

Cronache e notizie/ Chronicles and news

ANNA DI BELLO

“EDUCARE IL BUON SOVRANO, FORMARE IL BUON CITTADINO”: EDUCAZIONE E POLITICA NELLA STORIA DEL PENSIERO POLITICO

1. *L'idea*

Educare il buon sovrano, formare il buon cittadino: educazione e politica nella storia del pensiero politico, è il titolo del ciclo di seminari che si è svolto dal 22 gennaio al 26 febbraio presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della formazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Nato da un'idea comune e curato congiuntamente dalla Professoressa Francesca Russo e da chi scrive, il seminario è stato organizzato con una duplice finalità: offrire agli studenti un'opportunità di approfondimento didattico su temi e nessi poco studiati, coinvolgendoli altresì in un'occasione di confronto e di dibattito interdisciplinare che arricchisse il loro bagaglio al di là della specificità dei propri corsi e percorsi di studio.

A tal fine, dunque, sono state organizzate dodici lezioni tenute, intervenendo in collegamento dalle proprie sedi, da Gennaro Carillo (Università Suor Orsola Benincasa), Sonia Scognamiglio (Università Parthenope), Enzo Baldini (Università di Torino), Fabrizio Manuel Sirignano (Università Suor Orsola Benincasa), Anna Rita Gabellone (Università del Salento), Robertino Ghiringhelli (Università Cattolica del Sacro Cuore), Dino Cofrancesco (Università di Genova), Salvatore Cingari (Università per gli Stranieri di Perugia), Francesco Di Donato (Università Federico II), da Francesca Russo che, di volta in volta ha anche presieduto gli interventi, e da me, altresì presente a ciascuna lezione per coordinare i collegamenti.

Dodici contributi che, seguendo un unico *fil rouge* tematico e cronologico dall'antica Grecia all'età contemporanea, hanno posto in rilievo l'importanza del compito attribuito all'educazione nella storia del pensiero politico, con particolare attenzione ad alcuni aspetti

quali il controllo dell'istruzione, la formazione del cittadino, la necessità di educare un sovrano virtuoso, il diritto allo studio e così via.¹

2. Tra *Paideia* e *humanitas*: l'educazione in età antica

Dunque, prima tappa: Grecia antica.

È all'antichità, infatti, a parere del professor Carillo, che bisogna guardare per comprendere l'evoluzione del concetto di educazione e del suo nesso con la politica, e, in particolare, al periodo compreso tra il VII e il VI secolo a.C., quando l'organizzazione della città-stato (la *polis*) si sostituisce progressivamente alle forme tradizionali, della sovranità. È un passaggio in virtù del quale il potere abbandona i palazzi aristocratici in cui era stato esercitato per secoli, per trasferirsi nello spazio pubblico per eccellenza, l'*agorà*, la piazza, che vede i cittadini protagonisti della vita politica.

Siamo pertanto dinanzi al modello di democrazia ateniese stabilito dalle riforme di Clistene sul finire del VI secolo a.C., proseguite poi da Pericle nella metà di quello successivo. Secondo tale organizzazione, la sovranità politica s'incarna nell'Assemblea (*ecclesia*) che riunisce i cittadini di pieno diritto, cioè i maschi maggiorenni di condizione libera², in cui tutti possono prendere la parola e le decisioni d'interesse pubblico vengono sempre prese a maggioranza. Un consiglio ristretto, cioè il Consiglio dei Cinquecento (*bulé*), è invece incaricato di affrontare le questioni di carattere più strettamente amministrativo.

Il modello ateniese istituisce, quindi, una democrazia diretta e partecipativa all'interno della quale assumono un ruolo fondamentale il confronto delle opinioni e la discussione pubblica.

E l'educazione che funzione svolge rispetto a tale modello? Essenziale, per il professor Carillo.

Per i greci, infatti, la *paidéia*, termine con cui generalmente si traduce e s'indica l'educazione, designa un vero e proprio processo educativo attraverso il quale il ragazzo diventa cittadino, e non si esercita in un solo luogo, non s'insegna a scuola, bensì in contesti diversi che comprendono teatri, ginnasi, simposi, etc.: il ginnasio (*gymnàsion*, da *gymnàzō*, fare esercizio, a sua volta derivato da

¹ Non essendo disponibili i testi degli interventi, per ragioni di ricerca e di pubblicazione, le citazioni e i virgolettati qui riportati sono frutto della trascrizione dagli appunti di chi scrive, pertanto non saranno riportati in nota gli specifici riferimenti bibliografici.

² Dalla cittadinanza restano esclusi gli schiavi, le donne e i *meteci* (gli stranieri cui è concesso solo l'esercizio di attività commerciali e artigianali).

gymnós) è il luogo dedicato all'esercizio fisico per infondere il valore della forza, dell'eroicità; i simposi (*sympósiōn*, da *syn*, insieme e *pósi*, bere), sono banchetti in cui l'educazione viene impartita facendo partecipare gli educandi a dibattiti su temi importanti che riguardano la città, l'etica, la letteratura; il teatro educa alla virtù attualizzando il mito attraverso il quale ogni singolo evento può trovare una sua dimensione universale e pedagogica.

I greci, pertanto, sono tra i primi a comprendere l'importanza dell'educazione quale fattore di formazione dell'essere umano nella sua totalità di corpo e spirito, intelletto e morale. La *paidéia* non si conclude con il ciclo scolastico di insegnamento, che inizia da bambini³, ma continua per tutta la vita in un progetto formativo permanente che deve plasmare il corpo e l'anima del giovane, formandolo a quelle che sono le sue fondamentali funzioni pubbliche di cittadino e di soldato.

Formazione alla funzione pubblica di cittadino su cui si soffermano, nello specifico, Platone e Aristotele che hanno una visione opposta della politica e quindi anche dell'educazione.

Per Platone, il cui scopo è confutare il *relativismo* dei Sofisti, la filosofia è l'*arte principale* e la *politica* la sua *ancella*, ovvero un'arte che applica alla realtà i risultati dei saperi più nobili, e non a caso, i greci utilizzano l'accezione *politiké téchnē*, l'arte del buon governo della *polis*.

Ma la politica, continua Platone, è un'*episteme* che in pochi possono raggiungere, solo i sapienti, i *filosofi* (da *philósophos*, derivato da *phileîn*, amare e *sophía*, sapere) possiedono la scienza politica e a questi deve essere pertanto affidato l'*arché*, il governo, affinché rendano con sapienza e giustizia l'intera comunità. Ciò perché, per Platone, solo il filosofo/politico conosce ontologicamente l'idea del bene, sottraendola a qualsiasi disputa, giacché, avendo tutti la stessa visione e consapevolezza, tra sapienti non può esserci discordia o contraddizione interna.

E allora perché la politica non funziona? Perché essa è differente nella democrazia o nell'oligarchia? Perché, risponde Platone, il criterio di selezione del governo è sbagliato, vi sono uomini, che per natu-

³ Fino a sette anni, il *pais*, fanciullo rimane in casa e della sua istruzione se ne occupava i genitori oppure è affidato a un *pedagogo* ("colui che conduce il fanciullo"). In genere, il pedagogo è uno schiavo più istruito degli altri, che gli insegna a leggere, a scrivere e a far di conto. Dagli otto anni in poi per i maschi inizia l'attività educativa esterna, per le donne, invece, si ritiene sufficiente l'educazione familiare poiché non hanno accesso alla vita pubblica e politica. I ragazzi vengono educati nella scuola privata, *didaskáleion*, o in palestra, *pálaistra*.

ra, sono adatti a governare e altri, invece, che devono essere governati, non tutti possono fare politica ed ecco quindi subentrare il ruolo dell'educazione: uno Stato giusto è rappresentato da un equilibrio tra le classi sociali, in cui nessuna prevale sulle altre e ognuna svolge in modo competente il proprio ruolo nella società, in particolar modo i governanti, che devono occuparsi del bene collettivo e tralasciare i beni personali. Nello Stato ideale i cittadini possono realizzare la perfezione se ognuno svolge il lavoro o la professione per cui è naturalmente predisposto, l'attitudine da sola, però, non è una condizione sufficiente; è necessaria la *paidéia*, una formazione che plasmi il soggetto, che lo trasformi e faccia emergere la sua vera inclinazione: il talento deve essere alimentato, nutrito, perciò, attraverso l'educazione bisogna individuare le attitudini dei singoli individui e favorirne lo sviluppo, e particolare attenzione deve essere dedicata alla formazione dei giovani che accederanno alla classe dei filosofi e dei soldati, perché da essi dipendono il buon governo e la sicurezza dello Stato. La qualità del politico, così come quella del guerriero, infatti, pur poggiando su una buona natura, è materia grezza che necessita di essere disciplinata, istruita, educata, formata e addestrata in maniera selettiva e dura, solo così si formano i migliori, affidando a ciascuno il proprio ruolo di sapienti-filosofi, atti alla politica, o di combattenti, votati alla difesa della città: senza *paidéia*, senza educazione la comunità è destinata alla decadenza e alla degenerazione.

Contrariamente a quanto teorizzato da Platone, Aristotele sostiene che l'uomo è *zōon politikōn*, è animale politico per natura, la sua essenza, il suo *télos* si realizza e si perfeziona unicamente all'interno della *polis*, giacché il bene individuale si compie solo nel e attraverso il bene comune.

Per Aristotele, quindi, non c'è classe politica, non c'è élite: essere cittadino⁴ vuol dire essere parte attiva della vita politica della *polis*, che è una comunità, una forma di vita organica e proprio per tale motivo, in politica non si ha una verità assoluta o un'idea di bene che sia valida per tutti; bisogna accontentarsi di una forma di sapere ragionevole, pratica, è necessario adattarsi all'imprevisto, alla varietà, alla mutevolezza e alle incertezze che regolano la *praxis*, la vita pratica, perché tale è la politica. Il politico, quindi, non è colui che

⁴ Le donne, invece, sono totalmente escluse dalla politica siccome, nell'immaginario greco, rappresentano l'eccesso passionale che non può essere governato e disciplinato. Ed è proprio a causa della loro ingovernabilità e per via del fatto che possono risultare tiranniche, che le donne vengono lasciate "prudentemente" all'infuori del mondo politico. Mentre per gli uomini la politica è il luogo in cui manifestano il proprio valore e sono pienamente liberi.

rigidamente applica l'idea del bene alla prassi, ma è colui che si adatta, si poggia sulla convenzione, sull'accordo e sul compromesso, è colui che media.

Aristotele *non* mira alla ricerca di un *governo assoluto* valido sempre e ovunque; non esiste un modello ottimale di Stato, ma differenti opzioni politiche capaci di realizzare la migliore forma di convivenza in ciascuna compagine umana. Per tale motivo, la concezione pedagogica aristotelica, sebbene per alcuni aspetti vicina a quella platonica, si distacca completamente dagli insegnamenti del maestro in nome di un forte realismo: il rapporto educativo tra individuo e Stato non si può analizzare partendo da un modello ideale, ma va esaminato attraverso un'osservazione quasi sociologica delle condizioni reali in cui il soggetto si sviluppa, e a partire da queste si deve graduare l'educazione.

Educazione cui, proprio perché è soltanto nella *polis* che l'uomo-cittadino può raggiungere la felicità, deve provvedere lo Stato attraverso l'istituzione di scuole pubbliche⁵ che insegnino ai giovani a vivere una vita sociale piena, in condizioni di eguaglianza con i suoi simili. L'educazione è quindi la condizione che consente l'espressione di sé, di condurre una vita, insieme pratica e contemplativa, raggiungendo la felicità: il fanciullo va educato prima con l'azione poi con la ragione e solo gradualmente condotto ai più alti livelli della conoscenza intellettuale e delle virtù.

Sul nesso tra educazione e politica in età antica si potrebbe ancora dire molto coinvolgendo *l'humanitas* del mondo romano, ma ciò che sicuramente colpisce del seminario del professor Carillo, è l'attualità cui egli richiama attraverso alcuni dei pensieri espressi da Platone e Aristotele, notando come nonostante siano autori "antichi" abbiano un pensiero così moderno e facilmente applicabile alla società odierna.

3. Filosofia, politica e educazione nell'Età di Mezzo

Se con la lezione del professor Carillo si è declinato il nesso educazione e politica nelle caratteristiche che, attraverso la *paideia*, deve avere chi governa, la prospettiva cambia con la mia lezione dedicata a *Filosofia, politica e educazione nell'età di Mezzo*.

In essa, a differenza di quanto potrebbe far pensare il titolo, non mi sono concentrata sul tema dell'educazione e della pedagogia nel

⁵ Aristotele fonda e dirige una scuola superiore, il Liceo. In questa scuola gli studi seguono un indirizzo scientifico-naturalistico e si fa soprattutto ricerca attraverso l'osservazione, il ragionamento e lo studio dei singoli casi.

loro nesso con la politica lungo tutto il Medioevo, bensì mi sono soffermata solo su un autore in particolare: Dante Alighieri.

Scelta che potrebbe far suscitare dubbi e perplessità.

Nel periodo preso in esame, infatti, ci sono diversi altri aspetti nonché filosofi che si sono occupati più da vicino del tema politico e dell'educazione: S. Agostino sottolinea l'aspetto interiore dell'educazione per giungere alla scoperta della verità divina e quindi alla Città di Dio. I monasteri diventano una vera propria istituzione dedicata alla scolarizzazione a ogni livello di istruzione. La Riforma Carolingia fonda le prime scuole statali basandole sulla suddivisione in arti del *trivium* (discipline letterarie) e arti del *quadrivium* (discipline matematiche), con un'impronta comunque fortemente religiosa. Lo sviluppo delle università conduce a una prima, lenta emancipazione dell'istruzione dalla religione, con la rivalutazione del ruolo della ragione rispetto a quello della fede, anche grazie alle teorie pedagogiche di San Tommaso, secondo il quale anche l'apprendimento teologico si basa sull'intelletto e sulla conoscenza sensibile, indispensabili per la ricerca della verità e per la disciplina di sé, che secondo il santo sono gli obiettivi dell'educazione.

Allora perché Dante? Ci si potrebbe chiedere a fronte della sua storica importanza quale Poeta, letterato, linguista. La risposta sta nel fatto che Dante è tra i primi a voler educare e muovere le coscienze rispetto alla condizione politica che caratterizza l'Italia e l'Europa del tempo e che coinvolge direttamente il percorso biografico del Poeta.

Dante vive tra il 1265 e il 1321, è un aristocratico proveniente da una famiglia guelfa, sposa Gemma Donati che lo introduce nei guelfi neri, ma nonostante quest'appartenenza Dante è contro il potere papale ed ecclesiastico. Tra il 1295 e il 1296 partecipa attivamente alla vita politica fiorentina, fa parte del Consiglio speciale del Capitano del Popolo e del Consiglio dei Cento, fin quando è vittima di una falsa accusa che lo porta a subire una condanna in esilio.

Ed è proprio nel contesto dell'esilio, quindi da spettatore esterno, che Dante inizia a riflettere e a guardare dall'esterno Firenze, l'Italia e l'Europa imperiale rendendosi così conto che, soprattutto le prime, sono tormentate da guerre intestine, da contrasti tra signorie che non fanno altro che degradare sempre più i valori umani.

Ecco allora il fine educativo, oltre che politico, che Dante si pone, in particolare, in tre opere, il *Convivio*, la *Divina Commedia* e il *De Monarchia*.

Formata solo da quattro dei quattordici trattati del progetto iniziale, il *Convivio* è un'opera rimasta incompiuta, in cui Dante riprende alcune canzoni già scritte in precedenza agli inizi del periodo dell'esilio, *Voi che 'ntendendo, Amor che nella mente e Le dolci rime*.

Lo scopo educativo emerge fin dal primo trattato: Dante che è un aristocratico, ha ricevuto un'educazione ben fondata, usa correntemente e correttamente in latino, conosce la Scolastica, la filosofia aristotelica, le teorie di Alberto Magno, infatti, decide di scrivere in volgare. Ciò perché, per salvare Firenze e l'Italia, ritiene necessario rivolgersi a un pubblico nuovo, coinvolgendo anche quegli uomini che, pur essendo vocati e avendo un'attitudine per la politica, non possono farla attivamente perché la *sapientia*, generalmente insegnata in latino, li esclude. È necessario allora – come Dante fa nel secondo e terzo trattato –, “abbassare” il tono aulico della sapienza, renderla fruibile e comprensibile a tutti per indirizzare meglio chi vive nella città alle idee e agli strumenti utili alla pace e all'armonia civile. Solo così, spiega il Poeta nel quarto trattato, la politica può essere finalmente affidata ai veri nobili, a coloro che non governano o hanno incarichi in base alla stirpe o alla discendenza, ma per le loro virtù morali e intellettuali.

Medesima scelta, quella di scrivere in volgare, che Dante mantiene anche per un'altra opera altrettanto pedagogica, *La Commedia* (il termine *Divina* sarà aggiunto da Boccaccio al quale dobbiamo buona parte delle notizie dantesche), dove tramite la metafora allegorica di un sogno, in cui immagina di perdersi in una selva oscura, simbolo del peccato dell'umanità, Dante percorre un viaggio nei tre regni dell'oltretomba e, attraverso l'esposizione di quelli che sono i vari vizi e i vari personaggi che andrà a incontrare, vuole insegnare i veri valori del vivere civile.⁶

Valori del vivere civile e della politica cui Dante dedica in particolare il Canto VI di ogni Cantica. Così, nel Canto VI dell'*Inferno* c'è l'incontro con Ciaccio, con cui il Poeta discute della situazione di Firenze con un'analisi di tipo etico e insieme affermano che in realtà Firenze è dilaniata dalla superbia e dalla viltà. In particolare, soffermandosi sul tema dell'odio politico, Dante si chiede quando finiranno queste rappresaglie. Ciaccio gli risponde invitandolo a interrogarsi circa il motivo per cui la religione cristiana ha sviluppato queste rivolte che hanno messo in crisi Firenze, perché è grave - dice Ciaccio - che addirittura l'odio politico vada oltre la stessa religione. In questo senso, la *Divina Commedia* diventa anche un poema di purificazione spirituale.

L'orizzonte di Dante si allarga da Firenze all'Italia nel Canto VI del *Purgatorio* dove l'autore incontra Sordello da Goito, un suo con-

⁶ L'opera è subito molto apprezzata, viene riportata dagli storici del tempo e circola rapidamente tanto che molti la leggono nelle taverne, segno che la scelta di Dante di usare ancora una volta il volgare per il suo fine di Dante logico educativo ha colto nel segno.

terraneo. Questo incontro serve a Dante come spunto per un'altra invettiva contro l'ignavia degli imperatori: dopo Federico II, la carica imperiale in Italia è rimasta scoperta perché i tre Imperatori successivi (Rodolfo d'Asburgo, Adolfo di Nassau e Alberto I d'Asburgo) l'hanno abbandonata a sé stessa. Conseguentemente, essi hanno fatto sì che la Chiesa prendesse sempre più potere con i suoi interventi, che tra i comuni e le signorie dell'Italia centro-settentrionale ci fossero sempre più conflitti e che al sud s'insediassero i francesi.

Nel VI Canto del *Paradiso* Dante incontra, infine, Giustiniano che è innanzitutto colui che ha dato un *corpus* giuridico al suo Impero. Però, nel momento in cui si è dissolto l'Impero romano, questo *corpus* di leggi non è stato più applicato a causa dell'ingerenza della Chiesa. Dante scorge i motivi nella famosa "donazione di Costantino": un documento in base al quale l'imperatore Costantino, dopo la conversione al Cristianesimo e dopo averlo reso religione di Stato, avrebbe donato alcune "proprietà" al papa, documento poi denunciato come falso da Lorenzo Valla. A partire da quell'atto, la Chiesa ha acquisito sempre più *potestas*, non accontentandosi soltanto dell'*auctoritas* spirituale.

Ma allora, qual è il modello di Dante? Egli ce lo spiega nel *De Monarchia*, scritto stavolta in latino. Una scelta che ha un motivo ancora una volta educativo: egli sa che i suoi interlocutori non devono essere soltanto in Italia, ma anche oltre, in Europa, e allora deve poter essere compreso da tutti.

L'opera è divisa in tre libri e anche in questo caso Dante si pone quesiti: si chiede se la Monarchia sia effettivamente necessaria all'umanità; se Roma sia stata un modello di monarchia universale; se il potere imperiale derivi dal papa oppure da Dio. Il primo quesito riprende quanto esposto tra *Convivio* e *Commedia*, dunque le cause profonde del disordine dominante, cioè la cupidigia degli uomini e la pretesa della Chiesa di detenere anche il potere temporale. Dante ritiene necessaria la Monarchia Universale perché può ristabilire l'ordine, la pace, la giustizia: l'Imperatore che detiene il potere è l'unico che non può essere corrotto dai vizi dell'avidità, della superbia e della cupidigia, in quanto il massimo potere deriva direttamente da Dio. Ciò detto, l'Imperatore e l'Impero sono l'unica istituzione che serve per risollevare le sorti dell'Italia e dell'Europa unificando sotto di sé il mondo cristiano, assicurando la pace, la giustizia, e facendo sì che gli uomini possano raggiungere la felicità terrena in un mondo ordinato. Riguardo al secondo quesito, Dante afferma che è stato l'Impero romano il grande esempio di Monarchia Universale, ancor prima della nascita della Chiesa, e per diversi motivi: innanzitutto perché i romani hanno costituito il loro Impero basandolo sulla giustizia, sul diritto - e non sulla sopraffazione - attraverso le virtù civili.

Quindi, la nobiltà del popolo romano è attestata storicamente, dice Dante, e ciò è testimoniato da un “favore divino” che ha ricoperto l’Impero romano: persino Dio, personificandosi in Cristo, ha riconosciuto l’egemonia di Roma e dell’Impero perché, prestandosi al censimento e accettando la giurisdizione terrena di un monarca romano, ha ammesso che l’Impero romano fosse una Monarchia legittima.

Ma allora perché non vige la pace? Dante ritorna sulla donazione di Costantino e spiega che, stando alla parola dei testi cristiani, se al Papa dobbiamo un’obbedienza, questa non è quella temporale ma quella spirituale. Dante vuole che la Chiesa rientri nei suoi ranghi perché il suo compito è guidare l’uomo verso la salvezza ultraterrena. Quindi Dante afferma che l’Impero deve badare al fine terreno, al fine temporale dell’uomo, mentre la Chiesa deve badare alla sua salvezza spirituale. È nota la metafora dei *due soli* di Dante: ci sono due soli splendenti sul mondo che si illuminano a vicenda, che sono complementari e che devono creare tra di loro una soluzione di concordia. La felicità della vita terrena si raggiunge attraverso l’agire virtuoso, mentre la felicità della vita eterna, che consiste nel godimento della visione di Dio, potrà essere raggiunta soltanto attraverso una guida spirituale, quella del Papa e, dunque, della Chiesa.

Le vicende italiane ed europee, soprattutto a partire dal XIV secolo, smentiranno il disegno di Dante. Però non si può negare il suo ruolo di educatore dell’uomo. Anche il fatto che Dante parli di sé come un uomo di mezza età nella *Divina Commedia*, che può ancora purificarsi attraverso un viaggio nell’oltretomba, significa che per Dante l’uomo può essere educato a qualsiasi età, che non c’è un programma pedagogico in lui, perché è l’incontro con un maestro, una guida, che ne cambia l’esistenza. Per le persone virtuose, per i nobili d’animo e anche per le nuove autorità che verranno, Dante vuole essere il maestro che fa capire ciò che è necessario per uscire dalla conflittualità che dilania Firenze e che ha invaso l’Italia. Egli vuole essere un esempio per chi lo legge e vuole essere educato alla politica, perché è solo così che si può porre fine all’asprezza, alla crudeltà delle lotte di parte, all’immoralità, ma anche alla non conoscenza.

4. *La pedagogia politica nella Francia e nell’Europa del Cinque-Settecento: l’interpretazione di Durkheim*

Un ulteriore tassello all’exkursus su educazione e politica, attraverso un approccio più trasversale dal punto di vista cronologico, si aggiunge con la lezione della professoressa Scognamiglio.

La sua analisi, infatti, prende in considerazione due aspetti tra loro complementari: l’idea di educazione di Durkheim, con particolare

riferimento alle interpretazioni che questi dà delle teorie cinque-settecentesche, e la relazione tra la dottrina della statualità di Francesco Di Donato e il pensiero durkheimiano.

Docente dal 1887 di *Pedagogia e Scienze Sociali* all'Université de Bordeaux dove è nominato titolare nel 1896 (l'affidamento del 1887 sancisce il primo ingresso della sociologia nell'università francese) e incaricato poi del corso di *Scienza dell'Educazione* alla Sorbonne di Parigi dal 1902, Durkheim elabora un personale percorso che ruota attorno a due dicasteri riflessivi dell'istruzione, la Pedagogia e l'Educazione appunto, per intrecciarli all'ambito della nascente Sociologia.

Se la pedagogia nel pensiero di Durkheim è una teoria-pratica (scienza e insieme arte o *teoria dell'educazione*) «che non studia scientificamente i sistemi di educazione, ma riflette su di essi per fornire all'attività dell'educatore delle idee direttive», l'educazione (o *scienza dell'educazione* più esattamente) rappresenta «prima di tutto il mezzo per il quale la società rinnova perpetuamente le condizioni della propria esistenza»; è dunque qualcosa di dinamico, nel presente come nel passato come nel futuro, poiché il suo valore interno cambia necessariamente con il mutare della società in cui si forma.

Individuando nella scienza dell'educazione un servizio pubblico (Pedagogia e Educazione sono per lui discipline utili a indirizzare l'individuo), la via per plasmare il corpo dell'essere sociale e dunque un terreno ampiamente strutturato attorno a principi etici, Durkheim sente l'esigenza di indicare un rinnovamento delle funzioni vitali della società e, dunque, della scuola e dei suoi insegnanti: «l'educatore deve tener conto dei caratteri individuali di ciascun alunno» in un ambiente, la classe, che «è una piccola società e non bisogna reggerla come se fosse un semplice agglomerato di individui; i fanciulli in classe pensano, sentono, agiscono diversamente da quando sono isolati». Consapevole, dunque, che la coscienza contemporanea si è ormai talmente assuefatta al concetto di crisi e ha così universalmente acquisito il senso della precarietà (da considerare la crisi e la precarietà come costitutive dell'esistenza normale), Durkheim propone, seppure per molti casi il suo pensiero sia ancora ancorato a una concezione verticale della società, una visione dell'educazione che varia nel tempo, che deve essere sempre relativa e innovativa, che deve rompere le rigidità dell'istruzione tradizionale a partire dalla scuola dove «un corpo insegnante senza fede pedagogica è un corpo senz'anima».

Partendo da tali presupposti Durkheim riflette, interpreta e critica le precedenti idee di educazione, muovendo, in primo luogo, dalla critica alla concezione individualistica dell'educazione che, da Stuart Mill a Kant, la interpreta come l'azione di sviluppare il potenziale in-

dividuale e di portare l'individuo alla piena *umanizzazione*. Per Kant, come per Mill, per Herbart come per Spencer, l'educazione avrebbe prima di tutto per oggetto di realizzare in ogni individuo, portandolo al più alto punto di perfezione possibile, gli attributi costitutivi della specie umana in generale: si pone come autoevidente che vi sia un'educazione e una sola che, ad esclusione di tutte le altre, si confà indifferentemente a ogni uomo, quali che siano le condizioni storiche e sociali da cui dipendono, ed è questo ideale astratto e unico che i teorici dell'educazione si propongono determinare. Si ammette che vi sia natura umana, le cui forme e proprietà sono determinabili una volta per tutte e che il problema pedagogico consiste nel ricercare in quale modo l'azione educativa debba esercitarsi su una natura umana così definita. Tale lettura, continua Durkheim, non tiene conto del fatto che l'essere umano non si costituisce che progressivamente, nel corso di un lento divenire che comincia alla nascita e termina solo con la maturità e che l'educatore, se così non fosse, non avrebbe dunque niente di essenziale da aggiungere all'opera della natura, non creerebbe niente di nuovo.

Se si considera la storia, non vi si trova niente che confermi una simile ipotesi: l'educazione è cambiata secondo i tempi e secondo i paesi. Nelle città greche e latine l'educazione forma l'individuo a sottomettersi ciecamente alla collettività, a diventare una cosa sola con la società. Nel Medioevo l'educazione è prima di tutto cristiana, e poi grazie alla Riforma Carolingia iniziano a diffondersi le prime scuole statali; nel Rinascimento prende un carattere più laico e più letterario; oggi la scienza tende a prendere il posto che l'arte vi occupava prima. Non soltanto è la società che ha elevato un certo tipo umano alla dignità di modello che l'educatore deve sforzarsi di riprodurre, ma è ancora lei che lo costruisce e lo costruisce seguendo i suoi bisogni, perché è un errore pensare che questo sia dato tutto intero nella costituzione naturale dell'uomo e che non ci sia che da scoprirlo con un'osservazione metodica.

L'uomo che l'educazione deve realizzare in noi, scrive Durkheim, non è l'uomo come la natura l'ha fatto, ma come la società vuole che sia; ed essa lo vuole tale; l'educazione in uso in una società determinata e considerata a un momento determinato della sua evoluzione è, pertanto, un insieme di pratiche, di maniere di fare, di usi, che costituiscono dei fatti perfettamente definiti e che hanno la stessa realtà degli altri fatti sociali. Non sono, come si è creduto per lungo tempo, delle combinazioni più o meno arbitrarie e artificiali, che non devono la loro esistenza che all'influenza capricciosa di volontà sempre contingenti. Esse, al contrario, costituiscono delle vere istituzioni sociali. Non vi è essere umano che possa far sì che una società abbia, a un determinato momento, un altro sistema educativo che quello che

è implicito nella sua struttura, alla stessa maniera nella quale è impossibile a un organismo vivente di avere altri organi e altre funzioni che quelli che sono impliciti nella sua costituzione. L'educazione, dunque, non è un fenomeno universale, ma storico, che cambia col mutare della società. Svincolarsi dai condizionamenti sociali e educare secondo principi personali non sarebbe inoltre affatto vantaggioso. Quando si studia storicamente il modo in cui si sono formati e sviluppati i sistemi di educazione, ci si accorge che essi dipendono dalla religione, dall'organizzazione politica, dal grado di sviluppo delle scienze, dallo stato dell'industria etc. Se li si distacca da tutte queste cause storiche, diventano incomprensibili.

In tal senso Durkheim condivide quanto scritto da Michel de Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena, ovvero è meglio una testa che oltre ad accumulare sapere, abbia un'attitudine generale a porre e a trattare problemi che permettono di collegare i saperi, di dare loro senso e di mettere in collegamento l'individuo con altri individui.

Chiamato a scegliere tra Locke e Rousseau, Durkheim si sente senza dubbio più vicino al primo: la libertà non opposta all'autorità, anzi la prima è figlia della seconda, perché essere liberi significa essere padroni di sé, agire secondo ragione e fare il proprio dovere. Ed è proprio per dotare il ragazzo di questo controllo di sé, che deve essere impiegata l'autorità del maestro, la quale non è che un aspetto dell'autorità del dovere e della ragione che il ragazzo deve dunque imparare a riconoscere.

Dunque, anche l'analisi storica dell'educazione mostra, secondo Durkheim, la sua profonda interconnessione con i sistemi sociali, a tal punto che a questo proposito si possono reperire delle costanti: le società stabili, per esempio, dotate di una forte coesione interna, tendono a migliorare gradualmente le tecniche educative in uso, mentre le società in crisi elaborano spesso dottrine educative completamente nuove e dal forte contenuto utopistico, adatte a rifondare i valori aggregativi. In entrambi i casi non muta però la considerazione della funzione prioritaria dell'educazione, cioè quella di socializzare le giovani generazioni e trasmettere valori funzionali alla continuità e alla riproduzione sociale.

5. L'educazione umanistica del principe prima e dopo Lutero: Erasmo da Rotterdam (1516) e Johann Eberlin (1526-27)

Dopo l'approccio interdisciplinare della professoressa Scognamiglio, con la lezione del Professor Baldini, si torna ad analizzare il nes-

so tra educazione e politica in due classici: Erasmo Da Rotterdam e Johann Eberlin von Günzburg.

Nel 1516, due anni dopo la stesura del *Principe* di Machiavelli, Erasmo da Rotterdam scrive l'*Institutio principis christiani* (*L'educazione del Principe cristiano*) dedicata a Carlo V (appena diventato re di Spagna e dei Paesi Bassi e in procinto di diventare imperatore), nella quale invita il sovrano che vuol mostrarsi "ottimo principe" a cercare la magnanimità, la temperanza, l'onestà, consistenti nel non far del male a nessuno, non deprecare nessuno, non vendere magistrature, non lasciar[s]i corrompere dai doni.

In questo modo, mentre Machiavelli riscrive il concetto umanistico di *virtù*, facendola coincidere con la libera decisione del principe di trovare mezzi adeguati alla conservazione dello stato nelle condizioni date, Erasmo si volge a un'arte del governo che è tutt'uno con le qualità del principe cristiano, di un *pater familias*, di un pastore del proprio popolo. È evidente quindi, rileva il professor Baldini, che Erasmo non pensa (anzi nega) l'*autonomia della politica*; non ritiene cioè, come Machiavelli, che il potere abbia regole proprie che la scienza politica può studiare, ma analizza il potere secondo criteri di valore universalmente validi, applicabili ai singoli cittadini quanto ai principi.

Nonostante la distanza tra il pragmatismo del Fiorentino e la speranza riformatrice di Erasmo c'è un tratto che li accomuna, distinguendo la loro riflessione sulle virtù del sovrano dalla trattatistica medievale degli *specula principis*. Entrambi, infatti, sono distanti dal *sostanzialismo* tre-quattrocentesco che cerca nelle qualità personali del principe la soluzione ai problemi di gestione dello Stato e cercano invece nella prassi del signore, cioè nella sua azione pubblica, le risposte all'esigenza di pace e buon governo. In questo modo, Machiavelli arriverà a sostenere che chiunque realizzi la virtù politica (illustrata nel *Principe*) può reggere lo Stato, può cioè diventare principe e produrre *vivere civile*, mentre Erasmo, a sua volta, concepisce la sovranità come una *funzione*, cioè come l'azione di governare, spogliandola di ogni sacralità: una visione decisamente *laica* per un pensatore cristiano.

Il discorso complessivo dell'opera erasmiana si svolge su un piano molto generale e si struttura sostanzialmente in due parti di ampiezza pressoché eguale ma diversamente articolate: i primi due capitoli trattano più propriamente dell'educazione del principe; gli altri nove sviluppano una sorta di precettistica su numerosi aspetti dell'arte di governare, così da assumere l'andamento di un trattato di politica in cui la dimensione educativa è pur sempre presente ma non funge più da filo conduttore. Ne risulta un intreccio strettissimo tra temi pedagogici e temi politici che hanno il fine di fornire un modello di buon

governo ripetibile da parte di ogni altro principe nell'ambito del suo dominio e delle sue responsabilità.

Si tratta allora di definire un'immagine, un *simulacrum principis*, a misura di individuo e in funzione di obiettivi precisi: non è l'essere quel che per Erasmo definisce il sovrano, quel che ne dà *l'immagine vera*, ma è il suo fare, il suo operare nello Stato e per i cittadini. Il ruolo del principe non riveste agli occhi di Erasmo alcuna sacralità, ma si definisce e si qualifica esclusivamente per la sua funzionalità. Ciò vale a dimostrare che il riferimento a un'entità universale di dominio quale l'Impero non ha alcun particolare significato e che piuttosto le realtà istituzionali che gli sono presenti sono singole città e nazioni, corporazioni e uffici pubblici destinati a salvaguardare l'interesse comune dei cittadini.

Per Erasmo, non si è dunque principi per una superiore qualità del proprio essere, ma perché si è chiamati dal proprio ruolo ad amministrare la vita comune degli uomini. Difatti, la differenza tra il principe e il tiranno, che costituisce uno degli insegnamenti fondamentali che l'educazione deve fornire al futuro sovrano, viene individuata attraverso un'elencazione puntigliosa dei comportamenti dell'uno e dell'altro. Il principe cristiano deve *comportarsi* insomma secondo un'etica dell'amore e del servizio, nella quale si scorge il platonismo di Erasmo: il buon sovrano deve essere necessariamente *philosophus Christi*.

Concetto di *philosophia Christi* che costituisce un elemento fondamentale per Erasmo, giacché proprio a partire dalla *philosophia Christi* e attraverso di essa si comprende non solo il profilo della sovranità ma anche il processo di formazione del sovrano. Proprio perché, come si è appena visto, l'esercizio della sovranità è professione di *philosophia Christi*, si può affermare che esiste un cammino che conduce alla sovranità, un processo educativo vero e proprio attraverso il quale si forma il sovrano-*philosophus Christi* e che dal sovrano si riverbera poi su tutti i cittadini innescando un movimento pedagogico generale che coinvolge l'insieme della società (e anche questo è un tratto tipico dell'umanesimo cristiano di Erasmo, uno dei suoi grandi principi ideali). Il punto essenziale è che la *philosophia Christi*, che è sapienza e pietà a un tempo, si può insegnare; per questo l'educazione del principe è tanto importante agli occhi di Erasmo e deve giovare di tutti gli strumenti che gli pone a disposizione l'intero patrimonio della cultura umana, senza distinzione di componenti pagane e cristiane. Il principe dovrà dispiegare al massimo le possibilità della sua ragione, dovrà imparare più di tutti gli altri uomini, perché la sua esperienza dovrà coprire un arco vastissimo di situazioni e la sua ragione guidare l'opera propria e quella altrui, spesso sostituendovisi.

Non potrebbe essere più chiaro il senso del tutto antielitario dell'ideale educativo erasmiano; l'educazione si prefigge obiettivi eguali per tutti gli uomini, principi o sudditi: è educazione al lavoro, alla pace, al servizio degli altri; è soprattutto educazione alla libertà che si alimenta tanto di contenuti teologici quanto di contenuti letterari. L'educazione del principe merita una particolare attenzione non per una specificità che la distingue dall'educazione liberale in generale, ma perché dalla sua riuscita dipendono conseguenze di straordinaria importanza; non perché il principe sia, in quanto uomo, diverso dagli altri uomini, ma perché di fronte a lui stanno compiti di straordinaria ampiezza e portata, prima tra tutti la promozione della pace e la diffusione dell'educazione liberale da lui stesso ricevuta.

Il testo erasmiano ha, com'è noto, un'eco fortissima per tutto il Medioevo e il Rinascimento, ispirando altri autori e altre opere tra cui sicuramente spicca quella di Eberlin.

Profondamente radicato nel Medioevo eppure affascinato da un Umanesimo, che non riesce a penetrare nei valori di fondo, il francescano Johann Eberlin von Günzburg porta nella sua adesione al luteranesimo l'istanza primaria di un radicale rinnovamento in ambito sociale e politico, non soltanto quindi, in ambito anzitutto religioso ed ecclesiastico. Istanza di cui si fa portavoce in veste di predicatore veemente e soprattutto libellista di straordinaria potenza trasferendo i suoi sermoni alle *Flugschriften*, agli opuscoli di propaganda religiosa che hanno un ruolo determinante nella diffusione della dottrina di Lutero.

Ma l'opera più importante per comprendere il nesso tra educazione e politica è il *Furschlag*, un complesso programma pedagogico volto a guidare l'educatore nel corso della formazione del giovane signore, assumendo così, più propriamente, la veste di *specula principum*. Il *Furschlag* non è quindi una semplice proposta pedagogica, bensì una guida rigorosa alla formazione e all'operato dell'istruttore. Infatti, nei tre paragrafi centrali ("competenza", "saggezza" e "diligenza") Eberlin tratta del ruolo del maestro di scuola. Questi, privilegiando un approccio teorico, ma non sottovalutando il ruolo dell'esperienza pratica, deve insegnare ai giovani signori «l'arte del governo». Di fondamentale importanza è l'insegnamento delle lingue, soprattutto del tedesco e del latino. Per l'apprendimento di un buon tedesco - necessario perché «la buona conoscenza della lingua materna è l'inizio di ogni apprendimento» - Eberlin raccomanda - la Bibbia tradotta da Lutero, oltre agli scritti dei riformatori Ulrich Zwingli e Leo Jud. L'apprendimento del latino deve basarsi sugli autori antichi e sui loro più raffinati commentatori moderni, oltre che sui testi di Melantone, i *Colloquia* e gli *Adagia* di Erasmo.

Per gli aspetti più propriamente pedagogici e dottrinali il *Furschlag* è profondamente debitore dell'*Institutio principis christiani* di Erasmo, largamente divulgata grazie alle traduzioni di Jud e Johannes Spalatin. Eberlin fa proprio il modello umanistico di un principe virtuoso e saggio, artefice del bene comune e capace di realizzare da solo tutta l'attività di governo. Se è vero che il suo programma pedagogico è ancora radicato in valori medievali, mancando dello spessore della cultura umanistica, nel *Furschlag* traspare comunque una piena fiducia nella ragione, nell'educazione e nelle capacità dell'uomo, in particolare, della classe nobiliare. Anche le sommarie considerazioni sull'educazione religiosa che chiudono lo scritto mostrano un chiaro influsso umanistico. Erasmo vi viene citato come «valido ausilio affinché il giovane signore riponga tutte le speranze in Cristo».

In conclusione, il *Furschlag* sembra segnare la fine di quell'utopismo del quale gli *Statuti di Wolfaria* sono una prima testimonianza, facendo emergere chiaramente la convinzione di Eberlin che solo attraverso l'istruzione dei governanti sia possibile eliminare le incongruenze sociali e realizzare «la piena riforma religiosa».

6. L'educazione come prerogativa sovrana: Jean Bodin e Thomas Hobbes

Una cesura radicale rispetto ai contenuti utopici degli autori analizzati dal Professo Baldini, è segnata dall'avvento della modernità e in particolare da due autori oggetto della mia seconda lezione in questo ciclo di seminari, ovvero Jean Bodin e Thomas Hobbes.

Nelle loro opere il nesso tra educazione e politica non è più declinato dal punto di vista delle caratteristiche che il sovrano deve avere o acquisire, ma da quello della formazione del cittadino della cui responsabilità viene investito lo Stato.

Ciò perché entrambi vivono e scrivono nel contesto storico delle guerre civili e di religione che sconvolgono la Francia e l'Inghilterra del XVI e XVII secolo destabilizzando l'intera Europa. Destabilizzazione causata, per entrambi i filosofi, dall'ignoranza dell'arte del governo e dall'affermarsi di false dottrine che, di fatto, giustificano la delegittimazione del potere sovrano, contro cui bisogna pertanto rispondere con delle opere dove vengano fissati i veri principi della politica.

Bodin affida tale compito ai *Six livres de la République*, dove si propone di dare un contributo personale per il ripristino della stabilità dello Stato Francese, rivolgendosi, e in ciò già emerge un fine educativo, direttamente ai francesi usando la lingua popolare, ovvero la lingua francese.

Qui il giurista angevino definisce per la prima volta i concetti di Stato e sovranità, la cui essenza è un potere assoluto e perpetuo non delegabile, né derogabile, sciolto da ogni vincolo, che trova la sua massima espressione nella prerogativa sovrana del “fare e disfare la legge” attraverso la quale, nel rispetto della proprietà privata (delle famiglie), delle leggi naturali e divine e le leggi fondamentali del regno (la “costituzione” dello Stato), deve guidare e gestire la Monarchia secondo i principi dell’armonia e della giustizia.

Affinché, tuttavia, tali principi possano vigere sempre e far sì che lo Stato non venga più sconvolto da dispute religiose o inerenti la sua stessa legittimità, è necessario che i giovani vengano educati in tal senso e per tale motivo Bodin ritiene che rientri tra i compiti principali del sovrano occuparsi anche dell’educazione dei giovani, richiamando direttamente un’altra opera dedicata interamente a tale tema, l’*Oratio de instituenda juventute ad senatum populumque tolosatem* del 1559: un’unica educazione “pubblica”, cui tutti abbiano accesso e garantita senza che i fanciulli debbano allontanarsi dalle proprie famiglie, impartita collegialmente in classi e sottratta alla frammentaria istruzione individuale dei precettori, fondata sugli studi umanistici, che insegni le lingue, la storia, la geografia e le varie materie in maniera interdisciplinare e che, soprattutto, tenga fuori la religione, consente, a parere di Bodin, di formare adeguatamente i giovani ai loro futuri compiti, siano essi privati o di Stato, come condurre un’ambasciata o parlare in pubblico a favore o contro l’approvazione di una legge.

Rispetto a Bodin, che comunque mantiene il potere sovrano nell’ambito della giustizia, dell’armonia universale, del rispetto dei precetti divini, tant’è che prevede dei limiti al potere sovrano, palesando così il suo debito nei confronti dell’organizzazione medievale delle istituzioni e del diritto, di Platone e di Aristotele, Hobbes va oltre ed elabora una teoria dello Stato e dell’educazione politica intransigente.

In un’Inghilterra fortemente segnata dalle guerre civili che termineranno soltanto con la *Glorious Revolution*, infatti, Thomas Hobbes scrive le sue opere politiche, gli *Elements of Law*, il *De Cive*, il *Leviathan* e il *Behemoth* in cui, applicando un nuovo metodo razionale-scientifico e inaugurando un nuovo tipo di politica, delinea il proprio modello di Stato.

Uno Stato assoluto e totalizzante che poggia sulla logica dell’autorizzazione, di cui Hobbes non dà una definizione d’autorizzazione, ma che spiega attraverso i concetti giuridici di persona, attore e autore: il sovrano è un *attore* la cui autorità deriva dagli individui che da moltitudine, attraverso il patto, si sono costituiti in *popolo*, e ne sono *l’autore*. Lo Stato si trasforma così in un gigantesco teatro reale in

cui i cittadini-autori fanno del sovrano-attore un *rappresentante*, una *persona* (corrispettivo latino del greco *prosopon, maschera*), che *dà forma* a una *volontà unitaria* andando oltre la concordia e il comune consenso: gli atti e il giudizio della persona artificiale vanno riconosciuti come atti di ciascuno secondo un dispositivo, quello dell'autorizzazione, che, per propria logica è irreversibile e non condizionabile.

Da questo pieno riconoscersi e riconoscere come proprie le azioni del sovrano deriva l'ampiezza del potere del Leviatano che è *assoluto, illimitato, monopolistico, unitario, irrevocabile e irresistibile* e la cui massima espressione è la legge positiva, che decide di ogni ambito, anche dell'educazione dei sudditi.

Controllo dell'istruzione che si rende necessario perché, spiega Hobbes in passaggi pressoché speculari nelle sue tre opere politiche, è nelle scuole e nelle università che si sono radicate le peggiori teorie sediziose ed è da questi medesimi luoghi che bisogna estirparle dalle coscienze dei sudditi.

Ecco allora che bisogna insegnare che il sovrano non è obbligato verso le proprie leggi né al rispetto delle leggi naturali e divine, che il potere non può essere diviso, che il Leviatano è legittimato a pretendere tributi o cessioni di proprietà, che non bisogna invidiare gli altri Stati e la forma di governo democratica, che non esiste diritto di ribellione sulla base di suddetti pretesti.

Ma la confutazione di questi ultimi non basta, continua Hobbes, se parallelamente, attraverso ministri e insegnanti scelti e preparati per tale compito, il sovrano non decide cosa insegnare, quali materie, quali teorie, a quali opinioni credere, e i sudditi non vengono educati al rispetto dei diritti sovrani, ai quali non si può resistere in virtù di quel meccanismo d'autorizzazione, per cui resistere al Leviatano significherebbe resistere a se stessi degenerando nuovamente nello stato di natura.

7. Formare cittadini liberi: l'Illuminismo europeo e l'Inghilterra vittoriana

La visione, senza dubbio poco liberale, dell'educazione e dell'istruzione quale prerogativa sovrana, a partire dalla fine del Seicento, lascia il passo a teorie che mettono di nuovo al centro della loro riflessione l'uomo e il cittadino non più per renderlo capace di governare o per formarlo come buon suddito, ma per renderlo partecipe della vita politica.

Tale cambiamento è favorito, in particolare, dall'affermarsi dell'Illuminismo, nuova corrente che coinvolge tutti gli ambiti della

cultura e non solo, dalla scienza alla filosofia, alla letteratura e da cui prende le mosse la lezione a due voci tenuta dalla professoressa Gabbellone e da me.

In riferimento al tema del seminario, nel periodo preso in esame, un importante contributo lo fornisce il medico, filosofo empirista John Locke nelle sue nelle tre opere *Saggio sull'intelletto* (1689), *Due Trattati sul Governo* (1690) e *Pensieri sull'educazione* (1693).

Nella prima opera Locke s'interroga sui poteri e sui limiti dell'intelletto umano giungendo a vedere la mente non come passiva ma come base, con le sue operazioni di analisi ed elaborazione, della conoscenza dell'uomo e del suo agire. Importante da sottolineare è il metodo di indagine di Locke, che coglie l'effettiva capacità operativa della mente non attraverso ragionamenti, ma passando dall'esperienza diretta, cioè per via empirica. Egli sostiene anche che non esistono idee o principi innati, basandosi sull'osservazione dell'attività mentale dei bambini, degli idioti o dei selvaggi. Il contenuto della mente è determinato interamente dall'esperienza: sulla base di essa possono operare le facoltà mentali (cioè la capacità di comporre relazioni ed effettuare astrazioni), grazie alle quali si sviluppa e si accresce poi la conoscenza. Secondo questo filone di pensiero, che nega l'esistenza di conoscenze innate, Locke giudica non sostenibile anche la posizione che prevede l'esistenza di norme morali innate, in quanto la stessa volontà ha radice nel pensiero, che, come si è visto, è basato sull'esperienza pratica. Ugualmente anche l'idea di Dio non può essere considerata innata e l'uomo possiede la facoltà intellettuale per arrivare da solo – sempre tramite osservazione ed esperienza – a tale conoscenza.

La conoscenza è quindi concepita da Locke come scoperta personale, così come lo è anche l'impegno politico ed etico, configurato, nei *Due Trattati sul Governo*, quale scelta responsabile e individuale: egli parte dall'idea che lo stato di natura dell'uomo è caratterizzato da libertà e uguaglianza, regolato da una legge naturale e razionale volta ad assicurare la difesa della persona, della libertà e degli averi. Per meglio garantire i loro diritti naturali ed evitare lo stato di guerra che potrebbe scaturire dalla violazione della *property*, gli uomini si accordano per riunirsi in società. Le diverse forme di governo si basano comunque sull'accordo degli individui per il raggiungimento di un bene comune, e perciò l'autorità massima parte e resta sempre nelle mani del popolo. Lo Stato è garante della conservazione della società e della libertà dell'uomo.

Sulla base delle sue posizioni filosofiche e politiche, come si evince nei *Pensieri sull'educazione*, Locke imposta la sua didattica della morale sulla disciplina e sulla logica della ragione: se è la ragione a permettere l'esistenza stessa di una morale, è ovvio che nelle prime

fasi di crescita e formazione dei giovani, quando la mente è ancora debole e vacillante, molti dei compiti necessari per l'esistenza di un adeguato comportamento morale dovranno essere assunti dalla ragione dell'adulto formatore. Ma occorre sottolineare come questa importanza attribuita da Locke a una regolazione disciplinare da parte degli adulti, non presume un potere assoluto attribuito al padre. Al contrario, associa alla disciplina l'uso della logica della ragione. Essa non dovrà essere utilizzata dagli adulti solo come punto di riferimento etico per guidare ed eventualmente correggere i comportamenti dei fanciulli, ma anche per ragionare con i giovani, spiegando e giustificando loro le correzioni, evidenziandone l'utilità per il loro benessere e le ragioni che stanno alla base delle norme che si cercano di trasmettere. Naturalmente le ragioni addotte non dovranno essere sentite come remote o astratte ma dovranno apparire il più possibile ovvie e concrete.

Tale visione dell'apprendimento si pone in netto contrasto con la pedagogia umanistica molto più dogmatica, e contemporaneamente si avvicina a una visione dell'apprendere psicologicamente fondata. A livello metodologico Locke raccomanda dunque di utilizzare l'intelletto partendo dal semplice per arrivare gradatamente al complesso, ponendo attenzione alle conferme empiriche e a una considerazione critica dei rapporti che emergono tra le idee sotto esame. La conoscenza progredisce, dunque, con il passaggio dalle idee semplici alle idee complesse, ma Locke prevede anche il caso di un cammino opposto, quando ci si debba confrontare con questioni complesse, che, per essere adeguatamente comprese, dovranno essere scomposte nei loro elementi primari.

Il compito dell'educazione intellettuale per Locke non si limita all'esercizio della riflessione, ma deve anche sforzarsi di evitare gli estremi della cultura enciclopedica o quello di un'eccessiva specializzazione, mirando invece a far acquisire all'alunno la capacità di gestire il proprio apprendere attraverso l'uso critico della ragione, che per l'autore si traduce nel riconoscimento della complessità di un problema, capacità di mettere in discussione le proprie opinioni confrontandole con quelle degli altri, disponibilità alla ricerca della verità senza darla per scontata come possesso della mente e quindi solo da "riscoprire". Appare quindi fondamentale l'apertura mentale e una visione delle idee tesa alla loro problematizzazione, che spingerà a un uso più libero e flessibile della ragione stessa; mentre il compito dell'educazione non è più quello di trasmettere con esattezza i contenuti di una determinata materia o disciplina ma quanto di favorire l'apertura della mente e sviluppare la libertà del pensiero.

La modernità del pensiero di Locke è riscontrabile anche nel non limitarsi a una critica dei sistemi pedagogici precedenti o contempo-

ranei ma nel collegare la sua proposta teorica a un preciso curriculum formativo dello studente. Tale curriculum è basato non tanto e non solo sulle discipline di studio quanto sull'individualità e sullo sviluppo psicologico del soggetto discente e sull'utilità pratica di quanto insegnato. Va qui ricordato che questo rimando all'utilità della cultura non è giustificata solamente dall'empirismo proprio di Locke, ma anche dal suo destinatario ideale a livello formativo, che non è più "il dotto" ma il *gentleman*, cioè un esponente della nuova classe di uomini di affari che cercano, ovviamente, una cultura pratica e non puramente dissertativa. Su queste basi, la pratica didattica proposta da Locke si muove in due direzioni. Dal punto di vista metodologico egli tende a proporre l'apprendimento come un gioco in modo che i fanciulli non lo percepiscono come un'imposizione contraria alla loro libertà, mentre sul piano dei contenuti recupera la validità di insegnamenti quali il greco e il latino, mette invece da parte i cardini della stessa educazione umanistica (la grammatica, la retorica, la logica...) a tutto vantaggio dello studio approfondito della madrelingua e di conoscenze che siano direttamente rapportabili alle esperienze concrete dei formandi.

Queste posizioni sono criticate fortemente da Rousseau, filosofo, scrittore e soprattutto pedagogista svizzero.

Esponente dell'Illuminismo, appartenente al gruppo dei *philosophes* promotori dell' *Enciclopedia*, alla cui redazione partecipa curando alcune voci di musica e di economia e soprattutto sollecitando fino a punti estremi gli strumenti critici introdotti dal gruppo stesso, Rousseau, a differenza dei suoi colleghi, non ricerca una nuova cultura che proponga un modello di Stato futuro, ma al contrario, volge il suo sguardo al passato, per ritrovare in condizioni precedenti alle attuali gli ideali e i valori da perseguire.

Nel *Discorso sull' origine della disuguaglianza*, infatti, il Ginevrino afferma che il progresso tende a moltiplicare i bisogni e a corrompere le passioni, portando l'uomo lontano dalla sua natura originaria e rendendolo, come la statua di Glauco, coperto di sedimenti, da cui bisogna ripulirlo per vederne i veri lineamenti. Per Rousseau la natura dell' uomo è uno stato asociale da cui il *bon sauvage* è uscito corrotto a seguito del progresso e dell'istituzione della proprietà privata, vivendo in uno Stato artificiale dove vige l'ineguaglianza.

E se, nel *Contratto Sociale*, il filosofo svizzero teorizza i veri presupposti su cui deve fondarsi l'uscita dallo stato di natura, dando vita a una comunità retta sulla volontà generale dove i diritti ceduti si riacquisiscono sottoforma di libertà, nell'*Emilio* e nella *Nuova Eloisa*, illustra le tappe attraverso cui si può e si deve formare il buon cittadino. L'autore non propone un ritorno alle origini, che egli ben percepisce come impossibile, ma invita alla ricerca di forme legislati-

ve e educative capaci di ristabilire una forma di uguaglianza tra uomini, o, meglio, tra uomini in quanto cittadini.

Così alla base della concezione pedagogica di Rousseau c'è l'idea che l'educazione debba necessariamente essere naturale, fondarsi nell'uomo visto come essere autonomo e anche il metodo utilizzato dagli insegnanti dovrà essere coerente con l'evoluzione naturale del soggetto, senza forzarla in alcun modo, e dovrà quindi essere strutturato sulla base dell'evoluzione psicologica dei fanciulli. Si hanno così fasi che vanno dalla prima e la seconda infanzia all'adolescenza in cui l'educatore dovrà passare gradualmente da un'educazione negativa, evitando interventi contrari alla sua natura, a un'educazione positiva, giocando sulla curiosità del fanciullo, introducendo un sapere formale, ma non idee preordinate, al fine di guidare gradualmente il giovane all'interno della società.

Educazione, questa descritta, valida per Emilio, ma non per Giulia o Eloisa che dovranno ricevere una formazione atta a farne perfette angeli del focolare e impeccabili padrone di casa e intrattenitrici dei salotti.

Sulle basi poste da Locke, Rousseau, e altri filosofi illuministi tra cui Kant e di cui non ho potuto, per ragioni di tempo, soffermarmi durante il mio intervento, il resto d'Europa sarà caratterizzato da un periodo di grandi riforme i cui fautori saranno pensatori altrettanto fondamentali per l'evoluzione del concetto di educazione.

È quanto accade, spiega la professoressa Gabellone, dell'Inghilterra vittoriana.

In questo periodo, l'Inghilterra è un paese di grande prosperità economica, stabilità politica, di pace sociale e di sviluppo; è la maggiore potenza coloniale del mondo con un Impero che nel 1900 conterà 400 milioni di persone. Lo sviluppo industriale supera nettamente quello degli altri paesi europei e diventa il fulcro principale del benessere per la borghesia inglese, avendo un tenore di vita decisamente migliore rispetto agli altri con la percentuale di alfabetizzazione più alta di tutti.

La nota negativa che tuttavia sconvolge di questo periodo storico così fiorente, in una società piena di valori religiosi e una moralità eccellente, è la vita dei figli di quella classe operaia che manda avanti il paese, i bambini vittoriani non hanno vita facile, bisogna perciò tracciare un confine netto fra la vita dei bambini ricchi e quella dei bambini poveri, la qualità è molto diversa. I bambini vittoriani più poveri una volta considerati indipendenti, vengono lasciati spesso a loro stessi poiché le madri sono dedite al lavoro nelle fabbriche e non possono occuparsi di loro.

Nasce così una piaga sociale che affligge questo periodo storico, il lavoro minorile: i bambini vittoriani vengono usati per qualsiasi

mansione soprattutto quelle più difficili per gli adulti, dallo spazzacamini, al lavoro nei campi, alle miniere dove possono trasportare i carichi anche negli angusti cunicoli.

Solo a partire dal 1870 iniziano le prime riforme sull'educazione sotto la guida del primo ministro Gladstone, che porta progressivamente le scuole a essere gratuite e obbligatorie fino agli 11 anni., iniziando così un processo di tutela verso i bambini per proteggerli e combattere il lavoro minorile, l'analfabetismo e la povertà con ulteriori numerose leggi e in applicazione di queste in maniera rigorosa.

Altrettanto fondamentali sono le riforme elettorali che portano alla crescita dei cittadini aventi diritto di voto, riforme che tanto devono alle donne si espongono per ottenere il diritto di voto presentando delle petizioni e portando alla nascita del movimento delle Suffragette: nell'Europa degli anni Ottanta dell'Ottocento soltanto in Gran Bretagna esiste un vero e proprio movimento di suffragiste, modesto come numero di membri, ma molto attivo, tanto da essere riuscito a ottenere il suffragio anche per le donne, nel corso della prevista terza riforma del diritto elettorale del 1884.

Il movimento delle donne, insieme a quello per la tutela dei figli, arricchisce così gli argomenti sulla libertà, l'uguaglianza e la cittadinanza individuale che sia veramente espressione di interessi comuni e non della comune discriminazione.

Dal punto di vista teorico tali battaglie vede protagonista un'importante personalità: Robert Owen.

Owen è forse uno dei più importanti rappresentanti del socialismo utopistico britannico, vede dal vivo il cambiamento repentino del Regno Unito, da società prevalentemente agricola a società fortemente industrializzata, con lo sradicamento di intere fasce di popolazione che abbandonano le campagne, per riversarsi in massa nelle città, dove i poli industriali urbani sono affamati di mano d'opera a basso prezzo. Un cambio così repentino che ha ripercussioni drammatiche sulla vita individuale e sociale cui Owen risponde con concrete proposte di riforma mutuate sia dal suo innato idealismo personale, sia dalla sua esperienza di imprenditore attento e capace. Gestisce, infatti, con profitto una fabbrica di filatoi meccanici e poi, a partire dal gennaio 1800 e per lungo tempo, una filanda presso New Lanark, assegnando paghe più alte ai suoi dipendenti (rifiutandosi anche di avere bambini fra gli operai), istituendo scuole e asili per i figli dei lavoratori. Un progetto che ha successo e attira l'attenzione di tutta la Gran Bretagna: egli crede fermamente che il condizionamento ambientale possa influire in modo potente sulla formazione del carattere individuale e degli assetti comunitari, per cui nelle sue riflessioni e nelle sue pratiche di riforma sociale attribuisce sempre grande importanza all'educazione e alla formazione di educatori e di bambini in

senso cooperativo. Per molti versi Owen può essere definito come il primo realizzatore di un sistema formativo integrato, in quanto nella sua fabbrica crea una rete di opportunità educative che vanno dalla prima infanzia all'età adulta attraverso asili e scuole per i bambini, biblioteche, sale di lettura, di conferenze e di conversazione per gli adulti. Tutto questo sulla base del principio che il piacere migliora l'essere umano.

Un'impronta pedagogica, che ispira Owen è chiaramente quella di Pestalozzi, le cui esperienze didattiche ha potuto conoscere durante un viaggio sul continente europeo. Inoltre, Robert Owen è uno dei primi teorizzatori e realizzatori di progetti economici di stampo cooperativo: in alternativa al sistema capitalistico e liberista, la cooperazione si propone come condivisione fra i lavoratori dei mezzi di produzione e degli scopi dell'impresa cui partecipano non più come meri salariati, bensì come operatori alla pari. Lo spirito dell'impresa cooperativa è quello della collaborazione fraterna, in cui il lavoro è motivato non solo da necessità economiche e di sussistenza, ma pure dal valore etico della condivisione comunitaria dell'attività.

Idee queste, che Owen sperimenta direttamente in concreto, per esempio, con la fondazione di una comunità negli Stati Uniti su basi cooperative (New Harmony nel 1827) e con l'istituzione di un Emporio Centrale per consentire alle cooperative di scambiarsi i prodotti (1832). Queste iniziative non superano allora la prova del tempo, ma rappresentano i primi tentativi concreti per individuare modelli economici alternativi a quelli tradizionali e per realizzare strutture di rappresentanza sociale – movimenti per le riforme e sindacati – che trovano una forte realizzazione successivamente, anche sulla spinta delle esperienze del riformatore di Lanark.

8. *Il Caffè e l'educazione*

Ma l'Illuminismo, non vede emergere grandi personalità e grandi pensatori soltanto nel resto d'Europa, anzi, come specifica il professor Ghiringhelli, l'Italia si rende protagonista di un importante fenomeno culturale, tutto lombardo, del "caffè".

Nel 1748, con la pace di Aquisgrana (una pace durata cinquant'anni), si allentano le tensioni tra l'Impero Asburgico, la Prussia, la Francia e l'Inghilterra, favorendo il dialogo tra le nazioni; nel 1753 esce la *Scienza Nova* di Vico; tra il 1762 e il 1778 vengono pubblicati i già citati testi di Rousseau; nel 1783 nascono ufficialmente gli USA.

Questi come altri eventi portano a una visione nuova: in Italia, a Napoli, ma soprattutto nella Milano di Maria Teresa d'Austria, grazie

al suo regime illuminato, trovano sempre più spazio le idee di intellettuali che si confrontano e dialogano con il potere.

È in questo contesto che svolge le proprie iniziative l'*Accademia dei Pugni*, anche chiamata *Società dei Pugni* (dall'animosità delle discussioni che vi si svolgono), un'istituzione culturale fondata da Pietro Verri nel 1761 a Milano. Il gruppo di giovani aristocratici che ne fa parte si riunisce in casa del suo fondatore in contrada del Monte, oggi via Monte Napoleone. Vi partecipano molti degli illuministi lombardi dell'epoca, tra i quali Alessandro Verri, Alfonso Longo, Luigi Lambertenghi, Giuseppe Visconti, Cesare Beccaria, autore del celebre opuscolo *Dei delitti e delle pene*. Sono giovani aristocratici, studiosi di legge e di economia, convinti della necessità di riformare la gestione dello Stato. Molti di loro collaborano attivamente con il governo asburgico di Maria Teresa e Giuseppe II. Pietro Verri e Cesare Beccaria partecipano, infatti, ai lavori del Supremo Consiglio di economia, istituito nel 1765, a cui sono attribuite una vastità di competenze che facevano capo al funzionamento dei meccanismi finanziari e alla politica economica dello Stato.

Nel 1764, sempre a Milano, i fratelli Verri fondano *Il Caffè*: il periodico esce ogni dieci giorni e complessivamente vengono realizzati settantaquattro numeri, poi rilegati in due volumi corrispondenti alle due annate di pubblicazione, per un totale di 118 articoli. *Il Caffè* si stampa a Brescia, in territorio veneto, per sfuggire ai rigori della censura austriaca. Il modello a cui si ispirano i giovani redattori de *Il Caffè* è il periodico inglese *The Spectator*, dal quale viene ripresa anche l'idea di creare una fittizia cornice narrativa in cui presentare i diversi articoli. Il giornale finge di riportare i discorsi scambiati dagli avventori di una bottega del caffè gestita da Demetrio, saggio e affidabile padrone di casa di origine greca. *Il Caffè* nasce, infatti, nel periodo in cui le botteghe di caffè si sviluppano rapidamente in Inghilterra in seguito alla diffusione della bevanda. Il luogo di ritrovo diventa appunto il caffè illuminista, luogo reale e nello stesso tempo simbolico lontano dai modelli precedenti, dove si crea una nuova forma di socialità dall'incontro di uomini e di ceti diversi.

Il Caffè si propone la diffusione delle nuove idee dei *philosophes* francesi e inglesi (Locke e Montesquieu, gli enciclopedisti) in Italia. È il primo giornale italiano agitatore di idee, volto a diffondere il nuovo pensiero illuminista presso un pubblico di uomini e donne di media cultura, né eruditi né "zotici", che possono trarre utilità dalla lettura degli articoli. I redattori si propongono di utilizzare una lingua chiara e moderna non obbediente alle regole della purezza della lingua italiana imposte dalla tradizione in nome del principio che «è cosa ragionevole che le parole servano alle idee, ma non le idee alle parole», scrive Alessandro Verri.

Sulle pagine de *Il Caffè* intervengono gli illuministi milanesi con articoli che trattano di agricoltura, arti, commercio, politica, fisica, storia naturale, argomenti vivi e, scrive Beccaria, attuali «cognizioni che ogni cittadino non manuale dovrebbe meno ignorare»; l'obiettivo è superare le tradizioni e i pregiudizi e dare vita a una cultura cosmopolita e moderna.

Anche il tema dell'educazione rientra nel dibattito del gruppo milanese che ritiene essenziale potersi rivolgere a individui educati, affinché possano capire il progetto stesso e avere gli strumenti necessari per crescere in una dimensione collettiva. In questa prospettiva, i "caffettisti" intendono esporre la necessità di una nuova considerazione dei bambini e dei giovani che comincia col rispetto fisico e la denuncia della violenza, assurda e inconsistente dal punto di visto pedagogico. La dimostrazione di tale assurdit  spinge alla ricerca di altri valori educativi come, ad esempio, il rispetto, l'attenzione e lo spalleggiamento che permettono a ognuno di essere capace di fare da s .

Quest'esigenza   rilevante ne *Il Caff * appunto perch  riflette la strategia stessa dei caffettisti nella costruzione di un'opinione pubblica, promuovendo, oltre ai campi del sapere gi  insegnati all'epoca quale la matematica, le scienze naturali, e via dicendo, anche l'insegnamento delle scienze umane che consentono di migliorare l'applicazione delle altre scienze, ottimizzandole a lungo termine.

I caffettisti evocano valori ritenuti indispensabili alla costruzione di ogni individuo in vista di farne buoni cittadini. La dissimulazione e l'accortezza vengono raccomandate affinché l'individuo possa inserirsi nella societ  vista come corruttrice senza guastare le proprie qualit  individuali. L'educazione collega il pensiero umanistico, ragione e scienza e da qui si apre a nuovi concetti: emancipazione, apertura e istruzione.

Il giornale cessa di essere pubblicato nel 1766, anno in cui chiude anche l'Accademia dei Pugni, ma resta, come rileva il Professor Ghiringhelli, il merito di aver incentrato la riflessione sui principi di libert  e di acculturazione che permettono al mondo di aprirsi a nuove idee.

9. La qualit  degli studi nella societ  democratica per Alexis de Tocqueville

Con la lezione del Professor Cofrancesco, l'analisi del nesso tra educazione e politica abbandona il periodo illuminista e l'Europa per concentrarsi su Alexis de Tocqueville.

Fulcro della teoria del filosofo francese, com'è noto, è lo studio della democrazia partendo dal presupposto che essa non è solo una forma di governo ma uno stato sociale, che trascina con sé i costumi e l'antropologia dell'essere democratici. In particolare, Tocqueville guarda agli USA poiché questo è l'unico Stato/continente che nasce democratico e sono proprio le analisi antropologiche dell'individuo americano ad illustrare l'essenza della democrazia, i suoi pregi, ma anche i suoi difetti.

Presupposti della democrazia sono la libertà e l'uguaglianza.

In particolare, è democratica quella società in cui non sussistono più distinzioni di classi, ma in cui tutti gli individui che compongono la collettività sono socialmente uguali e in cui ogni occupazione, professionale è accessibile a tutti. Uguaglianza su cui poggia la libertà, argomenta Tocqueville, laddove per libertà intende un "egoismo razionale" in base al quale l'uomo si rende utile per la collettività, per poter avere come conseguenza dei benefici personali: quando il potere si esercita in conformità alle leggi, gli individui vivono sicuri. Ma bisogna diffidare degli uomini, e poiché nessuno è abbastanza virtuoso da detenere il potere assoluto senza corrompersi, a nessuno bisogna quindi concedere un potere assoluto. Bisogna dunque, come avrebbe detto Montesquieu "che il potere limiti il potere" che esista una pluralità di centri decisionali, di organi politici amministrativi che si contrabilanciano.

Ciò soprattutto in virtù del fatto che proprio nella democrazia, l'eguaglianza come somiglianza, il rifiuto delle differenze e l'avidità possono creare un individualismo errato, figlio della distorta democrazia. È quella che Tocqueville chiama *tirannide della maggioranza*, che pone il problema di come tenere insieme individui che, diventando sempre più simili, trovano negli interessi l'unico collante in grado di tenerli uniti e non esitano a far penetrare lo spirito pratico e mercantile dappertutto, anche nella produzione culturale.

Tocqueville, guardando all'America, trova il rimedio a questa nuova forma di dispotismo nel decentramento amministrativo e soprattutto nelle "associazioni civili", ovvero in quelle strutture che nascono come corpo sociale di mediazione tra l'individuo e il potere dello stato, in cui giocano un ruolo fondamentale la cultura, la religione, ma anche l'educazione. Un'educazione alla responsabilità civica: la sfera dei costumi, quella delle credenze religiose e in generale l'orizzonte culturale che domina una società sono infatti per Tocqueville fattori sovraordinati rispetto all'ambito giuridico e politico. Ciò significa che, se c'è una possibilità di educare o di mitigare l'impeto della maggioranza, questa possibilità non risiede nei meccanismi istituzionali, bensì passa dall'educazione morale del popolo. Una popolazione che condivide un'etica incentrata sul rispetto dell'umanità e sui valori di

giustizia e di libertà alimenta certamente un'opinione pubblica meno oppressiva.

Si può dunque affermare che l'intero pensiero tocquevilliano racchiuda un grande progetto pedagogico rivolto anzitutto agli uomini di Stato: un proposito che, in piena tradizione francese, colloca l'autore lungo la linea immaginaria che va da Voltaire a Durkheim, quella cioè dei grandi educatori morali delle nazioni. Tanto è vero che l'analisi della democrazia (già realizzata) in America ha innanzitutto l'obiettivo di preparare la politica francese ad accogliere con consapevolezza la rivoluzione democratica in corso e, in secondo luogo, di addestrare la società civile ad una resistenza passiva, una sorta di resilienza salvifica in grado, attraverso opportuni meccanismi di salvaguardia della personalità, di sottrarre spazi di libertà individuale al conformismo della società di massa, perché i mali della democrazia si affrontano ricostruendo la sfera pubblica del confronto.

10. Piccoli eserciti ateniesi e spartani: Scuola e selezione sociale nel neoidealismo e la critica di Gramsci

Con il professor Cingari il seminario affronta la prima di tre lezioni esclusivamente novecentesche.

In particolare è sul dibattito che ruota attorno alla Scuola nell'Italia post-unitaria e dell'immediato dopoguerra che si concentra la lezione del professor Cingari.

L'Italia post-unitaria, infatti, è caratterizzata da numerosi problemi, tra cui analfabetismo e corruzione giacché a fronte di un'unità raggiunta, almeno a livello politico-territoriale nel 1861, non corrisponde quella economica, sociale e culturale ed è completamente assente un'educazione nazionale simbolo d'integrazione e d'identità unitaria e di cui si fa portavoce D'Azeglio.

Durante la Grande Guerra la scuola è ritenuta diretta responsabile di molti avvenimenti critici e difficili, tra cui la disfatta di Caporetto (1917), perché secondo alcuni, non ha saputo formare una sana e solida coscienza nazionale. A tal proposito, Ernesto Codignola sostiene che la scuola avrebbe dovuto impegnarsi nel favorire, nei cittadini, un maggior senso morale e civile, mentre è incapace di contribuire alla creazione di uno "Stato etico", e quindi incapace di formare e selezionare un'adeguata classe dirigente.

Questo dibattito continua anche nell'immediato primo dopoguerra, quando si pone nuovamente il problema dell'educazione e si crea una netta contrapposizione tra chi chiede l'alfabetizzazione delle masse, con una scuola per il popolo, per tutti, e chi invece, vuol ren-

dere la scuola più selettiva, rivolta solamente all'élite e innalzare l'età di obbligo scolastico.

Croce è tra coloro che sostengono la scuola elitaria: da Ministro dell'Istruzione durante il governo di Giolitti, infatti, in risposta all'aumento delle iscrizioni a scuola che comporta l'aggiunta di classi e una sempre maggiore richiesta di docenti, Croce decide di introdurre l'esame di Stato già al termine della scuola elementare per sbarrare la possibilità di accesso alla scuola secondaria alla maggior parte della popolazione. Croce vuole una scuola di qualità e non di quantità, una scuola "per pochi migliori", rivolta solamente a coloro che avrebbero in futuro rappresentato la classe dirigente. Queste sono le parole che utilizza per esprimere il suo pensiero: «Noi vogliamo, in fatto di scuola, a preferenza di sterminati eserciti di Serse, piccoli eserciti ateniesi e spartani, di quelli che vinsero l'Asia e fondarono la civiltà europea».

Quest'idea di scuola viene portata a compimento da Gentile nel 1923, attraverso quella che sarà definita la più fascista delle riforme e che va analizzata anzitutto all'interno del più ampio progetto di riforma morale degli italiani che Gentile reputa necessario alla costituzione di un'autentica coscienza nazionale. La scuola proposta da Gentile ha, infatti, come primo proposito quello di produrre le élite dirigenti dello Stato italiano, concepite sulla base della concezione neoidealistica come manifestazione oggettiva dello spirito, i cui colanti sono anzitutto il patriottismo corroborato dalla cultura nazionale, la religione e la filosofia.

A partire da questo si può spiegare l'assoluta preminenza, all'interno del sistema educativo gentiliano, del sapere umanistico-letterario e conseguentemente la concezione del ginnasio-liceo classico come punta di diamante dell'intero sistema. Allo stesso tempo non mancano le istanze sistematiche volte all'alfabetizzazione dei ceti popolari, ma nel complesso il sistema educativo che emerge dalla riforma del 1923 non mira all'emancipazione delle classi popolari quanto piuttosto si qualifica come uno strumento di riaffermazione della divisione sociale sulla base del cosiddetto principio delle "due scuole": una per i ceti proletari, un'altra per la borghesia.

Se, infatti, Gentile progetta una scuola primaria unificata, che permetta l'alfabetizzazione dei ceti popolari, tuttavia il progetto di riforma si concentra principalmente sulla scuola secondaria, il cui accesso è subordinato a una rigorosa serie di esami e prove: la scuola gentiliana si può pertanto visualizzare come una piramide con la base molto ampia e il vertice ristretto. La punta massima è costituita dal liceo classico, mentre gli altri indirizzi dell'educazione secondaria sono concepiti su una scala digradante dal liceo classico verso gli altri corsi concepiti come sue copie imperfette, a cominciare dal liceo

scientifico, dove manca il greco, passando per gli istituti magistrali, senza il greco e con un anno di corso in meno, fino alle scuole di formazione tecnica, pensate esclusivamente come funzionali alla formazione professionale delle classi popolari.⁷

Ad opporsi apertamente e aspramente al tipo di scuola proposta prima da Croce e poi da Gentile è Antonio Gramsci, fondatore del partito Comunista nel 1921.

Il ragionamento di Gramsci è estraneo al fondo idealistico sul quale si fonda la proposta scolastica di Croce e Gentile, e va iscritto in una generale teoria rivoluzionaria che, specialmente facendo affidamento alla nozione di egemonia, prospetta il mutamento della società e la creazione di un uomo nuovo e soprattutto di un intellettuale diverso, organico.

Nel pensiero di Gramsci l'educazione è centrale per molti aspetti, e la riflessione sulla scuola deve intersecare in modo preponderante quella sulla trasformazione sociale.

Gramsci è critico rispetto alle proposte di politica scolastica dei partiti socialisti di inizio '900, che schierandosi a favore di interventi educativi volti all'alfabetizzazione dei ceti popolari riaffermano il principio delle "due scuole", che si è visto essere uno degli elementi caratterizzanti anche la riforma di Gentile. Nell'ottica di una trasformazione della società, infatti, l'alfabetizzazione delle classi subalterne, senza un intervento strutturale sulle condizioni materiali, è un mero intervento di facciata che non mette in discussione lo status quo e il predominio della borghesia.

Per questa ragione Gramsci è avverso alla divisione gentiliana tra scuola primaria e scuola secondaria e conseguentemente alla struttura piramidale del sistema scolastico attuato con la riforma del 1923, ragion per cui propone una scuola iniziale unica (corrispondente grossomodo al periodo delle elementari e del ginnasio) dove è centrale il lavoro come attività teorico-pratica e diretta esperienza

⁷ La scuola materna è facoltativa per i bambini dai 3 ai 6 anni. La scuola elementare ha la durata di cinque anni ed è divisa in grado inferiore (i primi tre anni) e grado superiore (gli ultimi due anni). La scuola media superiore è divisa in:

- Istituto magistrale superiore, tre anni, con la possibilità di proseguire gli studi universitari iscrivendosi alla facoltà del magistero.
- Liceo scientifico, quattro anni, dà la possibilità di accedere all'università di lettere e di giurisprudenza.
- Liceo femminile, tre anni (ricordiamo che per Gentile le donne devono essere escluse dall'insegnamento).
- Liceo classico, tre anni.
- Istituto tecnico superiore, quattro anni, per i ceti che non appartengono all'élite o alla piccola borghesia.

delle capacità trasformative dell'uomo nei confronti dell'ambiente che lo circonda.

Alla preminenza della conoscenza umanistico-letteraria, Gramsci sostituisce un umanesimo storico-scientifico il cui ideale è nella teoria di Machiavelli, nella figura dell'uomo rinascimentale e in Leonardo da Vinci, un umanesimo, dunque, radicalmente mondano ed estraneo a qualsiasi forma di trascendenza metafisica e religiosa.

La proposta pedagogica di Gramsci va intesa come parte del più ampio processo trasformativo della società, in rapporto alla nozione di egemonia, di modo che l'educazione costituisca un elemento fondamentale della dinamica rivoluzionaria. Per questa ragione la principale critica gramsciana alla riforma di Gentile del 1923 è rivolta alla caratterizzazione della scuola come luogo di formazione delle élites e dei quadri dirigenti, e di conseguenza alla sua struttura gerarchica e piramidale che mantiene radicalmente separate le possibilità emancipative dei ceti subalterni da quelle dei ceti dirigenti, riaffermando in tal modo il dominio borghesi. Per Gramsci lo studio deve essere disinteressato, formativo e al contempo istruttivo, attivo, creativo, disciplinato, ma soprattutto libero e accessibile per tutti.

11. *L'educazione del cittadino in John Dewey*

L'impegno di un'educazione per tutta la vita, afferma il Professor Di Donato, è altresì una delle sfide della pedagogia contemporanea e trova in Dewey uno tra i suoi più grandi fautori. Egli scrive in una cornice storica cui fa da sfondo la necessità di una riorganizzazione della società democratica del tempo, già coinvolta in notevoli trasformazioni dovute alla rivoluzione industriale.

Il pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey, considerato il padre dell'attivismo pedagogico, ruota attorno alla *teoria dell'esperienza* intesa come un luogo di relazioni e scambio reciproco tra il soggetto e l'ambiente; uno scambio attivo e trasformativo che, si legge in *Democracy and Education*, ruota attorno al principio di democrazia: «una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo; è una vita associata fatta di esperienze e continuamente comunicata». Dunque, la democrazia è un criterio di vita che si forma e si trasforma attraverso la crescita dell'individuo, per tale motivo l'educazione costituisce il mezzo attivo per realizzarla: la democrazia secondo il modello deweyano dipende da un tipo di educazione impartita da un sistema democratico e ha come finalità assoluta la libertà autentica, la libertà sociale.

Da qui, continua Dewey, nasce la necessità di considerare l'individuo come organismo sociale, che si sviluppa in una comunità

costituita dagli individui, mentre l'educazione è la continua riorganizzazione dell'esperienza sociale e personale degli uomini.

La natura umana è la conseguenza di una progettazione incessante, dell'interazione e della transazione con il mondo non definibile a priori. Possiamo, quindi affermare che il mondo e l'uomo sono un'unità che non può essere divisa e che la storia di tale unità è l'esperienza: l'uomo e il mondo sono coinvolti attivamente in ogni azione reciproca, rappresentando il punto di unione della sintesi tra momento riflessivo e momento attivo. Il fare è l'esperienza che si esprime nelle dinamiche di azione e reazione presenti nei processi di adattamento all'ambiente di tutti gli organismi viventi e appare come il rapporto problematico che si istituisce tra l'individuo, che interviene sulle cose modificando la realtà e controllandone le reazioni, e le cose stesse. La teoria dell'esperienza in Dewey non ha solo un valore dal punto di vista teorico, ma si estrapola attraverso il fare pratico, ed ecco che i campi di azione diventano molteplici non solo nel campo della pedagogia dove è particolarmente efficace, se non propriamente indispensabile, ma si estende anche in campo politico, dove a mediare è la persona, in tal senso si predilige un legame tra il potere e la comunità, dando rilevanza al ruolo del "pubblico" inteso come collettività che si incentra su una visione dell'esperienza sociale fondata sull'integrazione.

Ciò è frutto della rivoluzione scientifica che ha cambiato la concezione della filosofia antica e medioevale sviluppando, principalmente, il concetto di trasformazione della realtà: la filosofia non può che aiutare il processo di civilizzazione della storia umana, proponendo la possibilità di ricostruire la democrazia grazie ad una teoria educativa che aiuti la soggettività a scoprire gli orizzonti culturali ed estetici dell'esistenza. In altri termini senza educazione non può costruirsi una scienza che possa fondare una relazionalità di valori condivisi di un bene comune che è alla base della democrazia. Il soggetto conosce non attraverso le forme a priori della conoscenza, ma attraverso affermazione ipotetiche e probabili che determinano una doppia caratteristica della soggettività: quella di modificare la realtà attraverso l'uso della scienza e quella di costruire valori per la definizione del bene comune.

La specificità della filosofia deweyana, quindi, è lo sforzo di ricostruire una soggettività che si basa su una revisione dell'attività trascendentale del pensiero, che diventa un'attività connessa con l'azione e con la reazione dell'ambiente sul soggetto. La situazione che rende la soggettività una complessità di azioni e di reazioni rappresenta la proposta di ricostruzione filosofica deweyana.

Il pensare si realizza nelle dinamiche pratiche dell'azione, afferma Dewey criticando l'approccio puramente contemplativo di Croce; non

è una passiva contemplazione di una verità già prestabilita o una passiva ricezione di dati sensibili provenienti dall'esterno, ma un processo di intervento attivo sulla realtà.

Ecco allora che anche l'esperienza è caratterizzata dalla connessione, dall'interazione tra ciò che si trova all'interno dell'organismo e ciò che si trova all'esterno, e tale esperienza si realizza solo se tra l'organismo interno e la sua dimensione intellettuale e l'ambiente esterno vi sia un tramite, un medium conoscitivo: i sensi.

L'esperienza diventa educativa quando si inserisce dinamicamente nel processo di vita della persona, ampliandone gli orizzonti, producendo un senso e dilatandone il proprio campo di applicazione. Grazie alla tendenza a queste finalità, è possibile prospettare un'evoluzione verso l'emancipazione dell'individuo e l'esperienza può essere educativa e promuovere la crescita. Dalla diversità e molteplicità di stimoli ed interessi si potrà ottenere una reale crescita, che può portare ad una concreta evoluzione individuale, a partire dalla quale si realizzi anche una crescita dell'umanità tutta.

Il fine dell'istruzione, il cui contesto privilegiato resta la scuola, deve essere la trasformazione dell'individuo in cittadino autonomo e consapevole; l'aula deve configurarsi come palestra di cittadinanza e non più solo come mero dispensatore di nozioni; l'ambiente scolastico, nell'ottica di un'educazione alla cittadinanza attiva, per Dewey deve essere ridisegnato in modo da essere rispondente alle nuove esigenze educative; sezionando gli orientamenti culturali più variegati, analizzandoli, per agevolarne la fruibilità e scegliere gli strumenti migliori per l'intervento educativo. Il contesto educativo deve caratterizzarsi come una piccola comunità che filtra, orienta e semplifica la vita sociale esterna. Solo in questo modo l'educazione non sarà costruttiva e sarà naturale per il fanciullo comportarsi responsabilmente anche dopo che non sarà più alunno, ma cittadino del mondo perché la scuola, palestra di cittadinanza, lo avrà educato in tal senso. La scuola, quindi, ha il difficile compito di educare il fanciullo a pensare e a operare in piena autonomia.

Ma tutto ciò può realizzarsi solo in un contesto democratico, perché la storia insegna che solo la democrazia, rispettando i valori dell'individuo, del confronto e della socializzazione degli interessi, assicura le condizioni necessarie per l'efficacia dell'azione educativa che, a sua volta è lo strumento essenziale attraverso cui si possono affermare e consolidare, per poi diffondersi, i valori e gli ideali della democrazia.

La democrazia ha bisogno di cittadini in grado di acquisire un proprio punto di vista sulla realtà che li circonda, partecipando in modo attivo e propositivo alla vita della comunità; ed è proprio il processo formativo, inteso come un processo che è inerente all'esercizio

attivo di una strumentazione cognitiva volta alla soluzione di problemi sociali, a svolgere questa funzione. Per questo motivo i principi ispiratori della democrazia – partecipazione, consenso, comunicazione – devono essere inseriti all'interno del processo educativo. Solo così ci si potrà sottrarre ad atteggiamenti basati sul vuoto formalismo.

Il ruolo sociale dell'educazione e il ruolo della pedagogica e dell'ambiente sociale sono gli aspetti edificanti di ogni valutazione sulla formazione dell'uomo e del cittadino in prospettiva democratica. La pedagogia ha il compito di rinforzare la politica, sostenendola da un lato, spronandola dall'altro.

Il destino della democrazia non deve essere sottinteso come qualcosa di irrimediabilmente compromesso, l'unica forza che può salvare la democrazia, risulta essere la scienza in quanto dimostrabile. In essa si possono intravedere le fondamenta di una nuova morale, su cui sarà possibile fondare il sistema sociale democratico.

La dimensione democratica è considerata, al contempo, fattore organizzativo della vita sociale e principio formativo. In tal senso, per Dewey, la democrazia non rappresenta solo una forma di governo, ma, essa coincide con un tipo di vita che è uno stile di comportamento sociale in grado di promuovere la condivisione di interessi ed esperienze delle persone e della comunità.

12. Scuola e libertà d'insegnamento: l'educazione nell'Assemblea Costituente

L'aspetto istituzionale, sociale, democratico del legame tra politica ed educazione emerge anche nell'ultima lezione del seminario, tenuta dalla professoressa Francesca Russo e dedicata al dibattito sulla scuola nell'ambito dell'Assemblea Costituente in Italia.

Dibattito che, afferma Francesca Russo, si concentra su alcuni punti chiave ripresi poi dalla nostra Costituzione, agli articoli 3, 7, 9, 21, 33, 34, 38 come la libertà d'insegnamento, l'estensione dell'obbligo scolastico, il rapporto tra scuola pubblica e privata, l'insegnamento della religione nelle scuole statali, l'istruzione professionale artigianale, l'assistenza scolastica. Senza dimenticare il ruolo di una figura estremamente importante, quale Maria Montessori.

Questioni discusse anzitutto nell'ambito della Commissione dei 75, istituita nel luglio del 1946, presieduta dal giurista e esponente del Partito Democratico del Lavoro Meuccio Ruini, che riunisce, i rappresentanti dei diversi partiti rappresentati a Montecitorio incaricati di redigere la Carta Costituzionale inglobando i principi di libertà e uguaglianza. In particolare tre sono le commissioni: quella dedicata

ai diritti e doveri dei cittadini presieduta da Umberto Tupini; la commissione dedicata all'organizzazione costituzionale dello Stato presieduta da Umberto Terracini e quella dei rapporti economici e sociali presieduta da Gustavo Ghidini. Infine viene istituito il comitato di redazione per tenere le fila e amalgamare quanto stilato dai diversi gruppi di lavoro.

L'origine del problema scolastico, com'è noto, precede l'unificazione italiana e risale indietro nel tempo fino, almeno, alla prima forte e chiara manifestazione della volontà statale piemontese di avocare a sé il controllo dell'istruzione, vale a dire la legge Boncompagni (1848).

La seconda guerra mondiale, l'evento bellico più luttuoso e distruttivo della storia, ha lasciato dietro di sé un'Europa da ricostruire quasi interamente. La ricostruzione però non può limitarsi agli edifici e alle strade, alle fabbriche e alle altre strutture materiali. La violenza senza precedenti, la mortificazione delle libertà e dei diritti fondamentali a opera delle dittature, impongono una profonda riflessione a tutte le forze democratiche e libertarie.

Nasce allora innanzitutto la necessità di garantire un libero insegnamento e con esso un eguale diritto allo studio, facendo riferimento, nella nuova Carta Costituzionale, non solo alla libertà della scuola, ma anche alla libertà nella scuola: all'istruzione e, in generale, all'educazione della gioventù spetta l'importante ruolo di porre le basi della rigenerazione morale del paese che, quindi, non può prescindere dalla rigenerazione della scuola.

Rigenerazione sulle cui modalità gli intellettuali, i politici, i costituenti divergono con da un lato il gruppo laico, prevalentemente liberale che, in continuità con gli ideali dello Stato risorgimentale e con lo spirito delle leggi Boncompagni, Lanza e Casati, considerano l'istruzione scolastica una materia di esclusiva pertinenza statale, e dall'altro quello cattolico che rivendica una priorità al diritto-dovere di dare all'educazione una salda base religiosa, nella convinzione che i valori del cristianesimo, fortificando il senso della moralità, assicurino il buon funzionamento del corpo sociale. Ad essi, nell'imminenza delle elezioni per l'Assemblea Costituente, si aggiungono le forze politiche e intellettuali di sinistra che, formulando l'idea della scuola come «funzione statale d'interesse nazionale», esprimono nella sostanza la medesima convinzione liberale, sia pure con argomentazioni distinte da quelle propugnate dai cosiddetti terzaforzisti o laici (azionisti, repubblicani e altri gruppi minori). L'Associazione per la difesa della scuola nazionale (Adsn), animata da intellettuali di estrazione marxista e laica (Pepe, De Ruggiero, Calamandrei, Capitini, Croce, Montale, Marchesi e altri ancora), sostengono il diritto dello

Stato di controllare le scuole private e di validarne i titoli di studio ai fini concorsuali e professionali.

Questi principi, raccolti nel celebre manifesto *Per la difesa e lo sviluppo della scuola nazionale*, vengono ribaditi in sede di I sottocommissione costituente da Marchesi, il quale sostiene che il controllo statale sull'istruzione scolastica sia necessario per garantire l'elevazione del popolo. Ai privati si può concedere di aprire proprie scuole, ma nel preciso interesse pubblico di diffondere l'istruzione e quindi, specialmente, in quei luoghi privi di scuole statali (la posizione del Pci gode del sostanziale appoggio dei socialisti, dei demolaburisti, dei repubblicani e degli azionisti). Diversamente da Marchesi, Moro sostiene che il servizio pubblico offerto dalla scuola si esprime tanto nell'iniziativa statale quanto in quella privata e che, quindi, lo Stato non può avocare a sé l'esclusiva competenza in materia. Il relatore democristiano, esponente di punta di quei giovani intellettuali cattolici, più in particolare gli universitari (Fuci), condivide la volontà della Chiesa di improntare cristianamente l'istruzione scolastica e pure l'idea che l'educazione dei giovani spetti innanzitutto alla famiglia. Da giurista e da uomo delle istituzioni, tuttavia, Moro evita di assecondare quegli ambienti cattolici che in materia di istruzione vorrebbero attribuire allo Stato un ruolo subalterno alla Chiesa. La bozza di articolo sulla materia scolastica presentata da Moro in sottocommissione, pur tenendo conto di alcuni suggerimenti vaticani, in particolare sul finanziamento statale delle scuole private e sull'insegnamento non opzionale della religione cattolica, non delinea un ruolo statale subalterno. Tuttavia, proprio su quei due specifici punti si oppongono i socialisti, che giudicano lesiva dei principi costituzionali di uguaglianza la norma sull'insegnamento della sola religione cattolica, e i laici, che bocciano il finanziamento pubblico della scuola privata. Sinistre e terzaforzisti insistono anche perché la Carta riconosca l'istruzione come «funzione dello Stato», ma mediante Togliatti si arriva a una formulazione più morbida e condivisa: «l'istruzione è fra le precipue funzioni dello Stato». Restano però gli altri ostacoli, per cui la sottocommissione decide di definire la materia scolastica entro la complessiva regolamentazione dei rapporti Stato-Chiesa.

La regolamentazione dei rapporti Stato-Chiesa è oggetto dell'articolo 5 del progetto costituzionale che viene dibattuto e infine approvato nel marzo 1947 nella forma del vigente articolo 7 dei *Principi fondamentali* che, com'è noto, fa richiamo ai Patti del Laterano.

La parte cattolica sostiene che la legittima distinzione dei ruoli dello Stato e della Chiesa, sulla base della laicità, non possa escludere la collaborazione tra il potere civile e quello religioso. La collaborazione si giustifica sotto due aspetti principali: quello democratico, nel

rispetto dei diritti della maggioranza cattolica della popolazione; e quello delle cosiddette *materie miste*, come il matrimonio e la scuola, che rientrano contemporaneamente fra le competenze dello Stato e della Chiesa.

In seguito alla definizione dei rapporti fra lo Stato e la Chiesa, in aprile viene definita anche la particolare materia scolastica con l'articolo 27 del progetto costituzionale, poi approvato in via definitiva come articolo 33. Giungere a un accordo non è semplice, ma alla fine le distanze maggiori fra la Dc e i partiti laici e di sinistra vengono colmate in questi termini: la libertà di enti e privati di aprire scuole, inizialmente formulata in termini di facoltà, viene approvata invece in termini di esplicito diritto; la norma di cui sopra viene completata con la precisazione che l'istituzione delle scuole private non deve comportare «oneri per lo Stato» (emendamento Corbino); la norma sulla parificazione delle scuole private, che in un primo tempo esprime il principio della «parità di trattamento» degli alunni, è riscritta sulla base del concetto di «trattamento equipollente». Una parte del mondo cattolico non nasconde la sua insoddisfazione per un risultato che sembra troppo fragile, rispetto alle certezze normative che sono state chieste alla Dc: si contesta a Moro di avere ceduto alla volontà di Marchesi nel riconoscere il potere di vigilanza statale sull'intero sistema scolastico; e, inoltre, di avere rinunciato a imporre un riferimento esplicito al diritto educativo della famiglia e degli enti non statali. Moro risponde spiegando di avere lavorato nella necessità di trovare un «compromesso accettabile» con le altre forze politiche. Solo per questa via Togliatti si decide, infatti, a riconoscere il principio della libertà di iniziativa scolastica, che riguarda evidentemente anche lo specifico diritto della Chiesa (seppure non esplicitato nel testo costituzionale). La vigilanza statale sul sistema scolastico, precisa pure Moro, si riferisce all'organizzazione complessiva, non all'imposizione di un modello pedagogico di Stato.

Ma mentre la libertà della scuola (in senso cristiano) è sostanzialmente salva, sebbene in bilico a causa dell'emendamento Corbino, sullo sfondo affiorano anche alcuni malumori per il mancato impegno, da parte democristiana, affinché la religione cattolica sia riconosciuta dalla Costituzione come la religione della Repubblica italiana. Anche in tal caso, con Alessandrini, si opta per un'armonizzazione tramite il Concordato.

Com'è noto, i costituenti terzaforzisti e di sinistra si oppongono a richiamare i Patti nella Costituzione, col motivo che essi sono il frutto di un accordo concluso dalla Chiesa con il regime antidemocratico di Mussolini. Secondo Alessandrini si tratta di un'obiezione strumentale, che nasconde la volontà di limitare la portata delle concessioni ottenute dalla Chiesa nel 1929. A un'altra obiezione, sollevata in parti-

colare dai liberali Calamandrei e Orlando, cioè che un trattato non possa essere introdotto o richiamato in un corpo costituzionale, Alesandrini dedica invece una risposta più articolata, affermando che i Patti per l'Italia rappresentano uno dei fondamenti essenziali dell'unità, rifacendosi così alle dichiarazioni di Togliatti sulla pace religiosa. Il segretario comunista, in effetti, legge la pace religiosa come necessaria alla stabilità interna e internazionale, indispensabile per la ripresa del paese. Egli è convinto, allora, della necessità di non incrinare l'intesa con la Dc e di prolungare la collaborazione di governo con democristiani e socialisti, al fine di conseguire precisi obiettivi di politica sociale. Ciononostante il Pci vota a favore dell'articolo 5 in modo abbastanza traumatico, per la contrarietà di Marchesi e di alcuni altri deputati. Lo stesso Togliatti considera l'articolo buono a metà, laddove afferma la libertà della Chiesa accanto a quella dello Stato, ma giudica negativamente la coesistenza delle altre norme concordatarie con quelle costituzionali. Con tutto ciò, in quel momento il leader del Pci non può venire meno alla strategia scelta in occasione del V congresso del partito. Il risultato sarà lo spinoso articolo 7, in cui si riconosce, tra l'altro anche l'insegnamento della religione cattolica.

Per quanto riguarda l'obbligo scolastico, all'Assemblea Costituente si decide di istituire un insegnamento obbligatorio, inclusivo e gratuito, come recita l'articolo 34 comma 1, infatti, la scuola è aperta a tutti. È necessario abbandonare il vecchio sistema, affidato ai comuni, ponendo il potere nelle mani dello Stato, per evitare che ci siano zone d'ombra, ponendo tutti sullo stesso piano, senza nessuna distinzione. L'istruzione inferiore è obbligatoria e gratuita. Nonostante ciò, è necessario far fronte alla triste realtà, nella quale non è possibile garantire gratuitamente i libri scolastici ed i biglietti per i mezzi di trasporto, per tale motivo, si stabilisce che i capaci e i meritevoli abbiano il diritto di raggiungere i gradi più alti di istruzione, anche privi di mezzi propri vedendo così garantito il proprio diritto all'istruzione grazie allo Stato che assicura borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, mediante concorso pubblico.

Su queste basi, considerando anche i già citati articoli 3 e 38 circa la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale, o il diritto all'assistenza scolastica per i disabili, la Costituzione apporta sicuramente un grande contributo all'uguaglianza sostanziale, all'abbattimento delle differenze culturali, differenze tra cittadino e cittadina.

Un altro tema fortemente trattato, fa riferimento infatti, proprio alla partecipazione ed inclusione delle donne, in ambito politico e scolastico, con l'estensione del suffragio nel 1946 e finalmente l'accesso all'istruzione ma anche all'insegnamento. Ricordiamo Nilde Iotti elet-

ta all'Assemblea Costituente a ventisei anni proveniente da una famiglia povera la quale afferma che la prima grande conquista è la formazione, l'istruzione.

E se parliamo di donne e istruzione è inevitabile non citare Maria Montessori un'educatrice, pedagogista internazionalmente nota per il metodo adottato in migliaia di scuole materne, elementari, medie e superiori in tutto il mondo, ma soprattutto legata alla battaglia che le donne compiono ancor prima che venisse riconosciuto loro il diritto al voto. Maria Tecla Artemisia Montessori è donna di scienze, come precisa la stessa professoressa Russo, è una delle prime donne a laurearsi in medicina, biologia, antropologa e specializzata in campi come la matematica e la filosofia, che nel mondo tutto al maschile degli inizi del secolo scorso, deve ricorrere all'intercessione di Papa Leone XIII per essere ammessa alla facoltà di medicina. Proprio nel suo paese Maria Montessori ha molti detrattori: i cattolici, appunto, poiché lei si sottrae ai tradizionali legami famigliari, non solo, i pedagogisti italiani disapprovano la sua concezione di "pedagogia come scienza" in contrapposizione alla loro "pedagogia come arte".

Gli anni della sua giovinezza coincidono con l'emergere e il progressivo affermarsi del movimento femminista in Italia e la sua sensibilità la porta a dedicare forze e tempo a queste lotte. Entra nel gruppo "Per la Donna" di Rosa-Mary Amadori. Fra la moltitudine di idee ed esortazioni, Maria Montessori invita le donne ad appropriarsi della scienza, per farne uno strumento di autonomia, di autodeterminazione, un suggerimento attualissimo, sostiene che le donne devono opporsi alla guerra e alle condizioni disumane di lavoro non facendo leva su sentimenti di pietà, ma in nome "della ragione scientifica, che non soffoca la ragione del cuore, ma ne spiega le ragioni e l'appoggia".

13. *L'ineludibile nesso tra pedagogia e politica. Teoria e storia*

Con la lezione della professoressa Russo si conclude il grande spaccato dei pensatori che nel corso dei secoli, della storia, hanno riflettuto sul nesso tra educazione e politica, un nesso ineludibile riassunto perfettamente dalla lezione del professor Sirignano e con cui concludere la cronaca di tale esperienza, espressione di un approccio multi e interdisciplinare in cui si è dimostrato che la storia, la filosofia, le istituzioni, la pedagogia, sono ambiti tra loro da sempre interconnessi.

Come spiega il professore, infatti, quando si parla di educazione, si fa subito riferimento alla pedagogia scontrandosi con un equivoco di fondo: nel momento in cui viene pronunciata la parola pedagogia,

si fa riferimento unicamente al bambino e all'infanzia, oppure ai discorsi legati all'apprendimento.

E, invece, la pedagogia è un termine antico che rimanda nel suo stesso significato etimologico alla politica, alla Grecia delle *polis*, da un lato, e dall'altro, al *païs-paidós*, fanciullo connesso al termine *ago*, conduco: la pedagogia si configura come una disciplina in grado di condurre il soggetto verso l'acquisizione della sua autonomia, al *ló-gos*, al ragionamento, alla riflessione, che affondano le sue radici nella politica e, nello specifico, nella Grecia delle *polis* del V-IV secolo a.C.

È in questo periodo (V-IV secolo a. C.), infatti, rileva Sirignano che inizia a delinearsi il concetto di democrazia e la pedagogia si configura come quella disciplina in grado di formare, di educare un soggetto che possa essere, a sua volta, in grado di agire responsabilmente in tutti quei luoghi della *polis* dove viene esercitata la politica. Per cui lo scopo ultimo è quello di formare un soggetto capace di discutere, argomentare la parola, principalmente nell'agorà, luogo principe dell'incontro/scontro politico, ma anche nelle strade e nei mercati, nei teatri. La democrazia non nasce in un clima completamente placido, in quanto è l'esito di un incontro, ma anche di uno scontro e, in tale contesto il ruolo della pedagogia è formare il cittadino che coincide e non è distinto dall'uomo, dalla persona; essa è fin da subito la scienza politica dell'educazione, è il sapere fondativo della democrazia. Ed è per questo motivo che la stessa democrazia si struttura dando un rilievo fondamentale all'educazione, alla politica e alla partecipazione. L'interesse del singolo corrisponde agli interessi della collettività, pertanto è necessaria una serie di meccanismi educativi e pedagogici per il popolo, atti a evitare che essa stessa non assuma altre derive.

Con l'avvento del Cristianesimo, continua il professor Sirignano, per ovvie ragioni, inizia un lento ed inesorabile slittamento dell'educazione dal pubblico al privato. Si inizia a parlare di educazione intima, individuale e non più come fatto politico e così sarà per tanto tempo.

Ma l'inscindibile rapporto tra pedagogia e politica continua a scorrere sotto le tracce contorte della storia per poi riemergere con forza in alcuni momenti significativi della storia dell'educazione.

Accade durante la Riforma con Martin Lutero che nel suo atto di accusa della chiesa cattolica, sottolinea il dovere da parte degli Stati di istituire scuole libere e gratuite per procedere ad un'alfabetizzazione che aiuti a comprendere anche la Bibbia e i testi religiosi tradotti rigorosamente in tedesco. E sempre legata alla politica darà di contro la risposta della Chiesa e della compagnia di Gesù che rimandano a un'educazione politica, sociale, per fare in modo di

non solo di arginare la fuoriuscita degli uomini dalla Chiesa cattolica e per evitare che gli uomini si dirigevano verso la Chiesa protestante, ma anche per non minare il potere temporale ecclesiastico, il quale esercita la propria influenza facendo leva sui principi religiosi del timore di Dio, della salvezza, insegnati al cittadino inteso come buon cristiano.

Allo stesso modo la riflessione sul nesso tra educazione e politica ritorna quando il potere religioso è ormai relegato al solo Stato Pontificio e allora come educare il cittadino diviene un'esigenza politica e soprattutto razionale, lo abbiamo visto, con l'Assolutismo seicentesco, con l'Illuminismo sette-ottocentesco, a cavallo del Romanticismo e dell'epoca vittoriana.

Periodi questi ultimi che si soffermano altresì sull'educazione di classe sulla quale si concentra Antonio Labriola che introduce in Italia il marxismo, riconoscendo un'importanza fondamentale all'educazione come strumento di emancipazione, sottolineando l'importanza della storia, per aprire le menti. Si introduce l'importanza dell'educazione popolare come educazione finalizzata all'elevazione delle classi popolari.

Italia che è protagonista, lo abbiamo visto anche tra le due guerre, a cavallo del periodo fascista con Croce, Gentile e Gramsci, e lo stesso Mussolini, uomo dalle scarse letture, ma furbo e attento comunicatore, che si rende conto che la scuola è uno strumento fondamentale da utilizzare per la propaganda politica, e subito dopo con l'esigenza rilevata dall'Assemblea Costituente di inserire la scuola e l'istruzione nella Carta Costituzionale al fine non solo di elevarla una volta e per tutte a diritto inalienabile, ma anche affinché essa sia lo strumento per affermare la democrazia e la libertà per non dover più ripetere le esperienze totalitarie.

Ecco allora così delineato in un grande affresco, di cui il seminario è stato espressione a più voci, il nesso tra educazione e politica che il Professor Sirignano giustamente definisce ineludibile. È l'educazione a essere stata protagonista nei momenti gloriosi della storia degli Stati ed è ad essa che si è guardato nelle fasi di crisi della politica. La crisi della politica di oggi è anche la crisi dell'educazione e della pedagogia che hanno perso di vista l'obiettivo principale: la formazione dell'uomo in quanto cittadino, ovvero di un cittadino autonomo, libero, responsabile, in grado di potersi porre criticamente nei confronti della realtà. Oggi, parafrasando ancora il Professor Sirignano c'è bisogno di capacità critica; proprio nella società della comunicazione e dei social in cui si viene sottoposti ad un grande bombardamento mediatico, occorre essere educati a una società diversa, a una politica differente.

E il nostro seminario ha voluto essere proprio questo: uno strumento sì didattico, ma soprattutto un'occasione di confronto critico e di arricchimento in un momento in cui, a causa del delicato periodo pandemico, tali iniziative sono purtroppo diminuite.

ANNA DI BELLO
Università Suor Orsola Benincasa - Napoli
adibello.unisob.na@gmail.com

EISSN 2037-0520