo cosmopolitico (cfr. Beck & Grande,

2007) e, invece, vedere negli USA, sempre a rischio di rigurgiti ispirati all'*America first*, il polo nazionalistico. Ma non è questo che interessa nelle pagine di Dewey sia perché l'America di cui parla, più ancora che realtà storica, è simbolo di un progetto democratico, sia perché la dicotomia America *vs* Europa (motivata anche da ragioni di polemica in tempo di guerra) è la parte più caduca (qualcuno aggiungerebbe: meno nobile) della sua riflessione, laddove il tentativo che si sta qui perseguendo è quello di elicitare dai suoi testi un modulo di pensiero che ci sembra promettente anche – con le opportune ricalibrature e aggiornamenti – negli attuali scenari. Quindi, benché si manterrà la terminologia di Dewey, è opportuno tenere a mente che i due poli che egli delinea non interessano come configurazioni storico-geografiche ma come formule stenografiche per due opzioni con cui gestire il mondo diventato un solo globo, ossia la "globalizzazione": ora come un secolo fa.

Quando Dewey parla di "idea americana" nei testi qui analizzati, si riferisce all'invenzione di un tipo di organizzazione politico-sociale che consente il movimento *e pluribus unum*, in linea di principio senza cancellare la pluralità in tale dinamica di unificazione. Una volta che il mondo è trasformato in un solo globo, "scopre[ndo] […] l'interdipendenza di tutti i popoli e […] sviluppa[ndo] […] un mondo più altamente organizzato, un mondo legato insieme da vincoli più consapevoli e sostanziali (MW 11: 100), allora "uno stato internazionale è in via di realizzazione" (*Ibidem*). A tal fine, la lezione americana è più istruttiva e progressiva di quella europea:

> Uno dei massimi problemi che sta travagliando il Vecchio Mondo è quello dei diritti delle nazionalità che sono incluse in più ampie unità politiche – i polacchi, gli irlandesi, i boemi, gli jugoslavi, gli ebrei. Anche in questo caso il contributo americano è radicale. Noi abbiamo risolto il problema con una completa separazione della nazionalità dalla cittadinanza. *Non solo abbiamo separato la chiesa dallo stato ma abbiamo separato linguaggio, tradizioni culturali, tutto quello che si chiama razza, dallo stato* – ossia dai problemi dell'organizzazione politica e del potere. Per noi, linguaggio, letteratura, credo, modi propri dei gruppi, cultura nazionale sono interessi sociali piuttosto che politici, interessi umani piuttosto che nazionali. […] La federazione e lo svincolamento degli interessi culturali dal dettato e controllo politico sono i due grandi traguardi positivi dell'America. Da essi sgorgano le altre qualità che danno distinzione e ispirazione all'idea americana. *Noi siamo realmente interraziali e internazionali nella nostra propria costituzione interna* (MW 11: 71. Corsivi aggiunti).

Si tratta sicuramente di una visione rosea e rassicurante della realtà americana ma, come precisato, qui non interessa saggiare la plausibilità storiografica (o sociologica) della lettura deweyana bensì la sua trama concettuale e, più specificamente, la sua enfasi sull'esigenza di disconnettere nazionalità da statualità e di coltivare la *dimensione culturale della nazio-*

nalità. Nel vocabolario dei passi di *Democracy and Education* da cui si sono prese le mosse, si può dire che ciò che Dewey addita come rischioso – nel momento in cui riflette sull'ideale democratico in educazione – è l'idea di sovranità nazionale (intesa come chiusura nazionalistica) non già il principio di nazionalità in sé.

Per chiarire tale distinzione, si intende dare un'interpretazione particolare all'analogia che Dewey stabilisce, nel brano appena citato, tra essa e la separazione tra Stato e Chiesa: si potrebbe congetturare che Dewey stia suggerendo che la 'nazionalità' sia una dimensione che ha pregnanza e significatività assimilabili a quelle della religione. Anzi, adattando la nota distinzione introdotta in *A Common Faith* (1934), si potrebbe ipotizzare che la differenza tra 'il nazionale' e 'nazionalismo' sia analoga a quella tra "il religioso" e "la religione" (LW 9: 8). Nella lettura qui avanzata, il nazionalismo consisterebbe nel pervertire 'il nazionale' in senso essenzialistico, col risultato di costruire gli stati nazionali "attraverso il conflitto. […] Lo sviluppo di un senso di unità […] è stato accompagnato da avversione e ostilità verso tutto ciò che è al di fuori" (MW 10: 202).

Per contro, l'idea di nazionalità si radica nella

> consapevolezza di una comunità di storia e di finalità più ampia di quella della famiglia, della parrocchia, della setta e della provincia. La costruzione degli stati nazionali ha sostituito ai precedenti isolamenti, sospetti, gelosie e odî locali un'unità di sentimento e scopo, una libertà di scambio su aree vaste. Ha forzato gli esseri umani a uscire dal settarismo angusto in favore di un'appartenenza a una più ampia unità sociale e ha creato una lealtà allo stato che subordina interessi meschini ed egostici (MW 10: 202).

Il passo merita alcuni commenti: tale visione della nazionalità ne fa una sorta di termine medio fra la 'chiusura' dei vincoli di sangue o familiari e l'impersonalità dei legami societari. In altre parole, Dewey sembra decostruire la rigidità della dicotomia tönnesiana di *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* (cfr. Oliverio, 2013), in quanto il fenomeno della nazionalità così inteso non può essere ricondotto a nessuno dei due ambiti. In questo modo, Dewey libera l'esperienza nazionale da ogni chiusura mentale campanilistica e non l'equipara al ritiro in una dimensione di auto-incapsulamento trucemente identitario ma la rende, piuttosto, un vettore di emancipazione ed apertura su un orizzonte più vasto. Ma ciò implica, come vedremo, che la nazionalità così intesa non sia l'antitesi del cosmopolitismo non-astratto ma una sua componente. E, viceversa, che ogni nazionalità che esclude tale affaccio sull'orizzonte cosmopolitico tradisce il suo principio, avvitandosi in sovranismi nazionalistici. In altre parole, la nazionalità non è una sorta di esteso gruppo primario. In questa interpretazione, Dewey identifica uno 'spazio' intermedio tra le relazioni immediatamente *gemeinschaftlich* e i vincoli societari, ossia *gesellschaftlich*, così scongiurando due rischi di omogeneità: da un lato, l'omogeneità etimologicamente intesa, ossia l'appartenenza a uno stesso *genos*, a una stessa etnia; dall'altro, l'omogeneità

che è stata tipica delle strategie statuali della modernità oscillanti fra quelle che Bauman (2002: 22) ha chiamato *assimilazione antropofagica* o *esclusione antropoemica degli stranieri*.

Nella ridescrizione qui condotta di alcune pagine deweyane, il "principio di nazionalità" (MW 10: 285 sgg.) può rappresentare il perno per la ricostruzione di una comunità plurale esclusivamente nella misura in cui esso indica questa dimensione intermedia ed è sganciata sia dall'enfasi su una sua definizione "sulla base della razza" (MW 10: 285) sia dall'appello all'uniformità fornita dallo Stato. Per dirlo con una formula che riecheggi l'avversione deweyana all'idea moderno-europea: si deve evitare tanto il *volkischer Staat* tedesco quanto la concezione francese di un dominio pubblico presuntamente neutrale rispetto a ogni differenza culturale. Rispetto al primo, argomenta Dewey, "la definizione razziale riposa su fondamenta precarie: opera abbastanza bene in taluni casi, ma in altri crolla. Il concetto di una nazione di una sola razza e sangue è stata per lo più inventata a cose fatte per render conto di certe idee di nazionalità poco chiare piuttosto che per affermare la presenza di un fatto fisiologico" (MW 10: 285). Riguardo al secondo,

> il concetto di uniformità e unanimità nella cultura è alquanto repellente; l'immaginazione non può arrivare a contemplare l'idea che ogni popolo nel mondo parli il Volapük o l'esperanto, che si debbano coltivare gli stessi pensieri, le stesse credenze, le stesse tradizioni storiche e gli stessi ideali e aspirazioni per il futuro. La varietà è il condimento della vita e la ricchezza e attrattività delle istituzioni sociali dipendono dalla diversità culturale fra unità separate. Se le persone sono tutte eguali, non c'è vero scambio fra di loro. Ed è meglio che tale scambio ci sia (MW 10: 288).

Nell'argomentazione di Dewey, se l'Europa moderna è stata incapace di valorizzare pienamente il principio di nazionalità così inteso, gli Stati Uniti hanno operato meglio:

> [L]a nazione americana è in se stessa complessa e composta. In senso stretto è interraziale e internazionale nella sua composizione. È formata di una moltitudine di popoli che parlano lingue differenti, ereditano tradizioni diverse, nutrono vari ideali di vita. Questo fatto è fondamentale per il nostro nazionalismo in quanto distinto da quello di altri popoli. Il nostro motto nazionale "Uno da Molti" va in profondità e si estende lontano. Denota un fatto che indubbiamente accresce la difficoltà di conseguire un'autentica unità. Ma arricchisce anche immensamente le possibilità del risultato da ottenere. […] La nostra unità non può essere qualcosa di omogeneo come quella degli stati europei separati da cui proviene la nostra popolazione; dev'essere un'unità creata estraendo e componendo in una totalità armoniosa quanto di meglio e più caratteristico ciascuna etnia e popolazione che vi contribuisce può offrire (MW 10: 204).

Negli stessi anni, un allievo di Dewey, Horace Kallen (1970[1915]: 124), esprimeva questa idea con toni meno severi rispetto all'esperienza europea: "La 'civiltà americana' può giungere a significare il compimento delle armonie cooperative della 'civiltà europea' – eliminando lo spreco, lo squallore e le sofferenza dell'Europa – una molteplicità in un'unità, l'orchestrazione dell'umanità".

Tanto Dewey quanto Kallen articolano la loro specifica visione di un sano 'nazionalismo americano' attraverso una risignificazione del dibattito sull'identità 'col trattino'. Lo sciovinismo degli americani di stirpe britannica denigrava gli immigrati non appartenenti a tale schiatta utilizzando il trattino (afro-americani, italo-americani etc.) e, quindi,

> il trattino è divenuto qualcosa che separa un popolo dall'altro e così impedisce il nazionalismo americano [nel senso autentico del termine: *mia aggiunta*]. Termini come irlandese-americano o ebreo-americano o tedesco-americano sono falsi perché sembrano assumere qualcosa di già esistente, chiamato America, al quale altri fattori possano essere estrinsecamente agganciati. Il fatto è che l'autentico americano, l'americano tipico, è esso stesso un carattere col trattino. Ciò non significa che sia parte americano e che qualche ingrediente straniero sia poi aggiunto. Significa che, come detto, è internazionale e interrazziale nella sua stessa costituzione. Non è americano più polacco o tedesco ma l'americano è esso stesso polacco-tedesco-inglese-francese-spagnolo-italiano-greco-irlandese-scandinavo-boemo-ebreo e così via. Il punto è di vedere che il trattino unisce invece di separare (MW 10: 205).

In modo analogo (anche se non completamente sovrapponibile), Kallen argomenta che "quanto più grande è il processo di identità tramite trattino [*hyphenation*] tanto più grande è l'unanimità. […] la cultura non è altro che il processo spirituale di identità tramite trattino [*spiritual hyphenation*] – è umanesimo nell'accezione migliore del termine" (Kallen, 1915: 62-64), lì dove la menzionata unanimità non è l'omogeneità dei moderni stati europei ma è l'unità orchestrata attingendo alla plurivocità degli scambi tra differenti nazionalità.

La de-politicizzazione della nozione di nazionalità o, per meglio dire, il suo svincolamento dalla fusione con la statualità, la sua valorizzazione in termini culturali è il nucleo dell'idea americana in quanto opposta a quella moderno-europea. In questo senso, l'Europa avrebbe appreso la lezione americana nella misura in cui i suoi cittadini si sentissero italo-europei, franco-europei, scandinavo-europei etc. nel senso del processo di identità tramite trattino che Dewey e Kallen perorano. Se, almeno nella misura in cui il progetto dell'Unione europea è riuscito e nei momenti di migliore idealismo europeista, questo sia in parte avvenuto non può essere qui indagato. Ma, alla luce di quanto discusso dell'introduzione, le categorie pragmatiste ci offrono una chiave per re-interpretare le spiegazioni della Brexit offerte da Goodhart. La Brexit in quanto esito del contrasto

fra gli *Anywheres* e i *Somewheres* è il risultato, da un lato, di un'Unione europea che si è posta come staccata dalla pluralità, astrattamente imponendo un'unificazione fittizia, tecnocratica e globalista, priva di risonanze culturali, e incapace di attivare il processo di identità tramite il trattino, in quanto sembrava voler sostituire un'identità sovranazionalmente europea ai legami e alle lealtà nazionali; d'altra parte, l'arroccamento dei *Somewheres* ha lavorato contro la *spiritual hyphenation* dal lato opposto, riconoscendo l'elemento strettamente e sovranisticamente nazionale come l'unico significativo e abbandonando la dimensione europea come inattinente alla costruzione di una compiuta identità nazionale. E, per riprendere ancora le posizioni di Goodhart, i temi e le pratiche educative paradossalmente, lungi dal curare tale dinamica – come, si vedrà, consiglierebbe l'atteggiamento pedagogico sostenuto dai pragmatisti – l'hanno inciprignita, nella misura in cui i soggetti con titoli di studio avanzati non si sentivano più parte della comunità nazionale ma di una comunità mondiale in cui ogni principio di nazionalità sembrerebbe arretrato, regressivo e contrario alle traiettorie dell'unificazione globalista.

Prima di esplorare questo tema, si intende soffermarsi su un punto chiave, ossia sull'idea che il nazionalismo americano sia una forma di internazionalismo. Si deve notare che sia Dewey sia Kallen forgiano i propri concetti all'interno di un discorso con forti connotazioni pedagogiche. Kallen critica i modi in cui le scuole americane intraprendevano l'educazione dei nuovi americani – attraverso lezioni di storia, geografia, educazione civica etc. – e sottolinea che tale tipo di formazione "come la scuola pubblica la impartisce […] non è davvero una *vita*; essa è un'astrazione, un assemblaggio di parole" (Kallen, 1970[1915]: 95). Tale modo astratto di procedere è il *pendant* pedagogico dell'atteggiamento orientato all'uniformità sopra discusso, è fondamentalmente assimilazionista e de-culturalizza il dominio pubblico (lo si è su definito, con più di un briciolo di semplificazione, la via francese). Nella diagnosi di Kallen, riferita alla realtà statunitense, l'esito è che i nuovi americani tendono a recuperare le proprie nazionalità, che egli interpreta etimologicamente come "*natio*, l'interiorità della [propria] natività" (*Ibidem*). La formulazione è particolarmente pregnante: mobilitando motivi arendtiani e leggendo l'educazione come un modo del venire alla presenza, alla luce del mondo, e così manifestarsi attraverso nuovi inizi, si può dire che Kallen stia suggerendo che il movimento di elisione (piuttosto che orchestrazione) delle multiple appartenenze dallo spazio educativo, lungi dall'avere un effetto benefico di costruzione di spazi di dialogo e incontro (Cambi, 2006), finisce per essere la creazione di un dominio vuoto e disseccato di acquisizione di saperi senza risonanze con le sorgenti vitali del soggetto in formazione. Le conseguenze sono calamitose da due punti di vista: anzitutto, si nega il valore dell'umanesimo in quanto processo di identità tramite trattini e, in secondo luogo, si consegna la propria appartenenza culturale a un ruolo di ricerca di senso che è compensatorio e perseguito nell'isolamento invece che all'interno di una più ampia comunicazione sociale la quale permetta più vaste interazioni fra persone con

background diversi (come noto si tratta di una delle funzioni che Dewey [1980: 24-25] assegnava alla scuola era proprio questa). Così, si favorisce un'auto-segregazione nella propria cultura. Per contro, Kallen raccomanda modi di educazione che non trascurino o lateralizzino le appartenenze culturali (ciò che il cosmopolitismo pedagogico di David Hansen [2011] chiama "lealtà al noto"), sacrificandole sull'altare di un'astratta omogeneità, ma, invece, operino a partire da esse, prevenendo così la derive di chiusura in *enclave*. Il progetto pedagogico-politico deweyano e kalleniano di identità tramite trattino, intesa come "una molteplicità in una unità, un'orchestrazione del genere umano" (Kallen, 1970[1915]: 124) esige che si eviti tanto la Scilla di una unità dimentica della pluralità culturalmente nazionale e la Cariddi della glorificazione delle nazionalità ristrette a localismi sovranisti.

Si è parlato, finora, di un dispositivo deweyano-kalleniano ma non si deve sottacere che, mentre Kallen insiste più sul vettore della diversità culturale, Dewey privilegia l'enfasi sull'apertura internazionale:

> Il modo di trattare la condizione di identità col trattino [*hyphenism*] è, in altre parole, di accoglierla ma di farlo nel senso di estrarre da ogni popolo il suo bene speciale in modo che esso consegni a un fondo comune di saggezza ed esperienza il proprio contributo specifico. La totalità dei contributori e dei contributi presi insieme crea lo spirito nazionale dell'America (MW 10: 205).

È appena il caso di ribadire che ciò che qui importa non è l'interpretazione un po' troppo benevola che Dewey fornisce dell'esperimento statunitense ma un modulo di pensiero e un modello di nazionalità che coniugano il riconoscimento della pluralità culturale con lo slancio verso un'unità che orchestri le differenze. Possiamo dire che Dewey, come qui lo si sta leggendo e appropriando teoreticamente, cerca di allacciare insieme, da un lato, un'istanza 'kalleniana', che valorizza la sorgività culturale del pluralismo nazionale (ma non nazionalistico), in quanto necessaria per sventare il pericolo di uniformità in una mescolanza anonima e senza radici; e, dall'altro, un'istanza meadeana che intreccia *national-mindedness* e *international-mindedness*. Ed è proprio al pensiero di George Herbert Mead che si rivolgerà ora l'attenzione per completare il congegno di mediazione tra tensione cosmopolitica e radicamento nazionale che si sta tentando di delineare.

3. Un know-how cosmopolitico oltre il nazionalismo

Anche Mead, come Dewey, affina la sua proposta teorica in materia di nazionalità e internazionalismo nel crogiuolo delle discussioni innescate dalla Prima Guerra Mondiale. Si prenderanno qui in esame due articoli, uno dedicato a "The Psychological Basis of Internationalism" vergato nel 1915, quindi nel pieno del conflitto, l'altro "National-mindedness and International-mindedness" pubblicato nel 1929, come riflessione a valle

dell'esperienza della guerra. Non si potrà procedere a un esame particolareggiato di questi due testi, pregni di intuizioni e analisi di grande momento, ma ci si limiterà ad estrapolarne degli elementi che contribuiscano alla riflessione che si sta qui conducendo.

Nel primo saggio Mead estende all'interpretazione della relazione fra dimensione nazionale e dimensione internazionale il modulo concettuale della sua psicologia sociale e della sua filosofia: "Le nazioni, come gli individui, possono divenire oggetti a se stessi solo nella misura in cui si vedono attraverso gli occhi degli altri. Ogni appello al sentimento pubblico è uno sforzo di giustificare se stessi dinanzi a sé" (Mead, 2008[1915]: 63). Inoltre richiama l'attenzione sul "tessuto internazionale della vita europea" (Ibid.: 64), radicata in "una vita internazionale di commercio, industria e interscambio intellettuale di idee sociali in letteratura, scienza, educazione e persino sport, che è senza paragoni più vivido e intimo della vita nazionale in ogni paese di cent'anni fa" (Ibid.: 63). Avendo di mira un'indagine sulle ragioni psicologiche dello scoppio di una guerra pur in presenza di una rete di relazioni internazionali che tramavano di sé l'intero mondo della vita del continente, Mead annota che "il problema della guerra è da un lato etico e dall'altro psicologico. Non è un problema di meccanismi istituzionali né di un apparato di idee universali né di mezzi di comunicazione e frequentazione internazionale. Non è, in altre parole, la questione di creare una società internazionale. Questa esiste già. È questione di valori relativi. […] Il problema è etico perché è un conflitto di valori" (Ibid.: 67-68). Rifacendosi al vocabolario deweyano su dispiegato, si potrebbe dire che il conflitto di valori cui Mead fa riferimento è quello fra la concezione 'europea' e quella 'americana' della nazionalità, lì dove solo quest'ultima – nella declinazione che Dewey fornisce alla nozione – è adeguata al tessuto internazionale della vita europea.

Ma Mead sottolinea che si tratta anche di una questione psicologica,

> perché i valori della guerra, e la preparazione ad essa, devono essere formulati in maniera sempre più completa in termini di atteggiamenti e stati della mente. Gli interessi umani oggettivi per i quali gli uomini hanno combattuto in passato sono ora così incorporati nelle istituzioni degli stati civilizzati e nelle abitudini e costumi delle comunità che sono di gran lunga meglio salvaguardati di quanto lo possano essere da eserciti e flotte navali. È il sentimento di una personalità allargata, dell'*amour propre* nazionale, un sentimento non tanto di ciò che un popolo ha o vuole ma di ciò che è, che il militarismo supporta nella vita nazionale (Ibid.: 68-9).

L'espressione *personalità allargata* è di grandissimo interesse: da un lato, sembra riecheggiare in essa (ma con uno slittamento sul piano della personalità psichica e della sfera emozionale) la nozione kantiana di mente ampliata su cui Hannah Arendt (1990) ha costruito la sua teoria del giudizio; dall'altro, in maniera significativa, essa non è riferita alla dimensione cosmopolitica (come in Kant e Arendt) ma a quella nazionale, così confermando come il modello pragmatista aiuti a concepire un cosmopolitismo

non come altro dal nazionale ma come un'estensione del movimento del nazionale, nella misura in cui questo non decade a nazionalismo. Nella concettualità deweyana introdotta nel paragrafo precedente, si può dire che, quando la nazionalità opera in favore di un ampliamento della personalità, superando i localismi e provincialismi, essa è una risorsa potente per il fiorire di una comunità democratica e pluralista; una volta che, invece, si richiude nell'*enclave* dell'arroccamento nazionalista, essa tradisce il suo potenziale emancipativo. Si ha, quindi, bisogno di un lavoro pedagogico che permetta una trasformazione delle disposizioni nel senso auspicato. Quando Dewey richiama l'esigenza di "nazionalizzare l'educazione" (MW 10: 202) sta facendo un appello a sostituire alla *forma mentis* nazionalistica propria dell'idea 'europea' un "nuovo tipo di democrazia" (MW 11: 100), imperniata nella pluralità culturale delle nazioni. In questo senso, "[n]azionalizzare l'educazione americana è usare l'educazione per promuovere la nostra idea nazionale – che è l'idea della democrazia" (MW 10: 209), nella misura in cui la democrazia fiorisce nella numerosità e varietà degli interessi comuni e nella libertà delle interazioni fra gruppi (MW 9: 92) ma, *proprio per questo*, postula una comunanza che non elide le differenze bensì le mette in comunicazione.

Se il vettore kalleniano del dispositivo qui discusso si focalizza sulla pluralità, quello meadeano mette in risalto la questione dell'unità, del sentirsi fusi in una comunità più ampia. Questo è uno dei centri del grande saggio del 1929, dove, a un decennio dalla fine della guerra, Mead dà conto di come la guerra abbia funto da

> maestra che riesce, almeno in certe occasioni, a rendere il bene pubblico un interesse intensamente avvertito dell'individuo, a far rispettare una disciplina che subordina scopi minori a un fine supremo e, in ultima istanza, a suscitare un'esaltazione di spirito che sgorga dall'identificazione del proprio sé con la comunità per la quale esso è disposto a compiere il supremo sacrificio (Mead, 1929: 392).

In guerra si abbattono le barriere che dividono gli individui nella consueta vita civile ed emerge "un senso di unanimità [*at oneness*] di una moltitudine vasta", che sembra rendere l'esperienza della guerra preziosa ad onta del dolore e della tragedia: "Per unirci con gli altri nel comune assalto a un nemico comune, dobbiamo diventare più che alleati, ci siamo uniti a un clan, abbiamo anime diverse e abbiamo il sentimento esuberante di essere uno con questa comunità" (Ibid.: 394).

È su questo senso di unanimità (nell'accezione etimologica del termine) che Mead si concentra, non per elogiare gli impulsi bellici, tutt'altro: si tratta piuttosto di trovare quello che William James aveva memorabilmente definito "equivalente morale della guerra" e, per farlo, Mead mobilita la sua teoria del sé. Ci sono due fonti attraverso le quali una società preserva quella 'unità nella diversità' che essa costitutivamente è, "l'unità che sorge dalla interconnessione di tutti i differenti sé nella loro diversità autoco-

sciente e quella che sorge dalla identità degli impulsi comuni" (Ibid.: 397). La prima è il livello del "campo sofisticato di coscienza di sé" basato sul "potere, che il linguaggio ci ha conferito, non solo di vedere noi stessi come gli altri ci vedono ma anche di indirizzarci a noi stessi in termini di idee e funzioni comuni che una società organizzata rende possibile" (Ibid.: 395); la seconda è l'unità coagulantesi attraverso lo sfruttamento di impulsi fondamentali "amori e odî, preferenze e avversioni" (Ibid.: 396), su cui non abbiamo vero controllo. Quest'ultima dimensione – *la materia del sé*, come Mead la chiama con "fraseologia aristotelica" (Ibid.: 395) – è quella di recente enfatizzata dallo psicologo spagnolo Adolf Tobeña (2016), impegnato a spiegare, con gli strumenti delle neuroscienze (e, quindi, con un apparato concettuale diverso da quello di Mead), il risorgere della "passione secessionista" nel nostro mondo.

Come detto, il fine di Mead non è di giustificare la guerra ma di trovarne un'equivalente morale: "Possiamo trovare *al di fuori dello spirito bellico* quel potere di unificazione che ci presenta una questione suprema a cui tutti siamo subordinati, che ci tempra per sottoporci a ogni sforzo e ci unisce nell'entusiasmo di uno scopo comune" (Ibid.: 399. Corsivi aggiunti). In altre parole, ciò che ha reso prezioso a molti combattenti l'esperienza della guerra – per ogni altro verso dolorosa e luttuosa – è l'avvertire finalmente quella unità di e con la comunità da cui "anche l'apparato della coscienza di sé è preso a prestito" (Ibid.: 395) ma che rimane celata e, invero, sfigurata dai conflitti e dalle competizioni della vita civile in tempi di pace. L'equivalente morale della guerra dovrebbe essere qualcosa che ci permetta di godere questa esperienza della unione con la comunità, senza la fusionalità irrazionale e funesta della guerra. L'approdo di questa traiettoria argomentativa è la prima tesi di Mead:

> Ne segue che, se noi *pensiamo* la nostra vita nazionale e internazionale, non possiamo più dipendere dalla guerra per la fusione di elementi disparati e opposti nella nazione. Siamo costretti a raggiungere il senso di essere una nazione *per mezzo di una autocoscienza razionale*. Dobbiamo *pensare* noi stessi nei termini della grande comunità cui apparteniamo. Non possiamo dipendere dal nostro *sentirci* in unione coi nostri compatrioti perché il solo *sentimento* effettivo di unità sgorga dalla comune risposta a un nemico comune. Nessun'altra emozione sociale ci fonderà in unità. *Invece di dipendere da un'anima nazionale dobbiamo attingere una disposizione mentale nazionale* [*national-mindedness*] (Ibid.: 400-401. Corsivi aggiunti tranne che per "pensiamo" e "pensare").

L'elemento da rilevare è la contrapposizione tra anima nazionale e mentalità nazionale, la prima sempre a rischio di culminare nel nazionalismo e, quindi, nello sfrenarsi del sovranismo e del bellicismo (= della contrapposizione a un nemico), l'altra condizione di un vivimento rischiarato dell'unità della comunità. Si noti come, se nell'articolo del 1915 Mead parlava di "personalità allargata", qui adopera la dizione "mindedness": è come se

Mead dicesse che noi abbiamo bisogno di una disposizione mentale nazionale come "mente allargata" nel senso kantiano-arendtiano dell'espressione. E che la vitalità della democrazia come forma di vita dipende da questo. Infatti, "[c']è un bene comune nel quale siamo coinvolti e, se la società deve ancora sussistere, dobbiamo scoprirlo con le nostre teste. Non possiamo dipendere dai nostri diaframmi e dalle risposte viscerali che un combattimento attiva" (Ibid.: 402).

Il versante kalleniano della riflessione sulla nazionalità poneva l'accento sulla interiorità della nativitá e, quindi, sulle dimensioni pre-categoriali ed emotive, mentre quello meadeano fa risaltare i livelli legati alla consapevolezza e alla mente. Il dispositivo concettuale pragmatista deve tenere insieme entrambe queste dimensioni, scongiurandone le derive.

La seconda tesi fondamentale di Mead è non meno significativa nel contesto della presente argomentazione. Essa sottolinea il ruolo di quella che il pensatore di Chicago chiama "civilizzazione", di cui esplora tanto gli aspetti intra-comunitari quanto quelli inter-comunitari. Sui primi annota:

> L'atteggiamento razionale è di trovare quali valori comuni vi siano dietro le divisioni e competizioni. Nelle nostre comunità il processo di civilizzazione è la scoperta di quei fini comuni che sono le basi delle organizzazioni sociali. Nell'organizzazione sociale essi giungono a significare non opposizione ma diversità di occupazioni e attività. La differenza di funzioni prende il posto della contrapposizione ostile di interessi. L'arduo compito è la realizzazione del valore comune nell'esperienza di gruppi e individui in conflitto. È il solo sostituto (Ibid.: 403).

L'accento sul processo di civilizzazione così inteso può essere letto sullo sfondo dell'antitesi fra il modello 'americano' di nazione e quello 'tedesco', che Dewey disegna. Infatti, l'opposizione di *Zivilization* e *Kultur* è, nella ricostruzione di quest'ultimo, essenziale alla visione del mondo germanica che "implica la lenta fatica dell'educazione della Vita Interiore e [il fatto] che il conseguimento della cultura da parte dell'individuo dipenda dal lungo sforzo della comunità alla quale appartiene. Non è primariamente un tratto o possesso individuale ma una conquista della comunità, ottenuta attraverso la devozione al 'dovere'" (MW 8: 169). Nella visione 'tedesca' ciò che promuove l'unità della comunità è la *Kultur* e non la civilizzazione, che è solo un fenomeno superficiale che concerne l'infrastruttura materiale della comunità. Tale netta divisione si fonda su un dualismo onto-assiologico fra la vita esterna e quella interiore, che ha come esito la subordinazione dell'individuo alla totalità (nel nome del 'dovere') e la cancellazione della pluralità: la *Kultur*, così intesa, è sempre *Leitkultur*, per adoperare una dizione del contemporaneo dibattito pedagogico e sociologico su identità nazionale e immigrazione e, quindi, esige una forma di omogeneizzazione (nell'accezione indicata nel paragrafo precedente). Lumeggiando le risorse del processo di civilizzazione come vettore dell'unità della comunità, Mead offre, invece, una prospettiva a partire dalla quale l'enfasi sulla nazionalità

non conduce allo scontro di nazionalità (ovvero la subordinazione delle varie nazionalità a una dominante) ma piuttosto alla possibilità di costruire la società come unità nella diversità.

Ci accostiamo così al secondo aspetto summenzionato del processo di civilizzazione, quello inter-comunitario. Mead conia l'espressione *international-mindedness* e sottolinea come "[l']equivalente morale della guerra si trovi nell'intelligenza e nella volontà sia di scoprire questi interessi comuni fra nazioni in contesa tra di loro sia di farne la base per la soluzione delle differenze esistenti e per la vita comune che renderanno possibile" (Ibid.: 403-404). La conclusione è che la "disposizione mentale nazionale [*national-mindedness*] e la disposizione mentale internazionale [*international-mindedness*] sono inestricabilmente implicate l'una nell'altra" (Ibid.: 405).

Si è indugiato su questa riflessione meadeana perché, come già accennato, si intende argomentare che si possa elicitare una posizione deweyana – e, più generalmente, pragmatista – su nazione e internazionalità, intrecciando il filo kalleniano e quello meadeano. In "The Cult of Irrationality" Dewey ammonisce, da un lato, che

> [n]on si deve glissare né sull'esistenza né sul valore positivo dell'irrazionale nell'uomo. Tutti gli istinti, gli impulsi e le emozioni che spingono l'uomo all'azione fuori del tran tran della consuetudine e della routine sono irrazionali. Le profondità, i misteri della natura sono non-razionali. Ufficio della ragione non è di estinguere i fuochi che mantengono in ebollizione il calderone della vitalità né di fornire gli ingredienti che sono nell'eccitamento vitale. Il suo compito è che siano in ebollizione per qualche scopo. A tal fine, vi dev'essere proporzione negli ingredienti e una certa regolazione della temperatura (MW 11: 107).

In altre parole, ciò che Mead chiama la materia del sé non può essere trascurata e, anzi, è un elemento cruciale. D'altro canto, tuttavia, tale riconoscimento del non-razionale non dovrebbe cedere ad alcuna forma di culto, ossia alla "deliberata coltivazione dell'irrazionale" (MW 11: 108), che finisce per "alterare le emozioni, trasformandole in quelle del timore, del sospetto e dell'odio" (MW 11: 109), laddove ciò di cui abbiamo bisogno è l'"uso [dell']intelligenza come direttore dell'istinto e della passione" (MW 11: 108). In questo senso, quella che Mead chiama "mindedness" non è la liquidazione della materia degli impulsi ma qualcosa che interviene a in-formarli, a dar loro una forma, rendendoli perni di un ampliamento della personalità e non fattori di avvitamenti in *enclave* sovraniste. Un asse fondamentale del nazionalismo inteso come internazionalismo è, quindi, il passaggio dal culto dell'irrazionale, dalla mobilitazione delle emozioni contro nemici (in quanto veicolo per fomentare la fusione di una società) e dallo sfruttamento del patriottismo inteso come manipolazione sinistra di preferenze e avversioni, amori e odî localistici, alla coltivazione della nazionalità come consapevolezza che tiene una comunità insieme e orchestra un'unità attraverso le differenze.

L'opzione deweyana qui disegnata pattina, quindi, sul crinale sottilissimo della valorizzazione kalleniana dell'intimità calda ed emozionale della nazionalità come natività e dell'appello meadeano a una disposizione mentale (e non meramente a un'anima) nazionale, ancorata nel processo di civilizzazione. Non elide, quindi, l'elemento emozionale, vitale, sorgivamente passionale, ma non lo glorifica come più autentico di una postura riflessiva.

Si sono già menzionati gli studi di Adolf Tobeña (2016) sulla "passione secessionista": essi, dispiegando scoperte neurobiologiche, la equiparano a una sorta di innamoramento, così invitandoci a non considerarla solo come una forma di patologia ma a riconoscerne le radici in istinti e impulsi profondi dell'essere umano. Nel lessico deweyano, Tobeña indica l'ineludibilità del non-razionale ma avverte anche del pericolo del suo culto. Da questo punto di vista, si potrebbe cogliere una piena affinità di intenti. Ma non dovremmo mancare di cogliere le differenze di accenti, che consentiranno di meglio precisare la speciale fecondità dell'opzione pragmatista. Quando, dopo la sua analisi delle matrici psicobiologiche dei fenomeni di secessionismo identitario, Tobeña disegna possibili 'soluzioni' per evitarne le derive regressive, annota: "Sto proponendo, in definitiva, che le conquiste derivate dal separare la religione dalle molle del potere negli Stati moderni dovrebbero trasferirsi, parimenti, all'ambito della comunione etno-nazionale" (Ibid.: 176). Si tratta di un'analogia interessante alla luce dell'interpretazione proposta, nel paragrafo precedente, della distinzione fra "il nazionale" e il "sovranismo nazionalistico" nei termini di quella fra "il religioso" e "la religione" di *A Common Faith*. Col suo riferimento alla separazione tra Stato e Chiesa come da traslare anche al dominio etno-nazionale Tobeña è in linea con un aspetto qualificante della critica deweyana agli Stati europei, ossia quello di aver identificate statualità e nazionalità, così cancellando la pluralità. E, in questo senso, la distinzione suggerita dallo psicologo spagnolo intercetta motivi deweyani. E, tuttavia, la sua focalizzazione sui "cervelli localistici e xenofobi" (Ibid.: 109 sgg.) e, quindi, su strutture biologiche invarianti e non suscettibili di ricostruzione, rischia di coprire l'orizzonte – che Dewey e Mead intravedevano – di una possibilità positiva del "nazionale" come potenziale di ampliamento della personalità. In altre parole, se Tobeña si concentra solo sui vincoli biologici, Dewey e Mead su come essi possano essere almeno in parte ricostruiti in una logica bio-sociale (Baggio, 2015), in cui il sociale non viene a scongiurare solamente i pericoli del corredo biologico ma è un fenomeno emergente di ricostruzione dello sfondo naturale.

Tale differenza di accento si manifesta nel modo in cui Tobeña declina la propria proposta pedagogica:

> Forse si dovrà concentrare l'educazione dei futuri cittadini insistendo sull'antica ricetta di dare a Cesare quello che è di Cesare e a Dio quello che è di Dio e all'Etnonazione ciò che le compete (ossia le celebrazioni festive,

> le competizioni folcloriche e le gare sportive […]). La disposizione al sacrificio per il gruppo che sanno reclamare gli Dei e la Patria o l'Etnonazione è formidabile e queste due istanze, da sole o in combinazione infelice, hanno dimostrato la loro tossicità […]. Si tratterebbe, di conseguenza, di orientare l'educazione alla cittadinanza verso la cristallizzazione di tamponi che attenuino l'espansione di tali vettori di comunione gruppale, che mostrano una tendenza vigorosa alla monopolizzazione delle credenze e alla sinergia esplosiva. Infatti, dalla fusione dei vincoli identitari con quelli religiosi sorgono dei cocktail molto pericolosi (Tobeña, 2016: 176-177).

Da un lato, non si possono non condividere le preoccupazioni dello psicologo spagnolo circa i pericoli della fusionalità etno-nazionalistica, con la creazione di *enclave* separate e fra loro irrelate. E l'invito a lasciare lo spazio per la celebrazione di alcune differenze identitarie può avere un vago sapore kalleniano, rinviando alla partecipazione 'calda' ad alcuni eventi che esprimono la propria 'nativa' appartenenza. E, tuttavia, l'idea di un'educazione alla cittadinanza improntata alla 'logica dei tamponi' sembra escludere ogni valore positivo dell'esperienza nazionale e, soprattutto, quella sua apertura a un ampliamento degli orizzonti e a quel processo di identità tramite trattini, che orchestra le differenze nell'orizzonte condiviso di una civilizzazione sempre nel suo farsi. O, per dirla altrimenti, mentre Tobeña sembra, in ultima istanza, pensare alla civilizzazione esclusivamente come meccanismo preventivo e disinnescante rispetto alla nazionalità, la linea pragmatista deweyana-kalleniana-meadeana ci sollecita a immaginarla come un processo di continua riconfigurazione che attraversa le differenze e le mette in comunicazione. Che in Kallen ciò si sposti più sul lato del pluralismo culturale, mentre in Mead più sull'esigenza di unità non toglie che l'idea di un inestricabile nesso fra disposizione nazionale e disposizione internazionale sia al cuore del congegno pragmatista, come forse Dewey ha mostrato.

E la struttura 'integrativa' di tale congegno, che qui si è studiata anzitutto in riferimento a dibattiti di un secolo fa, ritorna anche nelle più recenti declinazioni della scuola pragmatista. Si pensi a Rorty (1994a; 1994b; 1994c) che invita a non svalutare l'inevitabile etnocentrismo legato alla nostra contingenza, ossia ai processi di acculturazione attraverso cui siamo letteralmente 'formati', ma senza pensare alle culture come isole del tutto separate, che non possano essere connesse attraverso un "know-how cosmopolita, la cui acquisizione ci permette di spaziare avanti e indietro da un settore all'altro della nostra cultura e della nostra storia" (Rorty, 1994c: 291). E tale doppio binario è da lui tradotto pedagogicamente con l'idea di un'educazione alla cittadinanza attraverso narrazioni che, da una parte, ci facciano familiarizzare con la nostra cultura e storia (con i suoi traguardi e le sue pagine oscure) e, dall'altro, ci aprano alla conoscenza di altri mondi e altre esperienze dell'umano, ritessendo la rete delle nostre credenze, senza mai coltivare la pretesa di poter azzerare il nostro radicamento storico – attingendo un punto di vista da nessun luogo – ma senza nemmeno doverci precludere la possibilità di esplorare nuovi vocabolari.

E si pensi alla già citata proposta di *cosmopolitismo pedagogico* di David Hansen (2010; 2011), che, inserendosi nella copiosa rinascita di interesse per la nozione di cosmopolitismo nel tempo della globalizzazione e della multicultura, ricontestualizza in maniera creativa il congegno pragmatista che si è qui delineato. In particolare, opponendosi a una visione universalistica di cosmopolitismo – inteso come svincolamento dai legami locali – e sposando, invece, l'ottica di "cosmopolitismo radicato" à l'Appiah (2006), Hansen conia la visione di un'educazione cosmopolitica come l'integrazione dialettica tra due movimenti: da un lato, quello della "lealtà riflessiva al noto", ossia il riconoscimento delle proprie appartenenze, del proprio radicamento in uno spessore culturale nativo, che non dev'essere solamente liquidato ma coltivato, purché lo si faccia in modo riflessivo, ossia come vettore di allargamento nazionale della personalità e non come rastremazione nazionalistico-sovranistica degli orizzonti, per arpeggiare sulle distinzioni che si sono venute delineando; e, dall'altro, "l'apertura riflessiva al nuovo" come disponibilità a un incontro con ciò che eccede i nostri confini identitari, ossia come un'occasione di apprendimento. Hansen legge questa forma di apprendimento innestando un motivo terenziano sul solco deweyano: dal maestro statunitense riprende l'idea, in cui culmina *Democracy and education*, che "[l']interesse a imparare da tutte le occasioni della vita è il fondamentale interesse morale" (MW 9: 370), sicché il progetto di *apprendere con e dagli altri* diviene lo stemma di un ethos pedagogicamente cosmopolitico; della nota sentenza del drammaturgo latino (*homo sum, humani nil a me alienum puto*) Hansen fornisce una lettura specifica:

> Enunciando la propria umanità – quale che sia l'idioma dispiegato – una persona acconsente all'idea che niente che concerna gli altri umani, i quali stanno anche enunciando la loro umanità con le proprie parole e opere, sia alieno. In termini polemici: non ci sono estranei. Le persone possono trovare le altre persone – e se stesse – strane, sconcertanti, enigmatiche e opache. Ma questa risposta differisce dal considerare questi tratti come al di là della sfera dell'umano invece che come sue caratteristiche. Questa postura non ha bisogno di avallare, e tanto meno adottare, altri costumi e credenze, che siano di individui o di comunità. Tuttavia, questo non significa indietreggiare dalle vite degli altri come se fossero creature di un altro universo (Hansen, 2011: 100).

Il detto di Terenzio è stato eruditamente interpretato da Joseph McAlhany (2014) come bandiera di ciò che chiama "umanesimo alieno": "[C]iò che tu pensi sia più tuo è ciò che è più alieno a te, ma è solo a condizione del suo essere alieno a te che puoi riconoscere in esso qualcosa che veramente ti appartiene. La cosa più difficile da vedere è te stesso ed è la ragione per cui il valore di un'amicizia o di un *alter ego* non possono essere sopravvalutati e non ci può essere nessun *alter* senza *aliena*" (Ibid.: 455). Tale umanesimo

alieno – ossia inteso come processo incessante che passa attraverso *aliena* – è, nella lettura qui proposta, consonante tanto con l'umanesimo dell'identità mediante trattini ed orchestrazione delle differenze di Kallen e Dewey quanto con la dinamica dell'autocoscienza descritta da Mead e mobilitata per illustrare il chiasma nazionale-internazionale. Ed è in quanto umanesimo alieno che il cosmopolitismo pedagogico di marca pragmatista, per come lo si è qui re-interpretato, va letto come risposta ai cimenti del presente.

Bibliografia

Appiah, A.K. (2006), *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*, New York: W.W. Norton.

Arendt, H. (1990), *Teoria del giudizio politico*, Genova: il melangolo.

Baggio, G. (2015), *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: ETS.

Bauman, Z. (2002), *Il disagio della postmodernità*, Milano: Bruno Mondadori.

Beck, U. (2003), *La società cosmopolitica. Prospettive dell'epoca post-nazionale*, Bologna: il Mulino.

Id. (2005), *Lo sguardo cosmopolita*, Roma: Carocci.

Id. & Grande, E. (2007), *Cosmopolitan Europe*, Cambridge (UK): Polity Press. Kindle edition.

Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma: Carocci.

Dewey, J. (1969-1991). *The Collected Works (1882–1953)*, edited by J.A. Boydston, 37 vols, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Fabbri, M. (2019), *Pedagogia della crisi e crisi della pedagogia*, Brescia: Scholé.

Geiselberger, H. (ed.) (2017), *The Great Regression*, Cambridge: Polity Press. Kindle edition.

Goodhart, D. (2017), *The Road to Somewhere: The Populist Revolt and the Future of Politics*, London: Hurst & Co Ltd. Kindle edition.

Hansen, D.T. (2009), "Dewey and Cosmopolitanism", in A.G. Rud, J. Garrison & L. Stone (eds.), *John Dewey at 150. Reflections for a New Century*, West Lafayette, IN: Purdue University Press, pp. 104-116.

Id. (2010), "Cosmopolitanism and Education: A View from the Ground", in *Teachers College Record*, Vol. 112, n. 1, pp. 1-30.

Id. (2011), *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*, London and New York: Routledge.

Kallen, H. (1970[1915]), "Democracy versus the Melting Pot", in Id., *Culture and Democracy in the United States*, New York: Arno Press & The New York Times, pp. 67-125.

Manno, D. (2017), "L'educazione al cosmopolitismo nella Comunità di Ricerca Filosofica: imparare ad abitare gli spazi intermedi", in *Educational Reflective Practices*, n. 2, pp. 86-106.

McAlhany J. (2014), "Crumbs, Thieves, and Relics: Translation and Alien Humanism", *Educational Theory*, vol. 64, n. 5, pp. 439-461.

Mead, G.H. (1929), "National-mindedness and International-mindedness", in *International Journal of Ethics*, vol. 39, n. 4, pp. 385-407.

Id. (2008[1915]), "The Psychological Basis for Internationalism", in M.J. Deegan, *Self, War & Society, George Herbert Mead's Macrosociology*, New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp. 62-71.

Oliverio, S. (2013), "La risposta di Dewey all'americanizzazione dell'anima. Educazione, comunità-di-ricerca e nuovo individualismo", in E. Frauenfelder, M. Striano & S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 313-345.

Popkewitz, Th. S. (2008), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York and London: Routledge.

Rizvi, F. (2009), "Towards Cosmopolitan Learning", in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, n. 3, pp. 253-268.

Rorty, R. (1994a), "Antirappresentazionalismo, etnocentrismo e liberalismo", in Id., *Scritti filosofici I*, Roma-Bari: Laterza, pp. 3-25.

Id. (1994b), "Sull'etnocentrismo: una risposta Clifford Geerts", in Id., *Scritti filosofici I*, Roma-Bari: Laterza, pp. 273-283.

Id. (1994c), "Cosmopolitismo senza emancipazione: una risposta a Jean-François Lyotard", in Id., *Scritti filosofici I*, Roma-Bari: Laterza, pp. 285-299.

Schön, D.A. (1973), *Beyond the Stable State*, New York: The Norton Library.

Schumann, C. (2018), "Cosmopolitanism and Globalization in Education", in P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Volume 2, Berlino: Springer, pp. 821-831.

Tobeña, A. (2016), *La pasión secesionista. Psicobiologia del independentismo*, Barcelona: EdLibros.

Waks, L.J. (2009), "Inquiry, Agency, and Art: John Dewey's Contribution to Pragmatic Cosmopolitanism", in A.G. Rud, J. Garrison & L. Stone (eds.), *John Dewey at 150. Reflections for a New Century*, West Lafayette, IN: Purdue University Press, pp. 96-103.