

Questo testo è materiale copyleft,  
distribuito sotto una licenza virale. Si  
può copiare e diffondere liberamente  
senza fini di lucro.

Elèuthera promuove la libera  
circolazione dei saperi.

Il libro è disponibile in formato cartaceo  
in libreria; può essere ordinato  
direttamente sul sito di Elèuthera

<http://www.eleuthera.it>

Vi invitiamo ad acquistarne anche una  
copia cartacea.

Altri testi e materiali copyleft

<http://www.eleuthera.it/materiali.php>



*titoli affini pubblicati da elèuthera*

David Cayley  
*Conversazioni con Ivan Illich*

Roberto Denti  
*Conversazioni con Roberto Denti*

Goffredo Fofi  
*Da pochi a pochi*

Raffaele Mantegazza  
*I buchi neri dell'educazione*

Humberto Maturana  
*Emozioni e linguaggio in educazione e politica*

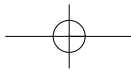
Ashley Montagu  
*Il buon selvaggio*

Edson Passetti  
*Conversazioni con Paulo Freire*

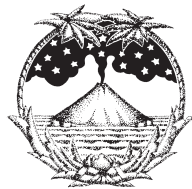
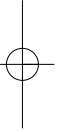
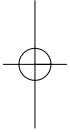
Paolo Peticari  
*L'educazione impensabile*

Michael Smith  
*Educare per la libertà*

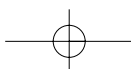
Filippo Trasatti  
*Lessico minimo di pedagogia libertaria*

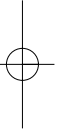
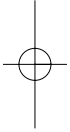
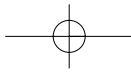


LAMBERTO BORGHI  
**LA CITTA' E LA SCUOLA**  
A CURA DI GOFFREDO FOFI



elèuthera

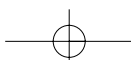




© 2000 Lamberto Borghi  
ed Elèuthera editrice

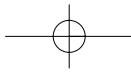
Progetto grafico di Ferro Piludu

il nostro sito è **[www.eleuthera.it](http://www.eleuthera.it)**  
e-mail: [eleuthera@eleuthera.it](mailto:eleuthera@eleuthera.it)

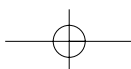
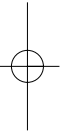
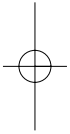


## INDICE

<i>Prefazione</i>	7
di Goffredo Fofi	
<i>Nota bio-bibliografica</i>	17
I MAESTRI	21
I. Da Fourier a Gramsci	23
II. Andrea Caffi	43
III. John Dewey	57
IV. Aldo Capitini	75
V. Janusz Korczak	101
LA CITTÀ	113
VI. L'autonomia	115
VII. Scuola e società	135
VIII. Educazione laica	149



IX. Riflessioni sul pregiudizio	157
X. Ebrei, scuola, comunità	171
XI. Il Sessantotto e l'università	189
XII. L'educazione libertaria	195



*PREFAZIONE*  
*di Goffredo Fofi*

*La scuola italiana degli anni di Berlinguer e De Mauro è una delle zone più confuse di una società senza luce e senza progetto. Essa appare divisa tra spinte e correnti contrapposte che esigono tutte la loro parte di potere e sono il frutto non di contrapposte tensioni politiche e ideali ma di interessi corporativi, di revanscismi curiali, di arroganze sindacali. E hanno a collante vaghi sogni di modernizzazione più tardo-fordiani che post-moderni, più «emiliani» che «americani» e «globali». Queste spinte, queste correnti, non sono destinate a ridurre la loro importanza ma ad aumentare il disordine e la provvisorietà di ogni scelta, subito ribaltata e condizionata da protervie e contrapposizioni di parte.*

*In questo quadro, si può pretendere che il dibattito pedagogico sia di alto profilo? La pedagogia si porta forse peggio di altre discipline o, in generale, della cultura italiana a cavallo di secolo e di millennio; però la sua storia è diversa e la sua decadenza ha ragioni più profonde, delle quali è possibile rifare la storia, determinare ragioni e responsabilità.*

*Dico pedagogia e non dico insegnanti. La bizzarria della nostra società (o di tutte, ormai) è la bizzarria stessa della democrazia: una maggioranza grande di ignavi, tali anche perché è interesse di chi comanda mantenerli tali, e che spesso diventano, qualora se ne presentino le occasioni, bruti; e una minoranza di senzienti che credono ancora nel «ben fare»,*

*anche quando non sono sorretti da speranze collettive, da fedi certe e, intorno a loro, da pensieri persuasi, da pensieri forti. Dalla parte del pensiero, la mediocrità nazionale è sotto gli occhi di tutti, e quella del pensiero pedagogico contemporaneo tocca il disastro. Raramente, credo, la cultura italiana si è portata complessivamente peggio di oggi per conformismo e pavidità, per manipolazione mediatica e declino universitario. Se qualcosa ancora si muove è ai margini e nell'ombra, e mai come oggi si avverte così grande l'assenza di quel tipo di intellettuali che, in dialogo costante con il proprio tempo, univano non a caso alla propria investigazione e alle domande sul futuro la capacità di un'alta produzione artistica, da personaggi di confine, da artisti che erano anche saggisti, commentatori, provocatori.*

*Penso a Pasolini, Calvino e Sciascia, i tre che più di tutti hanno intrattenuto questo dialogo, ma anche a Morante e Ortese, a Volponi e Fortini, a Cassola e Ginzburg, a Primo Levi e Turollo e tanti altri, e prima di loro a Silone e Chiaromonte. Oggi, in Italia, siamo orfani di guide, quelle del cui sprone il nostro secolo è stato invece assai ricco, nel nostro Paese. Se dunque, dagli anni della morte della pedagogia (dai Sessanta in avanti) abbiamo comunque avuto degli educatori (non dei pedagogisti) come Pasolini Calvino Sciascia, oggi siamo orfani anche di quelli, e le loro parodie, con tutto il buon senso di cui si pretendono portatori nell'insegnarci ad accettare il mondo così com'è, e con tutta la loro abilità a starci dentro godendone tutti i vantaggi, ci affliggono e distolgono invece che stimolarci e assisterci.*

*Ma perché dico che la pedagogia italiana è morta (o anche: si è suicidata) all'avvento del boom? Allora, anzi, molte delle sue istanze basilari venivano prese infine sul serio da ministeri e governi e portavano a radicali riforme, almeno nelle elementari da sempre il terreno più vivace dello scontro, e quello dove la «vocazione» distingueva ancora buona parte degli insegnanti, che erano (e tuttora sono), al contrario, meri impiegati statali nella classista statica autoritaria stupida scuola media e superiore. La scuola italiana non è sempre stata statalista e «unica». In passato, alle origini del movimento operaio e delle associazioni di autodifesa e riformatrici, era un concetto impor-*



*tante quello dell'autonomia dell'educazione, e dunque della scuola dallo Stato, dalla confessione religiosa dominante, dai sindacati, dall'industria e dal grande capitale. Lo statalismo fascista e poi le leggi concordatarie, che univano ai diktat del primo i diktat vaticani, erano visti, pur dall'interno di una dominante filosofia idealistica che attraversava destra e sinistra, come il nemico da battere. L'antifascismo si occupò però poco della scuola e dell'educazione e di come questi campi andassero in futuro riorganizzati, rispetto a quali principi e teorie, quando il fascismo sarebbe caduto (come pochi avevano per certo), e gli anni della riscossa e della nascita di una nuova Italia videro l'illusione, dentro la pur faticosa costruzione del CLN e della sua eredità («l'arco costituzionale»), di un'unità attorno allo Stato, di una presa di possesso dello Stato cui delegare tutto o quasi il progetto pedagogico, diventato «per tutti» secondo una convinzione e un'eredità che erano, a ben vedere, più dello Stato fascista che dello Stato unitario.*

*Sullo statalismo italiano ha scritto pagine straordinarie proprio il nostro Borghi in Educazione e autorità nell'Italia moderna, davvero un «classico» della nostra storiografia nazionale. Una scuola per tutti, secondo regole comuni, ideata e diretta dal centro: questo andava bene per tutti, e l'unica discussione rimasta sull'autonomia della scuola fu quella che rispondeva a una concezione molto limitativa del «pubblico» e del «privato», la distinzione tra scuola di Stato e scuola dei preti...*

*Nel dopoguerra, tuttavia, erano fiorite nuovamente esperienze autonome o relativamente tali, più avanguardistiche che separate, più «sperimentali» che in conflitto con quelle dello Stato, che dunque si proponevano di portare a quelle dello Stato i succhi di novità intrinseche, di metodo, e non ne mettevano in discussione quasi mai la legittimità accentratrice nonostante gli avvertimenti di qualche pensatore alla Borghi o alla Capitini. Vi furono allora esperienze ricchissime di insegnamento, la cui storia qualcuno dovrebbe decidersi a ripercorrere.*

*Esse ebbero alcuni luoghi deputati alla costruzione giorno per giorno di una «teoria» nata dal contatto diretto con le «pratiche» pedagogiche di base. A Rimini attorno al Centro educativo italo-svizzero e alla sua fondatrice Margherita Zoebeli; a Firenze attorno alla rivista «Scuola e città» (diretta prima da*

*Codignola e poi dallo stesso Borghi) e alla scuola elementare sperimentale dallo stesso nome; attorno al Movimento di cooperazione educativa che introdusse in Italia le «tecniche Freinet» (MCE) o ai Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (CEMEA) che ne derivarono, fondati da Marcello Tamagni e da altri animosi e preparatissimi maestri elementari (e voglio ricordare alcuni nomi: Aldo Pettini, Marcello Trentanove, Idana Pescioli, Bruno Ciari, Ida Sacchetti, Nora Giacobi-ni eccetera eccetera); attorno all'associazione montessoriana che preparava maestre d'asilo, e che ha avuto per anni il suo perno in Grazia Fresco; a Roma, attorno al Movimento di collaborazione civica (MCC) fondato tra gli altri da Calogero Silone Frassinetti e animato da Cecrope Barilli ed Ebe Flamini (più interessato alla formazione civile e culturale dei giovani che non direttamente alla scuola); e poi ancora attorno a esperienze straordinarie di «eresia» dentro la Chiesa cattolica quali quelle di don Lorenzo Milani (prima che il Milani di Lettera a una professoressa, che ha a che fare con il '68 piuttosto che con gli anni Cinquanta della massima fioritura di teorie e pratiche pedagogiche nuove, quello di Esperienze pastorali), di don Zeno Saltini (Nomadelfia), e attorno alla milanese Corsia dei servi dei Turoldo e De Piaz; e poi ancora attorno ad Aldo Capitini, tra Cagliari e Perugia; attorno a Danilo Dolci in Sicilia; attorno al Centro di educazione professionale per assistenti sociali di Roma (CEPAS) di Angela Zucconi e Maria Calogero; attorno alla Olivetti di Ivrea e alle iniziative da Olivetti sponsorizzate nel Sud, per esempio tra Abruzzi e Molise e nel Materano; e ancora attorno alla Unione nazionale di lotta contro l'analfabetismo (UNLLA) di Anna Lorenzetto; eccetera.*

*Un variegato mondo marginale di esperienze forti e motivate attinenti anzitutto al «metodo», che fu poi ciò che distinse questi educatori da quelli ufficiali della sinistra e della Chiesa. A sinistra la differenza fu grande ed evidente tra questi sperimentatori e i pedagogisti militanti del PCI (quelli dei «contenuti») raccolti attorno alla rivista romana «Riforma della scuola» diretta da Dina Bertoni Jovine e da Lucio Lombardo Radice, portatore di un cognome illustre. Così come «quelli del metodo» si raccoglievano attorno a «Scuola e città» e a quel piccolo formidabile bollettino segnato dalla concretezza che fu «Cooperazione educativa».*

*Dietro «quelli del metodo» c'era una visione del mondo antiautoritaria e decentrata, poco o niente statalista e molto democratica, federalista e sperimentale, che aveva alle spalle una lunga storia e grandi maestri. La storia della pedagogia è stata infatti caratterizzata: a) dal conflitto delle nuove idee e anzi dei nuovi «metodi» con il potere e con lo Stato; b) dal legame assoluto tra pensiero e pratica, come solo è avvenuto in modi simili in un altro campo di sperimentazione, dove la sperimentazione è obbligata, quello della ricerca teatrale. Se solo chi fa teatro può teorizzare il teatro, solo chi insegna può diventare teorico dell'insegnamento, «pedagogista».*

*Attorno al '60, negli anni del miracolo economico e del centro-sinistra, la scuola italiana si rinnova nel suo terreno prioritario che è quello delle elementari, e ci vorrà invece la scossa tardiva del '68 per smuovere qualcosa nelle secondarie e nelle università, ma consegnandoci una generazione di insegnanti venuti dalla militanza politica che, con il fallimento dei loro troppo facili sogni di rivoluzione, sono poi tornati alla scuola con una visione burocratica e tecnica dell'insegnamento e una accentuata insistenza sui diritti degli insegnanti, e su una visione ancora più burocratica della democrazia, divisa tra poteri interni alla scuola (la direzione e i sindacati, i genitori e gli studenti) che ha finito per dimenticare e tradire ogni discorso di «metodo». Si è così sostituita via via alla ipertrofia dei «contenuti» quella delle «tecniche», non più parte del metodo e al servizio del metodo ma fini a se stesse, idolatria della «formazione» che sostituisce l'«educazione» dentro un'idea di società (occidentale) certo non classista come quella di ieri ma il cui efficientismo dei propositi corrisponde soltanto a un efficientismo dei nuovi sistemi di controllo, e dunque di disparità tra il potere e le sue gradazioni di servitù.*

*Attorno al '60 lo statalismo e centralismo della scuola italiana raggiungono il loro apice, e portano via via alla scomparsa delle iniziative autonome e più vive. Don Milani viene confinato a Barbiana, e di lassù lancerà l'ultimo grido della richiesta di una scuola altra, che verrà ascoltato solo nella direzione di una scuola statale finalmente allargata ai figli dei proletari e dei poveri. Il progetto infiammerà le fantasie dei suoi lettori e influirà sul primo '68 ma, rientrata la spinta libertaria del*

*movimento giovanile negli alvei del gruppettismo tardo-leninista o maoista, verrà «recuperato» dentro una nuova logica stalinista e «democratica», che ha stavolta come avanguardia i suoi stessi lettori, diventati insegnanti e presidi rudemente sindacalizzati... Una temibile corporazione che ben presto confonderà, come tutte le corporazioni, i propri interessi con i propri (passati) ideali.*

*Lo Stato continua a vincere, e quando si riaprirà, oggi, il discorso sull'autonomia, esso sarà logicamente all'opposto di quello auspicato e talvolta praticato dai nostri «classici», sarà un modo di riaffermare il potere del centro e il conformismo degli insegnanti da esso controllati. È ora, dunque, di riaprire la discussione, e se possibile la lotta, di ripensare a una scuola che sia parte di un progetto educativo di vasto raggio, a figure di educatori che attraversino scuola e società, o anche estranei istituzionalmente al «mondo della scuola» ma dentro una rete di iniziative educative, e non a una scuola ma a tante scuole, libera ciascuna, nei limiti del rispetto di poche norme comuni, di reinventare i percorsi formativi dei suoi «scolari», dal dentro di idealità anche disparate e parziali.*

*Non la scuola ma le scuole possibili: di gruppo, di comunità, di minoranza, fatti salvi gli obblighi per tutti di insegnare a leggere scrivere e far di conto, per la prima infanzia, e un minimo di programma comune ma con un massimo di aperture possibili per coloro che cercano qualcosa di più che la strada dell'integrazione della produzione dell'unificazione della conformazione.*

*Si sogna una scuola riformata e libera che si occupi assiduamente della prima infanzia (le elementari e qualcosa di più) e una scuola adulta che assista i giovani dopo aver loro permesso nella pubertà esperienze comunitarie le più vaste, itineranti e di pratica diretta della natura, del gruppo, delle essenziali capacità manuali e artigiane anche pre-professionali, di vera partecipazione e autogestione. Si sogna una scuola per i giovani nella prima maturità di scelte professionali decise sulla base di una verifica dei talenti che ciascuno possiede, delle vocazioni cui ciascuno crede di dover rispondere. Che possono essere anche «non produttive», «tardo-umanistiche», che arricchiscono la società non di imprese e di denari ma di fattiva creatività.*

*Utopia! Che Borgghi, con alcuni dei suoi maestri (penso a*

*Korczak continuamente da riscoprire; e penso anche a Nicola Chiaromonte, che non fu educatore «diretto» ma che resta una delle più lucide menti del nostro secolo italiano e che fu intimo di Borghi, entrambi direttamente legati al magistero socratico di Andrea Caffi) si affretterebbe a riportare a un ostinato «elogio» del presente: un presente che va vissuto nelle sue contraddizioni, anche in quelle più dure, un presente che è l'unico vero terreno della nostra possibilità di esperienza, di intervento e di incidenza. E solo se si lavora bene al presente, per esempio con i bambini, si può sperare in un futuro cui ciascuno possa essere in grado di dare la sua intelligente collaborazione.*

*Deliriamo! Ma se parliamo di progetti che sappiamo irrealizzabili è solo perché senza un'idea di «educazione» e di «scuola» che superi i balordi aggiustamenti ai confusi bisogni immediati dell'economia e delle grandi corporazioni (compresa quella degli insegnanti) e se non si ricomincia a discutere «alla grande» di educazione e di scuola come attività di trasmissione dei valori e di trasmissione delle conoscenze, non se ne uscirà. Non si troverà un bandolo serio, non si potrà intervenire efficacemente nel presente e, di conseguenza, aprirsi al futuro.*

*È un lungo e difficile lavoro quello che ci toccherà nei prossimi anni per ridefinire e sperimentare, e dovrà riguardare la parte migliore degli insegnanti così come quei pochi gruppi «di volontariato» che operano decentemente, preparandoli al nostro caotico e approssimato contesto, con i bambini o gli adulti immigrati, rom ed emarginati di vario tipo, la maggior parte dei quali vanno sollecitati a dare il loro contributo alla nostra disordinata comunità nazionale. Ad assisterci devono esserci molti testi di pedagogisti di ieri e, tra questi, di Lamberto Borghi, tuttora presente tra noi, verso il quale il debito di riconoscenza dei suoi allievi non è stato pagato, così come non è stato pagato il debito che ha con lui la nazione.*

*Quando si parla dei problemi che una pessima e opportunistica gestione degli spazi della scuola e dell'educazione ci ha lasciato in eredità, avendo abbandonato strada facendo le esperienze e riflessioni più utili, gli insegnamenti dei gruppi che abbiamo cercato di elencare, a vantaggio di uno statalismo e di un tecnicismo ostili a ogni autonomia e a ogni liberante proces-*



*so formativo, e quando si rileggono gli scritti di Lamberto Borghi ci si rende ben conto di quanto grave sia stata la sconfitta dei pedagogisti del suo stampo e delle inventive sperimentazioni da essi proposte e analizzate. Il «metodo», che è anche il «ben fare» qui e ora nel rispetto dei tempi dei modi e dell'intelligenza dei bambini e degli allievi in generale, il «metodo» ha perduto e hanno vinto, negli anni Sessanta, i «contenuti». Ma oggi hanno finito per perdere anche quelli, per mano dei loro stessi propugnatori e propagandisti, sopravanzati da una generazione di pedagogisti-burocrati, di pedagogisti-cronometristi e di pedagogisti-da-quiz. Al metodo e ai contenuti si sono sostituite tecniche che non hanno nulla a che vedere con quelle artigianali di Freinet e dei maestri del MCE, e hanno invece tutto a che vedere con i deliri, tardo-industriali più che post-industriali, dei sognatori di un antico e fallimentare progresso disumanante, hegelo-marxista ma anche hegelo-fascista...*

*So bene che Lamberto Borghi non apprezzerà questo mio modo di polemizzare e discutere, ma non ci si può esimere, nel rivendicare il suo magistero, dal ricorrere a questi toni. Proprio la sconfitta di intellettuali-militanti del suo stampo ce ne dà la spinta e l'autorizzazione... Eppure non tutti i giochi sono stati giocati, e se qualcosa rimane che possa ancora essere utile al nostro presente e alla nostra attività, per chi rivendica la qualità e non la qualifica di «educatore», è proprio l'opera di pensatori e studiosi come Borghi, e di coloro di cui egli così sensatamente e mirabilmente ha tracciato le biografie intellettuali, politiche e morali nei saggi raccolti in questo libro e in tanti altri.*

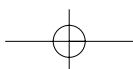
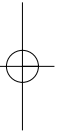
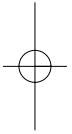
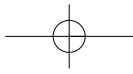
*Si avvertono nel pensiero di Borghi molte componenti: l'origine ebraica e le conseguenti persecuzioni e fughe, le simpatie anarchiche e l'amicizia di Caffi e Chiaromonte, il magistero teorico di Dewey pensatore della politica quanto della pedagogia e le due strettamente connesse, l'amicizia (e talora il conflitto) con il laico Salvemini, l'adesione piena all'amicizia con il nonviolento Capitini, il rapporto quotidiano e diretto con i maestri di base di «Scuola e città» o del CEIS di Rimini o del MCE, l'attività di insegnante universitario formatore di nuovi maestri e nuovi educatori nella temperie del dopoguerra, l'assoluta serietà dello storico che si fa forte del rispetto per le idee altrui studiate e presentate con il massimo di attenzione e dell'assenza*

*altrettanto assoluta di enfasi propagandistica sulle proprie idee e per la propria parte.*

*Nel saggio storico come nella disamina teorica come nella ricostruzione di biografie in cui pensiero e azione si sono inesorabilmente intrecciate (affascinante sopra ogni altra quella di Capitini), Lamberto Borghi si rivela studioso di grande livello e insieme «persuasivo» di coerente limpidezza. Forse, è il caso di dirlo, il silenzio e la disattenzione di cui la sua opera è oggi circondata sono dipesi tanto dal rigore della sua ricerca e della sua scrittura (nel rifiuto di farsi barone-divo intellettuale, del tipo che invece i grandi media prediligono) quanto dalla sconfitta delle idee che ha professato e difeso, che oggi ci sembrano invece indispensabili per la ricostruzione di ogni base teorica e storica solida nel lavoro degli educatori di oggi, dentro e fuori la scuola.*

*Questa sconfitta è stata transitoria ed è oggi sul punto di trasformarsi in vittoria, poiché coloro che vinsero (quelli dei «contenuti» e i loro successori tecnicisti e tecnocratici oggi malamente al potere o in un precario incrocio di bizantinismi e idiozie, naturalmente più-che-moderni) mi sembrano oggi i più perdenti di tutti: la scuola e la società che essi hanno voluto e di cui pretendono di reggere le fila da formatori di formatori o da consulenti di stolidi principi è in crisi profonda, e non sa più il come il cosa il dove il quando di alcun attendibile progetto che non sia di mero aggiustamento ai voleri delle maggiori forze in campo. Essi sono al punto di scontentare anche quelle, tanta è la loro insipienza, nonostante la tanta loro arroganza. Con Borghi e con i suoi scritti bisogna tornare a fare i conti e da essi bisogna ripartire, allargandosi e aprendosi agli stimoli di cui essi si sono nutriti e al pensiero di altri maestri ed educatori del suo stampo, quelli stessi da cui egli ha imparato o con i quali ha saputo incontrarsi.*

*Roma, luglio 2000*





## NOTA BIO-BIBLIOGRAFICA

*Lamberto Borghi nasce a Livorno nel 1907 e si laurea in filosofia a Pisa giovanissimo, nel 1929. È degli anni Trenta la sua amicizia con Aldo Capitini, cacciato dalla Normale di Pisa perché antifascista e nonviolento, e con Guido Calogero che con Capitini stenderà prima della guerra il famoso Manifesto del liberalsocialismo. Nel 1935 Borghi pubblica a Firenze il suo primo libro, un saggio su Erasmo.*

*Ebreo, colpito dalle leggi razziali fasciste, Borghi deve fuggire nel 1940 negli USA, dove viene subito accolto nella piccola cerchia degli esuli italiani che comprende, tra gli altri, Nicola Chiaromonte (il quale condivide la sua grande amicizia con Andrea Caffi, che deve passare dall'Italia alla Francia dopo aver dovuto abbandonare la Russia), Gaetano Salvemini e la sua cerchia, Niccolò Tucci, l'anarchico Armando Borghi. Conosce allora Dwight Macdonald e collabora alla sua rivista «politics», la stessa su cui scrivono, oltre Caffi e Chiaromonte, Albert Camus, Hannah Arendt, Mary McCarthy e tanti altri pensatori e artisti «non schierati» del tempo.*

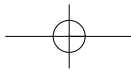
*È Fellow of Philosophy all'Università di Yale, dove collabora con Ernst Cassirer e conosce da vicino John Dewey, che ha avuto una grande influenza sulle sue idee. Tornato in Italia, Borghi ottiene nel 1949 la libera docenza in pedagogia e insegna a Pisa, Palermo, Torino, finché non viene chiamato nel 1955 a ricoprire la cattedra di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze, dove rimane fino al raggiungimento dei limiti d'età nel 1982. Nel 1983 viene nominato professore emerito.*

*Intensa è stata la sua attività di studioso, oltre che di insegnante, in diretto rapporto con i più vivaci gruppi italiani di sperimentazione pedagogica, e di tessitore di reti di incontri e legami dentro e fuori il mondo della scuola, in particolare negli anni della «guerra fredda». È stato anche direttore, sostituendo Ernesto Codignola, di «Scuola e città», la più importante rivista italiana di pedagogia, e consulente de La Nuova Italia per la gloriosa collana dei Maestri antichi e moderni.*

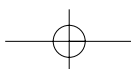
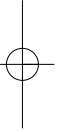
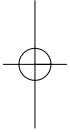
*Della sua fitta opera di studioso due libri in particolare sono stati continuamente ristampati e vanno considerati dei «classici» della storiografia sull'Italia e sul rapporto tra pensiero politico e istituzioni pedagogiche: Educazione e autorità nell'Italia moderna (1951, continuamente riproposto da La Nuova Italia) e il suo seguito ideale Educazione e scuola nell'Italia di oggi (1958), dal piglio militante.*

*Ricordiamo ancora John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti (1951) e L'ideale educativo di John Dewey (di Dewey ha altresì curato una scelta di scritti pedagogici, Il mio credo pedagogico, 1954), Saggi di psicologia dell'educazione (1951), Il fondamento dell'educazione attiva (1952), Il metodo dei progetti (1953), L'educazione e i suoi problemi (1953), Educazione e sviluppo sociale (1962), Scuola e comunità (1964), Maestri e problemi dell'educazione (1987), Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo (1987). In Educare alla libertà (1992) ha raccolto i suoi saggi sull'educazione libertaria e i suoi maestri: Tolstoj, Kropotkin, Carl Rogers, ma anche Erasmo e Giordano Bruno, Proust e Marcuse e, ovviamente, John Dewey. Di Marcuse ha sottoscritto il motto di una cultura «libera di comunicare la contraddizione, l'accusa e il rifiuto», di Proust e Dewey la convinzione che «l'arte è ciò che vi è di più reale, la più austera scuola della vita e il vero ultimo giudizio».*

*Borghini muore a Firenze il 12 dicembre 2000, assistito dalla fedele compagna Angela.*

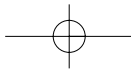


## **LA CITTÀ E LA SCUOLA**

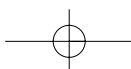
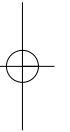
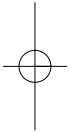


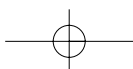
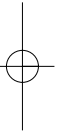
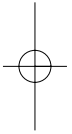
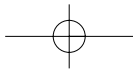
## COLLOCAZIONE E TITOLI ORIGINALI DEGLI SCRITTI

Capitolo I: *Da Fourier a Gramsci: continuità e rottura fra socialismo utopistico e socialismo scientifico*, «Ricerche Pedagogiche», n. 79, 1986; capitolo II: *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, «Scuola e città», n. 3, 1951; capitolo III: *Società e nonviolenza nel pensiero di Andrea Caffi*, «Linea d'ombra», n. 93, 1994; capitolo IV: *Personalità e pensiero in Aldo Capitini*, «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa», vol. V, n. 1, 1975; capitolo V: *I principi educativi nell'opera di Janusz Korczak*, «Vita dell'infanzia», giugno-luglio 1980; capitolo VI: *Aspetti teorici e sociali dell'autonomia*, «Scuola e città», n. 4, 1989; capitolo VII: *Scuola e società*, «Scuola e città», n. 10, 1952; capitolo VIII: *Educazione laica*, «Scuola e città», n. 5, 1958; capitolo IX: *Riflessioni sul pregiudizio*, «Scuola e città», n. 2, 1968; capitolo X: *La scuola nella comunità*, «Scuola e città», n. 1, 1959; capitolo XI: *Il movimento degli studenti per la trasformazione dell'università*, «Scuola e città», n. 3, 1968; capitolo XII: *Apprendere la libertà*, «A», n. 3, 1991.



# I MAESTRI







## I

## DA FOURIER A GRAMSCI

Il riconoscimento di un rapporto di «continuità» tra il socialismo utopistico e il socialismo scientifico, messo in rilievo da Bacsko, trova conferma nei principali studiosi dell'utopia insieme col rilievo dei motivi di «rottura» manifestati dal secondo nei riguardi del primo<sup>1</sup>. La prefigurazione degli aspetti salienti della società futura è presente negli scritti dei maggiori teorici del marxismo, in Marx ed Engels come in Labriola e Gramsci, anche se il loro impegno è rivolto a elaborare i fondamenti della critica della società capitalistica, nei quali trovano espressa la storica necessità di una radicale trasformazione. È in questo spirito che Antonio Labriola affermava che «il comunismo critico non utopizza: ha già la cosa nella mano, e nella cosa stessa ha messo la sua morale e il suo idealismo»<sup>2</sup>.

È vero, peraltro, che nonostante il loro «rifiuto di principio» di dedicarsi a una costruzione puntuale della nuova società, da



essi considerata come emergente dalle condizioni immanenti in quella esistente e dalle sue intrinseche aporie, «la visione globale della comunità del futuro opera in modo costante all'interno del discorso teorico e politico di Marx e Engels»<sup>3</sup>. Per converso, le ricerche più recenti sul pensiero utopico sono concordi nel rilevare «la realtà dell'immaginario» e «il realismo» delle utopie «in quanto si iscrivono nelle attese di un'epoca e di un gruppo sociale»<sup>4</sup>, imponendosi «come sentieri, guide, idee regolative per trovare soluzioni ai problemi del presente»<sup>5</sup>.

Per rendere più concreta l'immagine di questo incontro-scontro tra socialismo utopistico e socialismo scientifico ritengo utile il confronto tra esponenti delle due correnti su temi specifici di larga portata educativa. Aspetti salienti della «società armoniana» messi in rilievo da Fourier, quello della sessualità e quello del lavoro, sono oggetto di particolare considerazione da parte dei pensatori marxisti: il tema del lavoro da parte di Marx stesso con insistenti riferimenti al concetto che di esso aveva sviluppato Fourier; i temi della sessualità e del lavoro da parte di Gramsci in un contesto che li vede tra loro strettamente associati secondo un orientamento non di «continuità», ma di «rottura» con la concezione fourieriana, senza tuttavia alcun diretto confronto con essa.

La sessualità è descritta da Fourier nel *Nouveau Monde Amoureux* come fattore principale dello sviluppo personale e di quello sociale. La sessualità liberata, sommo risultato dell'educazione, è da lui considerata come «il più bell'ornamento» della società utopica. Egli fa dell'amore lo strumento precipuo dell'unità e dell'armonia sociale. Genuino è l'amore che avvince strettamente il momento dell'*Eros pándemos* e dell'*Eros Uránios*, sessualità e spiritualità. Quella che Fourier chiama «la bella coppia», «la coppia angelica», è consapevole che «il più alto livello del sentimento amoroso» da essa raggiunto finirebbe con l'affievolirsi se mettesse in oblio «l'uguaglianza del materiale e dello spirituale» e non considerasse «l'attrazione», che al tempo stesso spinge l'uno verso l'altro i partner e si espande attorno a loro, come strumento di alto rilievo «per fare la felicità di tutti». È questa funzionalità societaria e unificatrice che lo induce a esprimere il suo favore per «l'amore multiplo». L'errore in cui sono caduti «tutti i filosofi civilizzati», sostiene Fourier, «è che essi hanno sempre ragio-



nato su amori limitati alla coppia; da questa premessa sono riusciti sempre e soltanto a uno stesso risultato, l'egoismo, effetto inevitabile dell'amore limitato alla coppia». Di qui la sua affermazione che «è dunque necessario, ragionando sugli aspetti di generosità dell'amore, basarsi sull'esercizio collettivo; e io non seguirò altro cammino».

L'amore di coppia non è, peraltro, da lui escluso, ma non è neppure favorito, e ciò in ragione della motivazione sociale che sta alla base dell'intera concezione utopica, e di quella di Fourier nel più alto grado. Degli Armoniani scrive che:

possono, quando lo desiderano, fare pausa nella filantropia, entrare in un amore geloso ed egoista, ma durante questo periodo non acquistano diritto ai suffragi, e se rimangono per lungo tempo in amore egoista, rischiano di farsi dimenticare. Perciò gli uomini e le donne che hanno cominciato a percorrere in amore la carriera delle virtù filantropiche, restano appartati solo per poco tempo nel genere egoista che non conduce a nulla<sup>6</sup>.

La lettura dei testi di Fourier induce nella convinzione che l'ispirazione di fondo nella sua visione «liberale» (così egli la denomina) dell'amore sia di natura sociale, anche se la dimensione dello sfrenamento erotico vi trova posto.

L'amore culmina per lui nell'ordine «onnigamo o unitario (comprendente le orge composite, cosa sconosciuta in Civiltà, e orgia dissoluta)». Tuttavia suscita consenso il ridimensionamento che Calvino compie di questo aspetto in una notazione sul significato del *Nuovo mondo amoroso*. Scrive al riguardo:

Il lettore a cui questo testo giunge preceduto da una fama libertina troverà invece in Fourier aspetti d'irriducibile *pruderie*. Pretende che fanciulli e fanciulle prima dei quindici anni siano tenuti lontani da ogni notizia sulla vita sessuale; ha il culto romantico della purezza sentimentale e prevede (nel campionario della Falange in cui ogni tipo di passione deve trovare adepti) coppie così angeliche da amarsi solo platonicamente<sup>7</sup>.

Resta fermo, peraltro, che Fourier lega strettamente insieme felicità e socialità, piacere ed esercizio delle molteplici attività comunitarie. Questo è il motivo di fondo della sua concezione

educativa, chiaramente espresso nei suoi scritti. «L'attrazione appassionata» degli individui si dirige in ogni tempo verso tre fini, «il lusso o il piacere dei cinque sensi», i legami affettivi di gruppo, e il «meccanismo delle passioni, caratteri, istinti, e di qui all'unità universale». Il conseguimento del primo scopo comporta che fin dai primi anni il bambino «si dedichi spontaneamente al lavoro produttivo». Occorre subito saggiare di quali istinti per l'industria sia dotato ogni «frugolo», fin dall'età di due anni. A tal fine viene condotto da bambinai e da bambinaie in «tutti i laboratori e in tutte le riunioni industriali più vicine». Poiché la Falange comprende «lavori estremamente vari» è impossibile che il bambino che li percorre non vi trovi l'occasione di soddisfare parecchi dei suoi istinti dominanti che si riveleranno vedendo gli attrezzi in miniatura maneggiati da altri bambini più grandi. L'attrazione che esercitano su di lui i più grandi e la tendenza a imitarli si aggiungeranno all'«appassionamento» e al «piacere» destati in lui da qualche saggio occupazionale.

I lavori che vi si affidano sono sempre molto leggeri e facili, di modo che egli si inserisca rapidamente in una decina di Gruppi, e la sua educazione avvenga per pura attrazione e con estrema rapidità, perché si impara presto e bene solo ciò che si impara per attrazione.

Questo è il principio che Fourier considera principale nell'educazione infantile con riguardo al lavoro. I «bambini armoniani», che sono «bambini in libertà», si dedicheranno ai lavori produttivi sotto la spinta dell'attrazione e sotto la guida dei bambini più grandi col metodo del «mutuo insegnamento». Con il crescere dell'età ragazzi e ragazze attenderanno senza distinzioni di sesso allo sviluppo della loro «educazione societaria», raggruppati, nel corso della maggiore e media infanzia, in due «corporazioni di istinto», le «Piccole orde» e le «Piccole bande». Le prime, secondo la sintesi presentata da Genovesi e Tomasi del testo fourieriano, attendono ai lavori «indispensabili alla comunità e scelti liberamente dai ragazzi». Le seconde «si occupano di tutto ciò che serve al 'lusso collettivo' per rendere piacevole l'esistenza, cioè di lavori che conducono al buono per la via del bello»<sup>8</sup>.

L'assimilazione delle due componenti della socialità e del piacere nella società armoniana con riguardo sia all'educazione dei giovani che alla vita degli adulti suggerisce stimolanti motivi di confronto tra il socialismo utopistico e il socialismo scientifico, in modo particolare tra Fourier da un lato e Marx e i marxisti dall'altro. Il perseguimento della gioia nel lavoro si presenta nel pensiero di Fourier come una componente della medesima concezione che considera indissolubili socialità e sessualità. Fourier parla di un «lavoro attraente», di un «lavoro appassionato», di un lavoro «trasformato in un piacere continuo». E afferma che l'ordine societario «applica la varietà dei piaceri ai lavori divenuti attraenti»<sup>9</sup>. L'alternanza delle occupazioni e la libertà di scelta tra molteplici lavori rendono piacevole l'impiego produttivo dell'attività giornaliera in Armonia.

I turni di lavoro essendo brevissimi, di un'ora e mezza, due ore al massimo, ognuno può esercitare nel corso della giornata da sette a otto generi di lavori attraenti, variare da un giorno all'altro, frequentare gruppi diversi dal giorno precedente.

Questo motivo di fondo del lavoro attraente si colloca al centro della concezione educativa di Fourier, ricca di componenti sociali. Egli sostiene che «la natura dà a ogni bambino un grande numero di istinti per l'industria, circa una trentina»<sup>10</sup>. Ma affinché, come è necessario, «l'educazione porti al lavoro produttivo», le occorre, per riuscirvi, che «faccia scomparire la macchia vergognosa per la Civiltà, e che non si trova fra i Selvaggi, la grossolanità e la rozzezza delle classi inferiori, la duplicità di linguaggio e di maniere». L'abbruttimento della classe lavoratrice, che la Civiltà favorisce e instaura perché altrimenti «il popolo sopraffatto sentirebbe troppo vivamente la sua miseria, se fosse educato e colto», non ha più luogo di essere compiuto nello «Stato societario, in cui il popolo godrà di un minimo che sarà superiore alla condizione del nostro buon borghese». In esso infatti «non sarà più necessario abbrutirlo per abituarlo a sofferenze che non esisteranno più, né per incatenarlo a lavori che non avranno più nulla di penoso»<sup>11</sup>.

È noto l'apprezzamento che Marx e Engels facevano dei grandi socialisti utopisti, particolarmente di Fourier. Ne dà conferma il giudizio di Baczkó sugli aspetti positivi dell'atteggiamento dei due corifei del socialismo scientifico verso le utopie

«ben provviste di idee-immagini socialistiche», considerate come «pre-figurazioni» dell'elaborazione scientifica che essi venivano compiendo dalle condizioni economico-sociali del loro tempo e dei loro effetti sulla classe operaia. Calvino riporta estesamente i documenti di quello che chiama «il legame di congenialità» che (in Engels) si estendeva a tutti gli aspetti fondamentali dell'opera fourieriana<sup>12</sup> e l'opinione espressa congiuntamente da Marx, nell'*Ideologia tedesca*, circa l'elaborazione del proprio sistema fatta da Fourier «con autentico spirito poetico».

L'importanza che Marx e Engels attribuivano all'arte per la formazione dell'uomo e lo sviluppo della società trovava conforto nelle pagine che Fourier aveva dedicato all'educazione musicale e a quella teatrale nel periodo dell'infanzia e dell'adolescenza. Il testo di Fourier che Genovesi e Tomasi riportano al riguardo è assai rilevante per comprendere l'ideale di formazione «armonica» e «unitaria» che compenetra tutta la sua concezione. Non poteva apparire a Marx e a Engels in contrasto col «legame di congenialità» che li univa a Fourier il passo che questi dedicava al teatro in una lata accezione dell'idea della divinità:

Il teatro è [...] la riunione di tutti gli accordi materiali e l'emblema attivo dello spirito di Dio, o spirito dell'Unità misurata. Ora, se l'educazione del bambino deve cominciare dalla formazione del suo lato materiale, è proprio introducendolo presto nel teatro che potrà familiarizzarsi con tutti i rami dell'Unità materiale, dalla quale si eleva facilmente alle Unità spirituali.

L'idea espressa da Marx nei *Grundrisse* che «la formazione e lo sviluppo artistico» come «libero sviluppo dell'individualità» ascenderanno ai gradi più alti nella scala dei valori quando, ad opera dell'avanzamento tecnologico, si avrà la riduzione del lavoro necessario alla società a un minimo<sup>13</sup>, esprimeva un motivo profondo del pensiero di Fourier, nonostante alcune differenze di rilievo. La liberazione del lavoro per Marx non è mai completa, anche se egli, proprio nei *Grundrisse*<sup>14</sup>, tenendo presente *Le Nouveau Monde industriel et sociétaire* di Fourier, scrive che «ancora non si sono create le condizioni soggettive e oggettive [...] affinché il lavoro sia lavoro attraente, autorealizzato dall'individuo, il che non significa affatto che sia un puro

spasso, un puro divertimento, secondo la concezione ingenua e abbastanza frivola di Fourier». Continuava Marx che «un lavoro realmente libero, per esempio comporre, è al tempo stesso la cosa maledettamente più seria di questo mondo, lo sforzo più intensivo che vi sia». Elencava quindi le condizioni ottemperando alle quali solamente «il lavoro di produzione materiale può acquistare questo carattere». Esse erano fatte consistere in ciò, che sia posto il suo carattere sociale e che sia di «carattere scientifico, e al tempo stesso sia lavoro universale».

È significativo che Marx considerasse possibile la realizzazione di un «lavoro libero» e altresì «attraente» (aggettivo di origine fourieriana) in una situazione sociale mutata, anche se non ancora esistente. La visione utopica del lavoro nei due pensatori si mostra in questo contesto assai vicina, anche se Marx respinge l'idea del lavoro piacevole e gioioso cara a Fourier. Ma chi negherebbe che per il fanciullo il gioco sia «la cosa maledettamente più seria di questo mondo»?

La concezione fourieriana del lavoro continua a premere sul pensiero di Marx nei *Grundrisse*<sup>15</sup>. Qui egli raccoglie le riflessioni che veniva facendo sul lavoro nella densa nota parentetica: «soppressione dell'antitesi del tempo libero e tempo di lavoro», che – al pari del passo sopraccitato – potrebbe dar pensare a una possibilità di libertà *entro* il regno della necessità, secondo l'esigenza posta da Marcuse al centro della sua concezione e da lui ritenuta non accolta dalla teoria di Marx<sup>16</sup>. L'appropriazione del pluslavoro da parte della massa operaia, sosteneva Marx<sup>17</sup>, renderebbe possibile commisurare il tempo del lavoro ai bisogni degli individui e insieme di accrescere la produttività sociale e con ciò il tempo disponibile per tutti. Aggiungeva Marx che «il risparmio di tempo di lavoro equivale all'aumento del tempo libero, ossia del tempo dedicato allo sviluppo pieno dell'individuo, sviluppo che a sua volta reagisce, come massima produttività, sulla produttività del lavoro»<sup>18</sup>. In queste mutate condizioni della struttura economico-sociale «si intende da sé», insisteva Marx, «che lo stesso tempo di lavoro immediato non possa rimanere in astratta antitesi al tempo libero come si presenta dal punto di vista dell'economia borghese».

La tormentata riflessione marxiana su questo problema cruciale dell'idea socialista si sviluppa nei *Grundrisse* avendo

come principale referente Fourier. Nella pagina sopra riferita, mentre accoglieva l'idea fourieriana del lavoro libero, Marx le rivolgeva la critica di essere «ingenua» e «abbastanza frivola». Nel passo che segue il principio della «soppressione dell'antitesi fra tempo libero e tempo di lavoro» portava Marx nuovamente alle soglie della posizione fourieriana, ma era formulato in maniera da non sostenere la riducibilità del lavoro sotto la categoria della libertà, pur negando l'esistenza di un contrasto tra lavoro e libertà. A quest'ultima affermazione il testo di Marx faceva seguire l'altra famosa:

Il lavoro non può diventare gioco, come vuole Fourier, al quale rimane il grande merito di aver indicato come obiettivo ultimo la soppressione [...] del modo di produzione stesso nella sua forma superiore. Il tempo libero – che è sia tempo di ozio che tempo per le attività superiori – ha trasformato naturalmente il suo possessore in un soggetto diverso, ed è in questa veste di soggetto diverso che egli entra poi anche nel processo di produzione immediato<sup>19</sup>.

Riferendosi subito dopo a questo, cioè al processo lavorativo, Marx ne indicava il duplice carattere «a) di disciplina [...] in relazione all'uomo che diviene e b) di esercizio, scienza materialmente creativa e oggettivantesi [...] in relazione all'uomo divenuto, nel cui cervello esiste il sapere accumulato dalla società»<sup>20</sup>.

La visione marxiana dei rapporti tra lavoro e tempo libero, espressa nell'opera del 1857-58 (appunto nei *Grundrisse*) differisce da quella più nota affidata al terzo libro del *Capitale* (1863-67), appartenente, cioè, all'ultima fase di elaborazione del suo pensiero. Qui Marx collocava lavoro e tempo libero su piani diversi, anche nell'ambito della società socialista. Il passo<sup>21</sup> inizia con la famosa affermazione che «il regno della libertà comincia soltanto là dove cessa il lavoro determinato dalla necessità e dalla finalità esterna; si trova quindi per sua natura oltre la sfera della produzione materiale vera e propria».

È bensì vero che allo sviluppo dell'uomo civile si accompagna lo sviluppo del regno della necessità caratterizzato dallo sviluppo dei bisogni, delle forze produttive e, con queste, della possibilità di soddisfare i bisogni stessi. Vi è anche posto per la



libertà in questo settore della produzione materiale. Ma la libertà in questo campo può consistere soltanto in ciò: che l'uomo socializzato e cioè i produttori associati regolano razionalmente questo loro ricambio organico con la natura, portandolo sotto il loro comune controllo invece di essere da esso dominati come da una forza cieca; che essi eseguono il loro compito con il minore possibile impiego di energia e nelle condizioni più adeguate alla loro natura umana e più degne di essa.

A questo punto Marx riprendeva l'idea iniziale della pagina con la dichiarazione:

Ma questo rimane sempre un regno della necessità. Al di là di esso comincia lo sviluppo delle capacità umane, che è fine a se stesso, il vero regno della libertà, che tuttavia può fiorire soltanto sulle basi di quel regno della necessità. Condizione fondamentale di tutto ciò è la riduzione della giornata lavorativa.

Si riapiva così la frattura fra Marx e Fourier, che i passi dei *Grundrisse* sembrava avessero colmato. Marcuse ha messo in luce questo divario, dichiarando il citato passo dei *Grundrisse*, confrontato con quello del terzo libro del *Capitale*, una concezione ben più «utopistica»<sup>22</sup>. Queste «utopiche» prefigurazioni marxiane di una società liberata mercé l'armonizzazione di lavoro e tempo libero rappresentano le punte più avanzate del pensiero di Marx, in cui, peraltro, l'aspetto necessitante del lavoro occupava il momento saliente portato avanti negli sviluppi del marxismo. Scriveva Marcuse al riguardo:

Il tardo pensiero marxiano implica una perdurante separazione tra il regno della necessità e il regno della libertà, tra lavoro e tempo libero, non soltanto in senso cronologico, ma anche nel senso che lo stesso individuo vive nei due regni una vita diversa. Secondo questa concezione di Marx il regno della necessità continuerebbe a sussistere sotto il socialismo a un grado tale che la vera libertà umana si potrebbe esplicare soltanto fuori dalla sfera del lavoro socialmente necessario. Marx respinge l'idea che il lavoro possa mai diventare un gioco. L'alienazione verrebbe a ridursi con la progressiva riduzione della giornata lavorativa, ma questa, secondo Marx, rimarrebbe una giornata di non-libertà, razionale ma non libera. [...] peraltro, lo sviluppo delle forze produttive

ve al di là dell'organizzazione capitalistica può far pensare a una possibilità di libertà entro il regno della necessità [...]. Ciò significherebbe passare da Marx a Fourier<sup>23</sup>.

Negli ultimi decenni il problema dello sviluppo dell'ambiente tecnico come mezzo per la realizzazione della libertà dell'uomo ha costituito uno dei temi di fondo della considerazione teorica del processo d'industrializzazione. Quello che era stato saliente motivo di riflessione nel pensiero di Marx ha visto accresciuto il suo mordente a mano a mano che il sistema di produzione di fabbrica assumeva dimensioni mondiali, assorbendo in esso in crescente misura la popolazione agricola, minacciando di scomparsa le culture primitive, e divenendo primario fattore di potenza nelle competizioni internazionali. Assurto a momento del più alto rilievo nella politica degli Stati, lo sviluppo industriale ha messo in sordina, non soltanto nei Paesi capitalisti ma anche in quelli del socialismo reale, la cruciale questione dell'armonizzazione delle condizioni tecniche del lavoro con le esigenze della formazione personale. Il problema del rapporto tra socialismo utopistico e socialismo scientifico si è riproposto acuto nelle mutate condizioni della realtà economica e politica. Tra i maggiori teorici del marxismo è stato Gramsci che ha avvertito con inaudita intensità la portata che avrebbe avuto per le sorti della personalità l'avvento della società socialista ad opera del proletariato industriale. Le relazioni tra la struttura economica della società e le varie forme della vita culturale e latamente spirituale che a essa sono strettamente correlate, a guisa di sovrastruttura, costituiscono il tema di fondo della teoria marxista. È noto che in Marx la struttura «condiziona» e «determina» la sovrastruttura. La formulazione classica di tale rapporto è stata da lui compiuta nella *Prefazione* del 1859 a *Per la critica dell'economia politica*. I passi dei *Grundrisse* sopra riportati, e quasi contemporanei a quelli della *Prefazione*, testimoniano, peraltro, della visione marxiana della finalità sovrastrutturale della struttura, della funzione strumentale di questa, come «regno della necessità», per lo sviluppo della personalità umana e per la creazione artistica e scientifica come manifestazione superiore di tale sviluppo. Gramsci porrebbe l'accento sull'importanza del momento culturale ed etico-politico (cioè, della sovrastruttura) da Marx messo



in rilievo nei *Grundrisse*, ma subordinato a quello economico (strutturale) nella definizione della *Prefazione*. Secondo l'analisi comparativa compiuta da Norberto Bobbio, Gramsci rovescerebbe i termini del rapporto istituito da Marx. Per Gramsci la sovrastruttura sarebbe «il momento primario e subordinante», «cioè il momento in cui la necessità si risolve in libertà»<sup>24</sup>.

Quest'analisi invoca un chiarimento. Un accenno alla posizione assunta da Gramsci nei confronti dei problemi dell'educazione e del lavoro ritengo sia idoneo a offrirlo.

Nel campo educativo l'atteggiamento di Gramsci oscillò per alcuni anni tra la concezione rousseauiana, che fa leva sullo sviluppo spontaneo delle dotazioni naturali dell'individuo, e quella da lui chiamata «volontarista», volta a «sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio di autorità»<sup>25</sup>. La tenzone nel suo capo «fra le due ideologie» da lui stesso denunciata, si concluse con l'elaborazione di una posizione di «equilibrio tra coercizione e spontaneità». Il termine «coercizione» ricorre incessantemente negli scritti di Gramsci riguardanti sia l'educazione che il lavoro. Manacorda chiarisce che «la nuova coercizione non può negare la conquista storica della spontaneità, ma deve recuperarla su un piano più alto»<sup>26</sup>. Tuttavia, non trascura di rilevare «l'autoritarismo gramsciano», dove, peraltro, l'istanza del «conformismo», che Gramsci considera momento primario di formazione nell'educazione dell'infanzia, va intesa come esigenza di socializzazione. Gramsci stesso lo chiarisce nei *Quaderni* scrivendo: «Conformismo significa poi nient'altro che socialità»<sup>27</sup>.

La nozione di socializzazione avanzata da Gramsci come accezione appropriata dell'educazione elementare fondata sul conformismo è da lui stesso espressa nel testo che ritengo fondamentale al riguardo. Esso illustra il programma di ricostruzione scolastica che dovrebbe, a suo avviso, accompagnare e sostenere l'accesso al potere della classe operaia. La nuova «Scuola unitaria» della durata di 9 o 10 anni avrebbe compreso un primo grado elementare di tre-quattro anni e una scuola media di sei, indicati il primo come «scuola attiva»; la seconda come «scuola creativa». «Occorre distinguere tra scuola creativa e scuola attiva [...]. Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e riven-

dicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di 'conformare' le nuove generazioni». Seguiva qui il passo al quale sopra mi riferivo:

La scuola creativa è coronamento della scuola attiva: nella prima fase si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di «conformismo» che si può chiamare «dinamico»; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di «collettivizzazione» del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea<sup>28</sup>.

### Gramsci chiariva che

il problema didattico da risolvere è quello di temperare e fecondare l'indirizzo dogmatico che non può non essere proprio di questi primi anni. [...] Dall'insegnamento quasi puramente dogmatico, in cui la memoria ha una grande parte, si passa alla fase creativa o di lavoro autonomo e indipendente; dalla scuola con disciplina dello studio imposta e controllata autoritariamente si passa a una fase di studio o di lavoro professionale in cui l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale è teoricamente illimitata<sup>29</sup>.

Questi passi mi appaiono illuminanti circa il significato che Gramsci attribuiva, nel processo educativo, ai due momenti dell'autorità (o della necessità) e della libertà. Da essi non risulta evidente che egli attribuisse a quest'ultimo una collocazione «primaria e subordinante». È bensì vero che nella fase avanzata della scuola unitaria «l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale» avrebbero dovuto costituire i motivi caratterizzanti e, insieme, «il coronamento» della formazione. Ma «il fondamento» era riposto nella fase «attiva», a cui spettava di fungere per i fanciulli da agente di «collettivizzazione del tipo sociale». Gramsci stesso si rendeva conto dell'importanza che il processo di socializzazione del fanciullo non fosse attuato in forme «coercitive», nella consapevolezza che la formazione nella libertà è indivisibile e che, ove venga a mancare nell'infanzia, la struttura autoritaria della personalità infantile vanifica gli sforzi di dar vita nell'età successiva, fino a quella adulta, a un'educazione automotivata e autodiretta. Quest'esigenza fondante di

ogni sana educazione traluce nella citata avvertenza che «il problema didattico da risolvere è quello di temperare e fecondare l'indirizzo dogmatico» necessario all'infanzia. Ma il problema non era soltanto didattico. Esso investiva l'educazione nella sua totalità e si riproponeva come il problema – di ben difficile soluzione – del «rapporto tra libertà e autorità (o coercizione, conformismo, dogma)». Gramsci ne avvertiva la centralità e ne identificava la portata in tutti gli aspetti della vita. Nelle sue osservazioni critiche del concetto espresso da Antonio Labriola circa l'educazione dei «popoli primitivi», egli assimilava l'atteggiamento repressivo assunto da Labriola a quello «pedagogico religioso di Gentile». L'idea che «la religione è buona per il popolo (popolo=fanciullo=fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione, ecc.)» esprimeva per Gramsci «la rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo». Esaminando la questione sotto il profilo dell'educazione infantile in polemica con Labriola e con Gentile, il cui storicismo gli appariva «di un genere molto scadente», tornava con la mente alla sua proposta del carattere dogmatico da conferire a tale educazione, sforzandosi di chiarirne ulteriormente il concetto.

Che nelle scuole elementari sia necessaria un'esposizione «dogmatica» delle nozioni scientifiche o sia necessaria una «mitologia» non significa che il dogma debba essere quello religioso e la mitologia quella determinata mitologia [...] c'è una coercizione di tipo militare anche per il lavoro che si può applicare anche alla classe dominante e che non è «schiavitù», ma l'espressione della pedagogia moderna rivolta a educare un elemento immaturo [...] <sup>30</sup>.

Le note sul lavoro nella moderna società industriale rivestono per Gramsci un rilevante significato pedagogico e offrono un contributo prezioso – come ha osservato lo stesso Manacorda – a comprendere il senso della sua concezione della portata formativa della «coercizione». Fermamente convinto della centralità della fabbrica e del proletariato industriale nel processo di trasformazione sociale, Gramsci riteneva che il nuovo metodo di produzione sviluppato nella fase avanzata del capitalismo non avrebbe potuto essere abbandonato, una volta cambiata la struttura della società. La razionalizzazione del lavoro portata avanti

negli Stati Uniti da Henry Ford nelle officine di Detroit con l'applicazione del sistema dell'organizzazione scientifica del lavoro stesso teorizzata da F. W. Taylor era fatta da Gramsci oggetto della più attenta considerazione. Egli riteneva che il lavoro meccanizzato voluto da Taylor e da Ford esercitava sull'operaio un'intensa pressione coercitiva attraverso la promozione di «atteggiamenti macchinali e automatici». Ma il grandioso problema che questa innovazione richiedeva a causa «dell'ambiente tecnico» da essa creato non poteva essere risolto con il ritorno a forme preindustriali di produzione. In realtà, scriveva,

le maestranze italiane, né come singoli individui né come sindacati, non si sono mai opposte alle innovazioni tendenti a una diminuzione dei costi, alla razionalizzazione del lavoro, all'introduzione di meccanismi più perfetti e di più perfette organizzazioni tecniche del complesso aziendale.

Era un'inevitabile conseguenza di queste trasformazioni la richiesta di prestazioni più onerose e gravose da parte della classe operaia. Gramsci non respingeva tale richiesta. Commentando la posizione assunta da Trozskij al riguardo, aggiungeva:

Il principio della coercizione, diretta e indiretta, nell'ordinamento della produzione e del lavoro è giusta, ma la forma che esso aveva assunto era errata; il modello militare era diventato un pregiudizio funesto e gli eserciti del lavoro fallirono.

Occorreva mettere da parte il metodo dell'azione disciplinatrice esterna e violenta, e far leva sulla promozione di nuovi atteggiamenti mentali, in concomitanza con l'acquisto di nuove abitudini di vita. Gramsci guardava all'esperienza americana come suggestiva di un tipo diverso d'intervento. Il proibizionismo e «le inchieste degli industriali sulla vita intima degli operai» gli apparivano «necessità del nuovo metodo di lavoro». Egli le commentava scrivendo:

Chi irridesse a queste iniziative (anche se andate fallite) [...] si negherebbe ogni possibilità di capire l'importanza, il significato e la portata obiettiva del fenomeno americano, che è anche il maggiore

sforzo collettivo verificatosi finora per creare, con rapidità inaudita e con una coscienza del fine mai vista nella storia, un nuovo tipo di lavoratore e di uomo.

Si trattava, peraltro, sempre di un intervento esercitato dall'esterno nella vita personale degli operai, e destinato a fallire proprio per questo carattere di eternalità, che non prendeva in alcuna considerazione «l'umanità» e «la spiritualità» del lavoratore, che anzi, da parte degli industriali americani, «viene immediatamente schiantata». E chiarendo il suo punto di vista al riguardo, soggiungeva:

Le iniziative «puritane» hanno il solo fine di conservare, fuori del lavoro, un certo equilibrio psico-fisico che impedisca il collasso fisiologico del lavoratore, spremuto dal nuovo metodo di produzione. Questo equilibrio non può essere che esteriore e meccanico.

Quale prospettiva avanzasse il pensiero di Gramsci ai fini della creazione di un industrialismo sollecito dei valori umani era da lui stesso indicato subito dopo. Questo equilibrio, scriveva, «potrà diventare interiore se esso sarà proposto dal lavoratore stesso e non imposto dal di fuori, da una nuova forma di società, con mezzi appropriati e originali». Tra le necessità imposte non soltanto dai nuovi metodi di lavoro, ma altresì dalla visione della società trasformata in direzione «umana» e «spirituale», Gramsci riteneva primaria la disciplina degli istinti sessuali. Scriveva al riguardo:

Occorre insistere sul fatto che nel campo sessuale il fattore ideologico più depravante e «regressivo» è la concezione illuministica e libertaria propria delle classi non legate strettamente al lavoro produttivo, e che da queste classi viene contagiata alle classi lavoratrici.

Tale situazione era per Gramsci destinata a provocare una grave crisi sociale anche quando venisse abolita l'oppressione di classe, se «la virtù» richiesta alle classi popolari non fosse praticata dall'intera società. Gramsci affermava che

nel caso in cui non esiste pressione coercitiva di una classe superiore,

la «virtù» viene affermata genericamente, ma non osservata né per convinzione né per coercizione e pertanto non ci sarà l'acquisizione delle attitudini psico-fisiche necessarie per i nuovi metodi di lavoro. La crisi può diventare permanente, cioè a prospettiva catastrofica, poiché solo la coercizione potrà definirla, una coercizione di nuovo tipo in quanto, esercitata dalla élite di una classe sulla propria classe, non può essere che un'autocoercizione, cioè un'autodisciplina (Alfieri che si fa legare alla sedia). In ogni caso, ciò che si può opporre a questa funzione delle élite è la mentalità illuministica e libertaria nella sfera dei rapporti sessuali; lottare contro questa concezione significa poi appunto creare le élite necessarie al compito storico, o almeno svilupparle poiché la loro funzione si estenda a tutte le sfere dell'attività umana<sup>31</sup>.

Gramsci considerava le forme di «compressioni e coercizioni» necessarie per «l'uomo lavoratore» nel «nuovo industrialismo» come la fase dell'adattamento psico-fisico alla nuova struttura industriale. Riferendosi alla situazione dell'industria americana prima della grande crisi del 1929, osservava che «non si è verificata ancora [...], se non sporadicamente, forse, alcuna fioritura 'superstrutturale', cioè non si è posta ancora la questione fondamentale dell'egemonia»<sup>32</sup>. Il problema che maggiormente urgeva nella sua mente era quello del cambiamento della struttura sociale e della creazione di «una nuova forma di società». In questa gli operai avrebbero fronteggiato con coscienza nuova i metodi di lavoro di fabbrica, gli stretti tempi delle catene, la ripetitività dei movimenti richiesti, l'usura delle energie. Gramsci riteneva che, venuta meno la coercizione esterna, quella interna «proposta» dallo spesso operaio, e non «imposta» a lui, avrebbe facilitato l'adattamento psico-fisico. Non si celava la difficoltà che esso comportava anche una volta dato vita a «un nesso psico-fisico di tipo superiore».

Scriveva, infatti: «avverrà ineluttabilmente una selezione forzata, una parte della vecchia classe lavoratrice verrà spietatamente eliminata dal mondo del lavoro e forse dal mondo *tout court*»<sup>33</sup>. Egli non affrontava la questione del cambiamento delle tecniche produttive, della gestione stessa della fabbrica, benché la consapevolezza da lui acquisita durante l'esperienza torinese dei «consigli di fabbrica» rappresentasse per lui la via maestra per il conseguimento da parte della massa operaia di

quel nuovo equilibrio da attuare nella nuova società «con mezzi appropriati e originali». Tuttavia coercizione e disciplina caratterizzavano per lui la condizione operaia anche nel nuovo ordine pur nella forma «dell'autocoercizione» e «dell'autodisciplina». Trattavasi del problema della creazione di un «operaio di tipo nuovo», e più largamente, di un tipo nuovo di uomo, capace di accettare come espresse dal suo interno le richieste di atteggiamenti di «compressioni e coercizioni» nei campi strettamente legati della sessualità e del lavoro.

Gramsci rinvigoriva e allargava la critica che Marx aveva rivolto a Fourier nei riguardi della sua concezione del lavoro. Il distacco tra socialismo scientifico e socialismo utopistico si accentuava. Esso assumeva la forma più rilevante nel suo suggerimento che l'educazione rigoristica necessaria alla nuova classe operaia venisse promossa attraverso la creazione di élite espresse dal suo stesso seno con la funzione di estendere «a tutte le sfere dell'attività umana» la lotta contro la «mentalità illuministica e libertaria nella sfera dei rapporti sessuali». Il carattere di necessità che Marx riteneva ineliminabile nella sfera della produzione materiale anche in un nuovo ordine sociale, avrebbe, per Gramsci, non soltanto continuato a essere in questa dominante, ma avrebbe dovuto estendersi a quella sfera più veracemente caratteristica del tempo libero che è rappresentata dalla vita sessuale, tendendo infine a divenire elemento fondante dell'intera attività umana. Recedeva così nello sfondo la grandiosa visione utopica, espressa da Fourier, dell'ingresso della libertà nelle sfere del lavoro e della sessualità, da lui considerato effetto e insieme causa di una «educazione integrale».

### Note al capitolo

1. B. Baczko, *L'utopia*, Torino, 1969, p. 13.
2. A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, Bari, 1938, p. 61.
3. B. Baczko, *L'utopia*, cit., pp. 12-13.
4. B. Baczko, voce *Utopia* in *Enciclopedia Einaudi*, vol. XIV, Torino, 1981, p. 916.



5. G. Genovesi, T. Tomasi Ventura, *L'educazione del paese che non c'è*, Napoli, 1985, p. 33.

6. C. Fourier, *Teoria dei Quattro Movimenti. Il nuovo mondo amoroso e altri scritti*, scelta di I. Calvino, Torino, 1971, pp. 301-306.

7. Ivi, *Introduzione* di I. Calvino, p. XXIV.

8. G. Genovesi, T. Tomasi Ventura, *L'educazione del paese che non c'è*, cit., p. 226.

9. C. Fourier, *Teoria dei Quattro Movimenti. Il nuovo mondo amoroso e altri scritti*, cit., pp. 137, 158 e segg.

10. Ivi, p. 193.

11. Ivi, pp. 176-177.

12. Ivi, *Introduzione*, pp. XIV-XV.

13. K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, Firenze, 1970, vol. II, pp. 401-402.

14. Ivi, pp. 278-279.

15. Ivi, pp. 409-410.

16. H. Marcuse, *Saggio sulla liberazione*, Torino, 1969, p. 34.

17. K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, cit., p. 405.

18. Ivi, p. 440.

19. *Ibidem*.

20. *Ibidem*.

21. K. Marx, *Il Capitale*, libro III, Roma, 1965, p. 933.

22. H. Marcuse, *Saggio sulla liberazione*, cit., p. 33, nota 1.

23. Ivi, p. 34.

24. N. Bobbio, *Gramsci e la concezione della società civile*, in *Gramsci e la cultura contemporanea*, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967, Roma, 1969, vol. I, p. 89. Il passo citato da Bobbio in quanto da lui ritenuto «il più importante» per la retta interpretazione del rapporto gramsciano tra struttura e sovrastruttura è il seguente: «Si può impiegare il termine di 'catarsi' per indicare il passaggio dal momento economico (o egoistico-passionale) al momento etico-politico, cioè l'elaborazione superiore della struttura in super-struttura nella coscienza degli uomini. Ciò significa anche il passaggio dall'oggettivo al soggettivo e dalla necessità alla libertà» (da A. Gramsci, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, 1948, p. 40).

25. Il passo della lettera di Gramsci alla cognata Tania del 22 aprile 1929 (*Lettere dal carcere*, Torino, 1965, p. 269) è citato in M. A. Manacorda in *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, 1970, p. 88.



26. Ivi, p. 117.

27. Ivi, p. 345.

28. A. Gramsci, *L'organizzazione della scuola e della cultura*, in *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, 1955, pp. 101-103.

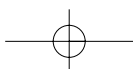
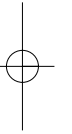
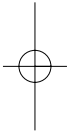
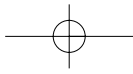
29. Ivi, p. 102.

30. A. Gramsci, *Pedagogia meccanicistica e idealistica*, in *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, cit., pp. 117-118.

31. Tutte le citazioni relative al lavoro industriale e alla questione sessuale sono tratte dallo scritto di Gramsci intitolato *Americanismo e Fordismo*, incluso nel volume *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*, Torino, 1949, pp. 309 e segg. L'ultima citazione è a p. 329. Poco avanti le idee di Gramsci sulla vita sessuale richiesta all'operaio nelle nuove condizioni dell'organizzazione produttiva e più in generale nell'intera società rinnovata erano espresse in chiara forma divulgativa (p. 332). «[...] Nell'operaio di tipo nuovo si ripeterà, in altra forma, ciò che avviene nei villaggi contadini. La relativa fissità delle unioni contadine è strettamente legata al sistema di lavoro della campagna. Il contadino che torna a casa la sera dopo una lunga giornata di fatica vuole la *Venerem facilem parabilemque* di Orazio: egli non ha l'attitudine a fare le fusa intorno a donne di fortuna; ama la sua donna, sicura, immancabile, che non farà smancerie e non pretenderà la commedia della seduzione e dello stupro per essere posseduta. Pare che così la funzione sessuale sia meccanizzata, ma in realtà si tratta del sorgere di una nuova forma di unione sessuale senza i colori 'abbaglianti' dell'orpello romantico proprio del piccolo borghese e del bohémien sfacciato. Appare chiaro che il nuovo industrialismo vuole la monogamia, vuole che l'uomo lavoratore non sperperi le sue energie nervose nella ricerca disordinata ed eccitante del soddisfacimento sessuale occasionale; l'operaio che va al lavoro dopo una notte di 'stravizio' non è un buon lavoratore, l'esaltazione passionale non può andare d'accordo coi movimenti cronometrati dei gesti produttivi legati ai più perfetti automatismi. Questo complesso di compressioni e coercizioni dirette e indirette esercitate sulla massa otterrà indubbiamente dei risultati e sorgerà una nuova forma di unione sessuale di cui la monogamia e la stabilità relativa paiono essere il tratto caratteristico e fondamentale».

32. Ivi, p. 317.

33. Ivi, p. 330.



## II

## ANDREA CAFFI\*

La mia conoscenza di Caffi non ebbe luogo in forma personale diretta. Lo conobbi attraverso ciò che di lui mi disse Nicola Chiaromonte, col quale, giunto di recente dall'Europa attraverso un fortunoso viaggio, iniziai a collaborare a New York all'Office of War Information e lo ebbi compagno di un lavoro che a nessuno di noi due era gradito. Egli e la sua compagna Miriam stabilirono presto con me rapporti di amicizia e ci ritrovammo spesso la sera nella casa di un'amica di Miriam impegnandoci per vari mesi nella lettura e nel commento di Platone, di Spino-

\* Questo testo è la relazione presentata al Convegno di studi su «Andrea Caffi: un socialista libertario», svoltosi a Bologna il 7 novembre 1993, per iniziativa della Biblioteca Libertaria «Armando Borghi» di Castelbolognese e dell'Associazione Arti e Pensieri di Bologna.

za e di Kierkegaard. Fu quello, dei primi anni Quaranta, un periodo di amichevole collaborazione, che ci ripagò delle sofferenze incontrate in Francia e in Italia dopo l'invasione nazista.

Di Caffi, Chiaromonte mi parlò a lungo come dell'uomo migliore che avesse incontrato per generosità d'animo e per inesausta profondità di cultura. «Vivergli vicino», Chiaromonte affermò nell'*Introduzione* alla raccolta degli scritti di Caffi che egli riuscì a reperire e che pubblicò nel 1966 col titolo di *Critica della violenza*, «vivergli vicino era una gran lezione di generosità e di nobiltà». Di questi aspetti della personalità di Caffi che Chiaromonte tratteggiò con conoscenza e affetto, ricordo per personale esperienza ciò che scriveva, che Caffi «non era uomo da accettare per un solo momento il concetto che esistesse qualcosa come la proprietà privata delle cose dell'intelletto». Da questo motivo saliente della sua qualità di intellettuale la mia memoria risale con gratitudine alle note che egli aggiunse al manoscritto del mio *Autorità e libertà nell'Italia moderna*, che Chiaromonte gli aveva inviato in lettura. Nei tardi anni Quaranta e in quelli iniziali dei Cinquanta ebbi modo di conoscere più da vicino Caffi, incontrandolo e conversando con lui a Parigi nella stanza dell'Hôtel meublé dove abitava e riceveva gli amici e durante le molte occasioni che ebbi di passeggiare con lui nelle vie di Parigi e nei luoghi a lui cari, dal Pantheon al giardino del Luxembourg.

Società, comunità, *umanità* come un tutto e nei rapporti di reciprocità fra i suoi membri e le relazioni che inevitabilmente intessono lungo il loro cammino formano il fitto ed essenziale motivo di riflessione e di discorsi nell'opera di Caffi consegnatami da Chiaromonte. Si legge agli inizi del primo saggio della raccolta che ha per titolo *Individuo e società*: «Fuori degli individui che vivono insieme e agiscono in rapporti reciproci, non vi è nessuna realtà concreta in quel complesso fenomeno che s'usa riassumere nella parola 'società'»<sup>1</sup>. Il primato del sociale è sostenuto senza posa da Caffi, ma in esso il posto dell'individuo è di «distinzione» piuttosto che di «opposizione». «L'individuo umano – la persona cosciente – non è concepibile che come 'essere sociale' integrato in una comunità». «Sembra evidente che non esiste 'società' distinta dalla somma degli individui che

la compongono». «Ma tutte queste ‘reti’ o ‘meccanismi’ di realtà sociali, che sembrano sovrastare all’individuo e quasi tenerlo prigioniero, possono essere efficienti soltanto per un continuo gioco di azioni e reazioni alle quali non possiamo assegnare altra origine e altro arbitrio che le stesse coscienze individuali». «La realtà [...] del tessuto sociale consiste unicamente in un sistema di molteplici ‘azioni reciproche’ fra individui con infinite gradazioni di spontaneità». «Tali affermazioni acquistano consistenza», aggiunge Caffi, «se si intende scartare dalla discussione sull’individuo e la società: a) anzitutto ogni appello a ‘verità rivelate’, ‘valori spirituali’ trascendenti e simili dogmatiche premesse; b) ogni esercitazione retorica sul tema [...] se vi sia precedenza (se non di origine, di ‘dignità’ o di ‘finalità’) dell’individuo sulla società o viceversa. Quando l’individuo sembra ‘trascendere’ le norme della società in cui vive o ribellarsi contro di esse tali atteggiamenti personali sono determinati – nella sostanza come nelle forme – da situazioni, esperienze, rapporti con uomini e con cose create da uomini che solo l’esistenza sociale ha potuto creare e sviluppare»<sup>2</sup>.

Mentre il popolo non fa e non ha fatto altro, scrive Caffi con Proudhon, «che pagare e pregare», la vita di società si realizza «nelle ore di distacco dalle obbligatorie fatiche produttive o governative»<sup>3</sup> ad opera di «un ceto emancipato dalla necessità di lavorare (e quindi dalla voglia di pregare) [...] attaccato alle seduzioni della vita privata, e talvolta anche a quelle della ‘vita interiore’ ed emancipato dall’ambizione di dominare». Il distacco tra classe lavoratrice e società è fortemente sottolineato da Caffi. Un simile distacco intercede tra essa e ciò che trascende l’umano. Caffi non cessa di esprimersi con forza al riguardo. La società prova disagio non solo di fronte a tutto ciò che sta al di sotto d’un certo livello di dignità umana, ma anche al cospetto del «sovrumano»: «il santo e l’eroe sono poco socievoli»<sup>4</sup>.

Gli scopi economici e ogni costrizione connessa alla «gerarchia politico-sociale» non fanno «società», in quanto manca a entrambi «una sfera di sicurezza, di continuità, di norme spontaneamente accettate dalla ragione e dal sentimento: una sfera di pace»<sup>5</sup>.

Di qui il concetto insistentemente espresso da Caffi sulla scorta della tradizione invalsa nel mondo ebraico e in quello

ellenico che a cominciare dalla cacciata di Adamo dal paradiso o dalle descrizioni del regno di Saturno «hanno immaginato la vera felicità dell'uomo come possibile unicamente in un mondo senza 'sistema economico', senza governo, senza fasti e nefasti della storia»<sup>6</sup>.

La concezione di Caffi di «un mondo senza governo» richiama alle molteplici sue affermazioni di «una società senza Stato» caratterizzata dalla *douceur de vivre* e dal prevalere dei rapporti di amicizia su ogni razionale criterio di strenua amministrazione e di «rendimento economico»<sup>7</sup>, riducendo al minimo «tutti i rapporti ai quali ci obbliga l'assurda ricerca degli onori, del potere, della 'raffinata civiltà'». La verace esistenza «umana» è quella vissuta secondo verità e giustizia. Sono queste le categorie primarie che Chiaromonte considera essenziali nel pensiero di Caffi, «i valori umani» che danno il genuino significato alla «cultura»<sup>8</sup>.

L'idea di «giustizia» costituisce il motivo pervasivo dell'opera di Caffi. Mentre si accompagna alla «verità», essa, sulla scorta delle indicazioni attinte a *La Justice* di Proudhon, vuole una comunità libera, nella quale ogni membro è «personalmente responsabile» e implicante l'uguaglianza assoluta delle persone unite in società. Soltanto se applicata in tale maniera assoluta, la giustizia può assicurare la felicità. Trattasi, per Caffi, di un'uguaglianza estesa «a tutti gli uomini, senza mai ammettere alcuna idea di superiorità o inferiorità né fra persone né fra gruppi, tutti impegnati a rispettare l'autonomia sovrana della persona, evitando ogni sopraffazione o violenza contro il suo essere intimo»<sup>9</sup>.

I due primi capitoli della raccolta – «Individuo e società» e «Società e gerarchia» – introducono naturalmente alla trattazione del terzo e fondamentale capitolo, intitolato «Critica della violenza», che Chiaromonte ha fatto proprio per denominare l'intero volume. L'idea principe di «società» indica – già lo si è visto – il rifiuto di ogni rapporto di dominio, di superiorità e di violenza. L'inizio del capitolo, che Caffi pubblicò nel numero di gennaio 1946 della rivista «Politics» edita da Dwight Macdonald, indica distesamente il significato che Caffi attribuisce alla non-violenza. Esso prosegue con la citazione del famoso scritto di Simone Weil (autrice e personalità tanto stimata e cara nel ricordo di Caffi) su *L'Iliade poema della forza*, e ponendo in risalto il

nesso che unisce l'idea della società a quella della nonviolenza, esprime questo legame scrivendo che «v'è contrasto irriducibile fra l'aspirazione alla socievolezza e la volontà di potenza. Ogni violenza è, per definizione, antisociale»<sup>10</sup>.

A Simone Weil Caffi dedica gran parte del capitolo «Stato, nazione e cultura», del 1950, che nelle prime righe si collega col libro di T. S. Eliot (del 1948) *Notes Toward a Definition of Culture*. Le considerazioni di Eliot sul rapporto tra cultura e religione che ipotizzano una loro coincidenza – sulla base del riconoscimento che compete a tutte le religioni: «il privilegio di 'incarnarsi' in una cultura» – aprono naturalmente il discorso sul libro *L'Enracinement* di Simone Weil. Ritengo che, malgrado le notevoli differenze che intercorrono tra il laicismo antiautoritario e antidogmatico di Caffi e la profonda religiosità cristiana della Weil, una sostanziale affinità intercorre tra loro.

Le radici dell'uomo nella società sono messe in chiaro rilievo da entrambi. Scrive al riguardo Simone Weil: «Il radicamento è forse il bisogno più importante e più sottovalutato dell'anima umana [...]. Un essere umano ha radici per la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che mantiene vivi alcuni tesori del passato e talune prospettive di futuro»<sup>11</sup>. Del libro di Simone Weil Caffi scrive che trattasi di «discorso incompiuto, gonfio di passione dolorante [...], un'invocazione ispirata e a tratti disperata alle energie nobili, 'eterne', dell'anima, come pure a quella sovrana potenza di un 'ordine divino' di cui la scrittrice non può dubitare che esista e che controlli le forze cieche sia nell'universo infinito che sul minuscolo frammento di materia dove si svolge il dramma del destino umano»<sup>12</sup>.

Confrontando i due libri di Eliot e della Weil, Caffi, pur sottolineandone la diversità fino ai limiti della incomparabilità, sostiene che essi possono essere esaminati parallelamente «giacché in tutti e due si discerne la stessa ansia di fronte al presente oscuro e all'avvenire più che incerto del mondo in cui viviamo». Egli afferma che Eliot, constatando con la discrezione che lo distingue il deteriorarsi della cultura europea nel corso dell'esistenza, non rifiuterebbe neppure di sottoscrivere questa diagnosi perentoria di Simone Weil: «Quattro ostacoli ci separano da una forma di civiltà che valga qualcosa: 1) il nostro falso

concetto della grandezza; 2) la degradazione del sentimento di giustizia; 3) la nostra idolatria del danaro; 4) l'assenza d'ispirazione religiosa»<sup>13</sup>.

Accanto a questi motivi che considera comuni ai due pensatori e che egli stesso in larga misura condivide, Caffi si sofferma sull'analisi particolareggiata che la Weil istituisce dei *besoins de l'âme* e di quelli che essa designa col nome di *obligations*. Facendo suo un noto motivo di Kant, la Weil afferma che il primo è l'obbligo del «rispetto». «Il fatto che un essere umano possiede un destino eterno non impone che un solo obbligo: esso è il rispetto»<sup>14</sup>. Nell'elencazione dei bisogni e degli obblighi elencati da Simone Weil e ripresi da Caffi si notano alcune notevoli differenze. Caffi si dice incapace di sceverare, come fa la Weil, i bisogni del corpo da quelli dell'anima. «Il nutrimento», scrive la Weil, «porta la sazietà. Lo stesso accade per gli alimenti dell'anima». Ma è proprio vero? Osserva Caffi: «Io credevo di sapere che l'anima si nutre d'amore, di bellezza, di conoscenze, di attività creatrici, d'effusioni mistiche e che a tali appetiti insaziabili si riferisse appunto il verso di Nietzsche *'Doch jede Lust / will Ewigkeit / will tiefe, tiefe Ewigkeit'*. Si può cessare di amare (ossia, non esser più capaci di provare questo bisogno che, per parte mia, attribuirei al corpo almeno quanto all'anima, se dell'anima bisogna parlare) ma, quando si ama davvero, si può mai pensare che si ama abbastanza? In qual punto si potrà mai fermare la sete di conoscenza? Ed è mai pensabile che il mistico trovi che la 'comunione con Dio' abbia durato abbastanza?»<sup>15</sup>.

Rilevanti differenze Caffi sottolinea tra la concezione sua della «libertà» e quella che di essa esprime la Weil. Scrive di essa la Weil: «La libertà è un alimento indispensabile all'anima umana. La libertà, nel vero senso della parola, consiste in una possibilità di scelta. Ovunque si abbia vita in comune, è inevitabile che la scelta sia limitata da regole imposte dall'utilità generale»<sup>16</sup>. Annota Caffi: «La libertà. Dovunque si abbia vita in comune (e dove non si ha vita in comune con gli altri?) la libertà è che mi si lasci in pace il più possibile, sicché io non abbia a scervellarmi sulla famosa scelta fra 'libertà astratta' e 'libertà concreta', democrazia 'formale' e democrazia 'sostanziale'. Se non ho paura di essere svegliato alle sei di mattina



dalla NKVD o dalla Gestapo, sono libero; se no, non lo sono, e non c'è altro da dire»<sup>17</sup>.

Più vicine, ma non identiche, sono le posizioni dei due scrittori nei riguardi del bisogno di «uguaglianza». Scriveva su di essa la Weil: «L'uguaglianza è un bisogno vitale dell'anima umana. Essa consiste nel riconoscimento pubblico, generale, effettivo, espresso concretamente nelle istituzioni e nei costumi, che a ogni essere umano è dovuta la medesima quantità di rispetto e di riguardo, in quanto il rispetto è dovuto all'essere umano come tale e non è graduabile. Pertanto, le inevitabili differenze fra gli uomini non devono mai significare una differenza nel grado di rispetto. Perché non vengano percepite con questo significato, occorre un certo equilibrio tra uguaglianza e disuguaglianza»<sup>18</sup>.

Per Caffi l'importanza, assai grande, dell'uguaglianza si misura non tanto rapportandola alla disuguaglianza, ma con riguardo alla giustizia, che (lo si è visto) per lui è valore e idea centrale al pari della verità. Scrive, infatti, commentando l'esposto della Weil: «L'uguaglianza. Questa idea merita un'assai seria considerazione. Nella realtà dei rapporti fra individui, l'uguaglianza è inseparabile da quell'*aura* di giustizia senza la quale non c'è né comunione né comunità sociale possibile»<sup>19</sup>.

All'uguaglianza Caffi e la Weil fanno seguire la «gerarchia», che Simone Weil considera «un bisogno vitale dell'anima»<sup>20</sup>. Essa descrive la gerarchia come l'unico oggetto legittimo di devozione dei subordinati verso i superiori. Caffi è più radicale al riguardo, negando un siffatto carattere a tale «bisogno». Gerarchie veramente sentite e spontaneamente volute esistono certamente, ma non si trovano là dove c'è chi comanda e chi ubbidisce, dei capi e una massa, dei privilegiati e dei diseredati. Si trovano nelle comunità autentiche, religiose, politiche o semplicemente sociali che siano, dove l'autorità riconosciuta si esercita nel riconoscimento di un'uguaglianza, di una comunanza o di una fraternità fondamentale. E aggiunge Caffi: «Nell'etimologia stessa di 'gerarchia' è implicita l'idea del 'sacro', nozione che è difficile separare da postulati religiosi»<sup>21</sup>.

Ulteriori importanti bisogni dell'uomo sono considerati dalla Weil e da Caffi la libertà di opinione e la libertà di associazione. La Weil considera un errore che le due libertà siano «considera-

te insieme»; l'associazione, essa afferma, «non è un bisogno, ma un espediente della vita pratica»<sup>22</sup>. Caffi dissente nettamente da questa che considera una sottovalutazione del bisogno sociale, che ritiene eredità di fondo del consorzio civile. «È curioso vedere», egli scrive, «una spiritualista come Simone Weil, nell'*Enracinement*, uscire a dichiarare che 'l'associazione non è un bisogno dell'anima, ma un espediente della vita pratica'».

Un «valore» assai più grande la Weil attribuisce alla «libertà di opinione» o di «espressione». Assai maggiore della libertà di associazione, «la libertà d'espressione totale, illimitata, di ogni opinione qualunque essa sia, senza alcuna restrizione o riserva, è un bisogno assoluto dell'intelligenza. Perciò essa è un bisogno dell'anima, poiché quando l'intelligenza difetta, l'anima intera è malata»<sup>23</sup>.

Il discorso sulla libertà di opinione e di espressione è inseparabile dalla libertà di pensiero. Alle molteplici manifestazioni di entrambe le libertà Simone Weil dedica otto fitte pagine del suo libro su *L'Enracinement*. Trattasi di un'essenziale prerogativa dell'essere umano. «Senza libertà di pensiero», insiste Simone Weil, «non esiste pensiero. Libertà e pensiero sono indissociabili». E aggiunge: «Senza libertà non c'è pensiero. Ma è ancor più vero dire che quando il pensiero non esiste, esso non è più libero»<sup>24</sup>.

L'idea della Weil che l'intelligenza «quando si esercita sola e separata, occorre che disponga di una libertà sovrana», poiché altrimenti «manca all'essere umano qualcosa di essenziale»<sup>25</sup>, conduce l'autrice dell'*Enracinement* a soffermarsi sul «deradicamento» di cui soffre la condizione operaia, nella quale «il desiderio di apprendere per apprendere e il desiderio di verità sono diventati molto rari»<sup>26</sup>. Caffi afferma che «Simone Weil diventa concreta e profondamente umana quando parla della condizione proletaria: del 'peso di sventura' che grava sugli operai di fabbrica e che le moderne rivoluzioni sembrano appesantire anziché alleviare»<sup>27</sup>. L'abolizione del «deradicamento» sarebbe stata facilitata, secondo Simone Weil, se «accanto a ogni officina centrale di montaggio ci fosse un'università operaia»<sup>28</sup>. L'abolizione del «deradicamento» e l'affermazione del suo opposto, cioè il legame tra tutti gli esseri umani che la Weil, al pari di Caffi, auspicava potesse realizzarsi, esigevano la cul-

tura del popolo e una nuova situazione sociale nella quale trionfassero unificate, scriveva Caffi, «l'intelligenza e la felicità umanamente temperata»<sup>29</sup>. È noto che la Weil dedicò ogni suo sforzo negli anni 1934-35 a partecipare al lavoro manuale di fabbrica nella «convinzione dell'importanza del lavoro manuale quale condizione necessaria all'espressione di un pensiero concreto in quanto costretto a lottare contro ostacoli ineludibili, come pure di sentimenti autentici nati dalla sofferenza». «Ho notato», scriveva, «tra gli esseri frusti tra i quali ho vissuto, che sempre (non ho trovato, credo, alcuna eccezione) l'elevazione del pensiero (la facoltà di comprendere e di formulare idee generali) si accompagnava con la generosità del cuore»<sup>30</sup>.

L'articolo *Factory work* della Weil, pubblicato nel numero di dicembre 1946 della rivista «Politics», completa le pagine del suo libro *La Condition ouvrière* che raccoglie, oltre al *Journal d'Usine* e a diverse lettere del periodo 1934-37, sette articoli sui problemi del lavoro in fabbrica scritti fra il 1936 e il 1942<sup>31</sup>. Le affinità di concezione tra Caffi e Simone Weil si spingono oltre il presente. Esse abbracciano per intero la temporalità. Entrambi si configurano la rinascita della società e della civiltà privilegiando la tradizione dell'antica Grecia, della quale la Weil scorge il proseguimento nella religiosità cristiana. Di lei è al riguardo pertinente la menzione delle due raccolte *Intuitions préchrétiennes* e *La source grecque*<sup>32</sup>. I tragici greci e Platone costituiscono il suo nutrimento preferito accanto ad altre fonti indiane, ebraiche e di altre sorgenti storiche e artistiche. Scriveva la Weil: «Le riflessioni dei Greci sulla 'misura e la dismisura' [parola frequente negli scritti di Caffi] contengono tutta la saggezza umana; Socrate... Tragici. Che stupidità dire che la saggezza del coro è 'saggezza volgare'».

La concezione di Caffi si differenzia dalla Weil anche nei riguardi del pacifismo. Dei due motivi di questo, «la ripugnanza a uccidere e la ripugnanza a morire», la Weil considerava il primo «un sentimento onorevole, ma molto debole». Caffi lo riteneva, invece, una conquista essenziale dell'ultimo secolo, dovuta a due importanti conquiste storiche da parte dei proletari d'Europa: 1) l'internazionalismo, ossia «la solidarietà fra i proletari di tutti i Paesi»; 2) lo sciopero, cioè la forma di lotta «non violenta». Contro tali sviluppi della coscienza operaia gli avver-

sari del pacifismo facevano leva sul colonialismo e sulle due guerre mondiali. A essi obiettava Caffi: «Non si vede perché ciò dovrebbe portarci ad accettare il principio della violenza e a farci abiurare quelle che sono le ‘ragioni del vivere’ della nostra civiltà»<sup>33</sup>.

L’internazionalismo e lo sciopero, in cui si esprimeva l’ideale del superamento dei rapporti violenti nazionali e sociali, esprimevano le idee centrali del socialismo al quale Caffi «restò fedele tutta la vita», come osservava Gino Bianco nella *Prefazione* del volume da lui curato degli *Scritti politici* di Caffi<sup>34</sup>.

Il socialismo, per Caffi, consisteva nell’organizzazione e nella condotta dell’esistenza in forme aperte al «sociale», cioè a «quella comunione spontanea fra uomini coscienti del proprio destino la cui realtà sostanziale di nozioni come ‘civiltà’, ‘dignità’, ‘uguaglianza’, ‘fratellanza’, ‘gentilezza di costumi’ non fanno che indicare approssimativamente»<sup>35</sup>. [...]

Uno dei motivi centrali del marxismo – quello del rapporto tra struttura e vita sociale espresso da Caffi con insistenza e ricerca carica di dubbio – è il seguente: «Come interpretare la nozione marxista, secondo la quale ‘i rapporti di produzione che costituiscono la struttura economica’ sono ‘*la base reale* su cui s’innalza una sovrastruttura giuridica e politica’? Ammetteremo forse che questa ‘base’ possa fare a meno della sovrastruttura, o che essa ha preceduto nel tempo la formazione delle sovrastrutture in questione? Ovvero che tali ‘rapporti determinati e necessari’ che si affermano come istituzioni giuridiche, religiose, eccetera, hanno meno *realtà* che non la divisione del lavoro, la cooperazione, l’assimilazione o il perfezionamento di certe tecniche?»<sup>36</sup>. Concludeva Caffi: «Ogni considerazione sulle società umane e la loro storia che subordini le molteplici manifestazioni della coscienza alle attività produttive rischia di dare un’immagine impoverita e artificialmente razionalizzata delle vicissitudini ed esperienze realmente osservate». «La socievolezza umana, e forse già quella di altre specie animali, produce dei motivi d’affetto, di comunione, di dedizione, di gelosia, eccetera, che complicano e possono perfino contrastare le finalità economiche»<sup>37</sup>.

Nonostante questa non celata avversione a ogni concezione che anteponga la vita della società a ogni manifestazione della

coscienza, Caffi non dimentica di rilevare il principio centrale espresso da Marx nella *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, secondo il quale «non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza»<sup>38</sup>.

La preminenza dei valori spirituali sui «meccanismi economici» non oscura agli occhi di Caffi l'importanza del pensiero di Marx per l'avanzamento delle conoscenze storico-sociali e scientifiche del suo tempo. «L'originalità di Marx», scriveva Caffi, «consiste nella maestria con la quale egli ha fatto convergere delle vedute 'sintetiche' sulla storia contemporanea con l'*analisi* critica dei meccanismi economici. I fenomeni sociali appaiono in tutta la loro complessità, il gioco delle leggi economiche ha la semplicità netta e implacabile di una costruzione logica»<sup>39</sup>. La portata dell'indagine storica di Marx non è offuscata dal suo «economicismo materialistico». «Per tutto quel che riguarda la storia della rivoluzione industriale, della lotta di classe in Francia e in Inghilterra nel secolo XIX, l'opera di Marx ha valore di conoscenza durevole. [...] Il contributo del marxismo alla 'scienza storica' è tanto innegabile quanto notevole».

Caffi non ignorava – come mostrano le già citate sue considerazioni del valore delle indagini storiche di Marx – che il pensiero di Marx non dogmatizzava la *totale* determinazione delle varie forme della vita e della conoscenza da parte della struttura economica. L'inesausta sete di sapere che alimentava senza posa la mente di Caffi definiva come «un atto libero» «l'emancipazione intellettuale dell'uomo». All'«enorme fascio d'erudizione» che Nicola Chiaromonte ricordava come sua caratteristica, non era estranea per certo la notazione di Engels: «Il fatto che i giovani talora annettano al lato economico un'importanza maggiore di quella che gli spetta è in parte colpa di Marx e mia. Di fronte agli avversari noi dovevamo sottolineare il principio essenziale da loro negato, e allora non trovavamo sempre il tempo, il luogo e l'occasione di rendere giustizia agli altri fattori che partecipano all'azione reciproca»<sup>40</sup>.

Il socialismo di Caffi aveva interesse soltanto per la civiltà, per la società, per la giustizia, e non affatto per le istituzioni, prima fra esse lo Stato. Scriveva al riguardo che «l'obiettivo essenziale di una politica socialista, oggi, non potrebbe essere

che la lotta tenace contro la ‘macchina’ dello Stato nazionale, che è diventato l’agente principale, se non unico, dell’oppressione sociale»<sup>41</sup>. L’adesione a una politica di appoggio allo Stato da parte dei partiti affiliati alla Seconda Internazionale all’inizio della prima guerra mondiale fece di lui un socialista totalmente estraneo all’organizzazione e agli sviluppi della socialdemocrazia. Affermava al riguardo che «è precisamente nel 1914 che le grandi democrazie moderne si avviarono verso la forma (e il contenuto) dello Stato ‘totalitario’, il quale consiste essenzialmente nella soppressione totale della società, e nella noncuranza egualmente totale per i valori di socievolezza e di civiltà»<sup>42</sup>.

Ciò che Caffi riteneva necessario alla rinascita del socialismo era l’umanesimo. «Ma l’importanza dell’umanesimo nella nostra civiltà non è consistita principalmente nella ‘rinascita delle lettere e delle arti’, né in quelle ‘umanità’ di cui i gesuiti hanno mostrato come potessero anche, e molto bene, essere utilizzate ad asservire gli spiriti. Il grande impulso dato dalla reviviscenza dello spirito greco si manifestò – attraverso sconfitte ed eclissi, ma anche con un ‘progresso’ irresistibile – nel fiorire di una socievolezza che era ‘libera’ soprattutto nel senso che gli uomini sceglievano liberamente i loro ‘simili’ al di là delle barriere di casta, di nazionalità, di confessione religiosa. E in questa socievolezza, rapporti di autentica *politesse*, ossia basati sull’uguaglianza e la reciproca fiducia, sostituivano i cerimoniosi e sospettosi artifici del ‘rispetto gerarchico’»<sup>43</sup>.

E aggiungeva che «oggi, il moltiplicarsi di gruppi d’amici partecipi delle medesime ansie e uniti dal rispetto per i medesimi valori avrebbe più importanza di qualsiasi macchina di propaganda. Tali gruppi non avrebbero bisogno di regole obbligatorie né di ortodossie ideologiche; non fiderebbero sull’azione collettiva, ma piuttosto sull’iniziativa individuale e sulla solidarietà che può esistere fra amici che si conoscono bene e dei quali nessuno persegue fini di potenza»<sup>44</sup>. Tale era il programma di Andrea Caffi ispirato al suo ideale di socialismo libertario.

## Note al capitolo

1. A. Caffi, *Critica della violenza*, Milano, 1966, p. 27.
2. Ivi, pp. 32-34.
3. Ivi, p. 42.
4. Ivi, p. 44.
5. Ivi, p. 49.
6. *Ibidem*.
7. Ivi, pp. 52-54.
8. Ivi, *Introduzione* di N. Chiaromonte, p. 16.
9. Ivi, p. 76.
10. Ivi, p. 81.
11. S. Weil, *L'Enracinement*, Paris, 1949, p. 45.
12. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., p. 164.
13. Ivi, p. 165.
14. S. Weil, *L'Enracinement*, cit., p. 11.
15. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., pp. 168-169.
16. S. Weil, *L'Enracinement*, cit., p. 17.
17. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., p. 169.
18. S. Weil, *L'Enracinement*, cit., pp. 20 e segg.
19. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., p. 172.
20. S. Weil, *L'Enracinement*, cit., p. 23.
21. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., p. 173.
22. S. Weil, *L'Enracinement*, cit., p. 26.
23. Ivi, p. 26.
24. Ivi, p. 34.
25. Ivi, p. 27.
26. Ivi, p. 47.
27. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., p. 176.
28. Ivi, p. 177.
29. Ivi, pp. 177-178.
30. S. Weil, *Quaderni*, vol. I, Milano, 1982, p. 52.
31. Ivi, p. 83.
32. *Ibidem*.
33. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., pp. 187-189.
34. A. Caffi, *Scritti politici*, *Presentazione* di G. Bianco, Firenze, 1970, p. XVII.
35. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., pp. 93-94.



36. Ivi, pp. 301-302.
37. Ivi, p. 306.
38. K. Marx, *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, Roma, 1957, p. 5.
39. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., pp. 257, 259, 261.
40. Cit. in U. Melotti, *Marx*, Firenze, p. 60.
41. A. Caffi, *Critica della violenza*, cit., p. 101.
42. Ivi, p. 100.
43. Ivi, p. 103.
44. Ivi, pp. 103-104.





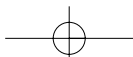
---

### III

## JOHN DEWEY

Il trapasso rapido che gli Stati Uniti compirono nella seconda metà del XIX secolo da Paese agricolo a Paese industriale, il sovracciamiento del nucleo originario della popolazione coloniale per opera delle masse immigrate, il sorgere di un capitalismo predatorio e del movimento unionista o sindacale, e il configurarsi della realtà americana attuale caratterizzata dalle più ardite applicazioni della rivoluzione tecnologica si accompagnarono a una modificazione profonda del pensiero, della letteratura e dell'educazione.

La tradizione religiosa smarrì il vigore primitivo, il pensiero si emancipò dal razionalismo francese, dalla filosofia inglese del senso comune, dall'hegelismo tedesco e dal neo-hegelismo inglese per sviluppare un radicale empirismo. La scuola, a cui fu affidato il compito di cementare insieme i detriti umani che l'ondata emigratoria deponeva sulle spiagge del nuovo mondo,



aprì le porte alla massa, divenne obbligatoria e gratuita per l'intero corso elementare e medio, e sviluppò un conseguente sperimentalismo. La ricerca di un punto d'intesa fra elementi di derivazione etnica e religiosa più varia già favoriva una prassi sperimentale in contrasto con una prassi intesa a trasmettere i principi di una tradizione comune. La scuola pubblica si profilò come un luogo di incontro dove alunni di tradizioni eterogenee venivano a contatto tra loro e imparavano a conoscersi, a stimarsi e a collaborare. La divisa della scuola divenne così la stessa dell'Unione: *Ex Pluribus Unum*, nel senso che se un'intesa si fosse ottenuta, essa avrebbe dovuto risultare da uno spontaneo incontro di individualità diverse, dal loro potenziamento e dalla loro naturale osmosi, non da un'elisione violenta e da un livellamento mortificante a beneficio di una tradizione unica di pensiero per la quale qui mancavano le premesse.

La pratica «puerocentrica» che si iniziò nel 1896 per opera di Dewey e dei suoi collaboratori nella Scuola sperimentale dell'Università di Chicago esprimeva in una formula teorica applicata all'istituto socialmente importante della scuola il dinamismo strutturale della società americana, e dovette a questo suo profondo legame con le condizioni obiettive la ragione del suo affermarsi. Con essa si congiunse il metodo dei «corsi elettivi» che fu introdotto nel 1896 da Charles William Eliot, presidente dell'Università di Harvard, e che invalse poi in tutto il sistema d'istruzione americano. Il centro dell'educazione è l'alunno. La scuola deve curare lo sviluppo delle sue attitudini individuali e sociali in un libero gioco di rapporti tra alunni e alunni e tra alunni e insegnanti. La partecipazione degli alunni alla scelta del loro programma di studi in base alle loro speciali e individuate capacità (cioè il sistema dei «corsi elettivi») era un accompagnamento naturale di questo spostarsi dell'asse della scuola dal maestro all'alunno.

I principi dell'educazione che si disse progressiva – e che si riassumono nell'idea dello sviluppo contemporaneo e congiunto dell'individualità e della socialità del fanciullo nel concetto che questi deve essere sempre considerato come una personalità distinta, come individuo, e non come l'appendice di un corpo etnico o religioso o come l'incarnazione di un'idea (concezioni varie che conducono all'obliterazione dell'individualità) – e la

richiesta che i programmi dovessero essere plasmati sulla base dei bisogni, delle attitudini e delle inclinazioni degli alunni, ebbero la loro prima formulazione e applicazione sullo scorcio del secolo XIX e furono l'espressione di una trasformazione della società e della coscienza che di essa ebbero gruppi di avanguardia. Sorte da un processo di mutamenti già iniziato, queste pratiche educative nuove operarono come ulteriori leve di trasformazione. In questo quadro vanno collocate le teorie sviluppate da Dewey sul significato dell'interesse, dell'esperienza e del dinamismo della personalità.

A una società protesa verso una trasformazione continua dell'ambiente naturale e dei suoi stessi modi di vita e di operare la filosofia di Dewey dette una voce potente e uno stimolo intellettuale senza pari.

L'intelligenza cessò con Dewey di essere concepita come l'organo della costruzione del passato o il rispecchiamento di una realtà data per atteggiarsi a «legge di un'azione ordinata ed efficace» (*My Pedagogic Creed*, 1897). Il pensiero fu risolto interamente nell'esperienza, e questa venne intesa come congiunzione del futuro nel presente, e pertanto un processo di trasformazione in cui il contributo alla realizzazione del presente (l'adattamento all'ambiente) fu visto come l'unico modo efficace per dare un impulso ulteriore e progressivo alla vita. «Il fatto che l'esperienza si riferisca a cose che stanno avvenendo (che avvengono ora e non già che avverranno) è ovvio a tutti coloro che hanno un interesse empirico per l'esperienza. Poiché noi viviamo in avanti, poiché viviamo in un mondo nel quale accadono dei mutamenti il cui esito significa il nostro bene e il nostro male, poiché ogni nostro atto modifica questi mutamenti ed è pertanto carico di promesse e gravato da energie ostili, che altro può essere l'esperienza se non un futuro implicito in un presente? L'adattamento non è uno stato senza tempo, ma un processo continuo. Ogni passo nel processo è condizionato dal riferimento agli ulteriori mutamenti che esso provoca». Così il Dewey mostrava la connessione tra la genesi del suo pragmatismo, e l'humus storico-sociale sul quale il suo pensiero sorgeva e su cui si esercitava la sua riflessione. Proteso verso il futuro quanto più calato nel presente, il suo pensiero accentuava la

continuità biologica tra l'intelligenza e l'ambiente, ma indicava nell'intelligenza stessa l'unico potere a disposizione dell'organismo per modificare l'ambiente e padroneggiarlo, leggendo in esso le linee delle possibilità di sviluppo ulteriore in esso implicite ma che solo un'intelligenza riflessiva e costruttiva era in grado di enucleare. L'intelligenza appariva così a Dewey come essenzialmente previsione e anticipazione del futuro e organo per la sua attuazione e dunque per la liberazione dell'uomo dal dato. È per questo che egli nel suo scritto fondamentale, *A Recovery of Intelligence* (pubblicato nel 1917 in «Creative Intelligence»), sosteneva che il suo pragmatismo era «empiricamente idealistico» in quanto proclamava «il nesso essenziale dell'intelligenza col futuro inattuato, con possibilità che involgono una trasfigurazione».

Egli affermava pertanto che la lezione del pragmatismo consisteva nell'indicare che «l'uso dell'intelligenza è quello di liberare e di liberalizzare l'azione», e non quello «di attuare dei fini già dati sia nel meccanismo del corpo che in quello dello stato esistente della società»; e aggiungeva, in polemica con lo specialismo della *Kultur* tedesca e non senza lontani riferimenti a ciò che egli stesso aveva scritto mettendo coraggiosamente a nudo i pericoli impliciti nella stessa civiltà americana, che «l'azione ristretta a finalità date e fisse può attingere una grande efficienza tecnica». L'intelligenza smarrisce la sua funzione e la sua natura stessa quando si limita a riprodurre ciò che è e a consolidarlo, e in quanto tale essa «è servile» anche quando la si spaccia per «morale, religiosa o estetica»; quella invece che tende a enucleare potenzialità non ancora date, che è volta in avanti, l'intelligenza che Dewey chiama «pragmatica», «è un'intelligenza creativa e non routine meccanica».

Il nesso di una tale concezione con l'ideale democratico non può sfuggire.

Lo scopo dell'intelligenza è quello di impedire che la realtà naturale e sociale si fermi nel suo sviluppo o proceda senza regola e senza coscienza delle sue intrinseche possibilità. Essa tende a rompere le cristallizzazioni e le barriere. Nell'uomo un'educazione intelligente mira a suscitare attitudini alla comprensione e alla critica dello stato esistente, al potenziamento

delle sue capacità in vista di un'attività costruttiva e non abitudinaria, in funzione del conseguimento della pienezza della sua individualità e della piena manifestazione della finalità sociale di cui le sue attitudini e capacità sono tramate e in cui del pari attingono il proprio «valore». Se pertanto democrazia è sistema di vita associata fondato sulla partecipazione consapevole di tutti alla cosa pubblica, sulla consultazione reciproca e sullo scambio e sulla comunicazione delle esperienze, degli ideali, dei beni, l'educazione di una «intelligenza creativa» e non meramente «riproduttiva» rappresenta la sua contropartita necessaria.

Questa esigenza di una messa in valore delle energie intellettuali di tutti, ai fini della attuazione di una vita dinamicamente volta a promuovere un'esistenza condivisa e consociata, si rafforzava in Dewey mercé l'accentuazione dell'identità tra la realtà filosofica e quella dell'esperienza quotidiana. L'abbattimento dei dualismi sociali e della concezione di una gerarchia di classi su cui si fonda la perpetuazione dell'insidiosa distinzione fra dominanti e dominati, fra uomini dediti a una direzione intelligente degli affari e uomini proni a eseguire i loro ordini sia nella produzione economica che nella sfera dei rapporti generali, presuppone e accompagna secondo Dewey l'abolizione di una gerarchia nei gradi della realtà. La filosofia pertanto doveva cessare «di trattare dei problemi dei filosofi per diventare un metodo coltivato da filosofi per trattare dei problemi degli uomini». Questa umanizzazione della filosofia era condizionata dall'abbandono della sua caratteristica di dottrina della «Realtà generale». A questo riguardo Dewey si diceva convinto «che il mantenimento da parte dei filosofi del concetto di una Realtà feudalmente superiore agli avvenimenti quotidiani fosse la fonte principale del crescente isolamento della filosofia dal senso comune e dalla scienza».

Mentre abbiamo cercato di chiarire il rapporto che lega il pensiero di Dewey alla realtà sociale americana nel seno della quale si formò, abbiamo insieme implicitamente accennato al fatto che questa concezione, se attingeva i suoi problemi e i suoi motivi dalla scena americana, mirava a trasformarla e indirizzarla secondo un ideale che per quanto in essa implicito non era affatto né teoricamente né praticamente enucleato. Il dinamismo della società americana doveva secondo Dewey acquistare una

fisionomia sociale, cessare di operare come molla di affermazione di forze naturali o di impulsi psicologici sregolati e volti a fini individuali di potenza e di ricchezza. Se da un lato, quindi, Dewey sentiva il pregio di un mondo aperto all'avventura e libero da gravami di tradizioni autoritarie e accoglieva nel suo pensiero la suggestione di questo fermento, egli intendeva collaborare a trasformare questo fermento in pensiero e in civiltà. E affidava soprattutto all'educazione il compito della trasformazione della società americana, da puramente economica e diretta a creare comodità e benessere mercé una lotta di concorrenza a comunità associata nel lavoro, nella messa in comune delle ricchezze prodotte e nella creazione di sensi civili e umani e di valori di pensiero, d'arte e di cultura. In tal modo il problema che sempre più meditatamente e consapevolmente Dewey si pose sul terreno educativo fu quello della funzione dell'educazione nella società a lui contemporanea e dell'opera che poteva spiegare per sviluppare in essa dei significati e dei valori. Egli accettava da un lato la giungla americana, l'operosità trasformatrice, la rivoluzione industriale e le grandi applicazioni tecnologiche della scienza, e si domandava che cosa l'educazione dovesse fare per indirizzare quelle forze al loro fine, per assicurare a esse il compimento del loro processo di sviluppo<sup>1</sup>. Questo compito educativo conduceva, dall'altro lato, a frenare certe tendenze e a fare emergere delle caratteristiche che quelle forze lasciate a se stesse tendevano ad assumere.

La pedagogia di Dewey ha così due facce, una rivolta alla realtà effettuale e l'altra alla sua trasformazione, una fatta di inserimento nel presente e di intelligenza di esso, e l'altra di preparazione di un assetto nuovo. Per lui gli ideali non avevano valore se non erano posti dalle stesse condizioni obiettive e dai problemi degli uomini. Nello stesso senso in cui Antonio Labriola affermava che «le idee non calano dal cielo», Dewey diceva che «un'educazione adeguata ai nostri ideali non è questione di opinioni ma di forze effettuali». La realtà matura nel suo seno un problema che offre al pensiero perché lo risolva generando un aspetto ulteriore di essa. Questa è l'eredità hegeliana di Dewey, per la quale egli presenta tanti elementi che lo riaccostano a Marx. Com'egli ebbe a scrivere di sé più tardi

(1930): «la conoscenza di Hegel ha lasciato nel mio pensiero un deposito permanente. La forma, lo schematismo del suo sistema mi sembra ora artificiale al massimo grado, ma nel contenuto delle sue idee c'è spesso una profondità straordinaria. In molte delle sue analisi, sottratte al loro meccanico dispositivo dialettico, vi è un'acutezza straordinaria. Se io potessi mai diventare l'adepto di un sistema, crederei ancora che vi è una maggiore ricchezza e una più grande varietà di penetrazione in Hegel che in qualsiasi altro singolo filosofo sistematico, benché dicendo questo io escluda Platone, il quale mi fornisce ancora le letture filosofiche preferite». E descrivendo l'attrazione che su di lui esercitò il pensiero hegeliano, Dewey dichiarava: «Esso offriva un'esigenza di unificazione che era senza dubbio un'intensa aspirazione emotiva. Il senso delle divisioni e delle separazioni che io credo portassi in me come conseguenza dell'eredità della cultura del New England, divisioni che si atteggiavano come isolamento dell'io dal mondo, dell'anima dal corpo, della natura da Dio, mi recavano un'oppressione dolorosa o piuttosto rappresentavano un'interna dilacerazione. La sintesi hegeliana di soggetto e oggetto, di materia e spirito, del divino e dell'umano non era una formula intellettuale. Essa operava come un immenso sollievo, come una liberazione. La trattazione che Hegel faceva della cultura umana, delle istituzioni e delle arti importava lo stesso dissolvimento di rigide e spesse mura divisorie e aveva per me un'attrattiva speciale»<sup>2</sup>.

Come ha notato un acuto critico, «la continuità tra l'uomo e la natura, che più tardi fu un concetto biologico tratto dagli evolucionisti, fu da principio una continuità entro la coscienza universale. L'attività che più tardi divenne naturale e corporea fu, nel suo punto di origine, una 'energia dell'intelligenza' vaga e talvolta anche 'mentalistica' (nel senso che oggi Dewey dà a questa parola)»<sup>3</sup>.

L'organicismo hegeliano lasciò in Dewey sedimenti insopprimibili e mai soppressi di pensiero, ed essi si trovano anche in tutta la sua concezione pedagogica.

La lotta che Dewey ha combattuto contro ogni specie di dualismo, durante la sua lunga carriera di filosofo, ha le sue radici in questo suo giovanile lavacro hegeliano. Il concetto della continuità che riveste tanta importanza nella sua pedagogia e che



occupa un posto centrale nel suo scritto *Esperienza ed educazione* non si intende geneticamente senza questo richiamo all'influenza di Hegel. E del pari – ed è questo che qui premeva notare – a quest'influenza fa capo il suo concetto del carattere sociale dell'educazione, del rapporto inscindibile tra l'educazione e il suo ambiente, dell'obiettività del processo sociale e della realtà obiettiva dei fatti sociali. «Per coloro che appresero la lezione di questo movimento», scrisse Dewey in una pagina famosa di *Democracy and Education*, «fu da allora in avanti impossibile concepire le istituzioni o la cultura come artificiali».

Riportato a questo clima, Dewey appare meno lontano dalla nostra esperienza intellettuale di quanto solitamente non appaia a chi si ferma agli enunciati pragmatisti che vengono presi per atti di rifiuto della tradizione del pensiero occidentale, per negazioni della fede nel pensiero. Ma se si guarda sotto la superficie si scorge che essi scaturiscono da un'accettazione della realtà come attuantesi mercé l'opera di illuminazione e di visione compiuta dal pensiero, inteso come parte integrante di essa. E da un'originaria accezione della società come tramata di spiritualità<sup>4</sup> e di intelligenza si sente un accordo più profondo fra i nostri problemi e quelli di Dewey, si percepisce la comunità del linguaggio e della tradizione culturale.

Il pensiero è per Dewey luce rischiaratrice del futuro, lo strumento che la realtà si foggia per ulteriormente e più pienamente attuarsi. Il motto di Dewey è quello di «adeguarsi alla realtà per trasformarla». Ed è qui che più vivamente urgeva nel Dewey la tradizione del suo New England colonizzato dai *Dissenters*, nutrito del dissidio tra l'anima e il mondo secondo la visione puritana, una concezione a cui è più aliena la nostra tradizione religiosa e di pensiero. Non si dimentichi che nello stesso anno 1859 in cui Dewey nasceva a Burlington, Thoreau pronunciava a Concord la difesa di John Brown, alla vigilia della sua esecuzione per avere aiutato la fuga degli schiavi. Brown è il cittadino che muore per infrangere una legge ingiusta, per affermare l'idea contro il fatto, la superiorità della coscienza contro l'istituzione massiccia. Egli, dice Thoreau, era «soprattutto un trascendentalista, un uomo di idee e di principio». «Quando un governo mette la sua forza dalla parte dell'ingiustizia, come il



nostro governo per mantenere la schiavitù e per uccidere i liberatori dello schiavo, esso si rivela come una forza meramente brutta, o peggio come una forza demoniaca». Senza tenere presenti queste radici anticonformiste del suo pensiero, questi filoni di anti-statalismo e di anti-istituzionalismo che formano il nucleo più vivo e profondo della religiosità puritana e dello spirito americano, Dewey non si intende che per metà. A differenza del motivo hegeliano che Dewey assorbì alla Johns Hopkins University e che accentuava l'obiettività della coscienza o la spiritualità dell'istituzione, il motivo che giaceva nel profondo della sua educazione nella Chiesa congregazionalista di Burlington, questo motivo che fu poi riassorbito nel suo pragmatismo, si presentava come la forza che urgeva Dewey a non acquiescere allo stato di fatto, a mettersi dalla parte dei dissidenti, a lottare per la causa di Sacco e Vanzetti, e a recarsi a Città del Messico per dirigere il controprocesso da cui Lev Trozckij doveva essere dichiarato «*Not Guilty*», innocente, di fronte alle accuse mossegli nei processi moscoviti.

Da un lato sta la coscienza individuale sola con se stessa e col suo Dio, educata al sentimento della responsabilità personale, penetrata del senso della sua colpevolezza che nessuna potestà politica o sacerdotale può alleggerire e tanto meno cancellare, il sentimento che genera l'obiezione di coscienza, la posizione di diffidenza individuale; dall'altro sta la visione di una coscienza universale incarnantesi negli eventi storici e nelle istituzioni e che provoca un atteggiamento di rispetto per il fatto, per l'avvenimento, per il potere, o almeno l'esigenza di adeguarsi alla realtà, di adattarsi all'ambiente e di operare all'unisono con esso e col gruppo sociale. La personalità di Dewey ha le sue radici emotive e psicologiche nel Primo mondo, ma si nutre intellettualmente del Secondo e, al confluire di queste due grandi correnti storiche, cerca di operare una sintesi; ma non senza che i due motivi spesso appaiano distaccati e che comunque si possano, come si debbono, manifestare nella loro distinzione. E come egli è stato per decenni il difensore di ogni uomo fatto oggetto di ingiustizia – dando liberalmente il suo tempo, come afferma Hook, «dovunque un mendicante è stato arrestato, un giornalista privato della sua licenza per un errore burocratico, un negro esposto a un linciaggio legale, un organizzatore operaio

perseguitato per attività legittime, un insegnante perseguito per le sue idee e non per un delitto specifico, un uomo vessato da una velenosa campagna di calunnie organizzata dal partito comunista e dai suoi strumenti, un rifugiato esposto all'assassinio da parte della GPU o della Gestapo» – così, se pur mai si è fatto esaltatore del governo e dello Stato né mai ha fatto del suo pensiero la giustificazione teorica di un regime politico di autorità e di illibertà (come è avvenuto per gli storicisti nostrani), egli ha per forza del motivo hegeliano – rifiuto nell'empirismo pragmatista – condannato in momenti cruciali della prima e della seconda guerra mondiale<sup>5</sup> l'atteggiamento di certi dissidenti a oltranza diretto a ostacolare il compimento dell'evento storico.

Tenuta presente, questa duplicità di motivi fondamentali che attraversano la personalità e l'opera filosofica di Dewey, resta da indicare in quale senso l'«intelligenza creativa» che funziona come «metodo guidante e illuminante nell'azione» opera mercé l'educazione a dare un significato e un valore alla vita dell'individuo e della società.

Come il pensiero, o l'intelligenza, è al contempo «avviluppato nel corso attuale degli avvenimenti» e ha la funzione «di guidarli verso uno sbocco facile», così l'educazione ha due aspetti, quello della trasmissione ai nuovi individui delle forme di vita, costumi e ideali della società in cui nascono, e quello di sviluppare in modo così integro e pieno la loro personalità da renderli atti al pensiero e all'azione indipendenti e quindi a trasformare e incrementare la realtà sociale che li circonda. L'educazione assume così fin dagli inizi un duplice carattere, sociale e individuale. Questi due aspetti dell'educazione sono inscindibilmente legati tra loro. Perciò l'educazione come scienza guarda da un lato alla psicologia per quel che si riferisce al problema della formazione della personalità, dall'altro alle scienze sociali in quanto per essa si assicura la continuità e lo sviluppo della vita sociale. L'inscindibilità dell'aspetto assimilativo e di quello creativo dell'educazione si intende riflettendo che una personalità normale, sana e capace di sviluppo autonomo è quella che ha compiuto fin dal suo sorgere un processo di identificazione col mondo umano circostante.

Gli studi di psicologia infantile dell'ultimo decennio hanno mostrato scientificamente come «l'elemento umano del rapporto fra madre e figlio» ha una parte essenziale nella sopravvivenza e nella crescita dell'organismo e della vita infantile. Lo sviluppo del bimbo è possibile soltanto in virtù della sua identificazione con la madre, dell'effettuazione dei suoi processi vitali in un contatto intimo e organico con un altro essere umano che gli permette di porre in azione e sviluppare le sue caratteristiche peculiari. «Da questa esperienza», scrive una insigne studiosa di questi problemi, «devono svilupparsi i processi di identificazione che permettono al bimbo di identificarsi con altre persone e con le loro cause e problemi, di correlarsi con gli altri, di lavorare con loro e di dare e ricevere. È questa la sorgente del modo di vita democratico»<sup>6</sup>. Gli studi di René Spitz hanno dimostrato come in due gruppi di bimbi nel primo anno di età entrambi allevati nelle migliori condizioni igieniche, ma l'uno affidato alla cura delle madri (in un brefotrofio annesso a una prigione femminile) e l'altro ospitato in un orfanotrofio e affidato, dopo il quarto-quinto mese, alle cure di assistenti-infermiere a ognuna delle quali erano affidati otto bimbi (e dove pertanto ogni bimbo non aveva per sé una madre ma l'ottava parte di una vice-madre), i bimbi del primo gruppo si sviluppavano normalmente, nonostante la privazione del padre e la condizione socialmente difficile della madre, mentre quelli del secondo subivano un arresto dello sviluppo che lentamente li portava verso la disintegrazione irreversibile dell'io e verso la morte (27 bimbi morirono su 69 osservati e seguiti fin dopo il primo anno di età e a partire dal trauma loro occorso verso il quinto mese quando furono definitivamente separati dalle madri)<sup>7</sup>. Il rapporto primario della madre è quindi condizione di vita fisica e di sanità psichica per l'individuo. Dewey ha espresso questo concetto nei seguenti termini: «Un adulto non può raggiungere una personalità integrata se non incorporando in sé le realtà delle situazioni vitali nelle quali si viene a trovare. Questa operazione è anche più necessaria per i giovani [...] e il trascurarla importa l'arresto dello sviluppo a un livello di immaturità e la disgregazione dell'io»<sup>8</sup>. Quanto più perciò l'individuo ha potuto lentamente accogliere in sé del mondo sociale circostante tanto più è se stesso ed è capace di vita autonoma e socievole. Quanto più la società ha

dato all'individuo tanto più questi darà poi alla società. La mancata effettuazione del rapporto primario di identificazione dà origine, quando pure essa non occasiona la distruzione totale dell'individuo, a una personalità imperfetta, incoordinata e traumatizzata, che esprime la sua asocialità o nella regressione della nevrosi o nell'aggressione della delinquenza. Svilupparsi alla pienezza delle proprie capacità è quindi insieme svilupparsi alla socialità. E in questo processo di conquista di capacità di sempre più ampie comunicazioni umane consiste, secondo Dewey, il valore dell'educazione. L'acquisto di abilità, lo sviluppo delle capacità e delle attitudini naturali, sono di grande importanza; e senza tenere conto di quello che è il patrimonio individuale, cioè il complesso dei tratti distintivi di cui ogni individuo è dotato, l'educazione è impossibile (oppure essa si effettua nella maniera tradizionale dell'imposizione autoritaria che genera infelicità, ribellione e antisocialità); ma sulla base di queste doti naturali si svolge il fine dell'educazione, che consiste nel loro investimento di socievolezza e nel loro uso a scopi umani e sociali.

L'intelligenza applicata all'educazione funziona dunque comprendendo il dato della situazione individuale e intuendo le possibilità intrinseche, varie da individuo a individuo, del loro sviluppo sociale. Se perciò, afferma Dewey, l'educatore non valuta il fatto delle peculiarità naturali dell'individuo alla luce di un ideale, egli non ne promuoverà lo sviluppo ma lo arresterà; tuttavia «questa idea, questo ideale, devono essere in linea con la costituzione del materiale grezzo; non devono fargli violenza, ma esprimere le sue possibilità. Ciò nondimeno essi non possono venire ricavati da nessuno studio di esso nella sua esistenza attuale»<sup>9</sup>.

Se però la società è il fine dell'individuo, l'individuo è il fine della società. Se cioè, per un verso, ciò che dà valore alle capacità e ai poteri degli individui è l'impiego che essi ne fanno per dare incremento alla vita e alla cultura degli altri, per l'altro verso la società è l'humus naturale su cui sorge il valore delle persone. Il fine della società è quello di assicurare lo sviluppo pieno dei suoi componenti, di promuovere la formazione di personalità integre e autonome, felici e libere. La società non ha

cioè mai in Dewey una realtà trascendente gli individui che la compongono. L'umanità e la socialità, quella che noi chiameremmo l'universalità, sono risolte totalmente negli individui in un'affermazione di rigorosa immanenza dei valori nelle persone. Il processo di liberazione, a promuovere il quale tende tutta l'opera educativa, si riferisce agli individui, e alla società in quanto raggruppamento spontaneo di essi. Di qui la distinzione che Dewey fa tra associazioni primarie (sportive, artistiche, commerciali, scolastiche, amichevoli) tra gli uomini e associazioni derivate e secondarie (quali lo Stato e le forme istituzionali dove entra un elemento coattivo).

La società decade e muore, come già aveva notato Tocqueville, quando queste associazioni spontanee si indeboliscono. La società tramata di rapporti spontanei si configura alla mente di Dewey come il villaggio descritto da Hudson, dove ogni casa ha il suo centro di vita umana all'unisono con quella degli uccelli e degli altri animali e i centri sono in contatto gli uni con gli altri, «uniti assieme come una fila di bimbi che si tengono per mano». «In tale condizione di intimità», Dewey aggiunge, lo Stato è una «*impertinence*»<sup>10</sup>.

Alla finalità individuale e sociale dell'educazione Dewey quindi collega il suo anti-istituzionalismo ostile a ogni monismo e a ogni irrigidimento gerarchico e autoritario. La scuola ha il compito di promuovere una socialità libera e aperta, il raggrupparsi spontaneo degli alunni intorno ad attività condivise, l'abito della discussione e dello scambio di esperienze. L'errore che Dewey rimprovera in alcune pagine famose di *Democrazia ed educazione* agli idealisti tedeschi è quello di avere scambiato la società con lo Stato e di avere assoggettato l'educazione ai fini degli interessi nazionali. «Il fine sociale dell'educazione e il suo fine nazionale vennero identificati, donde un accentuato oscurarsi del significato di una finalità sociale»<sup>11</sup>.

Dove, pertanto, la scuola non è lo strumento mediante il quale un governo cerca di perpetuare le proprie istituzioni e il proprio potere sugli uomini ma è una comunità libera, essa promuove il rafforzamento dei vincoli sociali, ispira il metodo della soluzione dei problemi mediante la collaborazione e la discussione ragionevole e avvia alla trasformazione sociale senza vio-

lenza e coazione. Il ripudio della violenza si afferma in maniera direttamente proporzionale al diffondersi dell'educazione. La misura di una società educata è quindi l'esistenza nel suo seno di rapporti non coatti sia nel campo economico-sociale sia in quello politico e religioso, senza dimenticare quello della famiglia. Dove la scuola prospera, l'accento cade sull'impiego dei mezzi adeguati al fine dell'ampliamento delle comunicazioni umane e sociali. Il compito sociale fondamentale della scuola è quindi quello di diffondere l'abito della soluzione dei problemi esistenti mediante il metodo dell'intelligenza, l'esperimento, la comprensione e la trasformazione interiore degli uomini. Per quanto fortemente Dewey senta l'urgenza del problema sociale e dell'eliminazione di un ordinamento dei rapporti di proprietà in aspra discordanza col carattere sociale dei mezzi di produzione, egli rifiuta la soluzione rivoluzionaria e la lotta di classe.

Accanto all'anti-istituzionalismo (che nella scuola si esprime in precisi rapporti tra insegnanti e allievi e tra insegnanti e organi amministrativi) un'altra caratteristica di un'educazione che miri a integrare i principi dello sviluppo individuale e della formazione nell'individuo di attitudini sociali è lo stabilirsi di uno spirito di cooperazione al posto di quello di concorrenza e di emulazione della scuola tradizionale, retta dal principio del controllo esterno e dell'autorità. Se il fine esclusivo dell'educazione fosse quello della preparazione degli alunni alla società esistente e del loro agguerrimento contro un mondo agitato dalla lotta e mosso dalla concorrenza, se il suo compito fosse solo quello di sviluppare le loro abilità e la loro destrezza naturali, allora la scuola attenderebbe meglio al suo ufficio sviluppando le capacità agonistiche, emulative e competitive negli alunni. Così ha funzionato la scuola nei collegi gesuitici, dove lo sprone all'apprendere era puramente esterno e il fine era quello dell'acquiescenza a un ordine obbedienziale; così lo «stakanovismo», l'«emulazione socialista» a superare gli altri nella quantità prodotta, è spia del corso sociale ed educativo preso dalla Russia stalinista; così la virtù della scuola delle tradizionali democrazie capitalistiche è stata sempre riposta nel superare gli altri nella perfezione dei compiti, degli esercizi, dei componimenti e nella esclusione della collaborazione.

«Troppo spesso», scrive Dewey, «la scuola, facendo affida-



mento sullo sprone dell'emulazione e della concessione di gradi accademici e di premi speciali, forma e rafforza semplicemente la disposizione a far sì che l'individuo quando lascia la scuola impieghi le sue doti speciali e la sua maggiore capacità a superare i suoi compagni senza rispetto per il benessere degli altri»<sup>12</sup>. Il carattere emulativo della scuola tradizionale è giustamente riportato da Dewey all'educazione formale e libresco che essa impartiva. «La mera ingestione di fatti e di verità», egli ha scritto a questo proposito, «è un affare così esclusivamente individuale che tende in modo molto naturale a diventare egoismo. Non c'è motivo sociale evidente nell'acquisto di puro sapere, non c'è chiaro beneficio sociale nel procurarselo. Quasi l'unico criterio per misurare il successo è il trionfo nella gara, nel brutto senso del termine; il confronto dei risultati nella ripetizione o nell'esame per vedere quale dei ragazzi ha superato gli altri nell'immagazzinare, nell'accumulare il maggior numero di notizie. Questa atmosfera domina talmente che l'aiutare un compagno nel suo compito diventa un delitto scolastico. Dove il lavoro della scuola consiste unicamente nell'apprendere lezioni, la mutua assistenza, invece di essere la forma più naturale di cooperazione, diventa uno sforzo clandestino di alleggerire il vicino dei suoi doveri»<sup>13</sup>. La cooperazione tra gli allievi si sviluppa nella misura in cui il sapere assume il suo genuino carattere costruttivo, l'intelligenza mira a impadronirsi del mondo circostante in vista di migliorarlo e di renderlo suscettibile di impieghi sociali, e nella misura altresì in cui il compimento di attività produttive sprigiona naturalmente, con la necessità del reciproco aiuto, lo spirito della cooperazione. Nell'educazione detta progressiva, dove l'apprendimento assume la forma della partecipazione diretta al compimento di esperienze, dove i bimbi imparano facendo, effettuando gite, disegnano, dipingendo, costruendo e risolvendo i problemi che la loro attività pone loro davanti, la collaborazione è spontanea e come suggerita dalla nuova situazione.

Si giunge così a quello che è l'aspetto fondamentale dell'educazione nuova. Accanto alla pratica della collaborazione al posto dell'emulazione, della partecipazione degli alunni alla vita della scuola in un sistema in cui gli insegnanti adeguano i programmi agli interessi e ai bisogni degli alunni e in cui, perciò, all'ammi-

nistrazione e direzione della scuola partecipano gli insegnanti stessi e i programmi non sono imposti loro dall'alto da ministri, provveditori e presidi, si colloca il criterio attivo e costruttivo dell'apprendere e dell'insegnare. Lo sviluppo della capacità di iniziativa negli alunni va di pari passo con quello della capacità di iniziativa negli insegnanti. Se questi devono guardare agli interessi dei programmi invece che a quelli degli allievi, se essi non hanno nessuna voce nella determinazione dei programmi stessi e nell'ordinamento della scuola, nonché nell'organizzazione interna della stessa singola classe in cui insegnano, allora è chiaro che essi non potranno promuovere lo sviluppo di qualità di indipendenza mentale e di iniziativa spontanea nei loro discepoli. O se lo fanno, lo fanno di soppiatto, ostacolati dalle «autorità», e spesso malvisti dai colleghi, con un grande spreco di energie.

Perciò la responsabilità amministrativa e direttiva degli insegnanti e la creazione tra loro di rapporti di socievole cooperazione sono fattori primari e condizionanti di una trasformazione della scuola che la renda atta a promuovere lo sviluppo della personalità individuale e sociale degli alunni. Il segno di una volontà rinnovatrice nel campo educativo deve anzitutto manifestarsi nella modificazione dei rapporti fra gli elementi umani, alunni, insegnanti e amministratori, che costituiscono la comunità scolastica. Burocrazia ed educazione sono termini inconciliabili.

### Note al capitolo

1. La distinzione tra il «fatto» delle attitudini naturali e del loro sviluppo e il «valore» della finalità umana e sociale nell'educazione si venne lentamente facendo strada in Dewey, il quale nelle prime opere pedagogiche rigettò ogni finalità estrinseca al puro crescere e svilupparsi.

2. J. Dewey, *From Absolutism to Experimentalism*, in *Contemporary American Philosophy*, New York, 1930, vol. II, pp. 18-21.

3. White Morton, *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, New York, 1943, pp. 32 e segg.



4. Come Dewey assorbì la posizione hegeliana attraverso l'insegnamento del professor Morris della Johns Hopkins, così «l'idea che le istituzioni della società portano in sé un significato spirituale» lo apprese dal professor Torrey, seguace della Scuola scozzese, durante il precedente periodo del suo studio all'Università del Vermont. Vedi *Biography of John Dewey*, a cura di Jane Dewey (una biografia che, come viene avvertito, può considerarsi come un'autobiografia), in *The Philosophy of John Dewey*, a cura di Paul A. Schilpp, Evanston-Chicago, 1939, p. 121.

5. Nel suo libro su Dewey (*John Dewey. An Intellectual Portrait*, New York, 1939), Sidney Hook riporta lo sviluppo del suo pragmatismo all'esperienza diretta che egli ebbe dell'ambiente del Middle West dopo la sua chiamata all'Università del Wisconsin prima e a quella di Chicago più tardi. Lì Dewey vide l'uomo che piegava la natura nelle zone sterminate coltivate intensivamente mercé un'agricoltura industrializzata. Lì «le possibilità e i mutamenti erano maggiori, il costo dell'ignoranza e dell'errore più fatale; lì l'efficienza pratica non era prodotto della routine». A Chicago il rapporto tra l'intelligenza e l'azione gli si fece più chiaro ed egli si liberò da ogni residuo metafisico. A me premeva tuttavia mostrare come nel suo pragmatismo Dewey portasse il motivo dell'obiettività del pensiero e dell'unità dell'azione sociale che aveva appreso dall'hegelismo.

6. L. Bender, *There Is No Substitute For Family Life*, «Child Study», primavera 1946, estratto a cura del Children's Bureau di Washington.

7. R. Spitz, *Hospitalism* e *Analitic Depression*, estratti da «The Psychoanalytic Study of the Child», 1945, pp. 53-74 e 113-117, e 1946, pp. 313-342.

8. J. Dewey, *Education Today*, New York, 1940, p. 219.

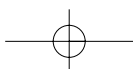
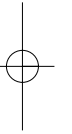
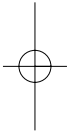
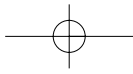
9. Ivi, p. 292. Tutto il saggio intitolato *The Need For A Philosophy of Education*, apparso su «The New Era» nel novembre del 1934, è fondamentale per la comprensione dell'evoluzione del pensiero pedagogico di Dewey.

10. J. Dewey, *The Public and Its Problems*, New York, 1927, pp. 40-41.

11. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, 1949, p. 129.

12. J. Dewey, *Education Today*, cit., pp. 296-297.

13. J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, 1949, pp. 9-10.





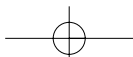
---

## IV

### ALDO CAPITINI\*

Nitida, inconfondibile si staglia, dal seno delle personalità più significative del nostro tempo, quella di Aldo Capitini. Egli stesso ci aiuta a compiere questa individuazione dei suoi tratti singolari e irripetibili. Capitini fu per noi il portatore di doni, il partecipe delle gioie, il consolatore degli affanni, il suscitatore delle tensioni, l'amico sorridente di ogni ora, eppure altresì il severo cultore dei valori, spronante all'impegnata attività. Egli fu instancabile nell'opera quanto esperto della stanchezza del corpo, della fragilità fisica, delle malattie e delle insonnie, che aprono a nuove solidarietà e simpatie con i deboli, con i consu-

\* Questo scritto, qui riprodotto parzialmente, è uno dei contributi alla commemorazione della figura e dell'opera di Aldo Capitini promossa dalla Scuola Normale Superiore di Pisa nei giorni 6 e 7 dicembre 1973.



mati, con gli emarginati, e avvertono delle insidie del «sonno opaco della sanità».

La sua unicità sta in questa felice commistione di tenerezza e di durezza, di concentrazione e di espansione, di consumazione nel dolore e di celebrazione e fruizione della gioia.

Amiamo ricordarlo come fu: fertile di nuovi pensieri e propositi eppure alieno dallo spirito della gravità, interrogatore continuo di se stesso, «rimuginatore», come diceva, eppure espandentesi nella conversazione amicale con gli uomini e con le cose, teso alla creazione dell'universalità del valore eppure amorevolmente sollecito del riconoscimento e dell'apprezzamento di ciò che di diverso, di individuale, di particolare, di irriducibile a ogni altra è proprio di ogni creatura. Come perseguì assiduamente nel pensiero l'accordo tra l'uno e i molti, così ripeteva con Gandhi che lo seduceva la concezione della *many-ness of reality*, della molteplicità del reale. Durante le passeggiate per le colline che circondano Perugia ho imparato da lui a discernere nella boscaglia la singolare struttura di ogni albero, la nota peculiare dello stormire di ogni ramo confluyente nell'armonia della foresta.

Di questa ricchezza di interessi e di atteggiamenti era intessuta la personalità di Capitini. Gli fu propria una perenne freschezza di emozioni, la sensibilità ricca di meraviglia per il nuovo, l'avvertenza pungente, drammatica delle differenze qualitative, delle spaccature che fendono la realtà.

In tale varietà di tratti fanno spicco, ma non stupiscono, la presenza e l'evidenza di due di essi che si mostrano a prima vista contraddittori: per un verso, l'abbandonata immedesimazione con la natura e, per l'altro, il grido di protesta e di ribellione che percorre tutti i suoi scritti contro questa stessa natura, che «ricopre con le stesse acque un sasso e il volto di un bimbo», il disgusto «di questa realtà pervasa di male», la degradazione da lui conseguentemente effettuata della vitalità a disvalore o almeno a valore inferiore.

Altrettanto vivace fu in lui l'esigenza dell'opposizione quanto quella della riconciliazione. È difficile poter sostenere con un'evidenza che non tollera smentite che in lui primeggi la prima sulla seconda. Ma oserei sostenere che il suo tratto più caratteristico e distinguente fu la riconciliazione che sa il con-

flitto, le fratture abissali, i vortici travolgenti, ma che riesce a ritessere una trama di armonia. Questo tratto che mi appare primeggiante lo fa sentire consonante con i suoi luoghi nativi e con i loro abitatori. In lui, il kantiano-kierkegaardiano porge la mano al francescano-gandhiano.

Questo sentimento di gioia che si apre la via attraverso il dolore è la nota più toccante che fa avvertiti che in lui è sempre stato vivo il figlio dell'Umbria, che porta in sé mai smentita la lezione di san Francesco che si parte dalla società dei ricchi e dei fortunati per godere della compagnia dei puri, dei semplici, in una consonanza di umanità e di natura che trova l'uguale soltanto nella tradizione indiana. [...]

La grande suggestione che esercita su di noi Capitini ha qui le sue radici. In questo «mite persuaso» albergò un'indomita decisione di rifiutare ogni adattamento alla realtà, vuoi esistenziale vuoi politico-sociale, quale essa è. La resistenza al male, all'ingiustizia in ogni dimensione della vita trae origine in lui non da calcoli o da previsioni di successo dell'azione, ma dall'intimo della coscienza. Essa non sorge da una conoscenza razionale o da un'esperienza di natura scientifica delle leggi di sviluppo della realtà. È il prodotto di un pratico appassionamento per gli aspetti carenti dell'esistenza e per la liberazione dai limiti che essa pone. In lui l'uomo precede il filosofo e s'immedesima cultura e vita morale. È dal sentimento di solidarietà con tutti gli esseri e non da interessi accademici che deriva la sua visione del mondo e della vita umana. La consuetudine vissuta con la sofferenza gli fa toccare con mano gli aspetti difettosi della realtà, ai quali è necessario e doveroso negare l'assenso. Tra le «vicende della vita» che affermava essere state la verace sorgente – esse e non la cultura – della sua «persuasione religiosa» citava la conoscenza diretta del dolore e della fragilità fisica, l'esperienza del male morale, la non accettazione della violenza, l'interessamento ai singoli. E soggiungeva: «Quando incontro una persona, e anche un semplice animale, non posso ammettere che poi quell'essere vivente se ne vada nel nulla, muoia, e si spenga, prima o poi, come una fiamma. Mi vengono a dire che la realtà è fatta così, ma io non accetto. E se guardo meglio, trovo anche altre ragioni per non accettare la realtà così com'è

ora, perché non posso approvare che la bestia più grande divori la bestia più piccola, che dappertutto la forza, la potenza, la prepotenza prevalgano: una realtà fatta così non merita di durare. È una realtà provvisoria, insufficiente, e io mi apro a una sua trasformazione profonda, a una sua liberazione dal male nelle forme del peccato, del dolore, della morte. Questa è l'apertura religiosa fondamentale»<sup>1</sup>.

Questo tema del perseguimento di una realtà liberata dalla morte e dal male, questo richiamo di eternità costituiscono il *leitmotiv* della meditazione e dell'insegnamento di Capinini, e sono strettamente apparentati al motivo che abbiamo indicato come primo, quello della non acquiescenza, del non adattamento all'ingiusto, all'imperfetto, al male, in cui ha radice il suo *radicale anticonformismo*.

Anche quel secondo aspetto, che si rivela in effetti primario, del pensiero capiniano, si pone in sintonia con alcuni dei motivi più profondi della cultura contemporanea.

La sua nota esistenzialistica consiste nella sensibilità per l'aspetto tragico della vita, per l'incontro col nulla da parte di ogni essere, per il paradosso di un'esistenza unica e irripetibile che come una corda è tesa fra l'essere e la morte, per l'ansietà che sorge da questa percezione, e per il proposito che ne deriva di non soggiacere alla sorte, non con la leopardiana «renitenza al fato» o col «non piegare il capo al destino», ma con la progettazione di un comportamento di vita che sia degno di ben altro che di annullamento, e ciò mediante la strenua devozione ai valori avvertita come «la produzione di tutti gli esseri che nascono»<sup>2</sup>. [...]

Inaccettabile sopra ogni altra pretesa gli sembrò, nelle religioni storiche e specialmente nel cattolicesimo, la rivendicazione del possesso della verità, fondata sul concetto che questa scende dall'alto e accompagnata dalla svalutazione dello sforzo teorico e pratico dell'uomo verso la libertà. Nell'infaticabile lotta che egli condusse contro tale pretesa, si proclamò «figlio del mondo moderno». Quella lotta è parte intrinseca del suo pensiero e del suo impegno concreto di intervento nella società italiana. Ricordo la sua partecipazione all'associazione di aiuto agli ex-preti, colpiti dall'articolo 5 del Concordato, il suo inter-

vento al riguardo al convegno indetto dall'ALRI a Milano nel 1956 su «Libertà religiosa e riforme costituzionali», le sue ripetute denunce del controllo ecclesiastico della scuola pubblica e dell'insegnamento religioso in forma confessionale, e la rottura aperta con la gerarchia cattolica mediante la lettera indirizzata all'arcivescovo di Perugia nell'ottobre 1958, nella quale dichiarava di «non *potere* e di non *volere* dirsi cattolico», facendo con ciò seguito alla richiesta già fatta al parroco della parrocchia dove abitava al momento della nascita «di porre nel registro dei lì battezzati la nota che non intendeva dirsi cattolico». [...]

Il netto rifiuto dell'istituzione rende più attento Capitini al recupero di ciò che c'è di più consono col suo pensiero nel messaggio cristiano: la solidarietà di tutti gli uomini nell'essere, come diceva, «crocifissi nei limiti di una realtà»; l'esigenza di un'universale redenzione; la resurrezione di tutti in una realtà nuova. Egli riteneva necessaria «la moltiplicazione» di Gesù per tutti gli uomini, cioè l'estensione a tutti della sua esperienza di sacrificio e di rinascita; ma non si nascondeva che anche nel cristianesimo evangelico questa istanza universalizzante era contraddetta dall'insistenza sopra l'idea di un «giudizio che chiude il peccatore nel suo peccato e nella conseguente eterna dannazione»<sup>3</sup>.

Il motivo della esclusione reca in sé un'intima tendenza verso gli altri motivi del privilegio, dell'autorità, della pretesa a un esclusivo potere da parte di chiuse istituzioni.

L'apertura di Capitini verso l'eredità del pensiero umanistico, verso la moderna civiltà laica è suggerita dalla sua profonda esigenza di universalità e di unità di tutti gli esseri.

Gli umanisti laici, scriveva, «portano la libertà contro ogni dogmatismo e oppressione di uomini su altri, affermano che nessuno ha il privilegio di ciò che è spirituale, perché questo è alla portata di tutti, della loro libera e attiva coscienza realizzante valori; e hanno fede nel progressivo sviluppo del mondo»<sup>4</sup>.

Libertà, peraltro, significa riconoscimento del valore e della dignità della persona in ogni uomo. Occorre creare condizioni non soltanto politiche ma anche economico-sociali che consentano di fare della libertà una realtà concreta per tutti. L'approfondimento dell'istanza liberale spinge al socialismo. «Il rinnovamen-

to del mondo economico attraverso la socializzazione dei mezzi di produzione», scriveva Capitini nel suo primo saggio politico del 1937 intitolato *Liberalsocialismo*, «tende a far sì che l'uomo non veda nell'altro uomo un mezzo, una merce, una cosa»<sup>5</sup>.

Il socialismo, nel suo principio, rappresenta un approfondimento del liberalismo. Mentre per un verso vuole che ogni individuo conquisti le possibilità di realizzare pienamente se stesso, chiede nel contempo che egli si adoperi con ogni mezzo affinché ogni altro possa compiutamente realizzarsi. Il di più rispetto al liberalismo sta nel riconoscimento della intrinseca socialità dell'uomo, che non toglie ma potenzia le sue note distintive e irriducibili. [...]

Ricorrente negli scritti di Capitini è il tema della validità maggiore della soluzione marxistica rispetto a quella idealistica del problema della saldatura tra ideale e reale. Confrontando l'eredità di Hegel con quella di Marx nell'ultimo suo scritto autobiografico, Capitini affermava di Hegel, dopo avere ancora una volta rilevato l'importanza del suo «proposito di calare gli elementi ideali nella realtà», come «proprio questo suo programma 'realistico' fosse attuato, nel suo umanesimo immanentistico, in modo insufficiente, facendo condizionare gli elementi 'ideali' da elementi 'reali' assunti come insuperabili, quali lo Stato, la proprietà privata, la violenza, la morte degli individui singoli». Del marxismo riteneva invece degno di grande rilievo, ben al di là dell'«immanentismo di tipo hegeliano» in esso sussistente, «il tema della 'discesa' degli elementi ideali nell'umanità e in una tensione escatologica»<sup>6</sup>. Riprendeva con tale osservazione l'interpretazione del pensiero marxiano sviluppata in *Religione aperta*.

Chi legge le pagine del testo capitiniano su questo argomento, sul quale il dibattito contemporaneo è stato particolarmente intenso, si conferma nei rilievi già fatti e ben documentati di Bobbio e di Granese circa «il rigore filosofico» del pensiero di Capitini. L'interpretazione marxiana presentata da Capitini è rivolta contro quella evoluzionistica e scientifica cara agli epigoni del positivismo. Egli evidenzia gli aspetti escatologico-prophetici o messianici del pensiero di Marx. L'umanesimo di Marx, insiste Capitini, «a una concezione che dica com'è *sempre* la



realtà (e che accusa perciò di essere ‘metafisica’) sostituisce una prassi di trasformazione radicale di una realtà sociale liberata dal male che è lo sfruttamento [...]. Questo punto del coinvolgimento della realtà sociale», aggiunge Capitini, «è fondamentale: è il punto profetico. Già i profeti ebrei annunciavano che Gerusalemme avrebbe avuto una nuova storia e un nuovo nome. Il passato non continua»<sup>7</sup>.

Non so se Capitini aveva in mente l’opera di K. R. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, apparsa nel 1945 (ma pubblicata in seconda edizione riveduta nel 1952, quando Capitini poneva mente alla stesura di *Religione aperta*), e la sua interpretazione della teoria marxiana in termini di «moralismo radicale». Profonde sono le consonanze con la visione svolta da Capitini. Il «radicalismo morale di Marx è ancora vivo», scriveva Popper nel capitolo sulla «Teoria morale dello storicismo» incluso nel secondo volume dell’opera, «il marxismo ‘scientifico’ è morto».

Ancora più che a quella di Popper l’interpretazione marxiana di Capitini si avvicina a quella svolta da György Lukács in *Storia e coscienza di classe*. Lukács era approdato alla sua posizione marxista, che egli diceva più tardi pervasa di «settarismo messianico», dopo avere avvertito l’influenza di Kierkegaard e dell’idealismo etico di Hegel. «L’etica rappresentava uno stimolo in direzione della praxis, dell’azione e quindi della politica. E questa a sua volta in direzione dell’economia». Così Lukács ricostruiva l’itinerario della sua formazione giovanile. Negli anni immediatamente seguenti alla fine della prima guerra mondiale, i sommovimenti sociali di quel periodo fervente di aspettative di una radicale trasmutazione «rafforzarono in noi», aggiungeva Lukács nella sua introduzione del 1967 alla riedizione dell’opera prima apparsa nel 1923, «questa convinzione del rapido approssimarsi della rivoluzione mondiale, di una vicina e totale trasformazione dell’intero mondo civile»<sup>8</sup>. «L’agire, la praxis [...]», aveva scritto Lukács giovane nella sua opera del 1922, parafrasando il giovane Marx, «è per sua essenza una penetrazione, una trasformazione della realtà»<sup>9</sup>.

Sarebbe non privo d’interesse uno studio che si sforzasse di collocare lo sbocciare e il maturare del pensiero rivoluzionario di Capitini nella temperie di messianiche attese della giovane

avanguardia filosofico-letteraria europea dall'approssimarsi della seconda guerra mondiale alla fine degli anni Quaranta, quando quelle speranze cominciarono ad afflosciarsi. In Italia il Movimento di Religione dovrebbe essere considerato in tale studio come una delle più salienti espressioni del movimento di rottura col vecchio violento mondo delle nazioni che entrava in crisi. Tale movimento in Italia aveva trovato uno squillante annuncio negli *Elementi* capitiniani del 1937.

Capitini aveva gettato luci rivelatrici di originalità sulle voci del passato più dolenti e denuncianti l'acquiescenza al mondo, da Leopardi a Michelstaedter. A noi oggi piace ancor più sottolineare la sua vicinanza a Walter Benjamin, che quando si uccideva nel 1940 vicino alla frontiera di Spagna, dove aveva sperato di trovare scampo dalla caccia della polizia petenista e nazista, aveva già delineato una concezione della vita, alimentata tra l'altro dalla consuetudine con la tradizione chassidica del misticismo ebraico rinverdata da Gershom Sholem e da Martin Buber. Benjamin era impietoso verso l'illusione scientifica e illuministica (all'unisono con i maggiori esponenti della Scuola di Francoforte, Horkheimer e Adorno, dei quali Capitini commentava ai suoi studenti di Perugia le *Lezioni di sociologia*) e altrettanto fortemente avverso a ogni storicismo che interpretasse la Storia come non incrinata, lineare e continua manifestazione del divenire della Ragione. «Il pensiero di Benjamin», osservava un critico recente, «si mostra essenzialmente animato da un impulso che lo spinge verso una radicale palingenesi»<sup>10</sup>. Il medesimo è l'intimo movente del pensiero di Capitini.

Capitini supera i limiti dell'accusa marxistica dell'attuale realtà sociale. Un mutamento della società, sia pur esso radicale e rivoluzionario, gli appare effimero, epidermico e transeunte se scompagnato da un'altrettanto profonda e radicale trasformazione della realtà naturale. Capitini domanda «un allargamento del fronte della liberazione»<sup>11</sup>. Per lui la condizione oppressiva che subisce il proletariato nel campo economico rientra in un complesso di condizioni oppressive, limitatrici, che gli uomini soffrono in questa società-realtà-umanità, così com'è costituita». La trasformazione della realtà gli appariva necessario fondamento della trasformazione della società, la rivoluzione religiosa di quella sociale. Ciò lo induceva a considerare convergenti

ed entrambe storicamente essenziali, anche nella loro notevole diversità, le due correnti di pensiero, l'una delle quali era quella rivoluzionaria che in Italia aveva avuto il suo maggiore teorico in Antonio Gramsci, e l'altra quella della trasformazione religiosa, della quale si sentiva il più autentico propugnatore. «Lungo il cinquantennio del suo sviluppo», scriveva al riguardo, «allo storicismo crociano sorgevano accanto due correnti, del tutto indipendenti dalle posizioni tradizionali e conservatrici: la corrente per una nuova società (Gramsci) e la corrente per una nuova vita religiosa»<sup>12</sup>. [...]

Mentre accomuna lo storicismo idealistico e quello marxistico nella medesima critica di insufficienza, affermando che per entrambi «gli individui muoiono o non sono nemmeno, perché veramente non c'è che la 'individualità degli atti'», al socialismo rivoluzionario di Marx, Engels e Lenin rivolge la critica di non avere perseguito coerentemente e fino in fondo la spinta escatologica verso una radicale liberazione. Il principio che la trasformazione possa e debba compiersi mediante una rivoluzione violenta ha portato all'applicazione di un metodo, il quale – affermava Capitini – «si è riflesso in coloro che l'hanno esercitato riducendo quegli elementi escatologici che prima erano ritenuti inscindibili. La teoria di dover usare un metodo con elementi della vecchia società (esercito, machiavellismo, polizia, Stato, differenze gerarchiche, ecc.) finché ci sono avversari all'esterno o all'interno mostra che non è stato trovato, perché non cercato, un altro metodo, che portasse avanti il proprio nuovo, pur essendoci ancora il vecchio»<sup>13</sup>.

Capitini svolge una posizione *antistoricistica* in quanto contesta che gli elementi ideali «scendano» (com'egli ama dire) negli accadimenti storici, negli eventi o negli atti, di cui sono realizzatori gli individui, ma non negli individui stessi. Sotto questo riguardo il suo rifiuto accomuna l'idealismo crociano e il materialismo storico. Ma il suo *antistoricismo* non si propone come antiumanistico. Egli sviluppa, piuttosto, una posizione che ama chiamare *postumanistica*. La rottura con la storia ferma la ruota d'Issione, affranca gli uomini dal tempo e dallo spazio. L'individuo che esperto della sua sofferenza avverte la sua intima vicinanza agli altri, si apre a loro, rivolge, secondo la sua

bella espressione, «a ognuno un tu speciale, diverso». Sentendo tutti compartecipare nella stessa sofferenza e percezione di limitatezza, si apre a tutti, a tutti rivolge il tu, orchestra la sua esistenza singolare con quella degli altri in una inizialmente intima «coralità», il «tu-tutti», la «compresenza» che suscita una fondata speranza di obiettivarsi, non spazialmente né temporalmente, in una nuova liberata realtà.

Muore l'individuo vecchio, chiuso in se stesso, sollecito soltanto di sé, profondamente solo, angosciato di volta in volta e aggressivo, l'individuo oppresso dalla sua temporale e spaziale finitudine. E nasce l'uomo nuovo non più preoccupato dell'io, aperto al tu infinitamente e perciò estendente il tu a tutti.

Apprendosi così a tutti, l'individuo, afferma Capitini, sperimenta «una realtà più larga e più vera» e, da tale orizzonte di universalità e di totalità, «si accorge che questa unità di tutti è la vera produttrice dei valori (tutti cooperano)»<sup>14</sup>. Ma è genuino anche il cammino opposto, sul quale, anzi, Capitini più ha insistito, quello che va dalla produzione dei valori – Verità, Giustizia, Bellezza, Bontà, nella nuova gerarchia che Capitini teorizza modificando ma insieme tesaurizzando lo schema crociano – e perciò dalla conoscenza e dalla volontà dell'universale al «contatto con tutti», preparandosi così, egli insiste, «alla realtà liberata»<sup>15</sup>. Non vi è posto nella sua concezione per un'immortalità e per una salvezza esclusivamente individuali. È l'apertura, l'amore, l'appassionamento per gli altri che li fa compresenti a noi, vivi, sfiniti, e morti, facendoli vivere nel nostro *atto* di apertura e di amore, e soltanto di riflesso facendo noi stessi, noi individui, compartecipare di tale unità. «Nella nuova vita religiosa qui propugnata», scrive al riguardo Capitini, «l'individuo non cerca la propria sopravvivenza né la propria salvezza personale, anelando ad andare in cielo a un proprio posto: l'individuo volge un tu di unità-amore, e vive la compresenza anche dei morti e dei lontani nel tu, non nell'io; l'io rinasce in tutti e con tutti»<sup>16</sup>. [...]

Capitini stesso dichiarò di avere «presa da Gandhi l'idea del metodo nonviolento impostata sulla non collaborazione»<sup>17</sup>. Gandhi lo aiutò a superare l'angusto eurocentrismo nel quale trovava coinvolta la massima parte della nostra cultura. Gandhi lo aiutò ad allargare «l'orizzonte da europeo a cosmico», a tener

fermo il principio kantiano dell'insufficienza del punto di vista conoscitivo di una realtà fenomenica e dell'esigenza dell'accesso a una realtà autentica mediante «un contatto (pratico)»<sup>18</sup>; ma nel contempo a far proprio il principio della compresenza di tutti in questa tensione verso l'attuazione dei valori. In questo senso poté scrivere che «così [...] Kant si collega a Gandhi»<sup>19</sup>.

Il pensiero e l'opera di Gandhi acquistano un campo sempre più largo nella tarda opera di Capitini. Dedicò a Gandhi un capitolo di *Religione aperta* (1955); la presenza del pensiero di Gandhi è continua nei libri *La nonviolenza oggi* (1962) e *Tecniche della nonviolenza* (1967); nel primo volume di *Educazione aperta* (1967) ristampò il saggio *Introduzione alla pedagogia di Gandhi*, pubblicato a Pisa nel 1955; l'ideale e la figura di Gandhi campeggia in «Azione nonviolenta», la rivista mensile che Capitini fondò e diresse dal gennaio 1964 fino alla morte. Di Gandhi progettò anche la pubblicazione degli scritti sull'educazione.

Capitini concepì la teoria e la pratica della nonviolenza come un distintivo apporto allo sviluppo del pensiero occidentale e come anello di congiunzione tra Occidente e Oriente. Le illuminazioni gioachimite e francescane, nel basso Medio evo, quelle erasmiane agli albori del Rinascimento e quelle quacchere di Fox e Penn nel Seicento inglese e poi nella Nuova Inghilterra, costituiscono un filone quasi ininterrotto e della più alta rilevanza storica nell'Occidente, la cui matrice è, peraltro, cristiana e profetica, cioè orientale. Tolstoj aveva elevato la nonviolenza a principio ideale e a strumento pratico di rottura col nazionalismo, il militarismo, l'oppressione politica e religiosa della Russia zarista nell'Ottocento e come istanza di superamento e di rifiuto della moderna civiltà tecnologica. Nell'Oriente indiano l'idea e la pratica della nonviolenza ebbero più profonde e diffuse radici. Nel jainismo, che si diffuse particolarmente nell'India del nord, la disciplina del non-uccidere trovò le più rigorose ed estreme espressioni. Gandhi fu fortemente influenzato dal jainismo, che nel Gujarat, dove viveva la sua famiglia, aveva larga diffusione.

Il merito di Gandhi fu di avere concepito e praticato la nonviolenza come modo di vita sia individuale che collettiva. In questa stretta congiunzione dei due momenti consiste la sua

maggior originalità. Uno dei suoi critici più acuti (Joan Bondurant) afferma che «attraverso gli scritti di Gandhi scorre la pacata insistenza che la volontà e la ragione individuale possono produrre mutamenti sociali e politici».

Capitini fece sua questa duplice persuasione, che la nonviolenza è «apertura inesauribile all'esistenza, alla libertà, allo sviluppo di ogni essere» (così la definì ripetutamente); ma che essa «non è cosa che riguarda soltanto i gusti e le situazioni degli individui; anzi essa allaccia e unisce la gente, affratella le moltitudini, e bisogna vederla proprio in questa sua virtù». Ben oltre la semplice norma della condotta dei singoli, egli insiste, «c'è la grande prassi dell'unire le masse col metodo della nonviolenza»<sup>20</sup>.

Come Gandhi, Capitini fece della nonviolenza uno strumento insieme di educazione individuale e di riforma sociale. Fece della nonviolenza uno strumento di azione non soltanto morale, ma anche politica. Scriveva nel 1963 che in nome della nonviolenza «già negli anni 1931-32 aveva preso posizione di lotta e di sacrificio contro il fascismo».

È ben noto che l'attività di Capitini a favore dello sviluppo religioso, politico ed educativo della nonviolenza si esprime non soltanto nei suoi scritti, ma anche nella fondazione e direzione del Movimento nonviolento per la pace e quindi del suo organo di stampa «Azione nonviolenta». [...]

La multiforme, febbrile, continua attività di Capitini a favore dell'approfondimento, della diffusione e della pratica della nonviolenza è il carattere in cui maggiormente s'identifica la sua personalità e si evidenzia la portata innovatrice di essa. Il coraggio intellettuale, che affianca quello morale e civile, di Capitini è testimoniato in altissima misura dalla fermezza con la quale egli ha detto no, prima da solo o con pochissimi, più tardi circondato da piccoli gruppi di speranti persuasi, alla violenza degli Stati, degli eserciti, delle polizie, delle corporazioni industriali, e all'assetto sociale che li sostiene, alle divisioni del mondo in blocchi, alla corsa al primato nucleare. Il ricordo di Capitini è il ricordo di un educatore al dissenso strenuo, alla non collaborazione con la violenza.

Il punto qui raggiunto dal discorso su Capitini si congiunge a



quello iniziale. Il dissenso, il distacco, «la polemica con la realtà com'è» preannunciano un nuovo patto, una riconciliazione.

Nell'educazione si celebra la sintesi tra i due momenti. Di qui il posto centrale che essa occupa nel suo pensiero. Non si va errati affermando che la sua vocazione, al pari di quella di Gandhi, fu essenzialmente educativa. Egli stesso lo suggerisce quando afferma, con Gandhi, che la sua vita è stata una «storia dei suoi esperimenti con la Verità», un processo drammatico di autoformazione attraverso il quale ha raggiunto il senso del tutto, come compresenza, cioè come apertura a tutti e insieme ai valori: «Tutto», egli soggiunge, «in cui ogni essere si trova e realizza se stesso, riferendosi agli altri, in una armonia il cui turbamento è rovina per lo stesso essere singolo»<sup>21</sup>.

Al pari della compresenza, l'educazione per Capitini ha due aspetti. Il primo è il superamento della vitalità o, com'egli dice, «la liberazione, la trasformazione della realtà attuale». Occorre, pertanto, guardarsi dall'errore naturalistico di fondare psicologicamente l'educazione. Per noi, egli afferma, l'educando non nasce «dal subconscio, o dalla psiche, o dalla natura»<sup>22</sup>. La svalutazione dello psicologismo è implicita nella sua prima opera pedagogica, *L'atto di educare*, dove non si trovano accenni agli aspetti psicologici del processo formativo, ma dove, peraltro, il primo momento dell'educazione è fortemente sottolineato. «Mi pare», egli scrive, «che l'educazione debba dare il senso di una tensione, di una insoddisfazione per ciò che c'è; e che la pedagogia debba anch'essa aggiungere al suo molteplice e indispensabile lavoro questa attenzione e questo aperto studio alle tensioni alla liberazione, come operarono e come ancora opereranno»<sup>23</sup>. Si tratta, occorre insistere, non di un rifiuto totale, ma di una svalutazione, di un'attribuzione di un posto subordinato alla considerazione psicologica e anche a quella sociologica del processo educativo. La pedagogia alla quale egli offre il suo contributo è quella che fa posto agli «strumenti di liberazione (o vie del dover essere) etici, religiosi, sociali, estetici [...] parte che di solito non si guarda, badando piuttosto allo studio dell'essere e perciò ai sistemi d'istruzione, ai lati psicologici e sociologici»<sup>24</sup>. [...]

Qui sta il nucleo vitale della pedagogia di Capitini. Egli ritiene che spetta all'educatore di trasmettere al fanciullo il meglio –

i valori – svolto dalla civiltà fino a oggi, spianando così la strada all'attività innovativa dei giovani, seguendone quindi il solco così aperto, enucleandone la portata e chiarificandone per se medesimo le implicazioni. È tenendo presente la sostanza nuova del fanciullo che il lavoro di noi educatori, scriveva Capitini, è quello dello «studio dei modi di portar, noi, la realtà all'altezza di ciò che essi [i fanciulli] faranno»<sup>25</sup>.

Quella di Capitini è una pedagogia antidogmatica e anti-conformistica. Nessuno tra i moderni filosofi dell'educazione ha sottolineato tanto vigorosamente quanto lui gli aspetti innovativi, creativi dell'attività infantile. Nel circolo che unisce giovani e adulti, nel seno del quale i primi trasmettono dei modelli ai secondi, i quali ne sviluppano dei nuovi che i primi devono recepire portandosi all'altezza loro, sono i giovani che appaiono i veri portatori dei nuovi modelli culturali, o più esattamente, per Capitini, dei nuovi valori, gli esecutori di nuove e ulteriori sintesi. Questa concezione, su un altro terreno che è religioso e non umanistico, si avvicina a quella sviluppata da Margaret Mead. Al tipo di civiltà tradizionali, in cui i modelli culturali venivano trasmessi dalle generazioni adulte a quelle giovani («culture postfigurative») e a quelle che hanno preso sviluppo soprattutto dopo la prima guerra mondiale, nelle quali l'estraneità crescente tra le generazioni partecipi di esperienze fortemente diverse fece sì che ciascuna di esse apprendesse dai loro pari («culture configurative»), ma «fossero ancora gli anziani ad avere il predominio», Margaret Mead vede succedere un periodo caratterizzato da una situazione profondamente diversa al cui nascere ha dato un notevole impulso il movimento della contestazione e della ribellione giovanile. Afferma al riguardo la Mead che «qualsiasi posizione assuma, nessun giovane, dal più idealista al più cinico, è indenne dalla sensazione che non esistano in nessun Paese adulti da cui imparare quali possano essere i passi successivi da compiere»<sup>26</sup>. La Mead definisce come prefigurativo questo nuovo tipo di cultura in quanto in essa – sono parole della Mead – «sarà il bambino e non il genitore o il nonno a impersonare il futuro». Se vogliamo superare i pericoli che si addensano su di noi di un accentuarsi di conflitti tra le culture, occorre adottare un nuovo atteggiamento educativo. Forse neppure così la minaccia che c'incombe potrà essere evitata. Forse ha una solida base



l'osservazione fatta da Claude Lévi-Strauss nella prima delle sue conferenze tenuta a Parigi, per invito dell'Unesco, nel marzo 1971, secondo cui «la strada su cui si sono avviati gli uomini oggi accumula tali tensioni che gli odi razziali offrono una ben povera immagine del regime d'intolleranza esacerbata che rischia di instaurarsi domani». Lévi-Strauss concludeva il suo discorso con l'affermazione che «possiamo affidare la nostra speranza soltanto a un cambiamento del corso della storia, ancora più difficile da ottenere di un progresso in quello delle idee».

La Mead temperava il pessimismo, certamente acuto e stimolante e benefico per un impegno di azione, del collega antropologo Lévi-Strauss, esprimendo la sua diffidenza verso le teorie scientifiche imprigionanti l'uomo in concezioni che fanno «considerare la società come un equivalente legalizzato di una natura sanguinaria, o l'universo come un meccanismo che l'uomo può imparare a controllare, o l'uomo stesso come una macchina che potrà ben presto esser prodotta su scala industriale». A queste che essa chiama «concezioni rozzamente utilitarie», la Mead contrappone le recenti tendenze che nel campo stesso della scienza fanno leva sugli studi biologici e che offrono un passaggio «da concezioni e descrizioni imperfette e pessimistiche a quelle che concedono uno spazio per l'innovazione, la coscienza e la salvezza»<sup>27</sup>.

Queste tendenze scientifiche servono di sostegno all'azione politica ed educativa. «Oggi», afferma la Mead, «dobbiamo rivolgerci alla creazione di sistemi aperti accentrati sul futuro e quindi sui bambini che sono le persone le cui capacità sono meno note e le cui scelte devono essere lasciate libere»<sup>28</sup>. Ma l'educazione dei bambini e dei giovani è strettamente correlata a quella degli adulti. La parte più complessa del processo educativo, insisteva Margaret Mead, è «il comportamento degli adulti», affinché essi abbandonino il loro atteggiamento volto a imporre ai fanciulli «una visione del mondo predeterminata» e una pratica conforme. «Dobbiamo creare dei nuovi modelli a uso degli adulti, in modo che possano insegnare ai propri figli non che cosa imparare ma come imparare, non in che cosa impegnarsi, ma il valore dell'impegno»<sup>29</sup>.

La posizione assunta da Capitini nei confronti del problema educativo rivela alcune salienti analogie con quelle degli autori

ora considerati, pur conservando una sua fisionomia ben distinta.

Capitini riconosce essenziale al successo dell'opera formativa l'educazione degli educatori, sia di quelli specializzati che di quelli naturali, cioè degli adulti in generale. Va ascritto a suo merito l'aver per primo, nell'immediato dopoguerra, concepito e impostato un piano lungimirante di educazione civica. I COS (Centri di Orientamento Sociale) restano nella storia dell'educazione italiana un progetto positivamente sperimentato, anche se non portato a compimento né sufficientemente esteso per operare una vasta e profonda trasformazione. Capitini sentiva vivacemente che gli esiti degli sforzi formativi rivolti ai giovani erano condizionati da quelli rivolti agli adulti. Era la capacità di questi non soltanto di informarsi, di acquistare nuove conoscenze, di acquisire abilità strumentali, ma altresì e ancor più di assumere comportamenti aperti, critici verso se stessi prima ancora che verso gli altri, di «parlare e ascoltare», e soprattutto di costituire rapporti di unità fondati sul rispetto per tutti coloro che sono diversi per cultura, credenze, classe sociale, che poteva scuotere il sistema autoritario vigente, i modelli annosi di una cultura che il fascismo aveva reso più rigidi e più aggressivi.

Era compito degli adulti trasmettere i valori svolti dalla civiltà fino al loro tempo, ma in modo che i giovani potessero oltrepassarli, produrne di nuovi, confrontarli con i precedenti, compiendo aggiunte e sintesi in un processo creativo che avrebbe dovuto continuare anche dopo di loro. Egli riassume il suo punto di vista educativo nell'affermazione che «c'è nel fanciullo la possibilità di un'esperienza diversa, nuova, liberata da quella dialettica con cui l'esperienza si è svolta con noi»<sup>30</sup>.

Le capacità di dissenso, di autonomia, di apertura al nuovo e di rottura col logoro passato dovevano essere primariamente coltivate e promosse. Tale posizione educativa aveva come necessario sostegno il convincimento che la natura umana non è immutabile, ma che può essere cambiata. Anche in questo egli era vicino a filosofi e psico-pedagogisti del suo tempo, anche se il suo dominante principio religioso lo conduceva oltre un cambiamento entro i limiti della semplice natura. Tuttavia anche su questo punto egli era attento agli studi scientifici, commisurava con essi le sue posizioni, e si rallegrava di «osservare», come scriveva, «che l'interesse crescente per gli studi biologici (di chi

tra quelli e gli studi fisici o chimici, sceglie quelli) indica una maggiore attenzione al vivente, all'incontro con ciò che è già un fine in sé, piuttosto che la scienza semplicemente come accrescimento di potenza»<sup>31</sup>.

E nei suoi accenni alle questioni biologiche e psicologiche rivelava una singolare penetrazione e un'informazione singolare degli sviluppi recenti quando si opponeva alla considerazione della psiche come un fascio di istinti innati e della presenza originaria in essa di una tendenza distruttiva accanto a una tendenza unitiva e socievole. Ma anche se fosse stata sostenibile l'assunzione, che era propria della metapsicologia psicoanalitica freudiana, dell'esistenza di un istinto distruttivo (Thanatos) accanto a un istinto unitivo (Eros), Capitini esprimeva l'avviso che occorresse non porre i due istinti sullo stesso piano, ma potenziare il secondo perché prevalesse sul primo. Scriveva al riguardo, sviluppando le sue idee sull'educazione alla nonviolenza, che per impostarla su «principi più risolutivi» occorreva «anzitutto non considerare l'uomo, e particolarmente il fanciullo, come un essere che non abbia altro che tendenze alla violenza e al combattimento, da incanalare, trasformare, sublimare: per la religione riconosciamo nell'altro una, per lo meno, eguale tendenza all'unità-amore verso tutti gli esseri e perciò riferendoci a essa, puntando su di essa, l'educazione mira a confermarla, a svilupparla»<sup>32</sup>.

Non è qui appropriato un riferimento più diffuso alla visione dualistica svolta dal tardo Freud delle tendenze istintuali dell'uomo e all'interpretazione che è lecito avanzare di essa come di un severo suggerimento che le tendenze antisociali sono da considerare come esprimenti motivi profondi della natura e della società umana. La loro modificazione e la loro eventuale rimozione sono imprese molto ardue, di cui non è lecito prevedere come sicuro il buon esito. Ma è appropriato indicare come Capitini con la sua concezione assumesse una consapevole posizione di fronte al dibattito cruciale della psicopedagogia contemporanea e non soltanto di essa.

Mi sembra degno di seria attenzione quanto è stato detto: che il pessimismo tardo-freudiano è assai più salutare dell'ottimismo dei suoi epigoni. Le parole con le quali Freud chiudeva la sua grande opera del 1929, *Il disagio della civiltà*, invitavano

non a un'inerzia passiva, ma a un'azione che poneva di fronte a un vaglio supremo le energie più riposte dell'individuo e della società intera. «Il problema fondamentale del destino della specie umana», così Freud concludeva il suo discorso, «a me sembra sia questo: se, e fino a che punto, l'evoluzione civile degli uomini riuscirà a dominare i turbamenti della vita collettiva provocati dalla pulsione aggressiva e autodistruttrice. In questo aspetto il tempo presente merita forse particolare interesse. Gli uomini adesso hanno esteso talmente il loro potere sulle forze naturali, che giovandosi di esse sarebbe facile sterminarsi a vicenda, fino all'ultimo uomo. Lo sanno, donde buona parte della loro presente inquietudine, infelicità, apprensione. E ora c'è da aspettarsi che l'altra delle due 'potenze celesti', l'Eros eterno, farà uno sforzo per affermarsi nella lotta con il suo avversario altrettanto immortale. Ma chi può prevedere se avrà successo e quale esito?»<sup>33</sup>. Nella sua altrettanto famosa lettera a Einstein del settembre 1932 (Hitler era già alle soglie del potere in Germania) Freud chiariva meglio l'istanza progettuale, attiva, della sua concezione. «Se la propensione alla guerra è un prodotto della pulsione distruttiva, contro di essa è ovvio ricorrere all'antagonista di questa pulsione: l'Eros. Tutto ciò che fa sorgere legami emotivi tra gli uomini deve agire contro la guerra».

Questa consapevolezza poneva dei compiti assai importanti all'educazione. Ma Freud non si limitava a questa considerazione deontologica. Egli indicava «dei fondamenti organici del fatto che le nostre esigenze ideali, sia etiche che estetiche, sono mutate». E soggiungeva che l'incivilimento era accompagnato da modificazioni psichiche consistenti «in uno spostamento progressivo delle mete pulsionali». Affermava, chiarendo il suo pensiero, che «dei caratteri psicologici della civiltà, due sembrano i più importanti: il rafforzamento dell'intelletto, che comincia a dominare la vita pulsionale, e l'interiorizzazione dell'aggressività, con tutti i vantaggi e i pericoli che ne conseguono». Di qui traeva occasione per affermare che «il rifiuto della guerra non era soltanto un rifiuto intellettuale di generosi pacifisti, era qualcosa di più; era una intolleranza costituzionale». Il rifiuto della guerra diveniva un'esigenza biologica e psicologica, risultata dall'incivilimento. L'educazione nonviolenta appariva così come un requisito necessario della prosecuzione dell'incivili-

mento. Ma era tempo quello di una decisione e di una scelta forse senza futuro. In Freud, come in Marx, si fa strada una prospettiva escatologica che esige interventi risolutivi, propositi irrevocabili ed estremi. E qui il rifiuto colpiva proprio l'idea dell'incivilimento come lenta e immancabile evoluzione progressiva. Marx chiedeva una rottura con l'ordine sociale esistente, Freud con l'ordine psicologico. Ma questa rottura era supremamente difficile. Essa sembrava trovare ostacolo nella stessa costituzione dell'uomo.

L'aggressività innata, che nel 1915 era apparsa a Freud come inevitabilmente foriera di guerra, ora, nel 1932, gli si raffigura come un'esigenza di rottura con tutta la storia precedente. L'aggressività deve essere vinta pena la ricaduta, con la guerra, nella barbarie. Il compito era urgente, indilazionabile. Ora o mai più. È già stata messa in luce, da Perlini, questa componente escatologica, «lo slancio utopico-messianico», dell'opera del tardo Freud. «La salvezza dalla catastrofe è affidata a una svolta radicale della storia in cui questa si riveli capace di rovesciare se stessa per riscattarsi».

Qui s'inserisce il discorso di Capitini. La rottura con la storia, con la realtà-società-umanità qual essa è, si motiva in lui eticamente, anche se non ne ignora i riflessi psicologici e biologici. Essa gli appare essenzialmente come una categoria pratica. Il compimento morale dell'uomo esige una tramutazione, che è possibile soltanto facendo leva sulle forze più profonde e autentiche dell'anima, portandole al massimo di tensione. [...]

Come già in Marx, il regno della libertà gli appare non nel lavoro, dove permane un aspetto necessitante, ma nel tempo liberato dalla necessità. Nella festa egli scorge «un anticipo della liberazione»: «la festa è come l'immagine di una realtà liberata, in cui la compresenza si dia una sua corporeità nuova, non quella che si dissolve nella morte»<sup>34</sup>.

Capitini distingue dalla «festa» le feste promosse da istituzioni, e cita come esempio di queste quelle cattoliche, definendole «chiuse, non aperte»<sup>35</sup>.

La festa in cui vede il «nuovo inizio» è quella espressa dallo spontaneo movimento popolare, aperta a tutti, se pure organizzata localmente. Anche se promossa da singoli «centri», anche

se espressione della vita e delle tradizioni di particolari comunità, la festa è da ricondurre a quell'«universalismo della libera collettività» del quale Capitini è assertore. «Diversa dall'aria del lavoro e dell'amministrazione della vita [...] la festa», egli afferma, «è il posto per la compresenza che si fa più vicina, e più evidente, più confortevole»<sup>36</sup>. Essa vale quando non è manifestazione di semplice vitalità, quando non è ricerca di godimento particolare, di sfoggio di ricchezza e di affermazione individualistica, ma «apertura all'omnicrazia»<sup>37</sup>, celebrazione di sentimenti di intimità con tutti.

Al pari della nonviolenza, che a essa strettamente si apparen-  
ta, la festa ha due dimensioni, una corale, comunitaria, un'altra  
individuale. Anche se la festa è celebrata in un contesto sociale,  
ogni individuo ha in essa il suo spazio e il suo modo di consacrarla.  
«Ognuno», afferma Capitini nella sua ultima opera, *Il potere di tutti*,  
scritta nella primavera-estate 1968, «può trovare da sé i luoghi e i  
modi in cui egli riesca a sostanziare meglio la festa, rendendola  
positiva, oltre la semplice assenza del lavoro consueto; e si possono  
pensare come più adatti un cimitero, una rievocazione di alte anime,  
un concerto di alta musica, un ospedale, un silenzio non parlante ma  
aperto»<sup>38</sup>. Così religiosamente intesa, la festa va oltre non soltanto  
il lavoro, ma altresì il tempo libero, diventandone, egli dice, «il  
sostegno più profondo». Il vissuto religioso della festa conferisce alla  
vita politica e a quella produttiva degli uomini un carattere libero da  
sollecitazioni particolaristiche e antagonistiche, da tendenze di  
chiusura, di potere, di utilitarismo. «Sulla base di questo altro – di  
questo elemento celebrato nella festa – il cittadino diventa appassionato  
aperto al potere di tutti e il lavoro viene aperto al contributo che da  
ogni essere viene alla produzione dei valori, che è la forma più alta del  
lavoro»<sup>39</sup>. La festa è la manifestazione più schietta di un gruppo e di  
un individuo educati, se educazione è liberazione dall'immobilismo,  
dall'egocentrismo e dall'etnocentrismo, da tutto ciò che chiude,  
limita, arresta, antagonizza, fissa in schemi, dispone alla recezione  
passiva di conoscenze e di comportamenti. È questa l'accezione  
capitiniiana dell'educazione come processo di formazione di capacità  
attive, creative, una corda, e insieme un salto, dall'essere al dover  
essere. Per questo egli unisce nello stesso nodo la «costruzione di una  
festa e la



costruzione di una rivoluzione» e insiste che «la festa in quanto è corroboratrice dell'apertura alla compresenza e all'omnicrazia, è tenacemente rivoluzionaria»<sup>40</sup>. [...]

Il momento educativo assume una collocazione centrale nella visione di Capitini proprio in virtù della rilevanza che esso ha in rapporto alla promozione della vita politica e della vita religiosa, che egli concepisce intimamente collegate.

Si cadrebbe nell'istituzionalismo vuoi politico vuoi religioso, e perciò nella corruzione della politica e della religione, se esse fossero concepite e praticate come attività di potenza, di pura esteriorità. La realtà nuova scaturisce da propositi che sorgono in animi nuovi. E spetta all'educazione di formare nuovi poteri e capacità di ulteriori sviluppi socioaffettivi e intellettuali, e per essi nuovi modi d'essere nella vita dei singoli, nella società e nella realtà.

Questo spiega perché Capitini dedicò tanta parte della sua vita all'educazione. La sua vocazione fu essenzialmente educativa. Egli la manifestò non soltanto nell'insegnamento come insegnante privato, dopo che venne allontanato dalla Scuola Normale per non aver voluto prendere la tessera fascista, come Gentile gli chiedeva di fare per potergli conservare il posto che vi occupava; né soltanto come docente universitario, a Pisa, a Cagliari e a Perugia, sempre lasciando una traccia incancellabile negli animi e nelle menti dei discepoli. La sua vocazione educativa la manifestò altresì, e in misura certamente non minore di quella che rivelò nell'attività professionale, come combattente politico, come animatore di gruppi, di centri, di organizzazioni nel campo sia politico che religioso. Ma anche nel settore strettamente educativo egli dette contributi di primo piano alla trasformazione della scuola, come promotore di incontri e convegni, come uno dei fondatori dell'ADESSPI e della Consulta dei professori universitari di pedagogia. La difesa della laicità della scuola contro le ipoteche clericali fu assunta da lui con vigore non inferiore a quello da lui spiegato a favore e nel seno dell'Associazione per la libertà religiosa in Italia.

L'educazione degli adulti, che promosse nei Centri di Orientamento Sociale e poi, fino alla morte, nel Centro di Orientamento Religioso, costituì per lui un settore d'impegni molteplici-

ci, senza che ciò distraesse la sua attenzione dall'educazione dei giovani e dai problemi dell'educazione infantile. Non si può neppur tentare di tratteggiare, come qui si è cercato di fare, la figura intellettuale e morale di Capitini, e in questo tentativo di ricostruzione della complessità della sua opera di mettere in luce l'importanza che per lui rivestì l'aspetto educativo, senza tornare a insistere sia pur brevemente sul concetto che egli sviluppò dell'infanzia e della sua educazione.

Il fanciullo occupa un posto di rilievo eccezionale nel suo pensiero. I suoi scritti sull'educazione dell'infanzia, non soltanto nei libri *L'atto di educare* e *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo* ma anche nelle opere di politica e di religione, assegnano al fanciullo una collocazione centrale nell'intero schema dell'universo. La pedagogia per lui, come già per Gentile e per Dewey, si salda con la filosofia, con la politica e con la religione.

Capitini ripeté a più riprese in diversi suoi scritti che «il fanciullo è il figlio della festa». E si è visto che per lui la festa, come scriveva, «è la piena realizzazione della compresenza e dell'omnicrazia»<sup>41</sup>, cioè ha una suprema valenza religiosa e politica. Il fanciullo è figlio della festa perché «ha un'esigenza di assoluto, di amore verso tutti, di apertura, di gioia, di novità». Il fanciullo «apre il domani». L'esigenza di «un di più» sulla realtà esistente, di un'aggiunta che attraversa tutta la concezione capitiniana, incentra la sua attenzione sul fanciullo. «Il fanciullo non è disposto ad accettare i limiti». «L'assolutezza rivoluzionaria e ideale che portano i fanciulli per riformare continuamente i residui dell'attuale società sbagliata ha ragione». «Il valore è intrinsecamente un'armonia con la sostanza del fanciullo»<sup>42</sup>.

Capitini collega il fanciullo alla festa per l'istanza di «novità pura» che esso porta con sé nascendo. Ma questa sua tendenza verso il nuovo, verso la gioia e la felicità nel superamento dei limiti non può essere soddisfatta senza l'aiuto dell'adulto genitore ed educatore. Questi possono ostacolarne, paralizzarne, distruggerne lo slancio innovativo, offuscare la sua sensibilità gioiosa. Lo sforzo, la tensione, devono essere soprattutto dalla parte degli educatori. Per il fanciullo l'asseccarli è seguire la sua propria natura, come è violentarla il non crescere, il non andar oltre, il non utilizzare le sue doti di flessibilità, di duttilità, di cambiamento per superare gli impulsi alla vitalità, alla forza,



alla potenza. Perciò errano le pedagogie che eliminano l'opera dell'educatore al pari di quelle che fanno dell'educando un semplice continuatore e ripetitore del primo. Ciò che per l'educatore è tensione, per l'educando è gioia, è felicità, è festa. Rivolgendosi agli educatori Capitini ammonisce: «Non c'è cosa più ingannevole dell'accettazione abitudinaria di un ritmo immutabile; mentre fin ai fanciulli bisogna mostrare che questo tempo è quello dell'intensificarsi degli impegni straordinari alle aperture e alle aggiunte: credo che per millenni si siano perdute le occasioni di liberazione dell'uomo che i fanciulli portavano, appunto per aver imposto loro come assoluto e imm modificabile quel ritmo che era lo schema di un'età adulta, chiusa, meccanica e presuntuosa»<sup>43</sup>.

Capitini non ignora che questa sua visione della natura infantile contrasta con quella che di questa è stata svolta da una parte della psicopedagogia contemporanea. L'idea freudiana-kleiniana di una innata aggressività del fanciullo e, per ben altri sentieri, quella di una «spiritualità arbitraria e vandalica» del fanciullo sviluppata da Gentile in chiave non psicologica ma filosofica, non trovano consensi nella concezione di Capitini che, com'egli dichiarava, «ha come precedente la concezione romantica» benché non sposata totalmente. «La psicologia», egli notava, «talvolta esagera il lato drammatico e penoso del bambino che si trova nel mondo. Non che questo non sia nello sforzo di essere all'altezza di ciò che gli si presenta, e di vincere i tanti disagi indubbiamente penosi; ma soprattutto è da vedere nel bambino una letizia essenziale, la gioia per avere problemi da risolvere; e la perplessità o angoscia sono soltanto secondarie, in quanto esprimono il timore (ma transitorio) di non farcela a risolvere quei problemi; fondamentale è la gratitudine perché ci sia una realtà»<sup>44</sup>. Ma il fanciullo non si appaga in quella già data. In lui è fondamentale e operante «la categoria pratica dell'unità-amore» che «non sta affatto nella sdolcinatura, ma nella sobrietà di una vicinanza». È puntando su questo bisogno pratico che Capitini rafforzava il suo convincimento «che si debbano non fare elenchi di bisogni da soddisfare senza l'organicità data da un fine ulteriore alla biologicità; ma che nella posizione di una realtà liberata dal male, si trovano le categorie per conoscere effettivamente ciò che è nel profondo del bambino»<sup>45</sup>. Egli, pertanto, si dichiarava fautore di una «educazione nuova», che

peraltro non era da confondere con quella di indirizzo umanistico che porta questa denominazione nella pedagogia contemporanea. Preferiva perciò chiamare la sua col nome di «aperta», perché il termine «nuova» viene usato per quella che semplicemente porta il centro nel fanciullo. «Questa concezione», soggiungeva, «non basta, sia perché bisogna vedere il fanciullo più profondamente, come portatore di esigenze di una realtà liberata, sia perché la nostra opera è necessaria per dare a queste esigenze conferme e tecniche adeguate»<sup>46</sup>. Si colloca così «la scienza in un orizzonte molto più largo, e la liberazione non [...] semplicemente [come] fertile sviluppo di energie nascoste o impedito, ma [...] [come] trasformazione dell'attuale modo di essere della realtà-società-umanità lungo concrete categorie di unità-amore e di possibilità di valori più alti»<sup>47</sup>. Qui sta l'elemento religioso che va oltre quello offerto dall'umanesimo. Tale apertura, soggiungeva, guarda non «solo a 'cambiamenti' (questo è deweyano), ma anche a un cambiamento radicale, escatologico».

Ritengo che nella teoria dell'infanzia e dell'educazione infantile emergano nitidi il ricordo di quello che Capitini è stato ed è per noi, il motivo della sua presenza e della sua attualità. Egli è suaditore di possibilità di salvezza nell'asprezza della condizione odierna dell'uomo. Ma la sua persuasione è, per un verso, rottura senza compromessi col presente, con la realtà com'è e com'è stata, volontà di novità pura, rifiuto di ogni atteggiamento compromissorio con le tendenze alla continuazione, al progresso, alla semplice riforma ed evoluzione della vita e della società attuali; e, per un altro verso, impegno pratico strenuo per una realtà totalmente nuova, liberata dall'ingiustizia sociale, dal male e dalla morte, e, in tale impegno pratico, fiducia nell'avvento di una realtà liberata. In questa fiducia materiata di tensione e di impegno riposa il suo senso tragico della vita e si avverte la presenza di un eterno senza tempo che è qui e ora.

Il suo ricordo è di una personalità tra le somme della nostra epoca che scava negli abissi del tragico per attingerne bagliori di felicità: ma il prezzo è altissimo. È la volontà di un mondo totalmente nuovo. Non è impossibile, però, pagarlo, se – com'egli suggerisce – «si cerchino lietamente e per sovrabbondanza preaccenni della realtà liberata, ed ecco, oltre l'attenzione alla festa, l'affetto aperto ai bambini, come inizio nuovo»<sup>48</sup>.

## Note al capitolo

1. A. Capitini, *Religione aperta*, Bologna, 1955, pp. 12-13.
2. Ivi, p. 105.
3. Ivi, p. 210.
4. Ivi, p. 173.
5. A. Capitini, *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, 1950, pp. 76-77.
6. A. Capitini, *Religione aperta*, cit., pp. 470-471.
7. Ivi, p. 193.
8. G. Lukács, *Storia e coscienza di classe*, Milano, 1971, p. XII.
9. Ivi, p. 50.
10. T. Perlini, *Baudelaire nella riflessione critica di Benjamin*, «Comunità», XXIII, 1969, n. 158, p. 60.
11. A. Capitini, *Religione aperta*, cit., p. 194.
12. Ivi, p. 184.
13. Ivi, pp. 216-217.
14. Ivi, p. 139.
15. Ivi, p. 138.
16. Ivi, p. 211.
17. A. Capitini, *Attraverso due terzi del secolo*, «La Cultura», 1968, p. 461.
18. A. Capitini, *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, 1966, p. 133.
19. Ivi, p. 132.
20. A. Capitini, *Tecniche della nonviolenza*, Milano, 1967, p. 31.
21. A. Capitini, *La compresenza...*, cit., pp. 249-250.
22. A. Capitini, *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, 1953.
23. A. Capitini, *L'atto di educare*, Firenze, 1951, p. 5.
24. *Ibidem*.
25. Ivi, p. 25.
26. M. Mead, *Generazioni in conflitto*, Milano, 1972, p. 125.
27. Ivi, p. 26.
28. Ivi, p. 131.
29. Ivi, p. 130.
30. A. Capitini, *Il fanciullo...*, cit., p. 42.
31. A. Capitini, *Religione aperta*, cit., pp. 199-200.
32. Ivi, p. 162.
33. S. Freud, *Il disagio della civiltà*, Torino, 1971, p. 280.
34. A. Capitini, *La compresenza...*, cit., p. 281.

35. A. Capitini, *Educazione aperta*, Firenze, 1967-68, vol. II, p. 21.
36. *Ibidem*.
37. A. Capitini, *Il potere di tutti*, Firenze, 1969, p. 115.
38. Ivi, pp. 116-117.
39. *Ibidem*.
40. Ivi, p. 118.
41. Ivi, p. 115.
42. A. Capitini, *Il fanciullo...*, cit., 222-261.
43. A. Capitini, *La compresenza...*, cit., p. 294.
44. A. Capitini, *Educazione aperta*, cit., vol. I, p. 111.
45. Ivi, pp. 11, 120, 108.
46. Ivi, p. 120.
47. Ivi, p. 108.
48. A. Capitini, *La compresenza...*, cit., p. 281.

## V

## JANUSZ KORCZAK

La ricerca dei principi educativi dell'opera di Janusz Korczak [*il suo vero nome è Henryk Goldszmit (Varsavia 1878-Treblinka 1942), fondatore di vari internati per orfani ebrei. N.d.C.*] non è compito facile. Nelle centinaia dei suoi aforismi sono contenuti concetti, osservazioni, consigli, suggeriti dalla sua lunga esperienza con i bambini della Casa degli Orfani e con i ricercatori nonché con gli studiosi frequentati nei periodi del suo discepolato a Berlino e a Parigi.

«Un ospedale di Berlino e la letteratura medica tedesca mi hanno insegnato a riflettere sulle cose che sappiamo e a procedere lentamente e sistematicamente. Parigi mi ha insegnato a riflettere su ciò che non conosciamo, ma desideriamo sapere, dobbiamo sapere e un giorno potremo sapere. Berlino era una giornata lavorativa piena di piccole preoccupazioni e di piccoli interventi. Parigi la festa del domani con le sue brillanti intui-

zioni, la sua poderosa speranza e il suo inaspettato trionfo. La forza del volere, la sofferenza di ignorare, la gioia di ricercare: questo mi ha dato Parigi. La tecnica di semplificare, il dono dell'inventiva nei problemi minimi, l'ordine dei dettagli: questo ho portato via con me da Berlino»<sup>1</sup>.

Korczak si sforza di comporre in armonia queste esigenze diverse dell'indagine scientifica rivolta al mondo dell'infanzia. Per un verso raccogliere e ordinare il sapere acquisito. Per un altro, ma sulla base di questo, affrontare nuovi problemi, spingersi nell'ignoto, aprire le vie all'innovazione del campo educativo.

La conoscenza come prerequisito del pensiero, cioè del dubbio, dell'ipotesi che lo rimuova, di un sapere logoro fatto di «idee inerti» che si trasforma, ad opera dell'esperienza e della ragione, in sapere che costantemente si arricchisce di inedite prospettive.

Ciò che ammiriamo nella metodologia pedagogica di Korczak è soprattutto questo motivo euristico, antidogmatico, questa apertura sperimentale che si riflette nello stile denso, rapido, incalzante, col suo breve periodare che mai si adagia nel luogo comune. Quanto più ha appreso dalle scienze coltivate e dalla vissuta vicinanza con i bambini, tanto più avverte lo stato ancora infantile delle nozioni attendibili su di essi: «Ricco della sperimentata consapevolezza della potenza delle leggi della natura e della geniale ricerca del pensiero umano, mi trovo di fronte a un'incognita: il bambino».

Il bambino come campo di ricerca appena liberato dalla somma delle osservazioni parziali e discontinue, dalle nozioni accolte dalla tradizione e mai verificate, il bambino come soggetto di indagine da compiere senza stanchezza e da avvicinare pertanto con l'umiltà di chi sa di ignorare e con la cura di chi teme di nuocere invece di giovare al processo del suo sviluppo: è questa l'infanzia il cui rispetto appare a Korczak come l'obbligato sentimento di approccio del genuino educatore.

«Facendo il bilancio», egli insiste, «della mole di risultati che ci ha portato l'osservazione clinica del bambino in ospedale e domandandomi che cosa ci abbia dato l'internato, m'imbatto nella risposta: nulla».

Non vi è dubbio che esistono delle norme generali che regolano lo sviluppo di tutti i bambini, e che la ricerca medica e psicopedagogica (Freud, Claparède, Decroly, Piaget, Gesell, Montessori, ecc.) ha contribuito a stabilire. La loro conoscenza, non certo esaustiva fino a oggi, si approfondisce e perfeziona di anno in anno. Ma essa tiene scarso conto del differente ritmo di crescita di ciascun bambino. Poiché nessun bambino è uguale ad alcun altro, un sistema di educazione che si strutturi sull'osservanza di norme generali rischia di fallire il suo assunto.

Korczak sottolinea con insistenza l'esigenza di un'educazione individualizzata, anche, e forse tanto più, se svolta in un ambiente sociale, come l'internato, dove la vita di gruppo è primaria in vista di quella che egli chiama «la coscienza collettiva della comunità, [...] il senso di comune responsabilità».

«Per me, e credo per ogni educatore, non esistono i 'bambini', esistono gli individui, così diversi, così estremamente differenti, ciascuno dei quali reagisce in maniera così diversa e particolare a tutto ciò che lo circonda».

Questa coscienza della diversità costituisce lo *Scibboleth* di ogni genuino educatore. L'educatore che non si preoccupa di individuare le caratteristiche singolari e irripetibili di ciascuno dei suoi alunni, che invece di concepire e condurre il suo lavoro come un apprendistato perenne e di vivere nella sua scuola e nella sua classe come in un «laboratorio», adagiandosi invece nella bambagia delle idee generali, si colloca nel chiuso di una provincia pedagogica dove trasmissione di nozioni e di abiti di comportamento omogeneizzante, conformismo, livellamento, sono le forme strumentali, idonee alla conservazione dello stato di cose esistente, al servizio della perpetuazione del dominio, della società adulta.

È contro tale dominio che Korczak eleva la sua visione educativa. Contro l'uniformità delle regole egli pone la molteplicità degli interessi e delle individualità. A ogni velleità di «appropriazione» dell'infanzia egli oppone i suoi diritti al rispetto di ciò che ciascun bambino è. L'atteggiamento critico nell'educatore, nemico di ogni assolutismo, è la manifestazione, in termini di conoscenza, della sua pratica educativa guidata dal principio di libertà, sollecita dei diritti del fanciullo. Avvertire il bambino come un problema significa porsi di fronte a lui in un atteggiamento

mento fatto anzitutto di accettazione e di rispetto: è questo il nucleo centrale della pedagogia di Korczak. Sotto tale riguardo, che è quello dei requisiti dell'educatore, mi pare che i passi più importanti siano quelli contenuti nei paragrafi 84 e 85 dello scritto su *L'internato*.

All'educatore che, anche dopo pochi anni di esperienza, vanta un «suo metodo», un «suo punto di vista», egli rivolge il monito di «sempre ricordarsi che questo metodo o punto di vista gli è stato suggerito dall'esperienza di lavoro in certe condizioni, in un certo luogo, con un certo materiale umano». Di qui il convincimento che tale educatore «dovrebbe motivare la sua posizione, produrre degli esempi, sostenerli con una casistica».

E quando egli voglia «inoltrarsi sul terreno più difficile e rischioso: pronosticare, congetturare cosa ne sarà di un dato bambino», gli sia pur concesso; «ma che sia sempre consapevole di potersi sbagliare. Nessun parere deve diventare una convinzione assoluta o una convinzione di sempre [...]. Ogni problema deve essere considerato indipendentemente da una visione generale e così ogni singolo fatto [...]. Solo a queste condizioni il lavoro dell'educatore non sarà né monotono né privo di speranza. Ogni giorno gli porterà qualcosa di nuovo, di inaspettato, di eccezionale, ogni giorno sarà più ricco di un nuovo contributo [...]. E solo allora egli amerà ogni bambino di un saggio amore, si interesserà della sua vita spirituale, dei suoi bisogni, del suo destino. Più si avvicinerà al bambino, più si accorgerà di caratteristiche degne di attenzione. Nella ricerca troverà sia la ricompensa che lo stimolo per ulteriori ricerche, per ulteriori sforzi».

Certe pagine o espressioni di Korczak suscitano perplessità. Mi riferisco a quelle in cui l'accettazione del bambino da parte dell'educatore sembra proporsi come un monito contro l'alterazione e il cambiamento della sua condizione esistente in un dato momento. Frasi come questa: «Non trasformerò nessuno dei bambini in qualcosa di diverso da ciò che egli è. Una betulla rimarrà betulla, la quercia quercia [...].»; o come quest'altra: «Insegno a un bambino ritardato: due dita, due bottoni, due monete – due. Conta già fino a cinque. Ma basta cambiare l'ordine della domanda, l'intonazione, il gesto: di nuovo non sa, non è capace. Un bambino con un vizio cardiaco. Mite, lento



nei movimenti, nel parlare, nel sorridere. Gli manca il fiato, ogni mossa più vivace provoca un attacco di tosse, significa sofferenza e dolore. Questo bambino deve essere così [...]».

«Sei un impulsivo – dico a un ragazzo. Va bene picchia pure, ma non troppo forte, arrabbiati, ma una sola volta al giorno. Se volete conoscere l'essenziale del mio metodo educativo, ecco, l'ho riassunto in questa frase».

Korczak stesso invita a prendere questi suoi comportamenti di medico e di educatore come indici non periferici del suo pensiero pedagogico. Ci invita a porli, anzi, al centro della sua concezione educativa. Questa è elusiva, perché rifugge dagli schemi, dall'*esprit de système*. Tra umanesimo e trascendenza Korczak segue una sua strada diversa dalla credenza che l'educazione può tutto (*educatio potest omnia*) nel senso sia di un perfezionamento della natura umana sia del suo superamento (l'«oltreuomo»).

Quale risulta, pertanto, essere «l'essenziale» del suo pensiero e del suo metodo educativo? L'esistenza di dotazioni naturali che possono essere sviluppate, ma non trascese, costituisce la garanzia della sua «indipendenza» e della sua «libertà», le due categorie che Korczak indica come prerogative della personalità sana. Il fatto che l'educazione non possa prescindere da questi dati né modificarli sostanzialmente assicura all'individuo la disponibilità della sua persona contro i propositi e i tentativi di intervento esterno volti ad alterarla e a violentarla. Ogni processo formativo è valido nella misura in cui si avvale del patrimonio genetico di cui ogni bambino è portatore.

L'azione educativa appropriata si colloca lungo la linea del suo riconoscimento e del suo potenziamento. Se tutte le potenzialità del bambino, anche del meno dotato, fossero sviluppate, egli raggiungerebbe un grado di maturazione quale comunemente anche i più dotati non riescono a realizzare. Perché ciò avvenga occorre che – oltre ad attingere la consapevolezza dei limiti posti dalla natura all'opera formativa – si ponga attenzione a non cercare di conformare il bambino a un modello prestabilito a priori dall'educatore e più in generale dalla società adulta e si faccia ciò fin dalla prima infanzia. «Se vogliamo conoscere le forme primigenie dei pensieri, dei sentimenti e delle

aspirazioni prima che si sviluppino, si differenzino e si definiscano, dobbiamo rivolgerci a lui, al lattante. Soltanto una sconfinata ignoranza e superficialità dello sguardo possono negare l'evidenza che il lattante possiede un'individualità ben precisa e determinata, in cui confluiscono temperamento innato, energia, intelletto, senso di benessere ed esperienze vitali».

La lezione di Freud è sempre presente nel pensiero e nell'opera di Korczak, non soltanto per ciò che riguarda la sessualità infantile. Occorrerebbe raccogliere una documentazione più abbondante e precisa di quella offertaci da *Come amare il bambino* per confermarci nell'opinione che il distacco di Korczak da una visione monocorde, idillica, angeliforme dell'infanzia è in parte dovuto all'influenza su di lui esercitata dalla letteratura psicoanalitica, da Freud e probabilmente da Melanie Klein.

La visione dualistica degli istinti propria di Freud riaffiora in Korczak. «Un educatore che non schiaccia ma libera, non trascina ma innalza, non opprime ma forma, non impone ma insegna, non esige ma chiede: un tale educatore vivrà insieme al bambino molti momenti ispirati, più d'una volta con le lacrime agli occhi seguirà la lotta dell'angelo con satana, fin quando l'angelo luminoso riporterà la vittoria». In modo analogo Freud riteneva che la pulsione distruttiva non sarebbe prevalsa tanto nella psiche infantile quanto nell'intera società, se «l'altra delle due 'potenze celesti', l'Eros eterno, farà uno sforzo per affermarsi nella lotta con il suo avversario altrettanto immortale». È da notare però che l'esito di quella che Korczak indicava come «lotta tragica» tra impulsi discordanti non appariva a Freud scontata. «Ma chi può prevedere», così concludeva il più noto dei suoi scritti di metapsicologia, «se [Eros] avrà successo e quale sarà l'esito?»<sup>2</sup>.

Tuttavia, non dissimilmente, Korczak stimava necessario che l'educatore assistesse il bambino nel suo sforzo autoformativo senza forzarne o condizionarne l'esito, qualunque questo potesse essere. L'essenziale era che al bambino fosse concesso di «diventare quel che è», qualunque potesse divenire la forma del suo essere. L'unica esigenza educativa fondamentale era l'accettazione di questo destino esistenziale: un'esigenza che nel corso dei secoli era stata costantemente elusa dal mondo adulto, come

lo è – forse in misura ancora maggiore oggi – da quelle che Korczak chiamava «le condizioni sociali odierne». «Tuttavia questa macchina mostruosa rimane in moto per lunghi anni per spezzare la volontà, soffocare le energie, mandare in fumo la vitalità del bambino».

È a questa ragione ultima del rispetto per il bambino e della sua libertà che Korczak rende omaggio, anche se essa significhi il prevalere in lui della morte sulla vita. «Un caldo, saggio, equilibrato amore della madre per il proprio bambino deve riconoscere a quest'ultimo il diritto a una morte prematura, di ultimare il corso della vita non dopo sessanta rivoluzioni della terra attorno al sole, ma dopo una o anche tre sole primavere». Di qui la sua richiesta di una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino, dei quali elencava come fondamentali i tre seguenti:

- 1) il diritto del bambino alla morte;
- 2) il diritto del bambino alla sua vita presente;
- 3) il diritto del bambino a essere quel che è.

Forse ora appare più chiaro il significato del suo riferimento all'«essenziale» del *suo* «metodo educativo» e, come ho aggiunto, della sua intera concezione pedagogica.

Quello che potremmo chiamare il metodo di Korczak, condensato nell'antico precetto *sequere naturam*, si approfondisce in una larga visione di filosofia dell'educazione. L'«essenziale» di questa è l'idea che il bambino si realizza «nella sua vita presente», che ciò che è valido è il suo «oggi», che egli «deve essere come è».

Il principio di «un'educazione per il tempo futuro» appare inaccettabile a Korczak. Non si tratta qui soltanto di una premonizione del tragico avvenire dei suoi bambini della Casa degli Orfani. È in gioco un'intuizione profonda del senso della vita e del conseguente ufficio dell'opera formativa, anche se non è da escludere che la percezione della incertezza e della precarietà della comunità ebraica in Polonia e più largamente dell'intera specie umana alla vigilia della seconda guerra mondiale possa avere costituito un'efficace motivazione dello sviluppo di quella concezione.

Domina il pensiero di Korczak l'idea che falsa è la vita spesa in vista della conquista del benessere futuro, di beni da accumulare e godere in avvenire. L'uomo fuori di se stesso è eminentemente quello contemporaneo, teso all'aver e dimentico dell'essere. L'educazione della generazione adulta è stata in larga misura effettuata sotto il dominio della visione di valori collocati nel tempo futuro. Noi stessi siamo cresciuti alla sua insegna. Il movimento giovanile del 1968 l'ha fatta entrare in crisi. I «figli dei fiori» hanno proposto una forma di esistenza liberata dal principio storicistico e volta a collegare strettamente l'essere e il valore. Ma gran parte della pedagogia contemporanea si è sviluppata sotto l'impero della categoria del futuro, e ha stretto un'alleanza con la futurologia.

Alle spinte di una civiltà acquisitiva, che alimentava forme di comportamento e di pensiero che privavano di significato il presente, non sono mancate critiche, ribellioni, rifiuti ad opera di filosofie ispirantisi a un diverso senso dell'esistenza, e ancor più di scrittori e artisti la cui produzione avvalorava un senso della realtà che è estraneo allo spirito dell'odierna civiltà tecnica e alle forme di organizzazione totale della vita in cui essa si è espressa. Privato il presente di significato, smarriscono il loro valore altresì il passato e lo stesso futuro al quale si guarda in una fuga senza fine da possibilità di coesistere.

Con le punte avanzate della coscienza contemporanea Korczak avverte che l'attaccamento del bambino all'oggi rappresenta la cifra della sua vita vera che sfugge all'adulto. Anche se caduca ed effimera, la sua adesione al presente è un appello di eternità. «Per timore che la morte possa strapparci il bambino, strappiamo il bambino alla vita; per timore che muoia, non lo lasciamo vivere. Cresciuti a nostra volta nella perniciosa atmosfera dell'attesa passiva di ciò che succederà, ci affrettiamo continuamente verso un futuro pieno di meraviglie. Pigri come siamo non vogliamo cercare la bellezza qui [...]».

Questo rifiuto del presente da parte degli adulti influisce sinistramente sui bambini, mentre al tempo stesso è documento delle condizioni in cui versa l'umanità oggi. «Perché 'l'oggi' del bambino dovrebbe essere peggiore e meno valido del domani? E quando il domani è arrivato noi aspettiamo ancora, giacché l'opinione di fondo che il bambino non è ancora nulla, ma

saprà, che non può ancora nulla, ma potrà, ci costringe a una continua attesa». E allargando il quadro all'intera condizione umana: «La metà dell'umanità non esiste nel pieno senso della parola; la sua vita non è che un gioco; le sue aspirazioni sono ingenuie, i suoi sentimenti fugaci, le sue opinioni ridicole. I bambini sono diversi dagli adulti, manca qualcosa nella loro vita, eppure c'è qualcosa in più che nella nostra; ma quella vita diversa dalla nostra è una realtà non una chimera».

La collocazione del bambino in una dimensione temporale che inanella il presente all'eternità, fuori dal peso di una tradizione che lo ignora come essere indipendente e si sforza di fare di lui il depositario e il custode dei costumi del passato, proiettandone lo sviluppo in un futuro indeterminato, è ricca di implicazioni innovative e anche eversive, anziché riproduttive, dell'ordine sussistente della realtà e della società. Korczak non è un pensatore politico. La sua pedagogia è più legata alla psicologia e alla medicina che alla sociologia. Ma la sua proiezione del bambino su un piano di eternità intrinsecamente congiunto agli eventi quotidiani e al senso del presente reca in sé una potenzialità e un messaggio di trasformazione che investono e rovesciano idealmente l'intero universo.

Scrivo a proposito del ruolo del nuovo educatore: «Eccomi al punto più alto della mia iniziazione, alla più ardua delle mie illuminazioni. Per gli eccessi e per i falli basta una paziente, amorevole indulgenza; ai delinquenti occorre amore. La loro ribellione piena di rabbia è giusta. Bisogna rammaricarsi della facile virtù, allearsi con il delitto solitario e messo al bando». L'ostilità dei bambini sfavoriti dalla nascita coinvolge, nella loro protesta per i colpi della sorte, il mondo sociale che con l'ingiustizia delle sue strutture fa posto soltanto ai sani e ai normali. «Cresce una nuova generazione, avanza una nuova ondata. Hanno difetti e virtù, creategli le condizioni perché crescano migliori. Non vinceremo la causa contro i lutti dell'eredità patologica, non diremo al fiordaliso di diventare grano [...]. Rinunciamo alla brama ipocrita di avere dei bambini perfetti. Chiediamo: eliminate la fame, il freddo, l'umidità, il tanfo, l'angustia, la sovrappopolazione. Siete voi a concepire i malati e gli handicappati, a creare le condizioni della ribellione e della pestilenza. [...] Attenzione: la vita

di oggi plasma il bruto, l'*homo rapax*. È lui che detta i metodi dell'azione. Sono un imbroglione le sue concessioni in favore dei deboli, la venerazione per gli anziani, la parità dell'uomo e della donna, e la benevolenza verso i bambini».

Fare vivere i bambini nel tempo che è loro, nel presente, nell'oggi, significa per Korczak sconfiggere i tentativi volti pertinacemente a fare della nuova generazione uno strumento di difesa e di perpetuazione di quest'ordine di rapace brutalità. Egli non si stanca di ripetere che nell'educatore che rispetta il bambino «cresce la conoscenza dei metodi di assoggettamento». Questo atteggiamento rispettoso dei diritti del bambino rompe la catena dei rapporti di dominio. Il centro della posizione pedagogica di Korczak è qui. La rinuncia degli adulti a impadronirsi del bambino («Dici: il mio bambino. No, è un bambino di molti...»), il permettergli di essere quello che è, è da lui interpretato come il riconoscimento della legge che «stabilisce in ogni bambino il primo anello nell'immortale catena delle generazioni».

Si ponga attenzione al fatto che l'insistenza con cui Korczak rivendica per il bambino il diritto di essere ciò che è, di vivere nell'istante e nell'oggi non indulge affatto a una visione egocentrica della psiche infantile. Il bambino che si «accomoda» al mondo mediante un processo di «assimilazione» del mondo a sé (per richiamare i noti termini di Piaget) avverte nella sua esperienza concreta di ogni momento un legame con una realtà più vasta e permanente: costruisce il reale scorgendo l'immanenza del tutto («il bambino e l'infinito») nel frammento che di esso gli si dischiude di volta in volta.

Il nesso momento-eternità, che Korczak non cessa di sottolineare nel processo di costruzione dell'esperienza infantile, evidenzia il superamento dell'egocentrismo per una socializzazione che non è accettazione ma cambiamento radicale del sussistente. Il rapporto che egli stabilisce tra «il bambino e l'eternità» possiede questa urgente carica innovativa. La vita del bambino nel presente come carica di eternità costituisce il motivo saliente della concezione educativa di Korczak, che si rivela ricca di suggestioni che oltrepassano lo stretto orizzonte pedagogico per porsi come cifra dell'intera visione della vita e della società.

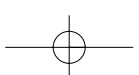
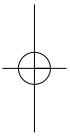
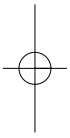
Permettere al bambino di vivere la vita quotidiana, non farne un succube di un futuro che egli forse non raggiungerà e che è,

almeno così come viene interpretato, lo stato di cose esistenti. Quindi c'è un messaggio innovatore, rivoluzionario, trasformatore in Korczak. Egli non è un pensatore politico, è un pedagogista legato soprattutto alla psicologia e alla medicina e di là alla filosofia. Ma da questi suoi studi, dalla sua esperienza, e probabilmente dalle circostanze di vita dell'ambiente ebraico di Varsavia, dalle premonizioni del destino degli ebrei, egli trae questa conclusione e questa osservazione: che vivere bene il presente è vivere il tutto, vivere l'eterno.

### Note al capitolo

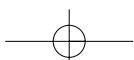
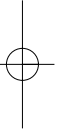
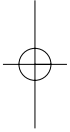
1. Tutte le citazioni sono tratte dal libro di J. Korczak, *Come amare il bambino*, Milano, 1979.
2. S. Freud, *Il disagio della civiltà*, Torino, 1971, p. 280.

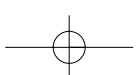
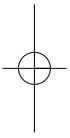
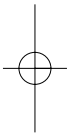






# LA CITTÀ





---

## VI

### L'AUTONOMIA\*

Il problema dell'autonomia della scuola è parte integrante di quello più generale dell'autonomia. Esso investe tutti i campi della cultura, quelli dell'arte, della scienza, della filosofia e, più largamente, i problemi del funzionamento e dell'organizzazione della vita sociale, nonché quelli del lavoro che ne sono momenti integranti. In breve l'autonomia chiama in causa tutte le dimensioni dell'esistenza individuale e collettiva, tutte le libertà formali e informali.

In questa vasta considerazione l'autonomia è rifiuto dell'esistente, dell'acquiescenza alla realtà sussistente considerata e vissuta come data, stabile, compiuta; mentre è intrinsecamente collegata all'innovazione, alla creatività, alla progettazione che

\* Relazione tenuta al Convegno Sicese, Firenze, 26-28 febbraio 1989.

unisce insieme passato, presente e futuro, compenetrandoli, secondo l'espressione di Karl Jaspers, «nella comunicazione più profonda»<sup>1</sup>.

La considerazione storica e teorica dei problemi dell'autonomia è di primaria importanza in un periodo quale quello attuale. Mai così viva è stata l'attenzione che a essi dedicano non soltanto progetti e proposte ministeriali, convegni-dibattiti di associazioni nazionali e internazionali, ma anche studiosi e ricercatori impegnati nell'elaborazione concettuale dell'ampia e complessa tematica dell'autonomia e nel riesame di posizioni che sono state presentate su di essa nella storia del pensiero occidentale.

Lo sforzo compiuto nel corso dei secoli per mettere a punto l'istanza dell'autodeterminazione liberandola dalla pressione di gruppo e dalla subordinazione ai principi di autorità e di potere costituisce uno dei motivi fondanti della formazione della civiltà.

I documenti di questo sforzo sono già reperibili nell'Antico Testamento. È a tutti noto che il secondo libro del *Pentateuco*, l'*Esodo*, nei capitoli che «formano la parte più importante della sezione», costituita dal *Decalogo*, pone in primo piano la concezione monoteistica:

Non avrai altri dei al mio cospetto; io sono il Signore tuo Dio [...] che punisce il peccato sui figli fino alla terza e alla quarta generazione [...] [mentre] uso bontà fino alla millesima generazione per coloro che mi amano e che osservano i miei precetti<sup>2</sup>.

In contrasto con tale enunciato della responsabilità intergenerazionale, il quinto libro del *Pentateuco*, il *Deuteronomio* (o *copia della Legge*), appartenente a un'epoca posteriore, enuncia la norma etica opposta dell'intera responsabilità individuale e dell'identica sorte riservata ai padri e ai figli virtuosi o colpevoli. Si legge nel testo: «I padri non periranno per le colpe dei figli e i figli non moriranno per i padri: ognuno perirà per la propria colpa»<sup>3</sup>.

La conquista del sentimento della responsabilità personale fu il risultato di un lungo percorso nella storia del popolo ebraico fino all'epoca dei profeti. *Isaia* riprese e sviluppò le tesi auto-

mistiche del *Deuteronomio*.

La cultura classica per opera dei Greci portò avanti l'istanza liberale. Con dolorante insistenza Sofocle scagiona Edipo dalla responsabilità dell'uccisione del padre e dell'incesto con la madre. Soltanto la coscienza della colpa la costituisce come tale. Nel suo colloquio con Teseo e con Creonte, Edipo, rivolgendosi a questi, esclama:

O faccia che non sai cos'è il rossore! Chi credi di offendere con ciò, questo povero vecchio oppure te? Tu m'hai sputato addosso il parricidio, le mie tragiche nozze e le sventure; tutte cose subite e non volute. Così piacque agli dei, forse adirati con la mia gente sin dai tempi antichi. Tu non puoi rinfacciarmi alcuna macchia di colpa volontaria, per la quale dovessi poi commettere altro male contro me stesso e quelli del mio sangue. Spiegami tu: se un giorno al padre mio pervenne quella triste profezia di morire per mano dei suoi figli, con che giustizia tu getti su me un simile delitto se a quel tempo non m'avevano ancora concepito e ancora mi trovavo tra i non nati? Nato per mia sventura, come nacqui, se mi scontrai col padre e se l'uccisi senza sapere cosa avevo fatto né a chi l'avevo fatto, dimmi tu come potresti ragionevolmente impudermi un'azione involontaria? E di mia madre poi... È vero, è vero: m'ha partorito – ohimè solo al dolore – ma ignara d'ogni cosa, io pure ignaro<sup>4</sup>.

La storia dell'umanità come storia della conquista teorica e pratica dell'autonomia sarebbe impresa degna di essere ricostruita, ma di assai difficile compimento, tanto insistente, continua, onnipervasiva è stata nei secoli la forza del suo principio antagonistico. Autonomia ed eteronomia si presentano come momenti concorrenti e indisciungibili dell'intreccio delle cose umane fino ai nostri giorni. È pur vero che la valutazione del rilievo che ha assunto l'autonomia nei confronti del suo opposto ha subito alterne vicende nei diversi periodi storici e nei contrastati sviluppi delle scienze dell'uomo.

Avvicinandosi ai tempi nostri, il pensiero si rivolge anzitutto al contributo offerto da Carlo Cattaneo all'elaborazione del principio autonomistico nella varietà dei suoi aspetti. È stato il convegno «Da Cattaneo alle Regioni», svoltosi a Milano nel 1974 per iniziativa della Regione Lombardia, a mettere in piena

luce come il motivo dell'autonomia rappresentasse il principio di base della riflessione cattaneana. Questa prese l'avvio dalla nozione romagnosiana della «transazione». Occorreva respingere dalla scienza ogni istanza dogmatica, fissa, antisperimentale.

Scrivendo Cattaneo nel saggio *Psicologia delle menti associate*:

Un sistema *aperto* può assomigliarsi a una gioventù perpetua, come è appunto ogni scienza sperimentale [...]. Fin dal risorgimento delle scienze, le menti costrette a combinare tanti discordanti pensieri, si resero in questo continuo sforzo sottili, audaci, libere. Acquistarono potenza d'emanciparsi da ogni sistema chiuso e di scuotere ogni giogo d'autorità, seguendo risolutamente e impavidamente l'unico lume dell'esperienza e della ragione<sup>5</sup>.

Commentava Norberto Bobbio nell'introduzione agli *Scritti filosofici* di Cattaneo:

Là dove il principio è unico ed esclusivo, il sistema è chiuso; là dove i principi sono molteplici e in feconda rivalità fra loro, il sistema è aperto<sup>6</sup>.

Il liberalismo pluralistico e sperimentale di Cattaneo si regge sul principio di autonomia. La libertà è per Cattaneo non soltanto il fondamento di una società aperta all'innovazione, ma lo è altresì di ogni mente che considera la ricerca l'elemento portante al tempo stesso della vita intellettuale e di quella sociale. In entrambi i campi e sotto gli stessi rispetti, la libertà ha la sua ragion d'essere nell'autonomia degli atteggiamenti e dei comportamenti.

Lo scritto *Le interdizioni israelitiche* del 1836 si presenta come l'opera nella quale Cattaneo, trattando sotto il profilo non soltanto economico, ma anche storico, sociale ed educativo, le esclusioni, le persecuzioni e le emarginazioni delle quali gli ebrei avevano sofferto nei secoli, colloca la libertà e l'autonomia come condizioni del processo di autodeterminazione e di riscatto dalle oppressioni e dai pregiudizi della vita storico-sociale passata e presente di una popolazione vivente dispersa tra le nazioni europee ed extraeuropee.

Il principio di autonomia, motivo centrale del pensiero di



Cattaneo, investe la sua concezione educativa. Esso si esprime anzitutto nel rifiuto di ogni organizzazione eteronoma, burocratica, gerarchica, autoritaria dell'educazione e della scuola. Cattaneo segue in tale rifiuto l'insegnamento di Romagnosi.

L'ideale dell'adattamento all'esistente, fosse esso sociale, politico o religioso, aveva dominato in entrambe – educazione e scuola – nella società europea. Aveva scritto Romagnosi:

Presso gli Europei, le vicende della cultura intellettuale furono strettamente legate alle vicende del politico regime [...]. La facoltà di pensare degli Europei sarebbe caduta sotto un'orientale teocrazia e dispotismo, se per buona ventura le opere greche e romane non avessero risuscitata la mente della posterità. Ma questa risurrezione fu l'opera della libertà politica e religiosa. Le barbare istituzioni fondate dai potenti parte per ignoranza, parte per nequizia, parte per una balorda venerazione, durano ancora.

Nelle scuole l'insegnamento, fondato su un arido formalismo mnemonico, aveva trascurato di promuovere «sensi e fantasia», le forze inventive, innovative e creative dell'animo dei giovani. Si era operato quello che Romagnosi chiamava «un assassinio intellettuale». La mancata coltivazione degli «organi interiori dell'intelligenza» aveva fatto sì che dovunque Romagnosi si volgesse, così si esprimeva: «io non veggo che ergastoli, nei quali si eseguisce la più funesta mutilazione mentale, per preparare tanti eunuchi al servizio dei potenti della terra»<sup>7</sup>.

Non meno decisa e virulenta è la presa di posizione del Cattaneo, il principale discepolo del Romagnosi, verso le scuole del suo tempo. Scrivendo quasi mezzo secolo dopo il Romagnosi sulla pubblica istruzione, in un articolo sulla Legge Casati<sup>8</sup> irrideva all'asserzione contenuta nella presentazione al re, che Gabrio Casati faceva della legge che da lui ebbe il nome, come di un documento che avrebbe condotto «ad applicare convenientemente il principio di libertà» nell'ordinamento scolastico. Cattaneo scorgeva nella legge il tentativo autoritario di «sotto porre gli intelletti e i cuori dei giovani al controllo della burocrazia» e affermava del tutto non necessario «quel complicato sistema di controllo e di spionaggio». Ciò che maggiormente offendeva Cattaneo nella nuova legge era l'assenza di ogni

rispetto per l'autonomia sia degli alunni che degli insegnanti, nonché l'attribuzione al re delle nomine dei responsabili di tutte le istituzioni scolastiche fino a comprendere in esse l'università. In un articolo del 1861 scriveva che: «La Legge Casati è indegna del tempo e dell'Italia. Non conviene porvi mano per rappezzarne solo la decima parte». Riferendosi all'abolizione dei rettori delle università, attribuitene le nomine al ministero, annotava:

Bisogna salvare quell'unica dignità scientifica presupponendo anche negli scienziati tanto intelletto almeno da potersi eleggere i loro presidenti, al pari dei falegnami e dei calzolai<sup>9</sup>.

Gaetano Salvemini ebbe in Cattaneo, dopo un periodo di adesione al marxismo, l'ispiratore più importante del suo pensiero. È da Cattaneo che derivò la concezione federalistica e autonomistica che contraddistinse, oltre al suo comportamento politico, la sua posizione educativa. Scrive il suo storico più attento:

Sotto il profilo ideologico, alla componente marxista e alla sua generale formazione positivista, s'era aggiunta la scoperta entusiastica di Cattaneo, avvenuta nell'inverno 1898-1899, mentre insegnava al liceo di Lodi. Con Cattaneo trovò gli scrittori politici lombardi del Settecento e Ottocento. Salvemini ricordò quel periodo come il «più bello» della sua vita. Conobbe anche il federalista repubblicano Arcangelo Ghisleri e prese a scrivere sulla sua rivista «L'educazione politica»<sup>10</sup>.

L'esigenza autonomistica del suo pensiero educativo emerge assai nitidamente in uno degli ultimi scritti che dedicò ai problemi della scuola e dei processi formativi affidati alle sue cure. Scriveva al riguardo in un articolo del 1952<sup>11</sup>:

In una società governata non con istituzioni totalitarie, ma democratiche, l'alunno dovrà partecipare alla vita pubblica come individuo libero e pensante (per quanto è possibile). L'insegnante deve perciò «educarlo» (per quanto è possibile) e non «allevarlo» come si fa coi polli e coi maiali: deve educarlo a essere individuo libero e pensante, quale che sia la società che a suo tempo egli vorrà adottare; quell'ideale

non deve essergli insufflato nella scuola da nessuno, prima che lui stesso lo scelga da sé consapevolmente e liberamente (per quanto è possibile).

Il suo avvicinamento al federalismo cattaneano rappresenta al tempo stesso l'adesione alla concezione autonomistica. I saggi del 1897 pubblicati su «Critica sociale» – *Un comune dell'Italia meridionale (Molfetta)* e *Il Partito socialista di Imola* – concentrano l'attenzione di Salvemini sui problemi del Mezzogiorno, considerati nella prospettiva di quelli che Cattaneo aveva chiamato «i plessi nervei della vita vicinale». Nello scritto *La questione meridionale* pubblicato nel 1898-99 su «L'educazione politica» di Ghisleri, si accentua ed esplicita l'orizzonte autonomistico di Salvemini. In esso occupò un posto centrale quello che venne indicato come «il momento dell'agitazione federalistica, in cui il federalismo fu il tema di fondo della sua polemica»<sup>12</sup>. Un tema che egli non cessò di considerare primario nella sua concezione etico-politica. Ne è testimonianza il paragrafo intitolato «Il federalismo» nell'introduzione del volume da lui curato nel 1922 su *Le più belle pagine di Carlo Cattaneo*<sup>13</sup>:

Il federalismo è l'ordinamento politico a cui ricorrono i popoli che vogliono nello stesso tempo assicurare l'indipendenza politica di ciascuno contro ogni ingerenza straniera, e mantenere nei rapporti reciproci l'uguaglianza dei diritti e *le originalità locali* [corsivo mio].

L'eredità salveminiana della concezione di Cattaneo investe, occorre ripeterlo, sia la dimensione politica che quella individuale. In essa *si fondano* la componente sociale e quella morale.

Il concetto dell'autonomia del pensiero e del comportamento sviluppato da Cattaneo e da Salvemini, sulle orme del Romagnosi, in un contesto culturale e filosofico illuministico e anti-idealistico, venne messo in crisi nei primi decenni del Novecento sotto l'influsso della corrente attualistica elaborata da Gentile. L'istanza autoritaria ridava vita a tendenze profondamente radicate nella mai spenta, anzi rinvigorita, tradizione cattolica. Scriveva Gentile:

Noi non dobbiamo negare nulla, vogliamo costruire, e non distrug-

gere [...]. Rimanga la scuola, e il maestro sulla cattedra con la sua autorità e con la sua limitazione della spontaneità e della libertà dell'alunno<sup>14</sup>.

Politica ed educazione sintonizzavano nel suo statalismo autoritario, che venne accolto dai suoi collaboratori nella riforma della scuola del 1923. Esso offrì un sostegno di grande rilievo al processo di sviluppo del fascismo in larghe fasce di insegnanti e di alunni. Non vennero peraltro a mancare larghi spazi per l'opposizione, rimasti vivi sotto l'influenza del liberalismo democratico e dei fermenti socialisti e libertari che il fascismo non riuscì a ridurre alla inazione e al silenzio. Essi acquistarono nuovo vigore dopo che più stretta divenne la collusione tra Stato e Chiesa in seguito ai Patti Lateranensi. Ne fu uno dei maggiori esponenti Ernesto Codignola, una volta liberatosi dalle suggestioni dell'esistente, e apertosi a una visione religiosa di natura giansenistica, entro la quale si rafforzò «il concetto dell'autonomia del pensiero che divenne il fondamento della sua concezione educativa»<sup>15</sup>.

La scuola da lui fondata al termine della seconda guerra mondiale (Scuola-Città Pestalozzi) fu l'espressione di questo sviluppo di pensiero legato alle correnti internazionali dell'educazione nuova fiorenti in Francia e nei Paesi anglosassoni.

La visione di un'educazione e di una scuola autonome – che, auspici Codignola, e la rivista «Scuola e città» da lui fondata nel 1950, ebbe larga diffusione in Italia – conduce il nostro discorso a quelle manifestazioni di pensiero non soltanto pedagogico ma altresì psicologico e filosofico che si venivano affermando in altre nazioni.

Nonostante le differenze che le dividono, la concezione educativa di Codignola, permeata di una religiosità estranea a ogni istanza dogmatica e autoritaria, presenta alcuni motivi di affinità con la psicologia non direttiva elaborata da Carl R. Rogers negli Stati Uniti in anni assai vicini.

La formazione di Rogers, iniziata agli inizi degli anni Venti al Teachers' College della Columbia University, si svolse – come egli stesso dichiarò – «dedicandosi ai principi filosofici della pedagogia con William H. Kilpatrick, un professore di grande valore». Rogers, che aveva trascorso l'adolescenza nello

Stato dell'Illinois, dove era nato nel 1902, venne così avvolto dall'atmosfera culturale che alla Columbia University aveva avuto in John Dewey l'ispiratore più ragguardevole.

Non è errato ritenere che il «metodo non-direttivo» di Rogers, nel quale pratica e teoria sono strettamente correlate a quello che è stato chiamato «il messaggio ostinato di unità della personalità, che sussiste in una tendenza all'integrazione e alla relazione 'interpersonale'»<sup>16</sup>, abbia subito l'influenza della visione dialetticamente interattiva tra il sé e l'altro sviluppata da Kilpatrick nel suo «metodo dei progetti» e, più ancora, nella sua concezione generale dei rapporti interpersonali.

In tale concezione il problema dell'apprendimento assume un rilievo di primo piano. L'apprendimento rogersiano attinge le sue radici nell'intimo della personalità, in quello che Gordon W. Allport, nel suo libro *Becoming*, denominava il «proprium». Rogers indica tale suo ideale di apprendimento come *apprendimento autonomo*. Afferma al riguardo:

Mi sono convinto che il solo apprendimento che influenza in maniera significativa il comportamento è quello che il discente scopre e di cui si appropria da sé. Tale apprendimento autonomo, la verità che è stata personalmente acquisita e assimilata nell'esperienza, non può essere direttamente comunicata ad altri; l'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera personalità del discente – sentimenti e intelletto – è il più penetrante e stabile apprendimento<sup>17</sup>.

L'importanza della *comunicazione* non viene perciò diminuita, ma essa riposa «sulla realtà, la genuinità o congruenza del terapeuta» (o, nel nostro contesto, dell'educatore)<sup>18</sup>. Illustrando il concetto, a lui caro, di «congruenza», Rogers scrive:

In primo luogo io formulo l'ipotesi che la crescita personale è facilitata quando il consulente è ciò che è, quando nel rapporto col suo cliente egli è genuino e senza «fronte» o facciata, essendo apertamente i sentimenti e gli atteggiamenti che in quel momento scorrono in lui [...]. Ciò significa che egli entra in contatto diretto personale col suo cliente, incontrandolo su una base di persona a persona. Ciò significa che egli è *essente* se stesso e non *negante* se stesso<sup>19</sup>.

Il rapporto interpersonale acquista consistenza, genuinità e vigore quando la persona che lo instaura possiede, o meglio realizza in se stessa questi caratteri. *L'autonomia è la condizione della verace dialogica comunicazione*. La partecipazione empatica al processo di apprendimento rende più intenso il rapporto con l'ambiente. Ma occorre tener fermo che «la libertà [...] è essenzialmente una cosa interiore, qualcosa che esiste dentro ciascun essere umano indipendentemente da tutte le scelte esteriori».

Rogers sottolinea l'importanza dell'apprendimento effettuato in gruppo, che acquista significato e profondità quando ogni membro del gruppo vive creativamente tutte le sue esigenze personali. «Quanto più egli sarà se stesso, tanto più si renderà conto realisticamente di doversi socializzare». Insiste Rogers che «la persona interiormente libera [...] è meno soggetta a subire il condizionamento del proprio ambiente». L'individuo *conformista* è incapace di dare al gruppo un contributo innovativo nella stessa misura in cui gli difetta la capacità di essere se stesso. Di qui l'importante principio rogersiano in materia di educazione, per cui «mettere lo studente in contatto diretto con problemi pratici, sociali, etici e filosofici, con argomenti di carattere personale, con i problemi della ricerca, è uno dei modi più efficaci di promuovere l'apprendimento»<sup>20</sup>.

Sono questi gli aspetti più rilevanti della concezione di Rogers che, sebbene considerato legato alla cosiddetta «corrente intimista» della psicologia americana, insieme con i «terapeuti esistenziali» (Rollo May, Maslow e altri), posa l'accento sulla comunicazione e fornisce un contributo al cosiddetto «approccio dialogico». Questa corrente considera la comunicazione fondamento al tempo stesso della conoscenza delle cose e della scoperta di sé. La partecipazione di Rogers, insieme con Buber, Allport, Camus e molti altri, al volume intitolato *The Human Dialogue* con un saggio nella sezione dell'opera dedicata alla *Comunicazione terapeutica*<sup>21</sup> offre un contributo degno di nota all'approfondimento del concetto della comunicazione elaborato sotto l'insegna della psicologia non direttiva e volto a offrire un risvolto originale all'esigenza della «progettazione esistenziale».

L'ideale del perseguimento della dimensione dell'autonomia in antitesi e in lotta col condizionamento ambientale, attraverso una comunicazione che abbia il suo fondamento nell'interiore

ricerca del sé ha avuto larga risonanza nel pensiero contemporaneo e nei suoi riflessi pedagogici ed educativi. Tra i recenti sostenitori di questa posizione mi è caro ricordare Marcuse. La sua affermazione che «l'introiezione implica l'esistenza di una dimensione distinta dalle esigenze esterne e anzi antagonistica nei loro confronti: una coscienza individuale e un inconscio individuale separati dall'opinione e dal comportamento pubblici»<sup>22</sup>, ha notevole parentela con il principio che costituisce l'idea-guida della concezione rogersiana. In Marcuse la conquista della dimensione dell'interiorità è essenziale, com'egli scrive, per «provocare e permettere una reale dissociazione dallo stato di cose stabilito»<sup>23</sup>, per creare «lo spazio vitale per lo sviluppo dell'autonomia [e per dar vita a una nuova società che] in questa dissociazione [...] sia libera di comunicare la contraddizione, l'accusa e il rifiuto»<sup>24</sup>.

Il richiamo fatto a Kilpatrick nel discorso sopra espresso dell'apprendistato di Rogers alla Columbia University e il conseguente sviluppo del concetto dell'autonomia come comunicazione fondata su un processo interiore nell'ambito di «una dimensione distinta dalle esigenze esterne e anzi antagonistica nei loro confronti» riportano di necessità la nostra considerazione dell'istanza autonomistica alla concezione di Dewey.

Non sarebbe necessario, tanto è conosciuto, tornare a considerare la posizione espressa da Dewey in riferimento all'atto del pensiero. Se mi sento indotto a farlo, ciò trova la sua giustificazione nell'interpretazione spesso angusta e unilaterale che viene conferita alla concezione deweyana della socialità come estranea alla comunicazione vista nel suo rapporto con la vita interiore. Scrive Dewey:

Non è possibile trasmettere un pensiero, un'idea, come idea da una persona a un'altra. Quando viene detta, non è un'idea ma un altro fatto preciso. La comunicazione può stimolare l'altra persona a capire la questione da sé, e a elaborare un'idea simile [...]. Ma ciò che essa riceve *direttamente* non può essere un'idea. Solo lottando da sé con le condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d'uscita, essa pensa<sup>25</sup>.

L'alterità coinvolta nella comunicazione implica, se essa è



genuina, il superamento del piano esteriore e meccanico.

Il dare e il prendere ordini modifica l'azione e i suoi risultati, ma non consegue da sé una partecipazione agli scopi, una comunicazione d'interessi; ecco ciò che la comunicazione esprime ed esige. È nella reciprocità del dialogo che si comunica. Definendo la comunicazione, Dewey scrive:

Ognuno dovrebbe sapere ciò che l'altro intende, e dovrebbe in qualche modo tenere l'altro informato dei propri scopi e progressi. *Il consenso esige la comunicazione.*

La situazione attuale è, però, ancora tale che le relazioni familiari, scolastiche, economiche e politiche rimangono a un livello «meccanico», atteggiato in termini di superiorità e di subordinazione». Manca una reale vita sociale, la cui verace esistenza «è identica alla comunicazione». Questa soltanto attinge un carattere educativo.

Ricevere una comunicazione, insiste Dewey, significa avere un'esperienza allargata e cambiata. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno ampio. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato. Genuina socialità, o comunicazione, stanno tra loro in rapporto reciproco, e nella loro essenza fanno una cosa sola<sup>26</sup>.

Comunicazione e autonomia, e la libertà che questa sottende, si identificano nella concezione deweyana. Scrive Dewey al riguardo:

Si sbaglia chi crede che la libertà di pensiero sia garantita dal superamento delle convenzioni, delle censure e dei dogmi intolleranti. Certamente questo superamento apre delle possibilità nuove. Ma è una condizione necessaria, non sufficiente. La libertà di pensiero denota la libertà di pensare, cioè del dubbio specifico, dell'indagine, dell'attesa dubitativa, dell'elaborazione e dello sviluppo dei tentativi e delle prove e degli esperimenti che non sono garantiti e che implicano i rischi della dispersione, della perdita e dell'errore [...]. Ogni pensatore mette in pericolo una qualche parte del mondo apparentemente stabile<sup>27</sup>.

Al pari del pensiero, l'educazione e la comunicazione sono



gli agenti non dell'adattamento, ma della trasformazione del sussistente. Aggiunge Dewey che «l'esclusione dalla vita della libera e piena comunicazione» ha luogo quando questa e la partecipazione «sono limitate, settarie e provinciali, limitate a una classe, un partito, un gruppo professionale»<sup>28</sup>.

Il superamento della limitatezza che il pensiero è chiamato a effettuare in vista di quello che Dewey denomina «un atteggiamento totale» coincide nel comportamento pratico e sociale con la tensione verso una comunicazione che aspiri alla realizzazione dell'unità del sé (*the whole self*) diretto sempre oltre se stesso, verso l'integrazione di un universo unificato<sup>29</sup>. «Totalità» e «compiutezza» non significano, peraltro, rappresentazione definita e stabilita del sé e della realtà. Significano, per contro, «la disposizione a penetrare in zone più profonde di significato». L'atteggiamento «totale» è un atteggiamento di inesausta ricerca, «di indagine e di ricerca dubitativa», secondo le espressioni già citate che esprimono l'esigenza più sentita della riflessione deweyana<sup>30</sup>.

Il concetto di autonomia come comunicazione esclude l'esistenza tra individui e tra gruppi di rapporti di assoluta dipendenza al pari che di assoluta indipendenza, mentre postula legami fatti di interrelazione, di reciprocità, di partecipazione di finalità sotto il profilo intellettuale ed emotivo. Dewey espone quest'idea affermando che «imparare a essere umani significa sviluppare quel fare e ricevere in cui consiste la comunicazione»<sup>31</sup>. Ciò esige la creazione di forme di vita sociale nella quale vengano pienamente appagati i bisogni dei singoli mercé «l'arricchimento della esperienza delle associazioni locali». Soltanto l'instaurazione di «rapporti faccia a faccia» consente di appagare i bisogni profondi degli individui. «L'amore e la comprensione», egli insiste, «si irradiano solo dagli attaccamenti di un'unione fatta di vicinanza»<sup>32</sup>. L'ideale federalistico di Cattaneo e di Salvemini risorge in Dewey in forme nuove. Per lui il «locale», il «piccolo», sono soltanto «belli» e durevoli. L'istanza localistica non comporta l'isolamento. «Il locale», scrive, «è l'universale ultimo e il massimo assoluto possibile»<sup>33</sup>. Trattasi, per Dewey, di modalità di comunicazione che escludono ogni ricorso alla violenza.

Il vecchio Adamo, l'elemento non redento della natura umana, per-

siste sempre, manifestandosi ogni qualvolta prevalga il sistema di voler raggiungere un risultato servendosi dell'uso della forza, *anziché servendosi della comunicazione* e del chiarimento delle idee<sup>34</sup>.

È sul fondamento del rapporto fatto di comunicazione e di rischiaramento creato tra tutte le comunità esistenti, «stabili senza essere statiche», che Dewey indica il futuro di un'umanità unificata e rinnovata nell'avvento di quella che denomina la «Grande Comunità»<sup>35</sup>.

È degno di menzione il fatto che nell'ultimo periodo della sua vita, due anni prima del suo assassinio, Gandhi affidasse a un articolo apparso sulla sua rivista «Harijan» un'intervista nella quale illustrava il suo ideale di indipendenza. In esso chiariva il suo concetto di società: una società, dichiarava, costruita dal basso (*at the bottom*) e composta dagli innumerevoli villaggi dell'India, *ciascuno dei quali autonomo*, ma non escludente «la dipendenza dai vicini e dal mondo», anche se ogni individuo, costituente «l'unità» del suo molteplice processo di formazione, dovesse essere al tempo stesso, fosse esso uomo o donna, «fornito di sviluppata cultura e pronto a dare la sua vita per difendere il suo villaggio da ogni attacco dall'esterno»: una società, aggiungeva, «fondata sulla verità e sulla nonviolenza» dei suoi singoli componenti e dei loro gruppi socio-culturali, atteggiata come «un cerchio oceanico» escludente ogni rapporto gerarchico tra i suoi membri, ciascuno dei quali eguale a tutti gli altri per importanza e dignità. Da questa rappresentazione della società, il cui avvento considerava egli stesso non immune dall'accusa di essere il prodotto di un'immaginazione utopica, sarebbero state escluse le concentrazioni di potere nelle mani di pochi; «il lavoro avrebbe avuto il suo posto unico in una famiglia umana culturalmente sviluppata» e vi sarebbe stato un posto «pieno e uguale per tutte le religioni»<sup>36</sup>.

L'ideale gandhiano dell'autonomia basata sull'istruzione, sul lavoro, sulla libertà religiosa, su un federalismo universalistico, sull'esclusione della dipendenza, della disuguaglianza e della violenza, che costituisce il loro inerente accompagnamento, presenta notevoli affinità con l'ideale deweyano della «Grande Comunità» risultante dall'iniziativa e dall'interazione del piccolo e del locale. Le differenze che intercedono tra l'immagine

della società futura nei due pensatori, con particolare riferimento alla scienza e alla tecnica e ai fondamenti filosofico-religiosi, non rendono meno significative le affinità del loro discorso sui principi autonomistici e federalistici.

La concezione che Dewey sviluppa dell'autonomia come modalità di comunicazione che domanda totalità e compiutezza, e dunque come «disposizione a penetrare in zone più profonde di significato», trova riscontro nell'idea espressa da Karl Jaspers nell'opera *Filosofia*, da lui indicata come «il più caro tra i suoi libri», che «la chiarificazione della comunicazione è un compito filosofico»<sup>37</sup>. Sotto tale profilo filosofico, la comunicazione esistenziale richiede al tempo stesso l'autoconsapevolezza sia dell'io che dell'altro. Trattasi di una condizione non dovuta alla nascita, all'eredità o alla tradizione, ma di un rapporto voluto e conquistato con l'impegno e col consenso di entrambe le parti. Scrive Jaspers:

Io non posso diventare me stesso, se l'altro non vuol essere se stesso; non posso essere libero, se l'altro non lo è, e non posso esser certo di me se non lo è l'altro [...]. Dal momento che con la mia sola azione non riesco a raggiungere il senso della comunicazione, è necessario che mi venga incontro l'azione dell'altro<sup>38</sup>.

Soltanto tra due esseri che siano se stessi (cfr. Rogers) e al tempo stesso coscienti di sé, è possibile la comunicazione. L'autosufficienza e l'autocomunicazione rendono possibile la genuina comunicazione esistenziale. Scrive al riguardo Jaspers:

Se la subordinazione ubbidiente dell'altro non mi consente d'incontrare me stesso, ancor meno me lo consente il suo dominio. Solo nel reciproco riconoscimento giungiamo a essere entrambi noi stessi. Solo insieme possiamo raggiungere ciò che ciascuno cerca di raggiungere.

La «comunicazione autentica» esige che il rapporto comunicativo si instauri in una dimensione di libertà tendenzialmente universale. La verità si configura come autentica e totale socialità. Soggiunge Jaspers:

*La verità dimora solo nell'autentica comunità.* Ma alla domanda:

che cos'è allora l'autentica comunità, si risponde: ciò che può legare tutti gli uomini [...]. L'uomo deve rinunciare a se stesso; io sono in vera comunità solo se servo la totalità; esser-se-stesso significa esser-senza-se-stesso<sup>39</sup>.

La concezione che Jaspers sviluppa dell'autentica comunicazione respinge l'ottimismo e si confronta con la solitudine, con l'angoscia, con la desolazione che costituiscono l'inevitabile accompagnamento della «rottura» della comunicazione. Come la ricerca tramata di dubbio è in grado di attingere la trasparenza del conoscere se riesce a vincere le difficoltà che la minacciano, così il rischio d'insuccesso e di perdita del sé rende difficile la comunicazione. Al pari della «ricerca dubitativa» che costituisce per Dewey il processo del pensiero, «la comunicazione esistenziale si manifesta», per Jaspers, «nella lotta più accanita», e poiché non c'è comunicazione se non nella libertà, io «soccombo quando eludo il mio dovere d'essere libero»<sup>40</sup>.

Come Giacobbe nella lotta con l'angelo, l'individuo ignora se da essa uscirà illeso o vulnerato. Egli è diviso «tra comunicazione e caduta nel nulla»<sup>41</sup>.

Comunicazione e autonomia mostrano la loro parentela nella ricerca di rapporti che escludono sia la servitù che il dominio. Già nel libro del 1925, *Psicologia delle visioni del mondo*, Jaspers aveva considerato fra le «forme inautentiche» della condizione umana tanto quelle degli «oppressi» che quelle dei «dominatori». In questi ultimi esse prendono corpo «nelle dottrine legittimistiche della razza, della storia, del valore, che hanno lo scopo di far riconoscere dagli altri e di far sentire a loro stessi la giustizia della loro potenza e del loro dominio». A queste connessioni, la causa delle quali è un istinto di potenza che si serve di tutti i contenuti «come di un arsenale di armi per darsi importanza», si contrappongono dalla parte dei dominati «l'abitudine, l'imitazione, la sottomissione alla autorità»<sup>42</sup>.

Al pari dell'autonomia, l'autenticità, respingendo la subordinazione e il potere, realizza visioni del mondo e forme di vita costituite al tempo stesso da comunicazione e libertà avvinte tra loro da indissolubili legami. È nella ricerca di un siffatto rapporto che prende forma ogni verace autonomia educativa, così nella scuola come nella vita. La consapevolezza dell'intimo nesso che

intercorre tra comunicazione e libertà induce a considerare l'autonomia come il banco di prova della trasformazione dell'educazione sia nella scuola che nella totalità e nella complessità dei rapporti umani, secondo il concetto espresso da Cattaneo: «Pongo avanti a ogni cosa la libertà e a condizione della libertà l'autonomia»<sup>43</sup>.

### Note al capitolo

1. K. Jaspers, *Filosofia* (1932), Torino, 1978, p. 531. La citazione su riportata fa parte del libro secondo, *Chiarificazione dell'esistenza*, cap. III, «Comunicazione», pp. 520-589.

2. *Pentateuco, Esodo*, cap. XX, v. 3, Torino, 1960.

3. *Deuteronomio*, cap. XXIV, v. 16.

4. Sofocle, *Edipo a Colono*, Milano, 1977, pp. 126-127.

5. C. Cattaneo, *Scritti filosofici*, a cura di N. Bobbio, vol. I, *Saggi*, pp. 429-431.

6. Ivi, *Introduzione*, p. LI.

7. La sezione intitolata «Dell'ordine e della garanzia nazionale della pubblica istruzione» costituisce il cap. XVI del primo libro della seconda parte dell'opera *Della costituzione di una monarchia nazionale rappresentativa*, scritta da Romagnosi tra il 1814 e il 1815. Questa parte ho incluso nel volume *Il Risorgimento*, dei *Classici della pedagogia italiana*, Firenze, 1958, pp. 63-79.

8. C. Cattaneo, *La nuova legge sul pubblico insegnamento*, «Il Politecnico», 1860, pp. 115-123. Le parole riportate sopra sono contenute nella *Relazione al Re* con la quale Casati accompagnava la Legge.

9. La citazione delle parole sopra riportate dell'articolo di Cattaneo del 1861 è alla p. 186 del libro C. Cattaneo, *Scritti sull'educazione e sull'istruzione*, a cura di L. Ambrosoli, Firenze, 1963, p. 186.

10. M. L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, Torino, 1963, p. 21.

11. G. Salvemini, *Scuola e società*, *Scritti sulla scuola*, in *Opere*, vol. V, pp. 1059-1060.

12. M. L. Salvadori, *Gaetano Salvemini*, cit., p. 55.

13. G. Salvemini, *Carlo Cattaneo*, in *Scritti sul Risorgimento*, Bologna, 1961, p. 385.

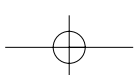
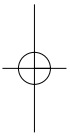
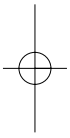
14. G. Gentile, *La riforma dell'educazione*, Milano, 1928, p. 51.

15. E. Codignola, *Il pensiero educativo*, Firenze, 1937, p. 211.
16. M. Pagès, *Prefazione* a C. R. Rogers, *Le développement de la personnalité*, Paris, 1968, p. X.
17. C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, 1973, p. 184.
18. C. R. Rogers, B. Stevens, *Person to Person*, Chicago, 1967, p. 181.
19. Ivi, p. 90.
20. C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 193.
21. Floyd e Montagne (a cura di), *The Human Dialogue. Perspectives on Communication*, New York, 1967, pp. 247 e segg.
22. H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Torino, 1967, p. 30.
23. H. Marcuse, *Critica della società repressiva*, Milano, 1968, p. 30.
24. Ivi, pp. 28-29.
25. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, 1949, p. 214.
26. *Ibidem*.
27. J. Dewey, *Esperienza e natura* (1925), Milano, 1973, p. 168.
28. Ivi, p. 156.
29. J. Dewey, *A Common Faith*, Yale, 1934, p. 19. Qui Dewey concepisce l'ideale dell'io totale (*whole self*) come dipendente, per la sua unificazione, dalla «integrazione delle mutevoli scene del mondo in quella totalità immaginativa che noi chiamiamo universo».
30. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., pp. 435-437, nelle quali illustra la sua concezione di «totalità».
31. J. Dewey, *Comunità e potere* (titolo originale *The Public and its Problems*, 1927), Firenze, 1971, p. 121.
32. Ivi, p. 166.
33. Ivi, p. 166.
34. Ivi, p. 121.
35. Ivi, p. 165.
36. M. K. Gandhi, *Non-Violence in Peace and War*, Ahmedabad, 1960, vol. II, pp. 107-110.
37. K. Jaspers, *Filosofia*, cit., pp. 73 e 521.
38. Ivi, p. 527.
39. Ivi, p. 532. L'idea che la «verità è legata alla comunicazione» e che essa «in tutta la sua profondità, non è dogmatica ma comunicativa» è chiarita da Jaspers nel libro *Ragione ed esistenza* (1935), Milano, 1942, nella terza lezione che ha per titolo «Verità e comunicabilità», particolarmente nel paragrafo 7 (pp. 99-100) e 8 (pp. 102-106).
40. K. Jaspers, *Filosofia*, cit., p. 554.
41. Sulla concezione jaspersiana della «rottura» della comunicazione si

vedano le osservazioni di M. G. Contini nel libro *Comunicare tra opacità e trasparenza*, Firenze, 1984, p. 102.

42. K. Jaspers, *Psicologia delle visioni del mondo* (1925), Roma, 1959, pp. 51-52.

43. C. Cattaneo, *Epistolario*, vol. III, p. 403. Lettera ad Agostino Bertani del 19 maggio 1861.





## VII

## SCUOLA E SOCIETÀ

Il problema dei rapporti tra scuola e società fa veramente tremare le vene e i polsi. Eppure non si può seriamente parlare di questioni educative senza trattarlo. Dalla *Repubblica* di Platone a *Democrazia ed educazione* di John Dewey tale problema non ha mai cessato di affaticare le menti dei maggiori pensatori e pedagogisti. L'invito rivolto da Gaetano Salvemini dalle pagine di «Scuola e città» (31 agosto 1952) a «impiantare una discussione» su questo argomento va accolto pertanto con grande favore da tutti coloro ai quali interessa di affrontare i problemi di base del pensiero e della prassi educativa per prendere una motivata posizione di fronte alle urgenti questioni scolastiche dei nostri giorni. Io, per quel che mi riguarda, sono felice che le critiche che Salvemini ha sviluppato su alcuni punti del mio libro *Educazione e autorità nell'Italia moderna* mi offrano l'occasione di affrontare per primo questa discussione. Ma cer-

cherò di farlo per amore dell'argomento e non per difendere una mia posizione, in modo da aprire la via all'intervento di chiunque altro voglia contribuire alla chiarificazione del problema.

Salvemini oppone alla convinzione da me espressa che la scuola debba preparare gli alunni a una società nuova, universale nei suoi scopi, l'argomento che «la scuola è prodotta dalla società», che «pretendere da essa, cioè dagli insegnanti, una funzione anticipatrice di una società diversa da quella in cui vivono, è domandare l'impossibile», che manca alla scuola non soltanto la possibilità, ma anche il diritto di esercitare tale funzione, e che a richiederla «si esce dal buon senso» e si snatura l'insegnamento.

Infatti, ragiona Salvemini, perché la scuola possa preparare gli alunni a un determinato tipo di società, occorre che essa abbia una sua filosofia o dottrina circa tale futura società, che recluti insegnanti tutti ligi a tale dottrina, che questi insegnanti pongano ogni loro cura e rivolgano ogni loro sforzo a inculcare quella concezione negli animi dei loro alunni. In tal modo la scuola diventa un organismo senza vita, massiccio e uniforme, che esclude diversità di opinioni e di credenze, e che inculca negli alunni quelle idee che i suoi dirigenti definiscono come verità e fuori delle quali ritengono che non esista salvezza. Attribuire pertanto agli insegnanti, ovvero alla scuola, una funzione preparatrice di una società futura equivale a fare della scuola un mezzo di «addomesticamento» degli scolari e una fucina di ingegni passivi, ricettivi, obbedienti, di sudditi ideali di governi autoritari e dispotici.

Salvemini ritiene quindi che io mi contraddica quando attribuisco alla scuola al tempo stesso la funzione di preparare gli alunni a una nuova società e di educarli all'autonomia del pensiero e della volontà. Fermamente convinto che il compito della scuola sia quello di educare i giovani a pensare e ad agire in modo indipendente e responsabile, esclude perciò ogni funzione di sganciamento della scuola dalla società che la produce.

È questo, se non erro, il suo primo fondamentale argomento.

Un tale ragionamento non può non avere un forte richiamo su chi, come me, è pienamente d'accordo con Salvemini che il fine della scuola e dell'educazione sia appunto quello di promuovere e aiutare il processo di autoformazione dei giovani, cioè di for-

marli nella libertà e alla libertà, all'autonomia del pensare e del volere. Se si parte da questo comune convincimento, domandiamoci allora, affrontando la questione più da vicino, se è lecito affermare che la scuola prepari a una nuova società, o se dobbiamo invece dire che, essendo essa prodotto di una data società, non le spetta di mirare a una società nuova.

Io ritengo che formare degli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire significa formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno, chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarre alle suggestioni autoritarie. Ora, in misura maggiore o minore, il male delle società finora esistite va appunto ritrovato nella mancanza di capacità di autonomia da parte dei loro membri, e nell'azione cosciente svolta dai gruppi dirigenti al fine di impedire la formazione di quelle capacità. Un'educazione intesa a inculcare credi e prassi determinate fu quella dell'*ancien régime* politico e religioso; la ripresa di tale educazione e la sua esasperazione fino a farne uno strumento di metodica ed efficace automatizzazione hanno avuto luogo sotto i nostri occhi. Nel mio *Educazione e autorità nell'Italia moderna* io ho cercato di mostrare la persistenza di motivi autoritari nell'educazione dell'epoca liberale e ho additato il fallimento dei nostri liberali, democratici e socialisti nel mancato perseguimento di un energico e consapevole programma di educazione liberatrice. A mio avviso la responsabilità del sorgere del fascismo va ricercata in tale misconoscimento del fondamento spirituale di un regime di democrazia e di libertà. Lasciate le masse all'influenza di forze autoritarie e limitata l'educazione degli strati del proletariato superiore e della piccola borghesia che si affacciavano alla scuola a un'istruzione strumentale e professionale, si impedì che fossero gettate le vere basi di una società democratica e si minarono quei fragilissimi fondamenti che la democrazia aveva fra noi.

Prima di esistere strutturata nei suoi istituti, una determinata società esiste nel costume e nelle disposizioni degli animi dei suoi membri. La formazione di disposizioni intellettuali, pratiche ed emotive è il compito della scuola. In essa si foggiano di continuo i fondamentali pilastri del vivere associato. Creare negli alunni attitudini alla libertà e farli vivere in forme di

libertà significa porre le basi di una società libera, per quanto alla scuola ciò sia possibile. Ma, ripeto, la formazione di disposizioni spirituali è il compito precipuo della scuola; essa è l'organo investito di questa funzione. Non si può pertanto sottovalutare la sua importanza nella determinazione di conseguenze che si ripercuoteranno in tutta la vita sociale. Educare all'autonomia del giudizio vuol dire perciò preparare le basi genuine di una società di uomini liberi.

Io credo che sostanzialmente la tesi di Salvemini e la mia concordino. Quando egli nega che l'ideale di una società futura strutturata in una determinata maniera possa essere promosso nella scuola senza il ricorso a metodi di indottrinamento, lesivi del principio dell'autonomia degli alunni, egli dice cosa in cui io concordo pienamente. La scuola non deve inculcare negli alunni l'ideale di nessuna società. Ma essa deve promuovere lo sviluppo pieno delle attitudini di ogni alunno, deve fare di ognuno un essere capace di camminare con le proprie gambe, cioè un essere indipendente nel pensare e nell'agire. Ma ciò facendo, essa non perpetua ciò che esiste, la società qual è, ma la modifica, la rinnova, la trasforma, avviando alla creazione di una società democratica nel verace senso di questa espressione, cioè costituita da uomini atti a governarsi da sé e nemici di ogni autorità esterna.

Una scuola che abbia come suo programma e sua meta la formazione di personalità autonome è conciliabile soltanto con una società libera, e prepara a una tale società. E mi pare che Salvemini suggerisca in parte questo, dove scrive che all'insegnante «si può solo domandare se cerchi di sviluppare nelle nuove generazioni quel tanto di abiti critici, di cui l'umanità è capace e di cui i nuovi venuti faranno a loro tempo l'uso che potranno migliore [...]». Dico in parte perché a me pare che l'educazione volta a fare dell'individuo un essere «libero e pensante» sia anche un'educazione preparatrice a una società nuova e libera, e pertanto quel *liberum arbitrium indifferentiae* che il Salvemini lascia all'alunno educato a essere indipendente nei suoi pensieri e nelle sue azioni non esista. L'alunno che vive in una scuola dove ogni sforzo viene diretto a far sì che egli pensi col proprio cervello e prenda iniziative coscienti (come cerca di fare la scuola attiva), si trova già in un clima democratico, è già mem-

bro di una piccola società democratica e idealmente membro di una più larga società democratica. Questa è la differenza che passa tra il modo di Salvemini di vedere il rapporto tra scuola e società e il mio. Egli vede nell'educazione all'autonomia del giudizio dell'alunno un fattore preparante alla scelta successiva di qualsiasi tipo di società da parte dell'alunno; io vedo nell'educazione a tale autonomia un'esperienza viva di vita democratica, e in una scuola dove pensiero e volontà degli alunni siano coltivati secondo queste forme di libertà io già scorgo una società democratica *in nuce*. In questa scuola non si inculca nessun ideale di una determinata società, ma si promuove un'esperienza di libera socialità. La scuola è un gruppo umano; e come ogni altro gruppo umano essa o vive in forme autoritarie, come avviene nel tipo tradizionale di scuola, dove l'insegnante *docet e imperat* e gli alunni ingurgitano fatti e nozioni fermi nei loro banchi e intenti ai loro libri; oppure vive in forme di libertà, come avviene dovunque l'insegnante crei un rapporto di collaborazione con gli alunni e si accomuni con loro nella ricerca del vero e nella pratica di forme di rispetto e di affetto reciproco. E poiché ogni profonda esperienza lascia un solco e predispone ad altre simili esperienze, è chiaro che una scuola retta autoritariamente prepara a una più larga vita sociale indirizzata all'ossequio dell'autorità, mentre una scuola rispettosa dell'iniziativa degli alunni e volta a promuovere la loro indipendenza di giudizio e di azione prepara a una più larga vita sociale la cui anima è la libertà.

Mi pare che resti avvalorato da queste considerazioni il concetto della funzione preparatrice a una nuova società da parte della scuola. La scuola è un fermento di progresso e di rinnovamento perenne in quanto assolve il suo compito di formazione degli animi nella libertà, che è il compito che sia Salvemini che io, con mille altri, le attribuiamo.

Il problema che sorge a questo punto è come una tale scuola possa sorgere in un regime dispotico, secolare o ecclesiastico. Non siamo più di fronte alla questione di diritto, se la scuola, avendo per compito di promuovere personalità autonome, prepari a una nuova e migliore società, ma siamo di fronte alla questione di fatto, se essa cioè possa attuare questo suo compito e in che modo. Di fatto noi vediamo che in gran parte del mondo

attuale la scuola, sotto la costante, crescente e sistematica pressione di governi, partiti e gruppi economici, si fa strumento di elisione di ogni capacità di pensiero e di azione indipendenti, lavora a creare sudditi, militi, partigiani, o a formare attitudini tecniche in un determinato ramo di produzione, frammenti di uomini e non uomini. In queste condizioni di vita politica può la scuola attuare il suo compito e come?

Ebbene non occorre essere sinceri e coraggiosi per affermare che in queste condizioni quali quelle in cui noi viviamo, la scuola non assolve il suo compito, essa non educa, ma diseduca, cioè irreggimenta, foggia le menti e i cuori secondo il volere dei governanti o dei capi, invece di rendere gli uomini atti a libere associazioni, e così si fa organo della conservazione del presente invece di preparare al nuovo e al migliore. Ma può, in tali condizioni, compiere il suo ufficio? E come? Essa lo può nella misura in cui degli uomini e degli insegnanti nel seno di quella determinata società strutturata autoritariamente si sottraggono alla suggestione e alla violenza indottrinatrici e inculcatrici dei governanti e dei capi, creano nuclei e fermenti ereticali, si fanno una divisa di pensare col proprio cervello e disseminano attorno a sé scetticismo, dubbio, problematica, e desiderio e gioia di incontri sotterranei tra i fautori della libertà. Questo è avvenuto sotto i regimi assoluti prima della Rivoluzione francese, e avvenuto tra noi e altrove nell'epoca pre-risorgimentale e risorgimentale, è avvenuto più recentemente sotto il fascismo, com'è probabile che stia ora avvenendo sotto i dispotismi attuali, e come avverrebbe nel 1984, nel sinistro mondo totalitario descritto da George Orwell, per opera di sopravvissuti all'angoscia della libertà come Winston e Julia. Tali fermenti ereticali della società costituiscono gli agenti della verace educazione, e come tali operano anche nella scuola, unendosi ai fermenti ereticali qui presenti e facendo delle loro classi laboratori di spiriti indipendenti. Se questo è avvenuto e avviene sotto i più sinistri regimi dittatoriali, esso potrà avvenire tanto più e meglio, senza il rischio che in una dittatura tale lavoro ereticale importa, in una società ancora divisa tra libertà e dittatura qual è la nostra.

Avrà successo quest'opera? A questa domanda sia lecito rispondere che gli uomini che si sforzano di educare se stessi e gli altri alla libertà sono una testimonianza vivente del fallimen-

to delle forze dispotiche e autoritarie e sono in perpetua lotta con esse, e la loro persistenza è il loro stesso successo. Ogni altro uomo sottratto alla suggestione autoritaria è un loro compagno; ed è con essi un membro di quella ideale società di liberi alla cui creazione si affaticano; e tale conquista è un grande successo, anche se è minacciata da ogni lato. Quello che si vuole in educazione è la creazione di un nuovo costume, di atteggiamenti nuovi del volere e dell'intelletto, e quest'opera è sommamente difficile e di lunga durata. Veraci e radicati abiti di libertà rappresentano già la negazione della società tramata di autorità e le basi di una società libera. Per essi la futura società già vive in un punto. Vista così la questione e non come mutamento di istituti, la questione del successo esterno passa in seconda linea. Gli animi intimamente mutati, uniti nella libertà, stabiliscono rapporti nuovi che sfociano nella creazione di nuovi istituti. Ma il problema nostro è di fondare i nuovi rapporti e di far sorgere la loro esigenza là dove soltanto essi possono essere fondati, negli spiriti nostri e in quelli dei nostri amici vicini e lontani.

La società futura che spetta alla scuola di creare non è un assetto istituzionale, economico-politico-religioso, i cui principi vadano istillati nelle menti dei giovani. L'amore e il gusto della verità, della ricerca scrupolosa, dell'attività liberamente scelta e liberamente associata sono negli alunni fattori di un processo che non decade mai a contenuto da trasmettersi dall'esterno. Una scuola rispettosa del processo autonomo degli alunni è perciò, mi sia concesso ripetere, un elemento vivo di una società libera e preparatrice di più larghe forme di libertà.

La funzione anticipatrice di una società nuova da parte della scuola si giustifica anche sulla base di una considerazione di natura psicologica.

Citerò a questo proposito un episodio storico assai noto. Quando nel 1925 fu discussa davanti al parlamento italiano la Riforma Gentile che riduceva la scuola tecnica (che dava accesso all'istituto tecnico e attraverso la sezione fisico-matematica all'università) a scuola complementare fine a se stessa, un deputato spiegò così la ragione della profonda opposizione che la creazione di tale scuola – voluta da Gentile e dal fascismo – aveva suscitato tra il popolo italiano. «L'uomo», egli disse, «se non vive in regime di schiavitù corporativa, come nel vecchio



impero romano, vuole salire e, se a lui non riesce, giustamente pretende che nulla impedisca l'ascesa della prole, che egli incamminava, per esempio, alle scuole tecniche perché, se la testa reggeva, di là si spingesse più in alto [...]. Ma la complementare, l'unica in poveri borghi, doveva ingoiare l'alunno, restituirlo saturo di scienza misurata e ridotta, e fermo lì [...].».

Quello che il parlamentare di opposizione diceva contro la Legge Gentile si può allargare a criterio valutativo del comportamento dell'uomo in ogni circostanza. In esso si combatte incessantemente una lotta fra tendenze alla conservazione e tendenze all'innovazione, fra tendenze al consolidamento, alla stasi, al ristagno, e tendenze al mutamento e al progresso. La società talvolta cede alle forze desiderose di mutamento perché esse fanno parte di ogni suo membro e nessuno è a esse completamente insensibile. Ma tali tendenze al mutamento e all'innovazione sono specialmente vive tra i giovani, che quasi le personificano, e la loro affermazione ordinata è il compito dell'educazione.

Come poco avanti una considerazione sociologica ci induceva a ritenere che la possibilità di sottrarre una società dal suo irrigidimento fosse data dal sorgere in essa di elementi ereticali che sfidavano l'ordine esistente, così ora una considerazione psicologica ci conduce alla stessa conclusione. Negli adulti la tendenza verso la conservazione prevale, ma non manca in essi anche l'impulso al cambiamento; e se essi non possono realizzare questo impulso per sé, lo favoriscono per i figli, e comunque, anche quando non lo favoriscano, i giovani tendono al cambiamento naturalmente. Così la società esistente rappresentata dalla generazione adulta tende a perpetuare se stessa e a servirsi della scuola per puntellare le istituzioni esistenti; ma tale tendenza non è univoca e altre energie e impulsi nella stessa generazione conservatrice e in altri elementi più giovani nel seno della stessa società tendono al sovvertimento del vecchio ordine. Così la lotta fra abitudine e impulso si configura come una lotta fra conservazione e rivoluzione. Una via d'uscita da questa forma violenta del viver sociale è data dall'educazione, che può disciplinare l'impulso e farne lo strumento per una trasformazione evolutiva di ciò che esiste in un determinato momento.

John Dewey, il quale ha posto questa considerazione alla



base della sua psicologia sociale, affermava che gli adulti, nonostante la loro prevalente inclinazione verso la conservazione, benché possano non percepire chiaramente i mutamenti che sono resi necessari, «desiderano tuttavia una vita diversa per la nuova generazione», e per dar vita a questo desiderio «possono creare un ambiente speciale la cui funzione precipua è l'educazione». Ed egli aggiungeva che «perché l'educazione dei giovani sia efficace a instaurare una società migliore, non è necessario che gli adulti abbiano un ideale formulato e definito di un qualche Stato migliore. Un'iniziativa educativa che fosse condotta con questo spirito finirebbe col sostituire semplicemente una struttura rigida con un'altra. Ciò che è necessario è che siano formati abiti più intelligenti, forniti di una più sensibile percettività, più penetrati di intuito, più consapevoli di ciò che si prefiggono, più schietti e sinceri, più flessibili nelle loro reazioni di quelli esistenti oggi». Anche qui si vede come la trasformazione sociale è concepita come il vero compito dell'educazione e che tale trasformazione è ritenuta possibile non attraverso l'inculcazione di un preciso ideale di una società futura, ma mediante la formazione nei giovani di qualità di maggiore sensibilità e di più aperta intelligenza. In questo contesto psicologico un sistema educativo, inteso a inculcare nei giovani l'ossequio all'ordine esistente, prepara l'esplosione rivoluzionaria e violenta degli impulsi compressi, mentre un'educazione intesa a disciplinare intelligentemente gli impulsi assicura l'ordinato progresso. È vero dunque che l'educazione è il prodotto della società, ma ciò non significa che essa non debba essere volta a creare una società nuova.

Ma io ho parlato della scuola come non soltanto preparatrice di una libera società, ma anche come preparatrice di una società universale; ho attribuito, cioè, all'educazione il compito di formare alla libertà, alla socialità e all'universalità. Salvemini dice che non vede chiaramente a che cosa io miri parlando di questa finalità di formazione a una società universale che io ho attribuito all'educazione. È questo un punto che ritengo assai importante e che vorrei cercare di chiarire brevemente.

Gli studi, avvalorati da accurate esperienze cliniche, compiuti negli ultimi anni da psicologi e da pediatri hanno dimostrato come lo sviluppo sano e normale dell'individuo sia assicurato

soltanto da una cura dell'infante e del fanciullo che dagli inizi della vita sia rispettosa della sua natura particolare. La crescita felice del fanciullo avviene quando il suo rapporto con la madre si atpeggia come un incontro di due spontaneità. Fin da quando schiude gli occhi alla luce di questo mondo il bimbo accetta e fa suo soltanto quello che gli viene offerto con amore, cioè con dedizione e con la considerazione di ciò che egli è di particolare e di unico. Il bimbo sviluppa una sua personalità assimilando i tratti e i valori della madre e poi dell'ambiente familiare e circostante più largo. Egli diventa se stesso sulla base di questa intima identificazione con gli altri che è consentita dalla loro libera e amorosa offerta, e così, sicuro del suo piccolo mondo, diventa atto a stabilire rapporti di collaborazione con gli altri, in un raggio sempre più allargantesi, rispettandoli e amandoli come soci. Sotto l'influenza di questa accoglienza e di questo rispettoso amore il fanciullo si forma come persona, cresce nella sua capacità di guidarsi da sé e insieme di orientarsi in modo positivo e non antagonistico verso gli altri.

La scuola è chiamata a continuare questo duplice intento dell'educazione materna, a guidare il ragazzo consapevolmente e tenendo conto del suo grado di sviluppo, in modo che egli divenga capace di agire e di pensare indipendentemente e di rendersi sempre più intimo agli altri, cioè di pensare e di agire all'unisono con loro e di porre a fine del proprio sviluppo il promuovere un simile sviluppo negli altri. Ora, se da un lato è infinito il processo di formazione del singolo ad attitudini di pensiero, di libertà e di socievolezza, è infinito dall'altro lato il numero delle persone che, nel nostro «mondo uno», egli deve aiutare nel medesimo processo di formazione e con le quali è chiamato ad accomunarsi, nessuno lasciando escluso dalla sua perfezionantesi capacità e volontà di intendere e di amare. Libertà, socialità e universalità sono pertanto tre aspetti dello stesso processo educativo, della stessa formazione della personalità umana. Perciò occorre sempre parlare non solo della funzione autoformatrice della scuola nei riguardi degli alunni, ma anche della sua finalità diretta a promuovere in loro attitudini a una universale socievolezza, intendendo con ciò che questa volontà e capacità di liberi rapporti non deve arrestarsi di fronte a nessun limite, nazionale, razziale o religioso. In ogni rapporto un

uomo si trova di fronte a un altro uomo e sorge per lui il compito di sentirlo come parte del suo stesso mondo. [...]

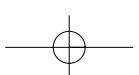
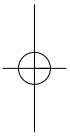
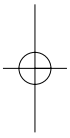
Io credo che la scuola può essere impiegata dai governi e da associazioni private allo scopo di rafforzare gli ordinamenti esistenti, a consolidare e a chiudere sempre più un determinato assetto sociale; ma che essa può anche valere ad aprire una società che tende a irrigidirsi e a trasformarla dall'interno in modo efficace, e a porre le basi di una società nuova. Ritengo che, in quanto l'ufficio essenziale della scuola è quello di educare i giovani alla autonomia del pensiero e del volere, a renderli capaci di intime e spontanee associazioni, la scuola che si adegua al suo concetto e al suo ufficio sia l'organo migliore di trasformazione sociale e di preparazione di una società genuinamente democratica; e che questo ufficio può compiere non mediante l'inculcazione di un credo o di una prassi, ma con l'esclusione di qualsiasi metodo di indottrinamento e di inculcazione. Poiché la società che essa crea nel suo seno quando si solleva all'altezza del suo ufficio è una società di libera cooperazione, per necessità essa dispone i suoi alunni a essere membri di una tale più larga società. Ritengo anche che la scuola abbia una funzione universalizzatrice, nella misura in cui rende i suoi giovani membri atti alla vita del pensiero, all'elaborazione dei concetti e insieme alla comprensione delle varie culture sorte nel corso della civiltà ed esistenti ai nostri giorni. Tale comprensione del valore delle varie culture è la premessa per una collaborazione senza pregiudizi con gli uomini di tutte le origini razziali, religiose e nazionali. Ma più ancora essa prepara a una società universale in quanto crea nel suo seno personalità che nella comune ricerca scientifica e nella comune elaborazione e attuazione di progetti divengono partecipi di un'intensa esperienza di rapporti umani.

Le proposte di riforme concrete della scuola esistente e l'inizio di discussioni su di esse con insegnanti di varia provenienza, nonché l'avvio di esperimenti atti a saggiare la consistenza e giustezza delle proposte avanzate, dovrebbero essere indirizzate a fare della scuola un organo sempre più adatto all'attuazione di questo suo triplice compito di educatrice alla libertà, alla socialità e all'universalità.

Salvemini sostiene nel suo articolo che la scuola deve adattarsi alla società esistente; poiché questa società è in via di trasformazione, essa non deve cristallizzarne la struttura, ma favorirne il mutamento. Questo è precisamente quanto io stesso credo che essa debba fare: partire dal presente, non per perpetuarlo, ma per assecondarne il movimento evolutivo o anche, aggiungo, per imprimere un tale movimento ove la società dia segni di ristagno. Io ritengo che degli insegnanti che non si propongono il compito di tracciare le linee di una riforma da attuare mediante dispositivi messi in moto da organismi centrali e di lì fatti scendere alla periferia, cioè alle scuole effettivamente esistenti, ma che si propongono di dare il loro contributo a una trasformazione dell'attuale assetto scolastico, operando dal basso, a contatto con gli altri insegnanti e con i loro alunni, debbano in primo luogo avviare il mutamento del clima interno della scuola, il cambiamento dei cuori e dei costumi, fissando insieme le mete ideali della loro azione e del loro pensiero. Avere presente il problema nella sua ampiezza e la direzione in cui si deve lavorare per avviarne la soluzione mi pare indispensabile. E poiché tale problema è quello di costituire una scuola democratica e tale soluzione non si prepara se non rendendo tutti e ciascuno atti all'autonomia del pensare e del volere e a una vita di spontanea cooperazione, mi sembra sia necessario che gli insegnanti che lottano per la trasformazione della scuola esistente battano in breccia ogni struttura che ostacola il libero sviluppo dei giovani membri della nostra società fuori e dentro la scuola e indichino in ogni punto le riforme concrete da introdurre. Scuole pre-elementari ed elementari per tutti, attente ai bisogni vari dei loro allievi, affidate a insegnanti educati a comprendere i bisogni diversi delle varie età e delle varie personalità, rappresentano la primaria esigenza. Questa è la prima meta da proporsi, e meta difficile e lontana. La seconda è la creazione di una scuola media, pure aperta a tutti, e costituita da un corpo centrale comune a tutti (scuola unica), ivi compresi (non già esclusi, come avvenne nella Riforma Bottai) gli alunni provenienti dai ceti rurali o dal proletariato urbano, di educazione generale, scientifica e umanistica, e da varie sezioni per la preparazione speciale e professionale per coloro che intendono fermarsi prima di aver compiuto per intero il corso dei loro studi.

La scuola media unica scaturisce da un'esigenza duplice, di cementazione degli elementi vari della nostra società e della loro permanenza in un istituto culturale che sfugga alle angustie di un'istruzione meramente utilitaria e non renda impossibile a nessuno di accedere alle scuole di alta cultura. Un tale compito attribuito alla scuola, di formazione di elementi atti a vivere in una società democratica, non può essere attuato se non si lotta per la riforma dell'amministrazione scolastica, eliminandone la struttura gerarchica che è puntello della sua antisocialità, e attribuendo responsabilità molto larghe agli stessi insegnanti. Agli insegnanti spetta di avviare la trasformazione interna della scuola per ciò che concerne la determinazione dei programmi, la creazione di liberi rapporti tra loro e con i loro alunni e il cambiamento degli attuali sistemi delle lezioni, delle interrogazioni, delle classificazioni e degli esami.

Se avessi la fortuna di poter lavorare in una scuola sperimentale diretta da Gaetano Salvemini, sono certo che i nostri alunni vivrebbero in un clima di intensa libertà e di intima socialità creato dal suo spirito genuinamente democratico, e che in un piccolo punto sarebbe rotta la scorza dura dell'attuale nostra struttura scolastica che si basa su una società restia a liberarsi dalle sue chiusure e che ne incoraggia una più rigida cristallizzazione.



---

## VIII

### EDUCAZIONE LAICA

È stato detto che «l'educazione nuova ha per suo proprio oggetto la personalità libera», e che tale liberazione della personalità è in stretto rapporto con l'esistenza di una libera vita sociale a creare la quale si appuntano gli sforzi dell'educazione attiva. I due scopi principali dell'educazione attiva appaiono in questa presentazione come la creazione di personalità libere in climi democratici di gruppo. Le due finalità non sono separabili. Il clima totale del gruppo, che è il risultato dell'incontro e dell'attività partecipata degli individui, influisce a sua volta profondamente sulla strutturazione e sul comportamento di questi. «L'insieme della vita di un individuo», è stato detto da Kurt Lewin, «deve essere considerato come un insieme di relazioni». I bisogni fondamentali dell'individuo vanno riguardati come situati all'incrocio della psicologia dello sviluppo mentale e dell'antropologia culturale, cioè dello sviluppo dell'individuo e

di quello della vita associata. Essi sono essenzialmente bisogni di dipendenza e di indipendenza, di appartenenza e di adattamento da un lato e di autoaffermazione, espressione creativa e autonomia dall'altro. Il vero adattamento si riferisce a una situazione in movimento, non è un andamento statico, ma dinamico. Esso include pertanto la capacità di riorganizzazione delle attività e del comportamento, la flessibilità e l'invenzione creativa. Nella partecipazione responsabile alla vita del gruppo entrambi questi bisogni vengono saturati, e le due attitudini, di adattamento e di creatività, vengono messe in valore.

È importante sottolineare come il sentimento di appartenenza (in cui si soddisfa il bisogno di dipendenza) viene suscitato nel gruppo democratico in una misura superiore a quella resa possibile da gruppi diversamente strutturati (autocratici o privi di guida). In tale gruppo, caratterizzato dal fatto che le decisioni intorno alla sua stessa costituzione, agli scopi che esso deve perseguire, ai metodi della attività, vengono prese collaborativamente e non vengono imposte, si verifica una notevole riduzione degli impulsi aggressivi di ciascun componente, l'attività cooperativa s'intensifica, ed essa non soltanto è altamente produttiva, ma continua anche quando il capogruppo si allontana. L'atmosfera democratica soddisfa i profondi bisogni affettivi degli individui e crea una coesione comunitaria che è altrimenti impossibile.

In tale atmosfera del gruppo democratico viene stimolata la partecipazione attiva di ogni componente. La possibilità che esso si esprima e che sperimenti liberamente, in collaborazione con gli altri, le proprie ipotesi di lavoro è primaria in tale struttura associata. In questa atmosfera, che tiene conto dei bisogni affettivi e sociali dei partecipanti e che ne promuove in alto grado il soddisfacimento, lo stesso pensiero come strumento di indagine viene fortemente stimolato. La finalità più importante di questa organizzazione delle attività è il ricongiungimento e la conciliazione, o meglio ancora l'unificazione del sentimento e del pensiero. Tale formazione armonica dell'individuo e la progressiva unificazione che egli effettua con se medesimo e con l'ambiente costituiscono la suprema finalità educativa. In questi termini è oggi possibile definire i caratteri e gli scopi dell'educazione attiva, giacché nella fondazione di una positiva vita associata tutti i



settori della personalità dei partecipanti vengono attivati, e la vita del gruppo si alimenta dell'intensificata e congiunta operosità sociale e intellettuale dei suoi membri, non di alcuni di essi, ma di tutti e di ciascuno, della loro attività di gioco e di quella di lavoro associato, dell'attività artistica e di quella scientifica.

Il fatto che ogni individuo diventi attivo nel gruppo, che le decisioni siano collaborative, che l'apporto del singolo all'operosità comune venga considerato necessario all'esistenza dell'insieme, rappresenta il punto in cui la valorizzazione dell'individuo si lega strettamente a quella dell'esistenza associata.

Tale valorizzazione implica che l'individuo venga non soltanto consultato, ma che esso sia attore responsabile delle iniziative comuni. La partecipazione di ciascuno e di tutti al processo dell'autorità è la caratteristica della genuina democrazia, sia politica che scolastica. Essa esige che vi sia una larghissima possibilità da parte di ciascuno di agire, di esprimere le proprie esperienze, di comunicarle agli altri, di discuterle, di svilupparsi creativamente. Il rispetto genuino di ciascuno nella unicità irripetibile dei suoi tratti è primario in questo ideale educativo. Che ciascuno possa esprimersi è preoccupazione fondamentale di tale educazione. La presenza degli altri è di stimolo all'espressione creativa di se stesso per l'individuo che sente e sa che il suo apporto è vitale per il gruppo. Ogni ostacolo frapposto a questa libera espressione del singolo, che è veicolo della libera e volontaria partecipazione, deve essere rimosso. Nessun piano di attività, nessuna idea o ipotesi di lavoro devono essere imposti dall'esterno al gruppo; essi devono germinare dalla vita interna del gruppo stesso.

Questa esclusione di ogni imposizione e autorità esterna, questa convinzione che le idee scaturiscono dall'attività partecipata, dalle ipotesi espresse nel corso del suo svolgimento, dalla loro discussione ed effettiva verifica, dando a esse piena possibilità di manifestarsi e di comporsi dialetticamente, costituisce il motivo centrale della *laicità*. Laicismo e attivismo sono in tal modo strettamente collegati tra loro nella concezione della scuola attiva come scuola del libero e pieno sviluppo della personalità dell'individuo in stretta correlazione col libero e pieno sviluppo di tutti gli altri, e a esclusione d'ogni autorità esterna e arbitraria.

La volontaria associazione, in cui l'individuo ottiene la massi-

ma gratificazione dei suoi bisogni affettivi, sociali e intellettuali, la messa in comune delle idee come ipotesi da saggiare, la comunicazione delle esperienze, il godimento della loro espansione a campi sempre più larghi, l'appello e la sollecitazione rivolti a ciascuno perché comunichi i suoi sentimenti e le sue idee, e la lenta elaborazione di un punto di vista in cui le differenze si armonizzino sono elementi essenziali della concezione laica. Essa si fonda sul rispetto dell'individuo e sulla convinzione che in questi sia operante e primario un bisogno di socialità che si soddisfa non nella mortificazione di ciò che lo distingue dagli altri ma nella piena espressione dei suoi caratteri distintivi. Democrazia appare perciò non l'elisione delle differenze nella vita comune, ma – come è stato detto da Dewey – «la distinzione resa universale», cioè la possibilità data a tutti di formarsi nelle loro caratteristiche personali. E ciò implica profonde trasformazioni dell'assetto sociale oltre che dell'organizzazione scolastica.

L'accento dell'educatore laico cade sulla possibilità data a ciascuno di formarsi e di esprimersi secondo il proprio ritmo interiore, di associarsi volontariamente e spontaneamente con gli altri, di tenere in sospensione e soluzione le proprie idee finché non siano state confrontate con quelle altrui e non siano avvalorate dall'esperienza. Ogni apparato costrittivo cessa così di essere valido per l'educatore laico. All'iniziativa dall'alto subentra l'iniziativa dal basso, all'iniziativa dal centro quella dalla periferia, all'uniformità la diversificazione, all'unità, alla *reductio ad unum* cara ai giuristi e agli educatori del Medio evo, e ai loro epigoni moderni, l'orchestrazione dei diversi.

L'avvenire della nostra società, come quello della nostra educazione, dipende dalla misura in cui questo ideale della cooperazione volontaria e della partecipazione di tutti al processo costitutivo dell'autorità verrà mantenuto e realizzato. Il fatto che esso sia oggi largamente sentito tra noi, che esso sia diventato concetto largamente condiviso, che esso sia penetrato nella nostra vita sociale e nella nostra scuola rappresenta il fattore principale del nostro progresso civile.

In passato, alla presente spinta verso le iniziative locali, verso lo stesso *local government*, verso le associazioni volontarie e le iniziative spontanee della periferia, non faceva riscontro una dottrina pronta a riconoscerne il valore. Se essa veniva espressa

(basti pensare a Cattaneo e a Salvemini), veniva considerata come spuria. Si pensi alla polemica anti-illuministica dei nostri filosofi della Restaurazione e del Risorgimento. Si rifletta alla congiura del silenzio tramata contro la nostra grande tradizione autonomistica e federalistica. [...]

La nostra tradizione di pensiero, una corrente di esso che ha avuto una parte preponderante nella nostra vita intellettuale, ha messo in rilievo i concetti e le esigenze di una socialità uniforme e di una dottrina consacrata ufficialmente. Nell'individuo si è visto non l'artefice, ma il perenne nemico della società. Quanto più una struttura sociale nazionale e locale ostacolava la formazione normale della personalità e generava al contrario deformazioni, nevrosi, aggressività, tanto più si affermava che il nostro popolo aveva bisogno della violenza al potere per la sua stessa esistenza.

La tendenza a un pensiero imposto mediante organismi coattivi centrali formatori di una ortodossia e a una socialità irrigidita in istituzioni e nemica della collaborazione volontaria è radicata nella nostra tradizione, romana, medievale, ecclesiastica, burocratica e statalistica moderna. A essa non sono sfuggiti i partiti di massa. L'uniformità è diventata la regola e l'ideale. Il dissidente è stato sospettato e bandito.

Oggi le voci più insistenti di questa tendenza verso l'ortodossia, la verità ufficiale di Stato da inculcarsi nei giovani attraverso la scuola e la più vasta azione di governo, si levano dal seno della Chiesa cattolica e dei partiti comunisti. In entrambi si afferma una posizione che, per molti versi contrastante, si sottrae al libero esame, si irrigidisce in dogma e si consegna e impone ai seguaci. In entrambi la socialità si cristallizza in privilegiata istituzione e si cerca di eliminare ogni movimento fondato sulla volontaria collaborazione degli individui.

In sede strettamente educativa tale posizione è stata recentemente sostenuta da uno scrittore comunista italiano, il quale ha sottolineato l'esigenza di affermare tra noi la «impostazione napoleonica, accentratrice, della scuola», con una minuziosa regolamentazione dal centro di tutto il suo funzionamento, al fine di formare nei giovani «un patrimonio spirituale comune» (così Cesare Cases in un suo articolo pubblicato in «Società» nell'aprile 1956). Ma di più vasta portata è apparsa la dichiara-

zione fatta da Nikita Kruscev (nella sua intervista al «Figaro» pubblicata il 9 aprile) a proposito della politica dello Stato sovietico verso la minoranza ebraica: «Una vera comunità culturale ebraica», ha detto il leader russo, «non è più realizzabile di quanto lo sia una comunità politica [...]. Gli ebrei sono interessati di tutto, vogliono andare a fondo di tutto, discutono tutto, e finiscono con l'aver profonde divergenze culturali. Per questo sono scettico circa la permanenza di collettività ebraiche» (l'intervista è stata parzialmente riportata da Aldo Garosci nel numero del «Mondo» del 22 aprile e qui commentata). A questa esplicita condanna di una vita sociale e culturale fondata sullo spirito critico e sulla libertà, grave per le sue possibili conseguenze politiche, si oppone lo stesso pensiero russo che nelle sue frange anticonformiste insorge quasi clandestinamente contro questa violentazione dell'individuo e contro le forze che soffocano ogni spontaneità nei rapporti sociali. Le parole che Pasternak ha fatto pervenire ai suoi lettori fuori della Russia – dato che in Russia non si è permessa la pubblicazione del suo romanzo – scandiscono questo contrasto.

Descrivendo il carattere dell'amore sorto tra il dottor Živago e Lara, egli ha scritto: «Si erano amati perché così voleva tutto intorno a loro: la terra sotto di loro, il cielo sopra le loro teste, le nuvole e gli alberi. Questo, questo era stato ciò che li aveva avvicinati e uniti. Mai, mai, nemmeno nei momenti di più libera e immemore felicità li aveva abbandonati quel che c'è di più alto e appassionante: la soddisfazione per l'armonia del mondo, la sensazione di essere in rapporto con esso, di essere compartecipi della bellezza di tutto lo spettacolo dell'universo. Vivevano di questa partecipazione. E perciò il dominio dell'uomo sulla natura, il culto e l'idolatria dell'uomo non li avevano mai attratti. I principi di una falsa socialità, trasformata in politica, erano apparsi a loro una ben misera cosa, e nessuno li aveva capiti».

Posizioni analoghe a quelle del mondo ufficiale comunista sono espresse quanto alla scuola e alla società da esponenti del pensiero cattolico. Mentre da un lato si insiste che la Chiesa è l'unica maestra istituita da Dio per insegnare a tutte le genti e che pertanto la sua dottrina deve costituire «il fondamento e il coronamento» di tutto l'insegnamento, anche di quello pubblico, su un campo più vasto si combatte e condanna ogni forma di

pensiero e di vita sociale che scaturisca dagli sforzi collaborativi degli individui. Il comportamento delle gerarchie ecclesiastiche e degli stessi esponenti intellettuali e politici dello Stato italiano verso le minoranze protestanti e riformate allarga a tutta la vita del popolo lo sforzo diretto a controllare il pensiero, a spegnere la fede, e a determinare il ristagno della vita sociale. In conformità con l'argomentazione tanto fallace quanto sinistra rilevata nella dichiarazione di Kruscev, si invoca il pretesto del carattere individualistico della mentalità e della religiosità protestante per negare ai protestanti il diritto di associarsi e di diffondere liberamente la loro credenza. Si attenta alla loro libertà religiosa sotto la speciosa accusa che essi mancano dei fondamenti teorici della vita di comunità. Gli stessi filosofi idealisti, legati assai più di quanto si sia soliti pensare alla mentalità conformista cattolica – si pensi alla loro presa di posizione antimodernista, che rese più pesante la condanna fulminata da Pio X nella *Pascendi* – avvalorarono questo falso pensare. È del Gentile l'affermazione che «fra le altre religioni, il cattolicesimo è quella che più e meglio di ogni altra prepara l'animo a una salda concezione religiosa della vita», perché «con l'universalità del suo contenuto dà, a chi lo segue, l'idea di un limite [...] mentre il protestantesimo, per esempio, lasciando all'individuo la più completa libertà di coscienza e facendo sì che ciascuno costituisca da sé il suo Dio, offre molto minor forza di fusione, di riduzione all'unità dello spirito pensante di quella che offre il cattolicesimo»<sup>1</sup>. In nome di questo autoritario ideale della «riduzione all'unità», Gentile poteva affermare che «il cattolicesimo par dimostrato dalla storia la sola forma possibile del cristianesimo come religione positiva». L'introduzione dell'insegnamento confessionale cattolico nelle scuole pubbliche, operata da Gentile ministro, veniva da lui razionalizzata con l'argomento specioso della presunta inferiorità sociale e religiosa delle altre fedi. Tale posizione gli idealisti ebbero in comune con gli esponenti del pensiero ufficiale della Chiesa cattolica. La sua influenza profondamente antieducativa e antisociale è oggi capillare. Stato e Chiesa collaborano a radicarla nelle istituzioni e nelle coscienze. Recentemente «Il Mondo» (22 aprile 1958) riportava degli estratti di un articolo apparso nel numero di aprile della rivista «Studi cattolici», pubblicata dalla Associazione Opus Dei, assurta a importanza

nell'ambito della Chiesa cattolica, nel quale si affrontava il problema della libertà di propaganda e di culto per i protestanti in alcuni Paesi cattolici. Per aiutare a risolvere tale problema l'articolo riteneva opportuno che si prendessero in considerazione alcuni elementi che indicava come segue: «qualità di ribelli e di disertori della Chiesa che rivestono i protestanti, se non sempre come individui, almeno come propagatori di eresia; possesso dell'integrale messaggio cristiano da parte dei popoli cattolici; differenza fra libertà di praticare la propria religione e quella di propaganda in un Paese già cristiano e cattolico, nel quale la propaganda specialmente protestante non è che un tentativo di ripetere dolorose scissioni verificatesi in passato, di cui si conoscono le dolorose conseguenze sul piano religioso e su quello civile; differenza fra il Cattolicesimo, che di sua natura è comunitario, sociale e gerarchico, e il Protestantismo, che di sua natura è cosa di individui o di gruppi di individui, che affermano certi valori e si uniscono al culto di essi in base a un sentimento personale o a una privata interpretazione della Bibbia, e quindi di per sé non potrebbero pretendere di avere una fisionomia giuridica e una stabilità organizzativa in contrasto con il Cattolicesimo sul piano del diritto pubblico». Dalla presa in considerazione di questi elementi l'articolo deduceva la necessità che gli Stati a maggioranza cattolica esercitino «una legittima vigilanza e difesa, sia dal punto di vista religioso, sia da quello della unione e cultura nazionale».

Di fronte a queste posizioni teoriche, che suggeriscono e accompagnano atteggiamenti pratici di repressione e di oppressione, occorre che gli educatori laici ripensino costantemente i fondamenti del loro pensiero e rafforzino la critica consapevole dell'importanza sociale e pedagogica delle implicazioni di libertà e di democrazia che sono indissociabili dal laicismo.

### **Nota al capitolo**

1. G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola*, 1924, p. 36.

---

## IX

### RIFLESSIONI SUL PREGIUDIZIO

Lo studio del pregiudizio costituisce un sottile filo rosso che attraversa le scienze del comportamento nell'ultimo ventennio fornendo uno strumento importante di collegamento e d'intesa in modo particolare tra la psicologia, la sociologia e la pedagogia. Esso rappresenta un'espressione significativa dell'orientamento interdisciplinare della ricerca contemporanea.

Ma la considerazione pedagogica della fenomenologia del pregiudizio, dopo le anticipazioni illuminanti che al riguardo promanarono dagli scrittori del secolo XVIII, è stata la più recente a svilupparsi. Tale ritardo è tanto più sorprendente quanto più nitida si manifesta la portata dell'atteggiamento pregiudicante sulla formazione dell'uomo, conferendo all'indagine di esso un rilievo ricco di suggestioni nell'odierna tematica educativa.

Questa rilevanza non era sfuggita a coloro che per primi misero in luce gli aspetti conoscitivi e sociali del pregiudizio.



Tra i maggiori scrittori dell'Illuminismo, Voltaire, con quella lucida ragionevolezza che costituisce la nota saliente del suo pensiero, inizia il suo discorso sul pregiudizio in chiave esplicitamente pedagogica. «Il pregiudizio è un'opinione senza giudizio. Così in tutta la Terra s'inculcano ai fanciulli tutte le opinioni che si vogliono prima che essi possano giudicare»<sup>1</sup>. Con queste parole Voltaire introduceva il discorso sul pregiudizio nell'articolo a esso dedicato nel *Dictionnaire*, che è stato giustamente indicato come «un documento capitale per la storia politica e morale della Francia»<sup>2</sup>. Nell'opera di Voltaire viene sottolineata la pervasività di un principio che, oscurato dal pregiudizio, rappresenta nondimeno la sola verace forza atta a dissolverlo, il principio del «rispetto dell'uomo considerato in quanto uomo, fatta astrazione dalle sue particolarità di classe o di funzione». Julien Benda, sottile studioso di problemi della morale e dell'educazione, citava al riguardo le espressioni di Voltaire nell'articolo *Méchant* dello stesso *Dictionnaire*: «Si ricorda a un funzionario che egli ha l'onore di essere un consigliere del re e che ha il dovere di dare l'esempio. Si dice a un soldato per incoraggiarlo: 'Pensa che appartieni al reggimento di Champagne'. Si dovrebbe dire a ogni individuo: 'ricordati della tua dignità di uomo'»<sup>3</sup>. Né si dimentichi la professione di fede cosmopolita rifuggente da ogni tentazione etnocentrica in cui Voltaire riassume un'istanza centrale del movimento illuministico: «Je suis français par hazard et homme par nécessité».

Nell'analisi che Voltaire ne ha fatto, il pregiudizio si rivela come l'atteggiamento di accettazione conformistica della considerazione convenzionale degli individui che impedisce di coglierne le più intime qualità. «È per pregiudizio», egli scrive nella voce a esso dedicata, «che voi rispetterete un uomo vestito di certi abiti, che cammina con gravità e che si esprime allo stesso modo. Voi lo rispettate prima di sapere se merita il vostro rispetto. Ma crescendo in età e in conoscenza, vi accorgete che quest'uomo è un ciarlatano impastato d'orgoglio, di interesse e di artificio. Voi disprezzate ciò che riverivate, e il pregiudizio cede al giudizio».

Non vi è dubbio che Voltaire è portato dalla dialettica dell'Illuminismo a sottolineare il potere fondante della ragione, la sua efficacia liberatrice da ciò che fa velo alla conoscenza della realtà



effettuale, l'importanza della sua funzione in virtù della quale gli uomini – com'egli si esprime – «commencent à comprendre que la sottise n'est bonne à rien». Ma in questo dominante orientamento razionalistico egli introduce delle limitazioni, delle correzioni, che aprono la via a una visione più comprensiva dei fattori costitutivi della personalità, e con ciò anticipano nuovi e più ricchi criteri di interpretazione del pregiudizio. In questa direzione Voltaire, lungi dal considerare la vita affettiva come ostacolante i processi conoscitivi e la scelta di comportamenti secondo ragione, mette in evidenza l'apporto positivo che essa reca al funzionamento stesso della ragione e pertanto al dissolvimento del pregiudizio. «Il sentimento», scrive Voltaire, «non è un semplice pregiudizio. È qualcosa di ben più forte. Una madre non ama suo figlio perché le è stato detto che deve amarlo. Lo ama, per fortuna, suo malgrado. Non è per pregiudizio che correte in soccorso di un bambino sconosciuto in procinto di cadere in un precipizio o di essere divorato da una fiera». Vi sono dunque dei sentimenti che il giudizio ratifica, dei comportamenti che scaturiscono da una zona profonda della coscienza dell'individuo e che precedono l'atto della ragione senza peraltro opporsi a esso ma preparandolo e assecondandolo. Restando fedele all'accezione etimologica di «pregiudizio», Voltaire continua a considerare il costituirsi di questo come derivante dalla preordinazione della spinta passionale rispetto a quella razionale, ma non esita a riconoscere che è una «fortuna» che l'uomo nutra dei sentimenti di amore o compia delle azioni altruistiche con comportamento immediato e spontaneo. Li si chiami pure pregiudizi, così ragiona Voltaire, ma si riconosca che si tratta di «très bons préjugés». Anzi, egli aggiunge, quando si corre in aiuto a uno sconosciuto in pericolo non lo si fa per pregiudizio, e questo sentimento, come quello dell'amore della madre per il figlio, è «qualcosa di molto più forte» del pregiudizio medesimo.

Sembra anzi che Voltaire consideri come forma di condotta che supera il pregiudizio sia quella che si fonda su una generalizzazione del sentimento, in armonia con l'assunzione che sia pregevole e legittimo l'amore dell'umanità come tale, che in nessun uomo può mai essere del tutto cancellato, sia quella che, al di là delle fallaci identificazioni degli individui con i particolari gruppi ai quali appartengono, li apprezza in ragione dei loro

tratti singolari e irripetibili e dei loro modi propri di comportamento. Il pensiero stereotipo viene così considerato come aspetto del pregiudizio non meno della carenza di sensibilità umana, di apertura e disponibilità affettiva per tutte le creature. In questo più largo contesto, al quale Voltaire allude, senza peraltro chiaramente farlo suo, nel pregiudizio appaiono confluire componenti intellettuali e affettive, e queste ultime rivelano un maggiore potere motivante rispetto alle prime.

L'indagine moderna sul pregiudizio porta avanti, anche se in termini rigorosi le capovolge, le intuizioni di Voltaire. L'elemento intellettuale del pregiudizio viene chiaramente posto al servizio di quello affettivo. Mentre per Voltaire era un evento felice della natura quello per cui alcuni sentimenti si presentavano come buoni pur precedendo la ragione, che normalmente è chiamata a fondarne la legittimità e la bontà, laddove per essenza essi le sono avversi ed estranei, per i contemporanei la radice della personalità sta nella spinta affettiva, nel sentimento e nell'emozione. E la genesi del pregiudizio va rintracciata nelle carenze affettive, nell'insoddisfazione dei bisogni affettivi. Quel «fatto di organizzazione mentale» che è il pregiudizio come forma di attribuzione generalizzata di determinate qualità a un intero gruppo o a un individuo in quanto membro di un gruppo e che costituisce lo stereotipo, l'aspetto intellettuale, cioè, del pregiudizio, ha la sua germinazione in dimensione più profonda della personalità. La generalizzazione della credenza, che riguarda la sfera intellettuale, è un processo che consente all'individuo di manifestare i suoi atteggiamenti di ostilità. Ha scritto Gordon W. Allport, uno dei maggiori studiosi del pregiudizio, che «senza alcune credenze generalizzate riguardanti un gruppo nel suo insieme, un atteggiamento ostile non potrebbe venire a lungo mantenuto». Egli aggiunge che nelle indagini moderne si rileva che «le persone le quali esprimono un alto grado di atteggiamenti antagonistici in un test sul pregiudizio, mostrano anche di credere in larga misura che i gruppi verso i quali essi hanno pregiudizi possiedono un gran numero di qualità negative»<sup>4</sup>. Alla base del generalizzato rifiuto di un gruppo e di ogni individuo che ne è parte, la persona affetta da pregiudizio rivela una carica di impulsi ostili che non riescono a veni-

re organizzati e dominati da un io troppo debole. Sono questi impulsi e sentimenti ostili e distruttivi che costituiscono il fondamento di quello che Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, che con Allport costituiscono i massimi ricercatori di questo fenomeno, hanno chiamato il «carattere legato all'autorità»<sup>5</sup>, una personalità, cioè, la cui deficiente organizzazione psichica esige dei sostegni esterni nelle autorità riconosciute dal gruppo e nei suoi valori e la cui ostilità si manifesta altresì nell'esercizio dell'autorità verso gli altri.

La sete di potere nelle forme della sottomissione a esso o del suo impiego, l'incapacità di riconoscere le persone per i loro tratti distintivi, per le loro qualità intrinseche, e ancor più il rifuggere da tale introspezione o sforzo di penetrazione, sono i tratti fondamentali della «personalità autoritaria», come fu chiamata quella tendente al pregiudizio nella grande indagine compiuta da un gruppo di studiosi di cui faceva parte lo stesso Adorno, che sotto questo titolo venne pubblicata nel 1950 negli Stati Uniti<sup>6</sup>. La scoperta di una correlazione tra il pregiudizio e questa sindrome autoritaria è stata considerata come un momento saliente nello sviluppo della psicologia sociale degli ultimi decenni. Essa, ha scritto Allport, «resterà senza dubbio come uno dei più grandi contributi psicologici di questo secolo»<sup>7</sup>. Lo stesso Allport, facendo suoi i risultati di questa ricerca degli studiosi americani (e di europei in esilio in America), ha parlato del «pregiudizio profondamente radicato» come di quello che è «strutturato nel carattere», e che si denomina appunto «pregiudizio condizionato dal carattere», oppure «pregiudizio funzionale»<sup>8</sup>.

Questo tipo di pregiudizio, quello che affonda le sue radici nella personalità, non è ovviamente originato da cause di natura meramente psicologica. Come ogni aspetto dell'affettività, esso è la risonanza nell'individuo di rapporti interpersonali. Gli studi sulla personalità predisposta al pregiudizio hanno mostrato che tale tendenza si stabilisce fin dall'infanzia nel sistema di relazioni intrafamiliari che il fanciullo sperimenta, e che attingono le fibre più riposte del suo essere. Parlando di quell'aspetto della personalità autoritaria che è dato dalla «debolezza di introspezione», con la conseguente preoccupazione per interessi vitali immediati e la mancata considerazione dei sentimenti altrui,

Allport formulava l'ipotesi che tale sindrome fosse da riportare «a colpa dei genitori che scoraggiano la curiosità del fanciullo, che lo puniscono severamente per infrazioni contro le norme, o che gli danno soltanto un amore condizionato, sicché egli vive in guardia contro il rischio di essere rifiutato e timoroso che gli altri si approfittino di lui»<sup>9</sup>. E Horkheimer e Adorno sottolineavano che «i caratteri totalitari hanno spesso sofferto gravi traumi nella loro infanzia, sia a causa di un padre severo, sia per mancanza di affetto in generale, e che essi ripetono, per poter sussistere moralmente, quel che a loro volta dovettero un tempo subire»<sup>10</sup>. Gli studi di Else Frenkel Brunswik sul pregiudizio nei fanciulli hanno chiaramente illustrato questa eziologia familiare dell'etnocentrismo infantile. «La pressione a conformarsi all'autorità parentale», ha scritto questa acuta psicologa, «e ai suoi valori sociali esternalizzati rende impossibile al fanciullo di integrarsi o di esprimere le sue tendenze istintuali e ostili. Questo difetto d'integrazione opera a creare una personalità angusta e rigida»<sup>11</sup>.

In questa sua dimensione più profonda il pregiudizio, cioè la generalizzata ostilità nei confronti degli altri uomini in ragione della loro appartenenza a certi gruppi, è l'effetto di una disarmonia della personalità o della sua immatura e carente formazione. La carica di aggressività che deriva da una basilare sfiducia negli altri causata dalla mancata accettazione o dall'esperienza di cure inadeguate fin dall'infanzia si riversa sul mondo esterno in virtù di un processo di proiezione e di irradiazione. Lo stesso processo del pensiero risulta affetto da questa radicale insicurezza. L'individuo cerca di conformare le sue opinioni alle esigenze della passione. A tal fine divide il mondo sociale in una parte da accettare e in una parte da respingere, in buoni e cattivi. Trova così un appoggio – nei primi – alla sua debolezza, e un inesauribile bersaglio alla sua ostilità, nei secondi. Il processo del pensiero dicotomico, che oppone drasticamente alle persone che appartengono al gruppo del quale l'individuo è parte quelle che gli sono esterne – che oppone all'*in-group* l'*out-group* – è un effetto della categorizzazione, del pensare per stereotipi, per schemi rigidi, trascurando le distinzioni e le variazioni individuali, il complesso e mobile mondo dell'interiorità delle persone con cui si viene a contatto. L'individuo

insicuro si afferra a meccanismi di difesa in ansiosa ricerca di appoggio. Tutto ciò che vacilla, che rischia di venirgli meno, di privarlo del sostegno anelato egli lo respinge drasticamente. Di qui quella «intolleranza dell'ambiguità» emotiva e percettiva, del sentimento e del pensiero, che la stessa Frenkel Brunswik, attingendo alla psicoanalisi, metteva in luce come caratteristica primaria degli individui tendenti al pregiudizio e incapaci di far fronte alle loro ambivalenze nei confronti degli altri. La dicotomizzazione sarebbe così l'espressione del bisogno di uscir fuori dal vortice incontrollabile dell'odio e dell'amore mediante una selezione forzata, una «chiusura prematura» dei processi cognitivi<sup>12</sup>.

In questo contesto il pregiudizio si rivela come una malattia che investe l'intera personalità in una situazione di incomunicabilità che ha radici nell'incapacità d'identificazione interpersonale, e che è sostenuta da processi intellettuali devianti quali il pensare in termini di classificazioni generali, prescindendo dall'apprezzamento per gli eventi e le persone nella loro singolarità e processualità, e la subordinazione del pensiero stesso alle richieste della passionalità.

Si evince da ciò che lo sviluppo della personalità in tutti i suoi settori viene ostacolato dal pregiudizio. Il decentramento affettivo, che si rende possibile attraverso una genuina esperienza di «reciprocità», ostacola il decentramento intellettuale che caratterizza il pensiero concettuale maturo.

Il ritardo o l'arresto nella formazione della personalità nei domini dell'affettività, della socialità (e moralità) e della razionalità, che contrassegnano il pregiudizio, fanno di questo un campanello d'allarme dell'insufficienza dell'opera educativa e segnalano l'urgenza di interventi riparatori oltre che di provvidenze pedagogiche dirette a prevenirne l'insorgenza. È per questo che la considerazione del pregiudizio occupa un posto centrale nell'educazione e ha piena cittadinanza nella pedagogia. La determinazione delle tendenze al pregiudizio e degli stati effettivi di pregiudizio nella scuola come nell'ambiente sociale è il banco di prova dell'esito positivo o negativo dell'impresa educativa. Se il pregiudizio chiama primariamente in causa l'azione educativa della famiglia, che, quando difettosa o assen-

te, determina il costituirsi nel fondo della psiche individuale delle tendenze al suo manifestarsi, tutte le istituzioni e i modi di vita informali e organizzati della società sono coinvolti in tale genesi sia per il rapporto in cui essi si trovano con la famiglia sia per l'azione che possono esercitare nei diversi periodi di sviluppo dell'individuo, ciascuno dei quali, nonostante il peso degli eventi della prima infanzia, ha una sua relativa autonomia funzionale.

Risulta, così, evidente che una considerazione adeguata del pregiudizio comprende strettamente collegati l'aspetto psicologico e quello sociale. Se il pregiudizio è fenomeno che inerisce nella struttura della personalità, nelle sue forme di maggiore rilievo, e ha quindi una valenza psicologica, esso possiede una larga portata sociale non soltanto per la sua diffusione tra larghi strati della popolazione, ma anche per l'influenza che esercitano le manifestazioni e le strutture della vita sociale sulla sua genesi negli individui.

Allport ha avvedutamente sottolineato come le forze sociali, che hanno tanta parte nell'insorgenza e nella disseminazione del pregiudizio, non potrebbero agire senza la mediazione della personalità, giacché è in questa che esse operano e attraverso questa manifestano le loro risonanze. E ha pertanto distinto le cause prossime, inerenti alla personalità, da quelle distanti, inerenti alla vita sociale, sottolineando peraltro che entrambe «vanno incluse nel conto finale», se si vuol dare «una piena spiegazione scientifica» del pregiudizio.

Ma, detto questo, resta confermato che le forze della vita sociale hanno parte notevole nella nascita della «personalità autoritaria» o delle strutture caratteriali che dispongono al pregiudizio nelle sue forme più profonde e funzionali, giacché la responsabilità dell'ambiente familiare è decisiva dell'esito dello sviluppo dell'individuo. Dove l'azione delle forze sociali si esercita in maniera meno penetrante e pervasiva di quanto avvenga ad opera della famiglia, le tendenze al pregiudizio iscritte nella struttura personale sono meno evidenti, anche se il pregiudizio resta influenzato da tale azione. Si tratta in questo caso di forme di pregiudizio più epidermiche, che impegnano meno l'individuo, anche se non sono meno attive ed eversive della convivenza sociale. Non vi è dubbio che la personalità è ancora



attiva in questa forma meno strutturata del pregiudizio. L'individuo fa proprie le pressioni esercitate dall'ambiente sociale e a esse si piega e conforma. Ma se nel processo di adattamento e di «conformazione» dell'individuo alle richieste e alle forme del vivere sociale la personalità è sempre chiamata in causa, giacché – come si esprimevano Horkheimer e Adorno – «le grandi leggi del moto sociale non vigono al di sopra delle teste dei singoli, ma si attuano anche e sempre attraverso i singoli e le loro azioni», il *vulnus* riportato dall'individuo è più superficiale e l'azione educativa si esercita nei suoi confronti con maggiore possibilità di successo.

Giustamente è stato rilevato che la crescente meccanizzazione della vita sociale, l'aumento dell'influenza degli anonimi apparati amministrativi degli Stati, dei partiti, delle aziende produttive e commerciali, il sorgere di organismi politici plurinazionali e delle grandi metropoli con la conseguente crisi delle piccole comunità, l'azione capillare dei mezzi di comunicazione di massa rappresentano strumenti riduttivi dell'autonomia individuale e rendono difficile a chiunque di sottrarsi a modi conformistici di comportamento. In questa situazione, che è radicata nella cultura contemporanea, trova la sua origine il «pregiudizio per conformismo», l'accettazione degli stereotipi o delle ostilità del gruppo di appartenenza da parte dell'individuo, il quale è reso incapace di sottrarsi alle sue suggestioni. L'azione di tali mezzi e di tali forze è così pervasiva e insistente che soltanto le «torri d'avorio», già rare un tempo e oggi in sempre più rapido declino, potrebbero identificarla e neutralizzarla. L'influenza che la «società dell'organizzazione» esercita sugli individui è tale che una resistenza a essa «richiede tanta energia da rendere bisognosa di spiegazione l'assenza di pregiudizio ben più che il presentarsi del pregiudizio»<sup>13</sup>. È interessante ricordare come, guardando alla situazione degli Stati Uniti, Allport calcolava nel 1961 che circa un buon terzo della popolazione americana potesse considerarsi esposta alla forma più superficiale del pregiudizio per conformismo. Scarsamente interessati ai rapporti sociali, moltissimi individui mancano di convincimenti e di attaccamenti personali e seguono passivamente l'opinione corrente e l'indirizzo del governo o dei dirigenti<sup>14</sup>.

Ma vi sono forme di conformismo che hanno più profonde

radici personali ben più difficili da estirpare. Esse si avvicinano a quelle che sono proprie della personalità autoritaria. Tra esse emergono la strenua difesa del proprio prestigio sociale o l'importanza esasperata attribuita allo status sociale, che caratterizzano molti individui affetti da profonda insicurezza. Tali modalità di comportamento conformistico trapassano gradualmente in quelle del convenzionalismo che il gruppo degli studiosi della personalità autoritaria riscontrò fortemente correlate alle manifestazioni di pregiudizio etnico.

Dal punto di vista pedagogico certamente assai più ardua si presenta l'azione rieducativa degli individui affetti dalle forme più radicate di pregiudizio che investono l'intera loro struttura personale. L'azione educativa in questi casi si confonde con quella terapeutica. Ma un'opera preventiva può essere utilmente esplicata da parte della scuola, anche se non può limitarsi a questa. L'interesse rivolto da parte degli insegnanti ai bisogni socio-affettivi dei bambini fin dalla scuola materna costituisce una delle direzioni lungo le quali è opportuno che si orienti un'educazione che voglia provvedere a sviluppare in essi l'intera personalità e a impedire la nascita di tendenze verso il pregiudizio. L'attenzione diretta a fondare il rapporto con i bambini su una genuina base di reciprocità, rispettandoli e aiutandoli a soddisfare nel contempo i loro bisogni di sicurezza, di autonomia e di autoespressione, rappresenta un'esigenza centrale di questa prassi educativa. Con essa si collegano strettamente la creazione di rapporti collaborativi tra insegnanti e genitori e l'educazione dei genitori stessi, affinché l'azione scolastica trovi un sostegno e una premessa in quella familiare. La riorganizzazione della scuola pubblica per l'infanzia in modo da porla in grado di assolvere ai compiti che a essa derivano dalle trasformazioni in corso nell'istituto familiare, in relazione con quelle che hanno luogo nell'intera società, costituisce pertanto un aspetto primario del programma di riforma delle strutture scolastiche del nostro Paese oggi.

Non soltanto nel settore della scuola per l'infanzia ma anche in quello della scuola elementare la considerazione dei meccanismi in atto nella genesi delle tendenze al pregiudizio sottolinea l'esigenza di un'educazione che miri a comporre in armonia lo



sviluppo intellettuale con quello sociale e affettivo dei fanciulli. I tre settori della formazione personale sono così intimamente legati tra loro che il tentativo di isolare uno di essi dagli altri rischierebbe di annullare gli sforzi educativi sia nella scuola che fuori di essa. Le ricerche sul pregiudizio finora compiute, come si è accennato nelle poche notizie datene precedentemente, avvalorano i principi già elaborati negli sviluppi delle correnti dell'educazione progressiva, fecondate dalle suggestioni derivanti dalla psicologia e dalla pedagogia del profondo, secondo i quali il soddisfacimento dei bisogni socio-affettivi del fanciullo condiziona quello dei suoi bisogni di conoscenza. Una visione oggettiva, non passionalmente distorta del mondo, deve essere acquisita progressivamente dal fanciullo come momento intrinseco della sua formazione personale. Le cure dirette a promuovere lo sviluppo della razionalità nel fanciullo rioperano positivamente sul suo stesso sviluppo sociale e affettivo e sono da questo rese efficaci. È noto che la capacità della conoscenza razionale si sviluppa nel fanciullo in stretta concomitanza con l'acquisto da parte sua dell'attitudine alla collaborazione con i coetanei, senza con ciò escludere – come avvertiva Piaget – la possibilità e l'importanza del rapporto con gli adulti quando questo venga instaurato in forme di genuina collaborazione.

L'attenzione oggi crescentemente rivolta alla conoscenza dei processi di apprendimento nel fanciullo come requisito necessario di un'adeguata ed efficace azione educativa, e il rilievo che nelle odierne teorie dell'apprendimento è stato dato all'insegnamento e all'acquisizione degli elementi fondamentali, delle strutture, delle materie di studio, vanno considerati come un importante contributo ai moderni orientamenti pedagogici, che hanno sottolineato, in opposizione alla tradizionale educazione intellettualistica della seconda metà dell'Ottocento, la primarietà degli aspetti sociali nello sviluppo della personalità. È stato opportunamente rilevato che la conoscenza delle strutture apre la via alla comunicazione, per l'aiuto che essa dà alla penetrazione nella cultura di un popolo, alla comprensione dei processi di pensiero delle persone con le quali abbiamo rapporti nell'ambito della stessa cultura o di culture diverse, e altresì all'organizzazione delle motivazioni affettive che stanno alla base del nostro comportamento. La considerazione dell'apporto

dello strutturalismo in sede didattica e pedagogica all'approfondimento delle istanze già fatte valere dalla pedagogia sociale e dalla pedagogia del profondo è tanto più urgente tra noi quanto più palese si rivela la tendenza a porre le nuove esigenze in contrasto con quelle affermatesi nella pedagogia internazionale da vari decenni ma ancora scarsamente penetrate nel nostro insegnamento. Il mancato approfondimento di tale apporto dello strutturalismo al migliore soddisfacimento delle istanze socio-affettive dell'educazione rischia di accentuare gli aspetti ancora tra noi rilevanti di un'educazione contenutistica e autoritaria.

L'esigenza di promuovere, anziché di ritardare, lo sviluppo di una pedagogia della comunicazione si afferma più viva considerando come la diffusione dell'istruzione e l'aumento del numero dei giovani che hanno accesso all'istruzione superiore incidono sul pregiudizio ma non sull'intera dimensione di esso. Nella sua indagine del 1960-61 sui modelli internazionali e intergenerazionali di etnocentrismo riguardante uno studio dei giovani e degli adulti in Inghilterra, Francia e Germania, con particolare riferimento all'antisemitismo, Melvin Tumin rilevava che l'elemento predittivo migliore finora divisato negli Stati Uniti per la differenziazione degli individui quanto alle loro tendenze etnocentriche era costituito dal «numero di anni di scuola frequentata, in cui il punto più decisivo di rottura è dato dal livello universitario. Una volta dopo l'altra i risultati della ricerca hanno indicato che coloro che hanno una qualche istruzione universitaria – anche se solo di un anno – differiscono e talvolta nel modo più significativo da quelli che hanno minore istruzione». Tumin aggiungeva che lo studio compiuto sul pregiudizio in Europa aveva dato dei risultati non diversi. «Essi sembrano indicare che gli individui con alto livello di istruzione o in reale attesa di conseguirlo e i cui genitori l'hanno raggiunto, sono contrassegnati da tendenze etnocentriche relativamente più basse»<sup>15</sup>.

Gordon Allport quasi contemporaneamente al Tumin osservava che «una valutazione quantitativa assai sicura indica che le persone con istruzione universitaria sono per il 40 per cento meglio informate sulle questioni razziali ed etniche di quelle che mancano di tale istruzione. Esse sono per il 20 per cento meno dedite a credenze popolari e a stereotipi. E al tempo stesso esse

sono soltanto per il 10 per cento meno disposte ad associarsi con persone appartenenti a minoranze». Allport aggiungeva che «in altre parole sembra che l'istruzione migliori la *razionalità* molto più di quanto crei *apertura umana (human heartedness)*»<sup>16</sup>. Tale considerazione induceva lo stesso autore a concludere che la diminuzione delle tendenze al pregiudizio non avviene per mera azione superficiale della scuola, giacché «l'istruzione in astratto non giova affatto», e che «soltanto quando certe lezioni educative vengono percepite e recepite in modo differenziato in certe personalità noi troviamo dei mutamenti in certi atteggiamenti e in certe azioni appropriate a determinate situazioni».

L'istruzione è efficace nella misura in cui è educativa e formativa dell'intera personalità. Ciò che trasforma gli atteggiamenti degli individui è più ancora che il grado d'istruzione il livello di maturità personale.

Se questi dati sono corretti, è necessario insistere affinché l'elemento sociale e umano nell'opera educativa si accompagni a ogni livello a quello intellettuale e i due momenti dell'atto educativo si compenetrino e fecondino reciprocamente. Non è qui il luogo di indicare particolarmente come un'azione di educazione civica e sociale possa fruttuosamente trovare posto nella scuola non soltanto attraverso l'insegnamento delle varie discipline ma anche mediante lo sviluppo di forme di vita sociale. Le iniziative degli stessi alunni con la creazione di loro proprie associazioni, di circoli di studio, con la pubblicazione di giornali, con le attività collaborative tra insegnanti e studenti, l'organizzazione di programmi di contatto tra gruppi di diversa estrazione sociale e culturale rappresentano alcuni modi di manifestazione della vita associativa scolastica che possono influire favorevolmente sulla formazione intellettuale e sociale dei giovani, riducendo tensioni, attenuando ostilità, ostacolando i pregiudizi.

Se l'attuazione di tali programmi può avere inizio fin dalla scuola dell'obbligo, essa può acquistare dimensioni maggiori nella scuola secondaria superiore e nell'università incidendo nelle loro strutture e assecondandone il rinnovamento.

## Note al capitolo

1. Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, a cura di J. Benda, Paris, s.d., vol. II, p. 196.
2. Ivi, nell' *Introduzione* di J. Benda, vol. I, p. III.
3. Ivi, p. IV.
4. G. W. Allport, *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Mass., 1954, p. 13.
5. M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Lezioni di sociologia*, Torino, 1966, p. 192.
6. T. W. Adorno, E. Frenkel Brunswik, D. J. Levinson, R. Nevitt Sanford, *The Authoritarian Personality*, New York, 1950. L'opera costituisce il primo degli *Studi sul pregiudizio* curati da M. Horkheimer e S. H. Flowerman.
7. G. W. Allport, *Prejudice: Is it societal or personal?*, «Journal of Social Issues», 1963, pp. 120-134.
8. Ivi, pp. 120-134
9. Ivi, p. 127.
10. M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Lezioni di sociologia*, cit., p. 199.
11. E. Frenkel Brunswik, *A Study of Prejudice in Children*, «Human Relations», vol. I, n. 3, 1948, p. 305.
12. E. Frenkel Brunswik, *Intolerance of ambiguity as an emotional and perpetual personality variable*, «Journal of Personality», n. 18, 1949, p. 115.
13. M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Lezioni di sociologia*, cit., p. 201.
14. G. W. Allport, *Prejudice: Is it societal or personal?*, cit., p. 125.
15. M. M. Tumin, *International and Inter-Generational Patterns of Ethnocentrism*, Princeton University (1961), ciclostilato, p. 58.
16. G. W. Allport, *Prejudice: Is it societal or personal?*, cit., p. 133.

## X

## EBREI, SCUOLA, COMUNITÀ

Il problema del rapporto tra la scuola e l'ambiente si propone in una forma particolarmente urgente alle famiglie e agli insegnanti delle minoranze religiose.

Non soltanto i programmi per le scuole elementari oggi in vigore in Italia, ma anche il pensiero pedagogico contemporaneo affermano il principio della motivazione sociale e ambientale dell'educazione del bambino e del fanciullo. La personalità è funzione dell'interazione o transazione tra l'individuo e l'ambiente. L'individuo non è una realtà in sé compiuta indipendentemente dai suoi rapporti col mondo circostante, un regno separato entro quello, a lui estraneo, dell'universo. Egli cresce e cresce con questo. Il suo comportamento, sia nel suo aspetto adattivo sia in quello espressivo, è inconcepibile, non soltanto inconoscibile, se si prescinde dalle relazioni con la natura e particolarmente con l'ambiente sociale in mezzo al quale l'indivi-

duo è collocato. La prima e fondamentale e più duratura e pervasiva educazione è quella che l'ambiente fornisce al bambino. Egli s'identifica con la madre, ne assume i tratti e i valori. E dal sentimento di sicurezza che deriva da questo rapporto primario attinge la forza che permette lo sboccio della sua personalità. Un ambiente familiare armonico, sereno, accogliente e comprensivo costituisce l'iniziazione migliore a un'esistenza felice.

Man mano che il fanciullo si sviluppa, i suoi rapporti si allargano agli altri membri della famiglia, del vicinato, della comunità. In mille modi la sua esistenza individuale intesse la sua trama di rapporti costanti e continui con questa realtà circostante. È tale trama che costituisce la sua «personalità di base»; non però i suoi tratti peculiari, distintivi, che sono unici e originali, e in cui consiste il suo *proprium*, la sua vera personalità, che è data dal suo modo particolare di appropriarsi dei dati ambientali, di reagire a essi, di contribuire al loro svolgimento, di crearsi a contatto con essi uno «stile di vita» inconfondibile. La personalità è distinzione nell'unità. Essa non è un dato, ma un processo. Essa può solo definirsi, sulla traccia di Carl Jung, con riferimento allo stato ideale d'integrazione verso cui l'individuo tende, non a ciò che l'individuo è o possiede, come «l'esito proiettato del suo sviluppo». Tale integrazione progressiva che l'individuo compie di se stesso, muovendo alla realizzazione di finalità che lo impegnano oltre il presente, è strettamente legata agli sforzi che egli medesimo compie per apportare nuovi contributi all'integrazione della vita sociale, alla sua migliore organizzazione in funzione di un'esistenza più ampia, più comunicante, più ricca di possibilità per ciascun suo membro componente. Lo sviluppo pieno della personalità individuale si configura così come un ideale di integrazione e di unificazione di tutti gli uomini in un processo di approssimazione mai concluso. Nella misura in cui l'individuo collabora a ricostruire la società egli opera a costruire se stesso. Nella misura in cui egli vive in un ambiente scisso, disarmonico, fratturato, ingiusto, egli soffre di interne dilacerazioni e il suo cammino umano è reso più difficile ed esposto a insuccesso.

L'ambiente familiare e comunitario plasma il bambino e lo aiuta primariamente a sviluppare i suoi poteri sensomotori, per-

cettivi, espressivi, con le stimolazioni molteplici, con i problemi che gli pone a ogni suo atto, con le richieste che gli affaccia, con gli ideali che in lui suscita. La scuola entra in gioco per rendere più facile l'orientamento del fanciullo nell'ambiente fatto per lui ognor più complesso dal tessuto più fitto dei rapporti di cui l'età lo rende capace. Perciò la scuola imprende a fare coscientemente e deliberatamente ciò che l'ambiente ha fatto in maniera spontanea. Fra di loro non ci può essere frattura, ma deve esserci continuità, se il processo di sviluppo del fanciullo che l'educazione si propone di promuovere vuole essere non ostacolato ma favorito. Ove esistesse tale frattura, il fanciullo si troverebbe di fronte al grave compito di effettuare un riadattamento a un mondo a lui estraneo entrando in conflitto col suo mondo familiare. L'effetto che tale «fedeltà divisa» produrrebbe nella sua psiche sarebbe di grave ostacolo al suo stesso successo nelle attività di apprendimento, di espressione e di adattamento. È ormai convincimento diffuso tra gli educatori che l'ambiente che deve costituire nella scuola il punto di avvio (la motivazione) dell'attività dell'alunno, pur restando quello del reale mondo che lo circonda, non deve identificarsi interamente con questo. L'ambiente extrascolastico, nell'educazione, deve essere accolto nella scuola e messo a contatto con gli alunni, liberato dai suoi elementi più rozzi, dagli aspetti più complessi e disadatti alla fase di maturazione raggiunta dal fanciullo, e dalle sue chiusure per cui esso talvolta, invece di essere lo strumento più adeguato all'introduzione del fanciullo nella più vasta società, lo rende remoto da questa e, mentre lo fa membro di un gruppo, lo dissocia dall'umanità.

Dove l'ambiente che circonda il fanciullo è omogeneo, il legame tra esso e la scuola si stabilisce naturalmente, senza gravi ostacoli. Non c'è posto per «fedeltà divise» e contrastanti. Non esiste una minaccia né per l'esistenza e la continuità della società che istituisce la scuola né per la sicurezza socio-affettiva dell'individuo che viene educato nelle scuole fondate dal gruppo umano al quale appartiene. Se c'è un pericolo in questa situazione, esso è dato dalle resistenze allo sviluppo dei poteri critici dell'alunno opposte dalle tendenze naturalmente conservatrici di ogni raggruppamento quand'esso si viene istituzionalizzando.



Fino all'ultima guerra le comunità ebraiche dell'Europa orientale si trovavano in questa situazione. Esse offrivano ai giovani un ambiente omogeneo, ricco di stimoli sociali e intellettuali, di una cultura originale profondamente radicata in una tradizione di pensiero e di vita. La considerazione in cui lo studio era tenuto presso l'intera comunità disponeva favorevolmente ogni suo giovane membro all'attività scolastica. La scuola era il centro vivo della comunità, lo strumento appropriato alla sua conservazione e insieme al suo perfezionamento. La comunità tutta intera si chinava sulla scuola, la nutriva e custodiva nel suo seno come la parte migliore di se stessa, come la sua più grande ricchezza e la fonte del suo più alto valore. Mentre per un verso la partecipazione del fanciullo alla vita religiosa della comunità rappresentava la sua vera iniziazione allo studio, per l'altro verso l'esito positivo negli studi rappresentava lo strumento per il suo inserimento più carico di riconoscimenti e di dignità nella società adulta. Scrive Mark Zborowski nel suo studio sul «posto dell'apprendimento mediante il libro nella cultura ebraica tradizionale»<sup>1</sup>, che nella società ebraica orientale «gli adulti non soltanto tollerano la presenza dei ragazzi nella sinagoga, ma insistono per averla, poiché l'atmosfera è essenziale a un'educazione ebraica». Fin dalla nascita «il fanciullo viene immesso nell'atmosfera e nello spirito del sapere [...]. Fin dall'inizio gli si insegna a rispettare il libro e a venerarlo. Gli si insegna a rispettare l'intero processo dello studio»<sup>2</sup>. Gli studenti universitari vengono mantenuti dall'intera comunità. «Ognuno in qualche misura deve compiere la *mitsvà* di sostenere lo studio della Legge in mezzo al popolo d'Israele»<sup>3</sup>. La scuola è una vera scuola comunitaria, intrinsecamente connessa con tutti gli aspetti dell'esistenza del gruppo.

Come tale atmosfera comunitaria avvolgesse i suoi membri di un calore affettivo che costituiva il segreto dello slancio appassionato di ogni loro iniziativa, culturale e sociale, si rivela meglio che in ogni altro documento nelle pagine dei *Ricordi di Justina* recentemente pubblicati nel volume di Nirenstajn. Nel 1943, in una delle pause tra le azioni di deportazione che distrussero completamente il nucleo ebraico di Cracovia, Justina fa ritorno nel ghetto dopo una settimana trascorsa fuori di esso



per stabilire i collegamenti tra i centri della resistenza ebraica nella Galizia. «Quando Justina fece il suo ingresso nel ghetto, di domenica sera, si sentì subito in un ambiente familiare, casalingo, e sentì che questo era il suo posto. L'aria era calda e gradevole, la gente usciva fuori all'aperto e un vociò piacevole ronzava fra le case. Qualcuno fece passare Justina per un piccolo portone, un altro la prese sotto braccio, l'aiutò a muovere i piedi doloranti, mentre lei lasciava fare come una bimba piccola [...]». Nell'ora tragica della storia dell'ebraismo orientale le comunità sono in lutto per le stragi che già le hanno decimate e per il presagio della prossima distruzione totale. Ma la preoccupazione più grande è rivolta alla sorte dell'«intelligenza» ebraica. A questa, se mai a qualcuno, doveva essere riservata la salvezza. Cultura è vita nel suo significato più alto. «Era una cosa terribile pensare che alla fine, quando verrà il giorno della cessazione delle ostilità, nessuno di loro sarà più vivo, nessuno che sia stato testimone di quello che è accaduto. Se fosse possibile salvare almeno un piccolo gruppo di persone, che diventassero poi il monumento vivo del movimento. La questione fu sottoposta a tutti i componenti del movimento. A Kielce dove Justa si era recata in missione, ella ascoltò questo ragionamento di Juzek: '[...] Pensa che di tutti i nostri amici, i giovani letterati, gli artisti ebrei, i geni ebrei in boccio, ne sono rimasti solo pochi e anche quelli rimasti stanno per scomparire, muoiono di fame, se non sono stati ancora deportati. Non si sa chi di noi sopravviverà [...]'. 'Nessuno, penso', disse Justina. 'In ogni modo, se qualcuno deve rimanere, rimangano loro, son loro, gli eletti, che rappresentano lo spirito di tutto il popolo [...]. È dovere della gioventù che combatte, salvare questi uomini dalla morte. È un compito non meno importante di quanto lo sia la lotta rivoluzionaria [...]»<sup>4</sup>.

Anche se in molti nuclei ebraici dell'Europa orientale, ora spazzati via dalla bufera hitleriana, gli addentellati con la cultura occidentale erano scarsi, i loro membri godevano, tuttavia, di un'esistenza integrata, sicura, favorevole a un'educazione che coltivava nell'individuo le attitudini più pregevoli di una vita intrecciata a un ambiente ricco di valori umani. Einstein ha visto chiaramente il vantaggio che una tale organizzazione delle

comunità offriva ai loro componenti: «[...] Quegli uomini, così umili e oscuri», egli ha scritto, «godevano al nostro confronto di un grande vantaggio: ciascuno di essi apparteneva spiritualmente e materialmente a una comunità che lo assorbiva, nella quale egli sentiva di possedere dei diritti e che nulla gli chiedeva che fosse in contrasto col suo modo abituale di pensare. I nostri antenati di quel tempo potevano anche essere oppressi fisicamente e intellettualmente, ma in compenso godevano, da un punto di vista sociale, di un equilibrio morale invidiabile»<sup>5</sup>.

Tuttavia, la composizione omogenea del gruppo presenta il pericolo dell'indottrinamento univoco dei giovani nei modi di vita e nelle credenze che ne costituiscono il patrimonio ereditario e di cui è depositaria la generazione adulta. Questa tendenza fortemente ostile a un'educazione liberatrice della personalità dell'individuo e veramente formatrice di capacità di pensiero e di comportamento autonomi è senza dubbio esistita nell'ebraismo tradizionale e ortodosso. Essa però è stata in parte neutralizzata dall'accento che la scuola e l'educazione ebraiche nei secoli hanno posto sullo sviluppo intellettuale. La scuola ebraica ha insistentemente mirato a soddisfare entrambe le fondamentali esigenze di una genuina educazione: l'acculturazione, ovvero l'adattamento all'ambiente, e lo sviluppo intellettuale, nel quale si potenziano le energie creative ed espressive degli individui. Il fatto che non esistesse una filosofia ufficiale nell'ebraismo ha permesso in larga misura che tale esigenza venisse soddisfatta, nonostante i ricorrenti tentativi di stabilire un'ortodossia. Come ha scritto Zborowski a proposito della cultura ebraica delle comunità dell'Est europeo, «non ogni ebreo dell'Europa orientale è uno studioso o un sapiente; ma il successo intellettuale è la finalità accettata universalmente»<sup>6</sup>. E dato che – benché la Torah «contenga l'intera verità ebraica, che è la sola verità» – «nessuno può affermare di essersi impadronito dell'intera sapienza, non esiste alcuna autorità definitiva. E d'altra parte, ognuno che studi è atto ad avvicinarsi sempre più alla sua comprensione e perciò a diventare mercé i suoi stessi sforzi un'autorità relativa; ogni studioso è potenzialmente un esperto. Ognuno tende verso un'interpretazione nuova e originale e, ciò facendo, fa grande affidamento sulla sua propria capacità intellettuale»<sup>7</sup>.

La coesione della comunità è assicurata mediante norme di comportamento e di etica sociale piuttosto che mediante una particolare concezione teorica della vita e della realtà. «Non credo che, in sede filosofica», ha scritto al riguardo Einstein, «esista alcuna particolare visione ebraica del mondo. Il giudaismo si compendia, a mio avviso, quasi esclusivamente in un atteggiamento morale verso la vita e per la vita». Come egli stesso affermava, «la ricerca della conoscenza pura, l'amore per la giustizia spinto quasi al fanatismo, il desiderio d'indipendenza personale: queste sono le caratteristiche fondamentali della tradizione ebraica, tali da far sì che io ringrazi la sorte di avermi voluto figlio di quel popolo»<sup>8</sup>.

È probabile che anche l'ideale del successo intellettuale abbia costituito nei secoli per il popolo ebraico uno strumento di adattamento alle circostanze ambientali. Il problema costante era quello di sostenere la violenza di un mondo ostile con la forza della ragione, con l'anticipazione degli ostacoli, con la formulazione di ipotesi ragionevoli circa il loro superamento. Tale impiego prospettico del pensiero ai fini di un adattamento dinamico all'ambiente esterno della comunità ebraica si è costantemente risolto da fattore di conservazione per il gruppo in strumento di emancipazione per l'individuo. L'ebraismo è stato in tal modo salvato da un opprimente spirito di conformazione a dottrine fissate una volta per sempre e la pressione sugli individui è stata controbilanciata dalla loro considerazione come fattori di sopravvivenza per l'intero corpo sociale in virtù delle loro capacità inventive, creative, dinamiche, innovatrici.

Tuttavia, di fronte a un mondo ostile la coesione interna è stata spesso ottenuta mediante l'erezione di un muro difensivo contro ogni costume forestiero, contro ogni innovazione del costume tradizionale e contro ogni forza intellettuale che sembrasse contrastare con le concezioni già elaborate, anche se non trasformate in una visione ufficiale della vita e del mondo. Viceversa, coloro i quali hanno ritenuto impossibile salvare entro questo muro difensivo o la loro vita personale oppure (e questo è stato il caso di individui e di gruppi degni di ben altra considerazione dei precedenti) il loro attaccamento al messaggio profetico di fraternità universale dell'ebraismo, sono stati indotti a confondere la loro sorte con quella delle popolazioni

alle quali la loro comunità ebraica era legata da secoli o con quella di gruppi nazionali ai quali erano approdati dopo fortunate emigrazioni.

Il problema del rapporto tra la scuola e la comunità per gli ebrei italiani si pone oggi chiaramente soltanto se si affrontano coraggiosamente queste due alternative. Le due esigenze da salvare sono da un lato quella della fedeltà a se stessi, dell'accogliimento del costume, del particolare senso della vita, dell'atteggiamento verso l'esistenza, che vengono dalla tradizione del popolo ebraico nella sua specifica cultura maturata nei secoli all'interno delle sue comunità; dall'altro la fedeltà a un mondo che ormai fa parte anch'esso di loro stessi, il mondo della cultura internazionale creato attraverso gli sforzi collaboranti degli elementi migliori di tutti i popoli, e perciò con i nostri stessi sforzi. Noi apparteniamo a entrambe queste realtà. Nel fondo della nostra personalità s'intrecciano ormai motivi diversi, risultato di culture diverse. Noi impoveriremmo noi stessi se rinunciassimo a un gruppo di questi motivi, se ci volessimo chiudere nell'isolamento della nostra tradizione. In realtà, ciò facendo, noi non saremmo neppure fedeli a noi stessi, per il carattere composito della nostra formazione.

È vero che gli avvenimenti dell'ultima guerra hanno influito profondamente – come forse mai altri prima nella storia – sulla struttura storica e psicologica del popolo ebraico, anche nei suoi «resti» dispersi nei Paesi dell'Occidente. La violenza antisemita ha ricreato nei superstiti una coesione che essi in gran parte avevano perduto. Essa ha intessuto tra loro una nuova trama di profondi legami, ha ravvivato le memorie del comune passato e ha creato comuni aspirazioni e ideali. Li ha legati alla sorte della loro comunità israeliana e con essa a un centro di convergenza delle loro aspettative rivolte al futuro. È rinata una salda comunanza fondata sul riferimento della tradizione a una realtà attuale fornita di un alto coefficiente di vitalità spirituale e sociale che ne raccoglie e proietta le speranze e le energie verso l'avvenire.

Ma non si deve dimenticare che, anche nelle sue tragiche caratteristiche originali e inconfondibili, la stessa resistenza

ebraica negli anni duri dell'hitlerismo e della guerra ha percorso un'esperienza mediante la quale si è legata strettamente ad altri gruppi resistenti, e in cui la lotta per la vita e per la libertà fu combattuta in ideale comunione con tutti coloro che ai quattro angoli della Terra sostenevano la stessa lotta. Nella resistenza, anche se più hanno sofferto e contribuito, gli ebrei non si sono separati dagli altri popoli, dagli altri uomini di diverse culture e tradizioni, ma si sono più strettamente congiunti con loro. La stessa sopravvivenza della loro identità nazionale oggi è legata al mantenimento di un ordine internazionale comunicante e retto da strumenti di pacifica risoluzione dei conflitti.

È vero che nella fase più disperata della resistenza i combattenti ebrei hanno attinto la loro forza e la loro ultima gioia dal contatto con la loro tradizione. Ma dal profondo rapporto con questa i giovani ebrei della resistenza traevano la forza per dare qualcosa d'inedito, di inconfondibile, ma insieme di universale, alla lotta combattuta dagli uomini liberi di tutto il mondo. Le pagine degli stessi ricordi di Justina, che rievocano l'ultima vicenda del gruppo della resistenza ebraica di Cracovia, illuminate come sono dalla poesia che nasce dal sentimento di una più viva intimità di comunicazione sulla soglia dell'annientamento, benché celebrino il legame dei superstiti del ghetto col loro ambiente di vita e di cultura, sono attraversate dalla consapevolezza dell'unità della resistenza europea e internazionale. Mi si permetta di citare ancora da questo documento degno di ricordo. In una conversazione con la moglie, Marek dice dei tedeschi che «ogni rivolta mina il loro potere, scuote il loro ordine. 'Senti, tu credi davvero', gli aveva chiesto allora Justina, 'che la nostra rivolta anche se molto grande, potrebbe avere qualche significato oltre a quello simbolico?'. 'Senza dubbio. Perché non siamo noi soli che ci ribelliamo. In ogni Paese c'è un seme di ribellione. Basta far scoppiare la rivolta in un Paese perché il fuoco divampi per tutta l'Europa. E allora anche noi saremo un anello di una grande catena, una fiamma dell'enorme incendio che purificherà tutto il mondo. Solo dal di dentro si può ripulire questo corpo marcio, e in questo lavoro di erosione la nostra parte non è meno importante di quella di tutti gli altri popoli'»<sup>9</sup>. [...]

I sentimenti e i pensieri che suscitano queste memorie sono

di una riaffermazione della vita ebraica nell'ambito di un proposito di rinnovamento umano universale e in collegamento con tutti coloro che coltivano e onorano questo proposito, con la loro azione e con il loro sacrificio. Il problema del rapporto tra la scuola e la comunità deve, a mio avviso, trovare la via della sua soluzione in questo sentimento e pensiero di una collaborazione di diversi, alla quale non soltanto è chiamata la comunità israeliana nella sua struttura nazionale, che deve cercare un modo di convivenza pacifico con le popolazioni vicine e lontane, contro tutti i sinistri disegni di una politica di potenza dei piccoli signori locali e dei più astuti e forti suscitatori di discordie e sostenitori di privilegi sulla scena internazionale, ma alla quale sono anche chiamate le comunità ebraiche della diaspora che vivono mescolate a diverse popolazioni e culture.

Il fondamento più saldo per una collaborazione fruttuosa con gli altri è costituito per ogni individuo, come per ogni gruppo umano, dalla sua tradizione, dai suoi costumi, dai sistemi di valori e dagli ideali che costituiscono la sua «cultura» e stanno al fondo della sua personalità. Ma tale tradizione che si costituisce in cultura non è un dato concluso, sedimento del passato e patrimonio soltanto da custodire e da tramandare intatto; è una vivente realtà che si proietta nel futuro e libera, fecondandole, le energie e le attività delle singole persone e delle comunità. Essa deve compiere la funzione che le è assegnata nello sviluppo della personalità singola e collettiva, di rendere sicuri gli uomini nelle loro reciproche multiformi relazioni, di aprirli alla fiducia in se stessi e nel loro futuro, di farli capaci di sempre più aperte e libere comunicazioni. Solo a questo titolo essa va coltivata, partecipata e insegnata.

Tale tradizione non è univoca e uniforme. Numerose sono le varietà culturali che sorgono nel seno delle comunità ebraiche, così in Italia come in altri Paesi e nello stesso centro nazionale dell'esistenza del popolo ebraico oggi. La nostra è una tradizione di pluralismo culturale che fa perno sulle differenze per muovere verso la loro orchestrazione, non verso la loro elisione a vantaggio di una cultura privilegiata. Ebrei di cultura italiana, spagnola, tedesca, orientale, si incontrano nell'ambito delle nostre comunità. I loro contatti con altre culture sono stati e sono i più vari e diversi. Gli apporti alla loro formazione nelle



diverse regioni d'Italia sono irriducibili all'uniformità, con riguardo al caleidoscopio della composizione culturale dei popoli dell'Italia stessa. Né si sottovaluti la sedimentazione che nei reduci dagli esili degli anni estremamente formativi della guerra è stata compiuta dai contatti con i più remoti e diversi nuclei nazionali.

Il mondo moderno è per intero caratterizzato da questo più intenso e rapido processo di transazione culturale, al quale nessuno per forza di eventi ha potuto né può sottrarsi. L'assurdo di una egemonia, per non parlare di assolutismo, culturale è iscritto nei fatti oltre che negli ideali dell'umanità quali essi si sono venuti configurando nella storia degli ultimi secoli e con processo più rapido in quella degli ultimi decenni. La *reductio ad unum* significa asservimento dei molti all'uno, il più forte, e ristagno della vita intellettuale e sociale. Il segreto della convivenza tra uomini, di cui nessuno è riconducibile e riducibile a nessun altro pena l'isterilimento delle sue capacità creative e della sua umanità, va ritrovato nella promozione spontanea, nonviolenta, di un processo di unificazione fondato sullo scambio libero delle particolari esperienze, dei prodotti materiali e culturali di queste diverse esperienze che si moltiplicano per l'infinito numero degli individui esistenti e di tutti coloro che già vissero facendoli eredi della loro esperienza e dei suoi prodotti. Questa sola è l'unità che noi cerchiamo, non come elisione ma come orchestrazione delle differenze.

In una civiltà culturalmente pluralistica, qual è la nostra, la scuola ha per funzione essenziale l'effettuazione di tale orchestrazione. Essa deve valorizzare gli apporti molteplici di tutti gli alunni, portatori nella classe delle varie caratteristiche culturali delle loro famiglie e dei gruppi sociali ai quali queste appartengono. I metodi attivi nella scuola contemporanea si sono sviluppati in stretto rapporto con questo concetto della accettazione e della promozione delle peculiarità distintive di ogni alunno in vista dell'attuazione di un rapporto collaborativo con tutti gli altri, senza sacrificare nessun individuo a nessun altro e senza sottometerlo a una pressione esterna di indottrinamento nozionistico, o culturale, o ideologico.

È questo l'ideale che sta alla base della scuola pubblica,

espressa dai movimenti liberali e democratici dell'Ottocento. Essa è non soltanto il luogo d'incontro degli alunni diversi e delle loro diverse culture, ma è anche lo strumento per la valorizzazione rispettosa di tali differenze ai fini della creazione di una società più ricca e più articolata, più veramente unificata perché carica di energie dissimili che cercano nel contatto il riconoscimento più genuino della loro singolarità e a un tempo della loro comunità di esistenza. La coesistenza e la collaborazione dei diversi costituiscono il fatto e l'ideale della scuola pubblica, di qualunque scuola che veramente sia strumento di formazione della umana personalità nella sua diversità radicata nell'unità. Quando la scuola pubblica si fa strumento dell'affermazione di un gruppo sugli altri essa viene meno al suo compito. L'attuale varco della scuola pubblica italiana è costituito dalla sua capacità di superare il periodo di una tale chiusura istituzionale a beneficio del gruppo di maggioranza. La battaglia per la scuola pubblica in Italia è oggi la battaglia della fondazione di una società libera, nella quale tutti gli individui e tutti i gruppi, di maggioranza e di minoranza, sono impegnati. La scuola nella quale il libero incontro degli individui e delle culture diverse è favorito e promosso, è la scuola laica. Il suo elemento essenziale consiste non nell'affermazione di una concezione filosofica (per ipotesi, naturalistica, idealistica o di altra denominazione) sulle altre, ma nel deliberato perseguimento di un rapporto tra le persone diverse e le situazioni diverse nelle quali esse si esprimono. Questo concetto è stato espresso efficacemente da Guido Calogero: «Io sono laico non in quanto vedo le cose in un certo modo, ma in quanto mi sforzo di tener conto anche del modo in cui le vedono gli altri [...]. Il laico, difensore dello spirito critico, è colui che su nessun punto negherà il diritto di parola ad altri, cioè perderà l'interesse a vedere nel suo animo, con la stessa sincera benevolenza con cui desidera di essere capito egli stesso [...]». Perciò a nessuno che professi diverse concezioni o pratici diversi costumi dai nostri «noi avremo mai ragione di chiedere che, per accettare la regola di tutti, la regola laica del dialogo, essi debbono pigliare tutta intera la loro particolare filosofia e religione e tutta intera buttarla dalla finestra [...]. La sola cosa che noi dobbiamo chiedere a tutti è l'osservanza della regola di tutti lasciando poi a ognuno, noi compresi, il compito di esaminare continuamente se



certi aspetti del nostro mondo dottrinale e filosofico e religioso risultino poco confacenti con il convincimento di dover sempre osservare quella regola, e quindi di eliminarli o di correggerli»<sup>10</sup>.

La scuola italiana, particolarmente quella primaria, è oggi in crisi essenzialmente a causa dell'abbandono di questa che è la via nella quale l'aveva situata la tradizione liberale del Risorgimento. Essa è internamente dilacerata tra l'esigenza di far valere nei suoi metodi d'insegnamento i criteri della individualizzazione e della socializzazione derivata dalla collaborazione in attività condivise di alunni provenienti da ambienti diversi e da tradizioni culturali diverse, e l'esigenza opposta di imprimere lo stesso suggello, un suggello confessionale, su tutti gli alunni, e perciò di porsi come strumento di livellamento e di indottrinamento, piuttosto che di libera formazione e di elaborazione di una vita tanto più comune e unificata quanto più rispettosa degli apporti diversi. I programmi della scuola elementare italiana oggi in vigore (quelli del 1955) cercano da un lato l'attuazione del «principio della libertà» attraverso lo studio, suggerito agli insegnanti, delle caratteristiche psicologiche dei singoli allievi, in vista di un intervento educativo che non ne impedisca il processo di spontanea maturazione ed espressione e del promuovimento in essi delle capacità della ricerca personale e di gruppo, nonché del gusto di tale impegno personale nell'apprendere e nel fare. Ma dall'altro essi riconducono questo «principio della libertà» nell'alveo angusto di una tradizione privilegiata e ciò facendo lo infirmano fino a soffocarlo. Infatti, la premessa del testo di legge col quale vennero introdotti attribuisce a questi programmi un «carattere normativo» circa la finalità di formazione delle «capacità fondamentali dell'uomo», che «ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica».

È questa l'intima contraddizione dei programmi attualmente in vigore nelle scuole pubbliche primarie in Italia. Essa viene tra noi costantemente denunciata come tale che non soltanto intacca la coerenza interna delle loro stesse formulazioni, ma anche contrasta con la Costituzione che stabilisce la libertà di religione e la libertà d'insegnamento.

In questi programmi, così dominati da un criterio conformistico che infirma il principio di libertà in essi proclamato, il rapporto tra la scuola e l'ambiente si atteggia come puramente riconoscitivo e descrittivo, ma non come critico e ricostruttivo. Mentre giustamente affermano che «la consapevolezza delle fondamentali caratteristiche dell'anima infantile pone la scuola su una linea di naturale continuità con quanto l'alunno ha già imparato, inteso e sentito nel cerchio della famiglia, del suo ambiente naturale e sociale, delle istituzioni educative che abbia frequentato», essi misconoscono sia la molteplicità culturale della popolazione scolastica italiana sia la conseguente finalità di una ricostruzione dell'ambiente in modo da rendere possibile tale convivenza rispettosa delle differenze, e irrigidiscono forzatamente questo ambiente, riconducendone «la varietà delle sue manifestazioni», che pur riconoscono, «all'ispirazione morale e religiosa che la anima» e che essi ritrovano in quella preclusiva della «tradizione cattolica».

In tale scuola le minoranze culturali, di cui la religione è parte integrante di un costume di vita, si sentono, e sono, discriminate. La scuola cessa così di essere «pubblica» e aperta a tutti. La denuncia di tali programmi contrastanti con lo spirito e con gli istituti di libertà iscritti nella Costituzione italiana e frutto della grande lotta di resistenza a ogni oppressione, è stata compiuta dai gruppi evangelici italiani, dai raggruppamenti liberali e socialisti laici, e deve essere compiuta anche dai gruppi ebraici, come da tutti gli altri nuclei discriminati. Essa, in realtà, deve essere compiuta da tutti coloro che sentono che «la libertà» non si confonde con «le libertà», cioè con particolari privilegi che sanciscono un diritto di supremazia, di privilegio e di discriminazione a danno delle minoranze. La libertà è negata anche a ogni membro della maggioranza, a ogni cittadino, a ogni uomo, perché il suo sviluppo è stabilito secondo principi e sottoposto a finalità che vengono concepiti come normativi ed emanano dal gruppo dirigente padrone del governo. Lo Stato fa con ciò sua propria una determinata ideologia, si pone come Stato etico o ideologico, non come custode della libertà di tutti. E la scuola che viene mantenuta con la tassazione di tutti diviene l'organo del rafforzamento del potere di un ristretto gruppo politico-confessionale che piega le norme liberali della Costituzione a tutela

di interessi privilegiati offensivi della libertà degli individui e distruttivi dell'ideale stesso di libertà.

In queste circostanze alle comunità ebraiche è, a mio avviso, proposto un duplice compito. Esse devono da un lato contribuire, in stretta alleanza con tutti i sostenitori della scuola pubblica, allo smantellamento delle incrostazioni illiberali depositate in essa dal fascismo e dai governi confessionali del dopoguerra. Esse devono considerare la scuola pubblica laica come il loro patrimonio indefettibile. In essa i fanciulli ebrei si troveranno a contatto con quelli degli altri gruppi insieme con i quali costituiscono il corpo sociale del Paese e porteranno il contributo della loro particolare esperienza e cultura in un libero gioco di scambi e di integrazioni allo sviluppo sia delle loro persone come di una più ricca e umana civiltà. Ma per un altro verso esse dovranno promuovere un'educazione mediante la quale la tradizione e il costume dell'ebraismo vengano trasmessi ai giovani, liberati dei loro elementi caduchi e posti in costante raffronto con quelli degli altri popoli, sì da favorire la loro intesa e comprensione e con ciò un'esistenza per tutti più sicura e felice. A tale scopo esse dovranno mantenere e istituire delle scuole. Le scuole ebraiche, nella misura in cui saranno l'espressione del desiderio delle famiglie di consegnare ai figli il loro patrimonio culturale affinché essi non perdano il sentimento di appartenenza alla loro comunità, e nella misura altresì in cui saranno rese necessarie dall'esigenza di sottrarre i ragazzi ebrei all'indottrinamento confessionale al quale sarebbero esposti e sottoposti nelle scuole pubbliche attualmente permeate di dogmatismo cattolico, dovranno essere il veicolo di un'educazione liberale, non lo strumento di un altro indottrinamento settario contrapposto a quello della scuola privata cattolica o della stessa scuola pubblica divenuta essa stessa cattolica. Affermava Horace M. Kallen a proposito dell'educazione ebraica in relazione con quella pubblica negli USA, che «il suo compito naturale e fondamentale è di trasmettere l'eredità ebraica in modo da salvarla dal diventare ancora una volta ciò che essa è stata così spesso, uno strumento che allontana le generazioni da questo retaggio, e da perfezionarla come strumento di comprensione e di fedeltà. Questo compito può essere attuato nella misura in cui i genitori dei ragazzi

ebrei e i loro stessi figli comprenderanno che i valori ebraici della loro eredità sono, come tutti i valori che l'educazione liberale accetta di trasmettere, un essenziale fattore dinamico della liberazione dei loro poteri di sviluppo nella libertà». Lungi dall'allontanare dalla famiglia, dalla comunità, dai costumi del gruppo e dall'intimità della famiglia e dell'amicizia, continuava Kallen, l'educazione liberale, o laica, come noi la chiamiamo, mentre fa sorgere nei giovani sensi di appartenenza più vivi di quelli che in essi nascerebbero senza tale educazione, fornisce la capacità «di collaborare con ciò che è diverso» e rende più forti e avvantaggia tutte le parti che si stringono insieme mediante tale collaborazione<sup>11</sup>.

Con quali metodi speciali questa educazione democratica debba svilupparsi non è qui importante dire, giacché essi non possono differenziarsi essenzialmente da quelli sviluppati da tutto il movimento dell'educazione attiva e progressiva o che nel suo ambito ulteriormente si svilupperanno. Era qui da ricordare la duplice esigenza alla quale l'educazione e la scuola nella comunità devono soddisfare, di radicare i giovani nella cultura alla quale appartengono e di renderli partecipi insieme delle altre culture, criticamente vagliandone i rispettivi apporti e arricchendo ciascuna di esse mediante il loro mutuo contatto e il rapporto di integrazione che esso promuove. Una tale scuola, mentre legherà i giovani alla loro comunità, farà insieme sentire loro che sono parte di un mondo collaborante, fondato non sulla soppressione delle differenze ma sulla loro orchestrazione, e condizionato, per la sua attuazione, dallo sviluppo del pensiero critico e dei poteri creativi in tutti gli uomini.

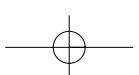
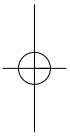
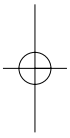
### Note al capitolo

1. M. Zborowski, *The Place of Book-Learning in Traditional Jewish Culture*, in *Childhood in Contemporary Cultures*, a cura di M. Mead e M. Wolfenstein, Chicago, 1955, pp. 118-144.

2. Ivi, p. 124.

3. Ivi, p. 129.

4. A. Nirenstajn (a cura di), *I ricordi di Justina*, in *Ricorda cosa ti ha fatto Amalek*, Torino, 1958, pp. 280 e 287-288.
5. A. Einstein, *Idee e opinioni*, Milano, 1958, pp. 175-176.
6. M. Zborowski, *The Place of Book-Learning...*, cit., p. 130.
7. Ivi, p. 133.
8. A. Einstein, *Idee e opinioni*, cit., pp. 178-179.
9. A. Nirenstajn, *I ricordi di Justina*, cit., p. 284.
10. G. Calogero, *Una regola per tutti*, «Il Mondo», 25 novembre 1958.
11. H. W. Kallen, *Jewish Education in The American Scene*, estratto da un discorso del 1949. Kallen è stato vice-presidente dell'American Association for Jewish Education. Importante anche il suo discorso del 1955, *American Jews, What Now?*, pubblicato in «The Jewish Social Service Quarterly», vol. XXXII, n. 1, autunno 1955, pp. 12-29.



## XI

## IL SESSANTOTTO E L'UNIVERSITÀ

È lecito formulare la previsione che, quando sarà possibile guardare retrospettivamente agli avvenimenti che hanno caratterizzato negli ultimi mesi la vita della scuola italiana, si dovrà riconoscere che la rivolta degli studenti universitari ha costituito l'acme della crisi e la forza decisiva che ha operato sopra una situazione confusa nella quale prevalevano le tendenze verso una sostanziale conservazione delle strutture esistenti, trasformandola radicalmente. Già oggi, alla fine del marzo 1968, i termini del problema appaiono sostanzialmente diversi da quelli che sembravano più importanti agli inizi del grande movimento di agitazione e di protesta degli studenti, e gli atteggiamenti delle parti in causa risultano profondamente mutati. L'obiettivo che una volta era emerso preminente nel movimento studentesco, di impedire l'approvazione della legge governativa intesa a recare «modifiche all'ordinamento universitario», è divenuto



oggi irrilevante. La lotta combattuta dagli studenti all'interno delle università ha rivelato la tardività e l'inconsistenza delle proposte di ammodernamento e ha creato una condizione mutata nei rapporti reali della vita universitaria e in quelli generali della vita del Paese, di fronte alla quale stanno franando le posizioni di rifiuto e di resistenza del governo sorpreso dalla grandezza del fenomeno e intimidito dalle conseguenze eversive sulla vita democratica dell'atteggiamento, assunto in più occasioni, di spezzare con la violenza della polizia le manifestazioni degli studenti. Tale atteggiamento portava naturalmente alla ribalta gli elementi più torbidi della nostra società e dava alle squadre fasciste un pretesto per insanguinare le aule e i cortili delle università col sacrificio degli studenti migliori, riportando la situazione a quella dell'aprile di due anni fa.

A chi cerca di comprendere quali legami sottili e profondi uniscono le strutture scolastiche a quelle sociali non è concesso di sfuggire all'evidenza che, dietro la facciata democratica delle istituzioni formatesi e consolidatesi dopo l'ultima guerra, persisteva quasi intatto l'edificio conservatore. Chi aveva studiato il rapporto esistente tra educazione e autorità nell'Italia moderna si accorgeva che gli sforzi generosi compiuti nell'ultimo ventennio per assecondare il movimento di trasformazione della società impegnandosi per un mutamento democratico delle strutture della scuola, dell'atteggiamento degli insegnanti e dei metodi didattici erano in gran parte falliti. Il prepotere dell'esecutivo e dell'amministrazione burocratica, in tutti i settori dell'insegnamento, il controllo clericale della scuola materna ed elementare, l'influenza esercitata dall'autoritarismo dei direttori didattici e dei presidi sugli insegnanti a scapito delle iniziative degli studenti volte a dar vita a situazioni di partecipazione responsabile e di dialogo, l'elusione della riforma compiuta dell'istruzione media inferiore attraverso la resistenza a dar vita a nuovi orientamenti educativi e soprattutto a promuovere la creazione di una scuola a pieno tempo che con vigore si proponesse di rimuovere le influenze massicce che vengono esercitate sugli alunni dalle diverse condizioni socio-economiche e dal diverso livello intellettuale e culturale delle famiglie, la resistenza del governo a impegnarsi seriamente a portare avanti la riforma della scuola secondaria, manifestata dalla presentazione di un piano che

aumentava il numero degli istituti medi superiori, manteneva intatto il solco esistente tra istruzione tecnico-professionale e istruzione umanistica, e conservava al livello secondario la preparazione degli insegnanti della scuola materna ed elementare, lasciando così non rimossa la principale pietra d'inciampo a un genuino processo di sviluppo dell'educazione popolare, questi e altri aspetti della situazione della nostra scuola e della politica scolastica del governo denunciavano la persistenza del proposito di ancorare condizioni di ristagno sociale a strutture scolastiche discriminanti e autoritarie.

L'università rappresentava il perno di questa situazione conservatrice e autoritaria. Le disuguaglianze dell'accesso all'istruzione superiore per i giovani delle diverse classi sociali diveniva qui stridente. L'assenza nel disegno di legge governativo sulle «modifiche dell'ordinamento universitario» di dispositivi che riconoscessero il diritto allo studio equivaleva a un congelamento della situazione esistente. L'inadeguatezza del personale docente e assistente, degli edifici e delle attrezzature all'impeetuoso aumento della popolazione universitaria costituiva un impedimento obiettivo al soddisfacimento dell'aumentata richiesta d'istruzione superiore da parte dei ceti sociali meno abbienti. L'aumento del numero di studenti affidati a ogni docente rendeva impossibile un'effettiva partecipazione dei giovani al processo educativo. La forma della lezione cattedratica, screditata nell'opinione generale, diveniva l'unico modo reale di insegnamento e di studio. Il funzionamento dei seminari diveniva impossibile. Il crescente impiego dei docenti in attività professionali extra-universitarie, mentre per un verso consolidava i legami tra il corpo accademico e il mondo della politica, della produzione e degli affari, indeboliva ancor più il rapporto tra professori e studenti, consentiva a questi ultimi di avvalersi solo delle energie residue e sempre meno consistenti dei loro insegnanti più qualificati. Ogni possibilità di recare un sollievo a tale situazione ogni giorno deteriorantesi era impedita dall'inesistenza di qualsiasi controllo dell'attività dei professori di ruolo. L'annoso sistema dei privilegi accademici, rimasto intatto nell'ordinamento vigente, copriva il processo in corso per il quale l'attività dei docenti universitari minacciava di diventare parte integrante del sistema.

L'assenza di qualsiasi forma di democrazia nell'università, documentata dall'esclusione degli studenti, degli assistenti e degli incaricati dalla direzione dell'università, stava a sostegno di una prassi di discrezionalità e di arbitrio che era tanto conosciuta quanto apprezzata da coloro che da essa traevano vantaggi e osteggiata da coloro che ne erano gli oggetti. Un tale sistema corruttore non poteva mancare di esercitare una sinistra influenza su tutte le componenti della vita universitaria. La costituzione di gruppi di potere volti alla conservazione di privilegi acquisiti, la formazione di intese sorrette da affinità di interessi pratici o ideologici per assicurare il successo nei concorsi a candidati della stessa tendenza o dello stesso gruppo di interessi rappresentavano aspetti di involuzione dell'istituto universitario le cui conseguenze pesavano sulla ricerca e sullo studio. È ormai noto a tutti come questa assenza di forme di governo democratico dell'università si accompagnasse a una prassi didattica antiquata e arbitraria. La preparazione degli studenti consistente quasi unicamente nella memorizzazione delle lezioni dei docenti; il lavoro di ricerca collaborativa nei seminari o in altri gruppi di lavoro trascurato quasi dovunque; la scelta degli argomenti dei corsi compiuta non tenendo alcun conto degli interessi e dei bisogni degli studenti (e questo soprattutto nelle facoltà umanistiche) e senza alcuna previa consultazione o collaborazione con gli studenti stessi; queste le forme di una didattica dalla quale erano lontane le influenze della pedagogia moderna e che diveniva tanto più carente di ogni carattere di educazione progressiva e democratica quanto più affollate erano le aule accademiche, e quanto meno si adeguava al ritmo di sviluppo del numero degli studenti quello del numero dei docenti.

Sarebbe falso e ingiusto presentare questo quadro come indicativo dell'intera e totale situazione dell'università italiana. Si può affermare anzi che il sistema sopra descritto era profondamente incrinato e che era contestato da un gruppo rilevante di docenti. E non occorre qui addurre testimonianze di tale interna varietà di atteggiamenti. Sarebbe facile addurre molteplici istanze di una prassi educativa e didattica aperta alle concezioni della pedagogia più avanzata. Ma occorre subito aggiungere che anche dove i rapporti tra professori e studenti erano di collaborazione, anche lì le forme di paternalismo prevalevano su quelle

di genuino rapporto partecipativo. Il sistema gerarchico e autoritario premeva su tutti, e a nessuno riusciva senza inaudite difficoltà di sottrarsi alla sua influenza.

Gli studenti sono stati gli artefici del cambiamento. È vero che essi si sono avvalsi di numerose defezioni dal sistema di docenti di tutte le categorie. E la promessa che ora loro sorride di successo ai loro sforzi è stata resa matura da tali defezioni. Ma i soggetti del mutamento sono stati gli studenti, ed essi soltanto. Occorre ora che nuove forme didattiche e organizzative vengano sperimentate e consacrate in una nuova legalità realmente democratica. Tutti gli interessati al cambiamento devono essere bene attenti perché i frutti della loro lotta non vengano loro tolti in sede legislativa ed esecutiva. I cedimenti del governo all'ultimo momento, la circolare del ministro che apre la via a sperimentazioni di nuovi metodi didattici e di forme di partecipazione «consultiva» alla direzione universitaria non devono essere scambiati come conquiste effettive. Le dichiarazioni di consenso e di appoggio del movimento studentesco fatte in questo periodo da molti partiti politici vanno accolte con cautela. Al consenso genuino può far velo l'interesse elettorale. Il pericolo al quale gli studenti hanno largamente aperto la mente, di una strumentalizzazione del loro generoso movimento, li minaccia oggi da ogni parte. La salvaguardia dell'autonomia del loro movimento è un requisito essenziale di successo effettivo e durevole.

Questo non significa naturalmente che si sostenga uno sganciamento del moto studentesco dalle più larghe finalità sociali e politiche. Al contrario. Tanto più profonda sarà l'incidenza del movimento degli studenti sulla vita sociale e politica, interna e internazionale, quanto più esso si orienterà in mezzo alle forze politiche esistenti.

Io reputo erronea la posizione di coloro i quali vogliono tenere distinte le rivendicazioni degli studenti nel settore dell'organizzazione e della didattica universitarie da quelle più larghe del rinnovamento politico e sociale. È questo l'ultimo rifugio di un atteggiamento conservatore. L'ideale di un'università rinnovata per una società rinnovata costituisce la motivazione più valida della protesta dei giovani in una notevole parte del mondo civile oggi. La lotta per l'abolizione delle discriminazioni razziali o

sociali, l'opposizione all'allineamento dei governi nei blocchi antagonisti di potenze e alla politica di guerra, il rifiuto di una società acquisitiva dominata dai valori del possesso e del successo, la denuncia di un sistema dove la capillare diffusione dell'impiego dei mezzi di comunicazione di massa si rivela sempre più ostile a una genuina comunicazione e dove l'integrazione in esso importa la coltivazione di bisogni eteronomi, di attività finalizzate a scopi distruttivi e falsamente liberantisi in atteggiamenti di evasione, la scesa in lotta contro sistemi di governo burocratici e polizieschi: queste e altre motivazioni del movimento degli studenti, nonostante le loro inconfondibili peculiarità nei diversi Paesi, conferiscono a esso il suo carattere più originale e più vitale. Il legame tra cultura e vita, tra scuola e società esce rafforzato da quest'impostazione delle rivendicazioni di un radicale mutamento degli indirizzi politici ed educativi, strettamente associate tra loro. La richiesta di un insegnamento criticamente orientato, educante al dissenso piuttosto che al consenso, alla contestazione piuttosto che alla conformazione, è il richiamo che i giovani fanno ai loro insegnanti e agli adulti in generale affinché tengano fede alle istanze più schiette della funzione docente e del compito formativo, che consistono nel rifiuto di un'autorità priva di ragionevolezza e di consenso in vista di un'autorità che sia davvero sostegno dello sviluppo e che promani dal consenso, dalla partecipazione e dalla stessa libertà.

È per queste considerazioni che noi attribuiamo al movimento studentesco una grande funzione rinnovatrice. I nostri sforzi sono volti a comprenderne meglio il significato, le varie manifestazioni, le diverse richieste, ad aiutare il suo sviluppo e la sua chiarificazione come parti in causa, dal di dentro e non dal di fuori, sempre intesi a cercare le vie nuove e migliori per cementare il legame tra la scuola e la città.

---

## XII

### L'EDUCAZIONE LIBERTARIA\*

La ricerca iniziale del discorso sull'educazione libertaria e sulla pedagogia libertaria verte naturalmente sulla determinazione del significato di «libertario». Il significato è ambivalente. Per un verso si riferisce alla modalità dell'organizzazione del sistema d'istruzione, ivi inclusa la scuola, per un altro verso ha per oggetto l'intera struttura della società ben oltre quella della scuola. In entrambi i casi il significato non tradisce la sua essenza. Essa è costituita da un approccio non costrittivo o, come più spesso lo si è denominato, «non coercitivo», riferito sia al sistema di apprendimento e d'insegnamento sia all'intero corpo sociale. Accade storicamente di rinvenire in uno dei grandi

\* Relazione tenuta al seminario «Apprendere la libertà» organizzato dal Centro studi «La Rete» (Bologna, 17 novembre 1990).

esponenti libertari l'impiego di entrambe le accezioni.

Chiamo in causa al riguardo Tolstoj che nel 1891 scriveva all'editore del periodico «Les Temps Nouveaux» una lettera in cui affermava il suo credo nell'importanza di un'educazione libera:

Ho iniziato la mia attività in campo sociale partendo dalla scuola e dall'insegnamento e dopo quarant'anni sono ancora più convinto che solo attraverso l'educazione, l'educazione libera, possiamo liberarci da quest'orribile stato di cose e sostituirlo con un'educazione razionale<sup>1</sup>.

L'idea che la formazione dell'individuo si compia al di fuori delle istituzioni scolastiche era già stata espressa dallo stesso Tolstoj per effetto dei viaggi compiuti in molti Paesi europei dopo il 1860.

La gran parte della nostra educazione la acquisiamo non dalla scuola ma dalla vita. Laddove la vita è istruttiva, come a Londra, Parigi e nelle grandi città, le masse sono educate; dove, invece, come in campagna, la vita non è istruttiva, la gente non lo è, a dispetto del fatto che in entrambi i luoghi ci siano le stesse scuole<sup>2</sup>.

La critica contro l'educazione istituzionalizzata è largamente diffusa negli scrittori anarchici e libertari. Tolstoj riprende e approfondisce motivi che risalgono a William Godwin (1756-1836), considerato l'autore del «primo testo libertario moderno sull'educazione»<sup>3</sup>.

Il controllo statale dell'educazione era considerato da Godwin una delle cause principali dell'ostacolo opposto alla conquista dell'autonomia del fanciullo e dello sviluppo di un sistema di coercizione attorno a lui. Riguardo alla scuola affermava che «il governo non mancherà di impiegarla per rafforzare se stesso e perpetuare le proprie istituzioni»<sup>4</sup>.

La visione tolstoiana dell'educazione come insidiata dal rischio di essere impiegata quale agente di costrizione induceva Tolstoj a confrontare l'educazione con la cultura a tutto svantaggio della prima. Mentre definiva la cultura come l'insieme «di tutti gli influssi che contribuiscono a sviluppare l'uomo, che gli danno una più ampia concezione del mondo e gli forniscono



nuove informazioni», considerava l'educazione come lo strumento adatto a controllare ciò che nella cultura fioriva spontaneo. Di qui la sua affermazione che l'educazione «è la cultura sotto controllo»<sup>5</sup>. Perciò riteneva che «in termini puramente pedagogici, l'apprendimento culturale era più efficace di quello scolastico»<sup>6</sup>.

A questa tolstoiana «formazione culturale» si collega, pur senza identificarsi con essa, l'«educazione integrale», il cui concetto, sviluppato da Proudhon, trovò terreno favorevole nel socialismo francese con un programma di riforme che i socialisti avanzarono «al tempo della Comune di Parigi nel 1871». Informa M. P. Smith che

verso la fine degli anni Sessanta l'idea circolava ampiamente. Sia Marx (1867) che Bakunin (1869) avevano rivendicato un'educazione che fosse veramente «integrale», un'educazione cioè che sviluppasse tutte le potenzialità di una persona fornendole un'ampia gamma di abilità per diverse occupazioni lavorative, sia industriali che artigianali<sup>7</sup>.

Bakunin pubblicò nel 1859 una serie di articoli sull'educazione integrale raccolti nel quinto volume dell'edizione francese delle sue opere<sup>8</sup>. Riprodotti nell'opera di scritti scelti di Bakunin curata da Sam Dolgoff<sup>9</sup>, «gli articoli sull'istruzione integrale sostengono l'esigenza dell'abolizione della società in classi e della divisione che le sta a monte tra lavoro manuale e intellettuale». Nelle «istruzioni ai delegati al I Congresso dell'Internazionale», nel 1866, Marx metteva in rilievo la necessità che non venisse dato alla società

il permesso di usare del lavoro di fanciulli o adolescenti, se non a patto che quel lavoro produttivo fosse legato all'istruzione. Per istruzione noi intendiamo tre cose. Prima: formazione spirituale. Seconda: educazione fisica [...]; Terza: istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione e contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti pratici di tutti i mestieri [...]. L'unione di lavoro produttivo remunerato, formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia molto al di sopra delle classi superiori e medie<sup>10</sup>.



Osserva Smith che la nozione marxiana di «educazione politecnica [...] è essenzialmente lo stesso concetto di educazione integrale»<sup>11</sup>. L'ideale di una «educazione integrale» si diffuse largamente ad opera dei gruppi libertari e anarchici negli ultimi decenni dell'Ottocento. Nel 1898 la rivista «Les Temps Nouveaux» pubblicò un manifesto internazionale sull'educazione integrale che fu firmato, tra gli altri, da Kropotkin e Tolstoj<sup>12</sup>.

Ritroviamo Tolstoj e Kropotkin, accanto a Louise Michel e a Elisée Reclus, tra coloro che appoggiarono la fondazione e lo sviluppo della Lega per l'educazione libertaria, creata nel 1887 in Francia e fautrice dei principi dell'educazione integrale. Poco dopo, in Spagna, Francisco Ferrer dava vita a Barcellona alla Scuola moderna che ebbe grande diffusione nella stessa Spagna, dove nel 1905 avevano vita a Barcellona 14 scuole e 34 tra l'Andalusia, la Catalogna e la provincia di Valencia. Nel 1908 Ferrer fondò la rivista «L'École Renouée» i cui concetti di fondo erano così fissati nel primo numero:

- 1) Educazione del bambino su basi razionali e principi scientifici.
- 2) Educazione integrale della persona rifiutando un'educazione basata soltanto sull'intelletto.
- 3) Correlazione di metodi e programmi con la psicologia del bambino.
- 4) Rilevanza data a un'educazione pratica basata sulla «grande legge della solidarietà». «L'École Renouée» diventa il grande giornale della Lega internazionale per l'educazione razionale del bambino.

Annota M. P. Smith che l'educazione delle Scuole moderne di Ferrer poneva l'accento sulla scienza e la tecnologia e che «il punto fondamentale indicato dalla parola 'razionale' era che l'educazione doveva essere secolare e anticlericale»<sup>13</sup>. Dopo l'assassinio di Ferrer nel 1909, sotto la falsa accusa di «essere il capo dell'insurrezione civile nella cosiddetta 'settimana tragica'», scuole libertarie ispirate agli ideali della «scuola nuova» di Ferrer si moltiplicarono in molti Paesi. Annota Smith:

Nel primo quarto di secolo, nacquero Scuole Ferrer in Inghilterra, Francia, Belgio, Olanda, Germania, Italia, Svizzera, Austria, Polonia, Cecoslovacchia, Jugoslavia, Argentina, Brasile, Messico, Cina, Giap-

pone, ma la risposta più attiva venne dagli Stati Uniti dove fu costituita una Associazione Ferrer in una dozzina di grandi città, una delle quali sopravvisse per oltre quarant'anni<sup>14</sup>.

È vero, pertanto, che Ferrer fu, direttamente o indirettamente, un tramite importante per la diffusione in tutto il mondo delle idee espresse dal movimento per l'educazione libertaria.

Ho nominato Kropotkin tra i maggiori esponenti dell'«educazione integrale». Il «principe anarchico», nato a Mosca nel 1842 e ivi morto nel 1921, si distinse per i suoi interessi scientifici e sociali. Compì viaggi scientifici in Siberia. Lavorò nell'Università di Pietroburgo.

Nel 1871 gli fu offerto il posto di segretario della Società geografica russa. Dalla passione giovanile per la geografia prese l'avvio la sua dedizione alla sociologia urbana e rurale; trasferitosi in Svizzera entrò in contatto con gli ambienti anarchici. Fondò in Svizzera il giornale «Le Révolté», organo della Federazione del Giura, e più tardi, in Inghilterra, dopo avere trascorso quattro anni nelle prigioni francesi, la rivista anarchica «Freedom».

Dall'Inghilterra, dove risiedette molti anni, vivendo con i guadagni derivantigli dalla sua collaborazione all'*Enciclopedia Britannica*, fece ritorno in Russia dopo lo scoppio della Rivoluzione del 1917. Si dissociò dal bolscevismo opponendosi alla sua degenerazione autoritaria. Seguì la sorte dei gruppi anarchici chiusi nelle prigioni, dalle cui finestre poterono seguire il suo funerale e porgergli l'estremo saluto.

Tra le numerose opere che Kropotkin ci ha lasciato merita particolare menzione *Campi, fabbriche, officine* (1899), degno ancora oggi di attenta lettura. Di esso osservava Colin Ward nell'edizione inglese da lui curata nel 1974:

Forse la difesa più convincente di questo libro viene da Lewis Mumford, il quale nella *Città nella storia* scrisse di esso e del suo autore: «Con quasi mezzo secolo d'anticipo sul pensiero tecnico ed economico contemporaneo, Kropotkin aveva intuito che la duttilità e l'adattabilità delle comunicazioni e dell'energia elettrica, unite alle possibilità di un'agricoltura intensiva e biodinamica avevano posto le basi di un'evoluzione urbana più decentrata da svolgersi attraverso le piccole

comunità basate sul contatto umano diretto e provviste dei vantaggi della città oltre che di quelli della campagna [...]. Prendendo come base la piccola comunità, egli colse l'opportunità di una vita locale più responsabile e più sensibile, che lasciasse maggior campo d'azione a quegli aspetti umani trascurati e frustrati dalle organizzazioni di massa»<sup>15</sup>.

Dell'opera del 1899 il capitolo che maggiormente mette in rilievo l'aspetto educativo ha per titolo «Lavoro intellettuale e lavoro manuale». Facendo suoi i motivi di alcuni dei maggiori scienziati del passato quali Galileo, Newton, Leibniz, Linneo, nei quali l'abilità manuale non costituiva ostacolo alle ricerche teoriche ma al contrario le favoriva, e quelli di «molti operai del passato che trovarono stimolo intellettuale nelle svariate occupazioni delle officine non specializzate di allora», avendo la fortuna di «intrattenere rapporti amichevoli con uomini di scienza», Kropotkin osservava con rammarico: «Noi abbiamo cambiato tutto».

Col pretesto della divisione del lavoro, abbiamo nettamente separato il lavoratore intellettuale dal lavoratore manuale. Sopra tale separazione si erano espressi con affine atteggiamento, accanto a Marx ed Engels, anarchici e libertari quali Bakunin, Fourier e Proudhon, nonché scrittori come Tolstoj, fautori di una «educazione libera».

È noto come Tolstoj interrompesse quotidianamente l'impegno creativo nella letteratura con l'opera assidua del calzolaio. Si legge nel saggio introduttivo all'antologia *La dimensione libertaria di Pierre-Joseph Proudhon*: «È noto come il conte Pierre Bezuchov incarnasse l'ideale sociale e libertario di Proudhon»<sup>16</sup>. Ma Pierre Bezuchov, benché tra i più notevoli personaggi del maggiore romanzo tolstojano, non è il più grande. Scriveva Nicola Chiaromonte:

Il solo personaggio, in *Guerra e pace*, che si sia mostrato in sereno possesso di una sua umile verità è Platone Karataiev, il soldato contadino. La saggezza «naturale» di Karataiev consiste nel piegarsi alla necessità senza chiedersene il perché. Pierre Bezuchov ammira Karataiev e quasi lo venera<sup>17</sup>.

Kropotkin elabora una concezione educativa fondata su scienza e lavoro e vuole un insegnamento dove l'apprendimento tragga la sua validità dall'esperienza legata alla pratica.

Obbligando i nostri figli a studiare cose reali su semplici rappresentazioni grafiche, invece di fargliele fare direttamente, li costringiamo a sprecare un tempo prezioso; li abituiamo ai peggiori metodi di apprendimento; uccidiamo sul nascere l'indipendenza di pensiero [...]. Superficialità, ripetizioni a pappagallo, schiavitù e inerzia mentale: ecco i risultati del nostro metodo d'insegnamento. Noi non insegniamo ai nostri figli ad apprendere<sup>18</sup>.

Del tutto diverso è l'ideale di Kropotkin:

La scienza moderna ha un'altra via d'uscita da offrire agli uomini di pensiero. E dice loro che per arricchire non è necessario togliere il pane di bocca agli altri; ma che la soluzione più razionale sarebbe una società in cui gli uomini col proprio lavoro manuale e intellettuale, e con l'aiuto delle macchine già inventate o da inventare, creassero essi stessi tutte le ricchezze immaginabili [...]. Tecnica e scienza [...], guidate dall'osservazione, dall'analisi e dalla sperimentazione [...], ridurrebbero sempre il tempo necessario per produrre ricchezza nella quantità desiderata, in modo da lasciare a ciascuno, uomo o donna che sia, tutto il tempo libero che gli occorre<sup>19</sup>.

L'importanza della conquista del tempo libero attraverso la socializzazione della produzione, a cui tutti dovrebbero contribuire addossandosi in misura uguale la fatica che richiede, contrassegna l'eredità morale dell'opera di Kropotkin. È significativo che il suo egualitarismo libertario unisca insieme la socializzazione della produzione al riconoscimento della fruizione del tempo libero da parte di tutti.

Se ciascuno si accollasse la sua parte di produzione, e se la produzione venisse socializzata [...] allora a noi rimarrebbe più della metà della giornata lavorativa da dedicare all'arte, alla scienza o a qualsiasi altra occupazione preferita; e il nostro lavoro negli stessi settori sarebbe più proficuo se impiegassimo l'altra metà della giornata in lavoro produttivo; se l'arte e la scienza fossero coltivate per pura inclinazione e

non per scopi commerciali. Inoltre, una società organizzata sul principio che tutti lavorino sarebbe abbastanza ricca per sollevare uomini e donne una volta raggiunta una certa età – diciamo i quarant'anni o poco più – dall'obbligo morale di partecipare direttamente all'esecuzione del necessario lavoro manuale, e per consentir loro di votarsi interamente all'arte, alla scienza o a qualsiasi altra occupazione. In questo modo sarebbero pienamente garantiti la libera ricerca in nuovi rami dell'arte e del sapere, la libera creazione e lo sviluppo individuale<sup>20</sup>.

L'importanza della visione kropotkiniana dell'educazione libertaria sta in questo concetto: che la libertà consiste innanzi tutto nella pienezza dello sviluppo individuale, contrassegnato da quella che Kropotkin chiama «la libera ricerca» innovativa; e colloca questo aspetto «delle più alte regioni del progresso compatibile con la natura umana», in misura e dimensioni precipue, nell'attività artistica. Per più volte nell'ultima pagina del suo libro egli nomina l'arte come primaria sede della libertà: l'arte come ricerca creativa.

Arte e ricerca sono strettamente congiunte nell'epilogo del grande libro di Kropotkin. Penso che esse costituiscano motivi salienti (anche se non sempre riconosciuti) della pedagogia libertaria. È significativo che lo scienziato Kropotkin fosse tra i pochi libertari a mettere in rilievo l'importanza dell'arte, accompagnata alla ricerca. Questa è elemento costitutivo della libertà e, a mio avviso, dello stesso atteggiamento libertario. Non c'è ricerca senza l'abbandono e il rifiuto dell'autoritarismo, senza la considerazione della revoca di ogni posizione di prefissata certezza cara ai credenti della verità come dato acquisito una volta per sempre e irrevocabile. Scriveva al riguardo Karl Popper: «Ogniquale volta tentiamo la soluzione di un problema, dovremmo tentare col massimo accanimento possibile di scalzare la nostra soluzione anziché tentare di difenderla»<sup>21</sup>.

Il libertarismo è, anzitutto, in sede teoretica intrinsecamente legato alla prassi, come coltivazione della libertà di pensiero. Di questa scriveva il maggiore cultore della pedagogia tra l'Ottocento e il Novecento, John Dewey:

La libertà di pensiero denota la libertà di pensare, cioè del dubbio

specifico, dell'indagine, dell'attesa dubitativa e dello sviluppo dei tentativi e delle ipotesi, delle prove e degli esperimenti che non sono garantiti e che implicano i rischi della dispersione, della perdita e dell'errore. Ogni pensatore mette in pericolo una qualche parte del mondo apparentemente stabile<sup>22</sup>.

Uno scienziato come Kropotkin, teorico della ricerca e della conseguente sperimentazione delle ipotesi formulate, avrebbe considerato queste parole come appropriata espressione della sua posizione libertaria.

Di questa professione di fede nella ricerca, ostile alle verità stabilite e aperta all'«attesa dubitativa» erano stati testimoni fino al martirio molti dei nostri grandi filosofi del Rinascimento. Chiamerei libertario Giordano Bruno, il quale scriveva nel 1588, pochi anni prima che il tribunale dell'Inquisizione lo trascinasse sul rogo nel febbraio del 1600:

Per ciò che si riferisce alle discipline intellettuali possa io tener lontano da me non solo la consuetudine di credere, instillata da maestri e genitori, ma anche quel senso comune che in molti casi e luoghi (per quanto ho potuto giudicare io stesso) appare colpevole di inganno e di raggiro; possa io tenerli lontani in maniera da non affermare mai nulla, nel campo della filosofia, sconsideratamente e senza ragione; e siano per me ugualmente dubbie tutte le cose, tanto quelle che sono reputate astrusissime e assurde, quanto quelle che sono considerate le più certe ed evidenti, tutte le volte che vengono messe in discussione<sup>23</sup>.

Non è privo d'importanza il ricordo (come ha scritto Eugenio Garin) di «questa voce inquietante, che nessuna condanna riuscì a soffocare»<sup>24</sup>. Con dolore e ammirazione non posso dimenticare quanto Bruno rispose alla richiesta fattagli dagli inquisitori sotto la guida del cardinale Bellarmino di ritrattare otto proposizioni eretiche, affermando di non avere nulla da ritrattare. «Egli si batterà per la dignità dell'uomo nel senso della libertà, della tolleranza, del diritto dell'uomo a difendere le proprie idee in qualunque Paese e a dire ciò che pensa, senza riguardo verso alcuna barriera ideologica», scrive una studiosa di Bruno<sup>25</sup>.

Il tema che abbiamo accettato di svolgere è «apprendere la

libertà». È mia persuasione che assai più che nella scuola, la libertà si apprende dalla vita; e in questa come insegnamento di coloro che nelle più varie forme dell'esistenza sociale e nella vita interiore al perseguimento della libertà hanno dedicato interamente se stessi fino al sacrificio della vita; con le parole di Dante: «Libertà vo cercando ch'è sì cara come sa chi per lei vita rifiuta».

Un pedagogista americano, Carl Rogers, ha posto al centro del suo libro più importante, *Libertà nell'apprendimento*, concetti che testimoniano come l'idea della libertà costituisca il motivo saliente dell'educazione sia nella gioia che nella sofferenza, che sono entrambe retaggio di un'esperienza di libertà.

Rogers si oppone alle posizioni dei comportamentisti come, in modo speciale, quella di B. F. Skinner, dell'Università di Harvard, per cui non solo «l'uomo non è libero», ma «l'immagine di un uomo interiormente libero e padrone del proprio comportamento è solo un surrogato prescientifico».

In *Walden Two*, del 1948, Skinner fa dire al protagonista:

Cosa ne pensa del mio progetto di condizionamento della persona? Mi dica che uomo desidera e io glielo metto insieme. Cosa ne dice della mia idea di controllare e selezionare gli impulsi, in modo da sviluppare quegli interessi che possono garantire agli uomini il massimo di produttività e di successo?<sup>26</sup>

Tenendo presente questa concezione Rogers affermava altrove:

La tendenza presente nell'educazione [americana] è di distanza dalla libertà; vi sono oggi tremende pressioni – culturali e politiche – a favore del conformismo, della docilità e della rigidità. La richiesta è di studenti tecnicamente addestrati in grado di battere i russi, e non vi è nessun (presunto) nonsenso intorno a un'educazione che possa migliorare i nostri rapporti interpersonali [...]. Sentimenti personali, libera scelta, unicità hanno poco o nessun posto nella classe. Si può osservare per ore una classe elementare senza annotare un caso di creatività individuale o di libertà di scelta, salvo quando l'insegnante volta le spalle [...]. Io sono perciò ben consapevole che per il pubblico in genere e per i più degli educatori lo scopo di imparare a essere liberi non è un fine



che sceglierebbero o verso il quale si dirigono al presente. Eppure se una cultura civile deve sopravvivere e se gli individui in tale cultura sono degni di salvarsi, mi sembra che esso sia un fine essenziale dell'educazione<sup>27</sup>.

Rogers ritiene che ogni individuo possieda la capacità di autosviluppo e di autoapprendimento. Occorre che egli si liberi, come aveva insegnato Wilhelm Reich, della corazza di cui si avvolge nella dipendenza da influenze estranee a sé. «Se le energie psichiche», aveva scritto Reich, «[...] fossero liberate dalle loro catene e convogliate sui binari che portano alle mete razionali del movimento della libertà, non potrebbero più essere fermate»<sup>28</sup>.

In questo stesso spirito Rogers affermava: «Mi sono convinto che il solo apprendimento che influenza in modo significativo il comportamento è quello che il discente scopre, e di cui si appropria, da sé». E aggiungeva:

In conseguenza di quanto sopra, sento che non mi interessa più essere un insegnante [...]. Mi rendo conto che mi interessa solo essere un discente, e preferibilmente di imparare cose che contano, che esercitano un'influenza significativa sul mio comportamento. Trovo molto proficuo imparare in gruppi, tramite un rapporto con una persona, come nella terapia, o da solo. [...]. Ritengo che uno dei modi per me migliori, anche se più difficili di imparare, consista nell'allentare la mia struttura difensiva, almeno temporaneamente, e di cercare di capire il modo in cui un'altra persona sente e considera la propria esperienza<sup>29</sup>.

Desidero terminare questi appunti sul modo di «apprendere la libertà» sotto l'auspicio di una pedagogia libertaria chiarendo, con le parole dello stesso psicopedagogo Rogers, «il significato della libertà»:

La libertà della quale parlo è essenzialmente una cosa interiore, qualcosa che esiste dentro ciascun essere umano indipendentemente da tutte quelle scelte esteriori di alternative in cui spesso siamo soliti far consistere la libertà. Alludo, cioè, a quel tipo di libertà che è stato descritto efficacemente da Victor Frankl nel suo libro sui campi di concentramento, dove ai prigionieri veniva tolto tutto, dagli averi materiali

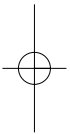
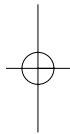


al loro stesso senso di identità. Ma persino dopo mesi e anni di questa vita resisteva una certezza, «che cioè all'uomo può essere strappato tutto meno una cosa: l'ultima delle libertà umane, vale a dire la libertà di scegliere il proprio atteggiamento in qualunque circostanza, la libertà di scegliere il proprio modo di essere». Quella da me osservata nei miei clienti è proprio questa libertà interiore, soggettiva, esistenziale. Essa consiste nella consapevolezza di «poter esser me stesso, ora e in queste circostanze, per mia libera scelta»<sup>30</sup>.

### Note al capitolo

1. Riporto la citazione dal libro di M. P. Smith, *Educare per la libertà*, Milano, 1990, p. 8.
2. L. N. Tolstoj, *On Education*, Chicago, 1967, p. 24 (citato da M. P. Smith, *Educare per la libertà*, cit., p. 191).
3. M. P. Smith, *Educare per la libertà*, cit., p. 18.
4. *Ibidem*.
5. L. N. Tolstoj, *On Education*, cit., p. 110 (citato da M. P. Smith, *Educare per la libertà*, p. 76).
6. Ivi, p. 77.
7. M. P. Smith, *Educare per la libertà*, cit., p. 20.
8. M. Bakunin, *Oeuvres*, Paris, 1895-1913.
9. M. Bakunin, *Libertà, uguaglianza, rivoluzione*, Milano, 1976.
10. Il testo delle *Istruzioni* di Marx ai delegati alla Prima Internazionale è riportato da M. A. Manacorda nel primo volume dell'opera *Il marxismo e l'educazione*, Roma, 1964, pp. 82-84.
11. M. P. Smith, *Educare per la libertà*, cit., p. 20.
12. *Ibidem*.
13. Ivi, pp. 22-23.
14. Ivi, p. 13.
15. P. Kropotkin, *Campi, fabbriche, officine*, Milano, 1976, *Introduzione* di C. Ward, pp. 16-17.
16. G. D. Berti (a cura di), *La dimensione libertaria di Pierre-Joseph Proudhon*, Roma, 1982.
17. N. Chiaromonte, *Tolstoj e il paradosso della storia*, «Tempo presente», 1956, p. 635.

18. P. Kropotkin, *Campi, fabbriche, officine*, cit., pp. 202-203.
19. Ivi, pp. 228-229.
20. Ivi, p. 214.
21. K. Popper, *Scienza e filosofia*, Torino, 1969, pp. 94-95.
22. J. Dewey, *Esperienza e natura*, Milano, 1973, p. 168.
23. Il testo della *Epistola dedicatoria a Rodolfo II* è stato pubblicato da G. Calogero e G. Radetti col titolo *La professione di fede di Giordano Bruno*, «La Cultura», n. 1, gennaio 1963.
24. E. Garin, *Giordano Bruno martire e confessore della laboriosa conquista del mondo*, in AA.VV., *Candelaio*, Teatro Stabile dell'Aquila, Anno XIX, stagione 1981-1982.
25. F. A. Yates, *Giordano Bruno e la tradizione ermetica*, Bari, 1989, p. 384.
26. C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento* (1969), Firenze, 1973, p. 301.
27. C. R. Rogers, *Conflict and Creativity*, Chicago, 1963, p. 56.
28. W. Reich, *Psicologia di massa del fascismo*, in AA.VV., *Cultura, lavoro intellettuale e lotta di classe*, Napoli, 1973, p. 279.
29. C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., pp. 184-185.
30. Ivi, p. 312.



Finito di stampare nel mese di gennaio 2008  
presso ProntoStampa, Vaprio d'Adda,  
per conto di Elèuthera, via Rovetta 27, Milano

