

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 31 - Anno X

In occasione del suo decennale, il Nodo si presenta in modo più elaborato e corposo tentando una visione globale e retrospettiva della sua attività presentando figure di pedagogisti e tematiche pedagogiche che legano il passato con il nostro presente con prospettive sul futuro della cultura pedagogica e scolastica.

Un lavoro, come sempre, pregevole ed utile, frutto di collaborazione dei nostri docenti e insegnanti della Basilicata con accademici di Università italiane ed estere.

Dal 2002 ad oggi sono stati pubblicati 10 numeri del Nodo che hanno, senz'altro, costituito un sicuro riferimento didattico e pedagogico ma, soprattutto, di riflessione e confronto sulle più importanti tematiche educative e formative.

In occasione di questa ricorrenza vorrei ringraziare tutti coloro che hanno dato lustro e contributo alla nostra rivista, soprattutto un grazie di cuore alla scuola militante lucana che tanta parte svolge nella crescita complessiva del nostro territorio.

Sono certo, anche grazie allo spirito di sacrificio del Comitato di redazione, che la rivista possa, a lungo, fornire il suo contributo al dibattito culturale della scuola italiana.

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata
Direzione Generale

31
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 10°

La Pedagogia: il futuro alle spalle?

Circolare Prot. n. 2393 A/39 - 10 Maggio 2007

sommario

Editoriale

4

A. GRANATA, M. FERRACUTI, Pedagogia il futuro alle spalle?

dalle Università di...

8

V. BURZA, Dewey in Italia. Il caso della scuola elementare

11

L. CAIMI, La paideia personalistica di Luigi Stefanini

15

M. CORSI, Il pedagogista Sergio De Giacinto

17

S. S. MACCHIETTI, Vocazione educativa e messaggi pedagogici di Mario Mencarelli

21

L. SANTELLI BECCEGATO, L'elaborazione pedagogica di Aldo Capitini: non solo proposte, ma azioni concrete

24

P. VIOTTO, Gino Severini tra Maritain e Mounier

28

M. BENETTON, Comenio: "adhuc loquitur"

32

M. BERTOLOTTI, Emanuele Mounier: Per una pedagogia del centro...

Pedagogia in Germania

35

W. BÖHM, Pedagogia al maschile. Educazione al femminile

41

S. CHISTOLINI, Maria Montessori e Giuseppe Pizzigoni pionieri di una pedagogia e di una educazione al femminile

47

S. SEICHTER, Riflessioni sul concetto di amore pedagogico

52

S. LEINER, La suddivisione del lavoro in base al sesso

53

A. KLOTZ, Il significato di caring nell'opera di Ned Noddings

54

L. EBNER, N. DEPLAZES, A. SCHRODE, Il modello antropologico dell'androgino

55

L. ZMERO, Pedagogia maschile. Educazione femminile

56

M. STOLT, Emancipazione femminile nel Settecento: due biografie una ambizione

58

M. RÖSCH, S. WALTER, La pedagogia di Maria Montessori è femminile o maschile?

60

C. SCHILLER, Martha C. Nussbaum: oggettivazione

Dall'Ufficio Scolastico Regionale Direzione Generale della Basilicata

61

F. FASOLINO, L'insegnamento dell'italiano

Dall'Ufficio Scolastico Regionale delle Marche

64

M. T. MIRCOLI, Korezak e la pedagogia del coraggio: essere in prima fila verso Treblinka

All'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

dalle Istituzioni scolastiche

67

M. AMORIGI, Il rischio educativo oggi: paideia o tecnicismo?

69

M. PETROSINO, Educazione scuola-famiglia una situazione difficile

72

R. RIGANTE, Storia e valore educativo delle competizioni informatiche per i giovani

74

A. DE MICHELE, Scenari, luoghi e saperi nella scuola del terzo millennio: qualche riflessione

77

M. DE CARLO, L'insegnamento: un'arte in movimento

79

T. GIORDANO, Gli echi della memoria

80

M. T. SANZA, Cinema e diritto. diritto a cinema

Contributi

82

R. SANI, Un contributo all'internalizzazione della ricerca storico-educativa in Italia

84

G. CORSI, Pedagogia musicale: Mikrokosmos e le radici della cultura europea

87

B. COVIELLO, Diritto positivo e legge religiosa: Antigone ed il ruolo educativo della scuola

Pedagogia: il futuro alle spalle?

ANGELA GRANATA, MARIO FERRACUTI

Cari amici del Nodo: dieci anni di grazia!

“Tutto è grazia” così chiudeva Bernanos il suo romanzo *Diario di un par-roco di campagna*.

Non giudicate eccessivo né retorico questo avvio di discorso sul tema proposto per il decennale del Nodo. Oggi sono in molti a discettare sulla preminenza del contenuto rispetto al metodo o viceversa, nella proposizione delle discipline. A noi piace piuttosto evidenziare, quasi in uno slancio emozionale, l'incontro con l'altro, il modo di porsi come relazione interpersonale, tentando di coniugare la scienza pedagogica con il *buon-sentire*, la capacità di ascoltare le voci della “periferia” perché nei problemi scolastici, al di là delle logiche didattiche, entrano in gioco quelle trame spirituali di “tessuto connettivo” che, per la forza comunicativa e generatrice di Maestri, permettono di trasformare gruppi informi in comunità animate da conoscenza e coscienza pedagogica che si trasmette come fiamma che passa da individuo a individuo. Forse siamo in controtendenza rispetto a una società che sembra allentare, quasi dissolvere, i suoi vincoli di solidarietà fino a rendere l'uomo solo a se stesso e solo tra la folla. È la malattia del nostro tempo.

Il “cari amici” non vuole essere di certo un moto sentimental-paternalistico, ma un modo di essere con voi, per comunicare con voi sentendoci uniti nell'avventura dell'educazione, che vorremmo iniziasse sempre, a tutti i livelli, dallo stesso nostro presupposto: creare comunità di “amici” per comunicare sapere e sapienza lungo i percorsi dei processi formativi, rimettendo al centro la “relazione” con *l'altro-al-plurale* come sfondo dell'agire pedagogico: perché non c'è trasmissione di cultura tra corpi ingessati o tra cuori di pietra.

E noi, lungo il filo temporale dei dieci anni, con sguardo retrospettivo rivediamo la galleria dei grandi amici della pedagogia che, personaggi di un gradevole film, sono diventati icone di cultura per i 1300 lettori del Nodo. Chi potrà dimenticare De Natale, Vico, Acone, Sani, Frabboni, Bertagna, Scurati, M. Corsi, Chiosso, Xodo, Macchietti, Chistolini, M. Laeng, (precocemente scomparso) Di Agresti, Serafini, B. Rossi, Corradini,

Crispiani, Portera, Vergeat, Viotto, Böhm, Bouveau, La Borderie, Maenosono, Mari, Burza, Pinto Minerva, Alberici, L. Santelli Beccegato, Margiotta, Finazzi Sartor, Guidolin, Laneve, Stara, Blezza, Galeazzi, Baldassarre, Mulè, Devoti, Portera, Rossi-Cassottana, Scuderi, Coggi, Pulvirenti, Lastrucci, De Dominicis, Giorgini, Cannarozzo, Mircoli, Fasolino, Nacci, Campione, G. Corsi, Corradetti e tanti altri sfuggiti al ricordo?

Questi, per il Nodo, sono stati e sono i “capitani” della nave che, per dieci anni, ha solcato il mare tempestoso della Pedagogia, della educazione, della gioventù, dell’Europa e di altro.

Che dire a questi grandi Maestri di cultura? E a coloro che hanno mescolato cultura e fatica con il lavoro quotidiano della classe? Ai lettori, a questi mirabili assimilatori, ri-facitori e trasmettitori di cultura scolastica? E a coloro che hanno lavorato nelle redazioni e nelle editorie? Una frase, mutuata da un grande Libro, ci suggerisce l’aforisma più appropriato: *dixi vos amicos*.

Quale il raccolto del decennale lavoro? Noi tutti abbiamo lavorato, nel labirinto del futuro, investendo in significati e speranze. E non siamo tenuti a improbabili verifiche. Non abbiamo costruito ponti di cemento, ma abbiamo scandagliato e sfidato, con umiltà, le profondità degli animi. Contro lo “spirito del nostro tempo” che sembra devastare persone e cose come l’Angelus novus di Benjamin, (è forse necessario spiegare?) noi abbiamo mirato allo sfondo del nostro pensiero pedagogico che ha un punto di partenza e un punto di arrivo: *l’uomo*. La congiunzione dei due punti è stata affidata ai grandi uomini, sopra citati, che hanno intessuto fili di saggezza pedagogica per aiutare i giovani, soprattutto loro, a uscire dalle crisi ricorrenti di cui si compone la nostra storia e per ancorare la scuola a radici rassicuranti oltre la condizione attuale di apparente (così vogliamo sperare) naufragio.

Come rispondere, oggi, con il numero decennale del Nodo, al disagio che sembra sovrastare e disarticolare, insieme alla scuola, sistemi e sottosistemi della vita sociale, politica, religiosa, economica, etica? Come rispondere alla tendenza diffusa di distruttività che fa scorrere rivoli di sangue anche innocente e produce infinite sofferenze? C’è una risposta possibile e praticabile?

Noi pensiamo che il tempo della società complessa, irretito come matassa di fili avviluppati nel loro dispiegarsi, ha smarrito il senso dell’inizio e della fine vivendo la condizione del labirinto oscuro che nasconde e imprigiona le migliori energie dell’uomo.

E allora perché non varcare la soglia della nostra storia con un ritorno funzionale al passato?

In un tempo in cui i numeri e le tecnologie, il benessere, la violenza e il sesso sembrano dominare la cultura della vita, perché non tentare una strada con lo sguardo rivolto all’indietro, verso le origini, le radici o, in termini pedagogici, verso la paideia greca o, almeno, quella di pedagogisti,

a noi più vicini, che hanno tracciato vie educative di salvezza e creato mappe di orientamento formativo? Viene in mente, senza naturalmente pensare di sottrarci alla storia che viviamo, un brano di Mircea Eliade *Il mito dell'eterno ritorno* nella cui premessa egli dice: "Un fatto ci ha soprattutto stupito nello studiare le società tradizionali: la loro rivolta contro il tempo concreto, storico, la loro nostalgia di un ritorno periodico al tempo mitico delle origini, al 'grande tempo'... A nostro parere, è fondato leggere in questo deprezzamento della storia, cioè degli avvenimenti senza modello trans-storico e in questo rifiuto del tempo profano, continuo, una certa valorizzazione metafisica dell'esistenza umana"

Noi ci permettiamo di sottolineare, in particolare, *il ritorno alle origini e la valorizzazione metafisica dell'esistenza umana*. E ci domandiamo se questa kunderiana *Insostenibile leggerezza dell'essere*, che è filosofia del nostro vivere quotidiano, non sia determinata dalla mancanza di radici e di valore metafisico dell'uomo, non quello storico ma quello storicista della postmodernità.

Di qui il significato del titolo del Nodo: *Pedagogia: il futuro alle spalle?* Pensiamo infatti non sia male gettare uno sguardo pedagogico all'indietro, al tempo della 'valorizzazione metafisica dell'esistenza umana' per ritrovare il senso del nostro presente e del nostro futuro.

Ecco allora la ragione di nomi che propongono motivi pedagogici del passato in grado di proiettare luci sul nostro presente: la Chistolini con la Montessori e la Pizzigoni; la Macchietti con Mario Mencarelli; la Burza con J. Dewey; Viotto con Gino Severini tra Maritain e Mounier; Caimi con Luigi Stefanini; Bortolotto con Mounier; Luisa Santelli Beccegato con Capitini; Mirca Benetton con Comenio; la Mircoli con Korczak e la pedagogia del coraggio; poi ancora, dalla Germania, Winfried Böhm con la pedagogia al maschile e al femminile e tutto lo stuolo di giovani del Suo seminario pedagogico; e altre voci ancora del territorio lucano che si uniscono al coro per una armonia educativa che canti il canto della migliore pedagogia.

La presenza desiderata di Böhm, uno dei più prestigiosi pedagogisti tedeschi, è un dono della Chistolini che partecipa a corsi interuniversitari tra l'Università di Würzburg in Germania e la Cattedra di Pedagogia generale dell'Università di Roma Tre. Il tema del Seminario condotto da Böhm e dalla Chistolini è stato animato e arricchito dagli interventi di giovani ricercatori universitari. Il titolo originale è *Männliche Pädagogik- weibliche Erziehung?* e la domanda che si pongono è: l'educazione è un problema femminile o maschile? La pedagogia è fatta dagli uomini o dalle donne? Insomma, anche la pedagogia sente il bisogno di discutere la *questione di genere* in educazione. Da noi tutti un grazie a Böhm, alla Chistolini e alla loro équipe di ricercatori.

E qui volgiamo l'attenzione al fascicolo speciale che è inserito nel Nodo. Si tratta di una piccola ri-presentazione di articoli con cui vogliamo ripercorrere la storia dei dieci anni della Rivista. Un feedback che ci riporta ai tempi memorabili dell'avvio della pedagogia all'Università della Basilicata. Inizio che noi abbiamo vissuto come un composto Far West di progressiva dilatazione del problema pedagogico-educativo, come una marcia incessante e doverosa, sollecitati dalla antica cultura, ivi presente, della Magna Grecia, in ogni paese della Lucania (da *lucére*?) anche se arroccato su colline alte e lontane ma, sempre, piene di verde e di luce, a parlare di educazione a gente motivata, desiderosa di sapere, di ascoltare e di comunicare. Tutto questo in piena collaborazione tra Università e Provveditorato in un interscambio culturale che ha visto l'Università "distendersi" sul territorio e il territorio della Basilicata "convergere" verso l'Università.

Anni faticosi ma anche gloriosi che, insieme a tante iniziative, hanno visto nascere il Nodo che si è andato dilatando con "conquiste" progressive e pacifiche che partivano dalla Basilicata e "pacatamente" occupavano le altre Regioni d'Italia ed anche Università di Francia, Svizzera, Germania, Inghilterra e Giappone.

Insieme a queste *reti* istituzionali delle scuole e delle Università, si strutturavano progressivamente comunità di docenti, presidi e direttori didattici, con la saggia supervisione del Provveditore prima e del Dr. Franco Inglese, Direttore Generale della Basilicata poi, che hanno rappresentato lo scudo culturale e umano a proteggere e dirigere, sul loro futuro, giovani generazioni che oggi, a distanza di dieci anni, costituiscono certamente l'asse umano portante della vita sociale, politica, religiosa della Regione.

Da ultimo, l'ingresso nella rete dell'Università Cattolica di Milano, Sede di Piacenza e l'impatto con altre realtà che non hanno attutito, anzi hanno reso ancor più vive le realtà culturali della Basilicata, regione aspra di monti ma ricca di umanità, da cui il Nodo ha preso l'avvio.

Tutti motivi per una grande nostalgia e poter dire ancora: **tutto è grazia.**

Dalle Università di...

Dewey in Italia

Il caso della scuola elementare

VIVIANA BURZA

Ordinario di Pedagogia
Direttore Dipartimento Scienze dell'educazione
Università della Calabria

Uno dei più interessanti filoni del Novecento pedagogico italiano ha riguardato e riguarda tuttora la presenza del pensiero di John Dewey nel nostro paese. L'attenzione che gli studiosi di pedagogia, e non solo di pedagogia, hanno dedicato e dedicano per ricostruire il significato di questa presenza all'interno della cultura pedagogica del secondo dopoguerra trova legittimazione nel fatto che il filosofo americano ha esercitato una notevole influenza sul pensiero sull'educazione e sulla stessa prassi educativa nel nostro paese ed ha ispirato e caratterizzato significativamente il pensiero laico italiano, configurandosi come punto di riferimento teorico di una politica sull'educazione di orientamento laico e terzaforzista¹.

Dewey aveva fatto la sua comparsa in Italia già nei primi decenni del Novecento con la pubblicazione de *Il mio credo pedagogico* (1897) e di *Scuola e società* (1899), per iniziativa di Giuseppe Lombardo Radice e con gli studi di Maria Teresa Gillio Tos, la quale aveva analizzato il pensiero deweyano dai suoi primi articoli fino all'opera *A Common Faith* del 1934². In effetti, Dewey non riuscì ad imporsi sul panorama pedagogico italiano caratterizzato dall'egemonia del neoidealismo.

Perché il pensiero del filosofo americano abbia una sua incisiva presenza, occorre attendere la stagione postbellica della ricostruzione, caratterizzata da una diffusa ansia di rinnovamento concretizzata nella ricerca di formule politiche ed istitu-



zionali ispirate ai principi della democrazia. In ambito pedagogico, in particolare, Dewey si affermerà come l'alternativa ideologica all'attualismo di Giovanni Gentile e come il teorico del paradigma delle scienze dell'educazione. Si affermerà comunque come espressione di un pensiero utile per realizzare il processo di democratizzazione del paese attraverso l'educazione e la scuola e per rivendicare l'autonomia della pedagogia dalla filosofia, portando l'asse della ricerca epistemologica su un territorio empirico-sperimentale.

Questo complessivo processo di innovazione educativa legato al programma culturale e pedagogico di quel tempo si propone come un interessante e fecondo territorio di ricerca da conoscere ed investigare, nonostante le molte difficoltà connesse con il fatto che le interpretazioni italiane del pensiero e dell'opera di Dewey nell'immediato secondo dopoguerra sono probabilmente influenzate dalla particolare contingenza storica, culturale e politica italiana.³ Quali che siano le ibridazioni, le contaminazioni e le alterazioni risulta comunque di particolare interesse rilevare la presenza di Dewey all'interno della nostra riflessione sull'educazione e la natura della sua influenza sulla stessa prassi educativa. Risulta utile, in particolare, cogliere l'attualità del pensiero deweyano, e del pragmatismo in genere, sul nostro modo di intendere il rapporto tra educazione e democrazia.

Per questa ragione si cercherà di percorrere una

tale pista, proponendo alcune riflessioni su taluni documenti ufficiali della scuola italiana, i programmi scolastici della scuola elementare, quelli del 1945, del 1955 e, quindi, del 1985, per mettere a fuoco elementi non sufficientemente approfonditi ma estremamente significativi ed interessanti. Documenti ufficiali come i programmi didattici, in effetti, offrono numerosi spunti di riflessione riguardanti, ad esempio, l'idea di infanzia, la piattaforma assiologica e teleologica, l'impostazione metodologica e didattica e, non ultimo, l'impianto curricolare.

L'ipotesi di fondo dalla quale si prendono le mosse consiste nell'idea che la presenza di Dewey in Italia, pur attraversando momenti di alterna fortuna, è decisamente radicata all'interno dei modelli pedagogici e didattici della nostra scuola – e segnatamente della scuola elementare – in quanto Dewey si è imposto come modello egemone all'interno del panorama pedagogico ed educativo, a partire dall'immediato secondo dopoguerra. Se la sua influenza è apparsa meno incisiva tra gli anni Sessanta e Settanta, per effetto dell'affermazione del post-attivismo di marca bruneriana, il deweyismo ha espresso la sua vitalità proprio a partire dagli anni Ottanta, come testimoniano significativamente – oltre che le molte iniziative culturali che, non solo in Italia, ripensano e reinterpretano il pensiero e l'opera del filosofo americano⁴ – i programmi per la scuola elementare del 1985 che fanno della formazione dell'uomo e del cittadino una delle fondamentali finalità formative.

I testi dei programmi scolastici dimostrano in effetti che quella di Dewey è stata una presenza sempre riapparsa – anche se con diversi gradi di incisività – perché espressione di un processo di rivisitazione dei modelli pedagogici della scuola italiana ed esperienza importante sulla quale riflettere per meglio comprendere i processi di trasformazione destinati ad incidere sulla nostra cultura.

Emerge con una certa chiarezza l'influenza del pensiero di John Dewey nel panorama pedagogico ed educativo italiano del secondo Novecento, mostrando non solo come non si possano sottovalutare gli orientamenti applicativi che il deweyismo ha impresso alla nostra riflessione sull'educazione, ma anche come sia indispensabile ancora oggi una rilettura del pensiero del filosofo americano che conserva integra la sua vitalità, proponendosi con sorprendente attualità alla nostra attenzione. I testi dei programmi didattici per la scuola elementare del 1945, del 1955 e del 1985

– estremamente significativi per una tale analisi in quanto cartina al tornasole del rapporto esistente tra teorizzazione ed applicazione in specifiche circostanze storiche, politiche e culturali – offrono un'interessante testimonianza della continuità della presenza del filosofo americano nel nostro pensiero pedagogico.

Nei programmi del 1945 la sua influenza è esplicita e si pone come elemento di fondazione di un progetto educativo attraverso cui non solo formare l'uomo nuovo ma, attraverso l'uomo nuovo, garantire la costruzione di orizzonti di democrazia. Il fine della "formazione di una coscienza operante" assegna alla scuola il compito di educare "nel fanciullo l'uomo e il cittadino". Le nozioni deweyane di esperienza, interazione e transazione si intrecciano con le analisi del filosofo americano sulla conoscenza e sulla logica, confluendo in una concezione politica in cui libertà, comunità, cooperazione e creatività contribuiscono alla formazione del soggetto e, quindi, alla costruzione della democrazia.

Sono temi, questi, che probabilmente non accedono subito nella prassi quotidiana del tempo, in cui permangono i modelli dell'idealismo gentiliano e, a livello di scuola primaria, quelli dell'idealismo lombardiano, ma si propongono come forte suggestione destinata ad incidere profondamente sul nostro pensiero educativo.

In effetti, in area laica, pedagogisti ed uomini di scuola formati durante il fascismo, e che esprimevano una certa continuità con l'anima gentiliana, crociana e lombardiana, si apriranno al dialogo con nuovi interlocutori.

Così, quando nel 1955 verranno approvati i programmi Ermini, considerati eredi della tradizione idealista e cristiana della nostra cultura, si incroceranno idealismo, personalismo cristiano e deweyismo. Questo composito panorama pedagogico ed educativo, mentre evidenzia l'esistenza di diversi orientamenti teorici che esprimono la continuità esistente tra tradizione ed innovazione, segnala la presenza di John Dewey come uno dei più significativi vettori di ricerca e di sperimentazione che, peraltro, rispetto agli altri orientamenti, ha espresso la sua tenuta nell'essersi posto come punto di intersezione con singole aree, quali quella marxista, quella laica e idealista e quella cristiano-personalista, sulla base di una costante che accomuna molti teorici dell'attivismo e molti educatori delle "scuole nuove".

Così, nei programmi del 1985, in pieno post-attivismo, quando il cognitivismo si affermerà

come struttura di base della didattica del curricolo, allorché si definiranno una axiologia ed una teleologia dell'educazione, la nostra scuola dovrà attingere ancora una volta alla filosofia dell'educazione di John Dewey. Il progetto curricolare non potrà non fondarsi su un chiaro orizzonte di senso; il principio di riferimento si concretizza nell'idea che non si educa o si istruisce mai fuori da una visione dell'uomo e del mondo e, nel caso specifico, che i valori sono indispensabili per la costruzione della democrazia. Così, il progetto della formazione dell'uomo e del cittadino delineato, proposto e sostenuto già nei programmi del 1945 viene confermato a quarant'anni di distanza – forse con maggiore forza argomentativa e con ancora più esplicito riferimento al paradigma deweyano – nel testo dei programmi del 1985, come espressione dell'*educazione alla convivenza democratica*.

In una tale prospettiva, analizzare il ruolo dell'educazione significa cogliere l'esigenza della formazione di soggetti capaci di realizzare il progetto della loro umanità non solo con riferimento alla loro storia personale ma anche alla costruzione di valori, quali la dignità della persona, l'identità, la diversità, il pluralismo, la responsabilità, pensati, interpretati e vissuti nella prospettiva della convivenza democratica.

Si è andata affermando, così, un'idea di *cittadinanza* sempre più ricca di suggestioni e significati, nata dal punto di interazione tra un modello di educazione come risorsa per il soggetto e per la comunità sociale e un'idea di democrazia come orizzonte di senso cui ispirarsi per permettere lo sviluppo e la realizzazione di ogni essere umano colto nell'unicità ed irripetibilità della sua stessa esistenza.

Il nesso inscindibile che rende interdipendenti le categorie di educazione e di democrazia, così come teorizzato da Dewey, dal pragmatismo e dal neopragmatismo, induce ad analizzare ed interpretare in termini propositivi e trasformativi problemi quali i rapporti soggetto e società, comunità locale e comunità globale, cultura umanistica e cultura scientifica e tecnologica. Induce poi ad individuare l'oscillazione tra dimensione particolare del soggetto e dimensione universale dei valori socialmente condivisi e a pensare la costruzione della democrazia come ricerca conoscitiva, politica ed etica, forma di vita associata da correlarsi a persone e società che mutano nel tempo e nello spazio e, perciò, da rivisitare costantemente e da aggiornare, proprio con riferimento alle

mutevoli esigenze degli uomini e delle comunità.

In questa prospettiva si conferma in modo esemplare il ruolo chiave dell'educazione, il suo essere non solo categoria centrale di ogni riflessione pedagogica, ma anche elemento regolativo e trasformativo di ogni attività umana.

Attualmente, in una fase storica in cui all'educazione si chiede di rispondere alle istanze di soggetti e gruppi che vivono l'esperienza della globalizzazione e della complessità sociale, che si interrogano sulla opzione culturale tra tradizione e contemporaneità, che accedono alla cultura utilizzando nuovi mediatori, nuovi codici e linguaggi, che si misurano consapevolmente con l'altro, con la differenza e con la diversità, Dewey non costituisce soltanto una occasione per ripensare l'educazione oltre la tradizione idealistica, oltre ogni intellettualismo e formalismo educativo, ma si pone soprattutto come la prospettiva attraverso cui pensare e prefigurare la democrazia e in virtù della quale elaborare un possibile rapporto tra educazione e democrazia.

L'analisi di questo rapporto focalizza significativamente l'attenzione sulla scuola, sul suo essere un'istituzione di democrazia se pensata come luogo privilegiato dell'esperienza democratica, se intenzionata, cioè, a coltivare un'idea di educazione posta fuori da ogni possibile prospettiva ideologica e conformativa ed orientata piuttosto verso orizzonti di senso cui può guardare ogni persona che vive una tale esperienza.

Su questa linea si possono cogliere la vitalità e l'attualità del pensiero di Dewey nella cultura occidentale. Non si tratta, come si vede, di una semplice suggestione né di una felice provocazione. È l'occasione, attraverso la scuola, di ripensare l'educazione, oltre ogni riduttivismo ed oltre qualsiasi formula ipostatizzata, in tutta la sua ampiezza e complessità, per confermarne il ruolo e il significato per gli uomini e le società del terzo millennio.

¹ Per una articolata analisi degli orientamenti, delle esperienze e dei temi in questione cfr. F. Cambi, *La "Scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta. 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982;

G. Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Università di Catania, Facoltà di Lettere e Filosofia, Catania, 1997;

L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999.

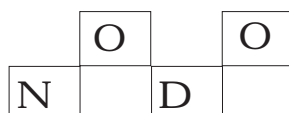
Id., *John Dewey, Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.

² Cfr. G. Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, cit.

³ “È indubbio [...] che i testi deweyani hanno subito una notevole trasformazione interpretativa, diventando, nel caso dell’interpretazione pedagogica della scuola elementare uno dei modelli culturali di riferimento per determinare quelle forme di rinnovamento della pedagogia italiana”. G. Spadafora, *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, cit., p. 154.

⁴ Per la rilettura del pensiero deweyano si vedano le recenti biografie di R. B. Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, Ithaca, 1991, di S. Rockefeller, *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism*, Columbia University Press, New York, 1991, di Alan Ryan, *John Dewey and High Tide of American Liberalism*, W.W. Norton, New York, 1995 e di S. Y. Martin, *The Education of John Dewey. A Biography*, Columbia University Press, New York, 2003. Per una puntuale ricognizione degli studi deweyani si veda, quindi, l’attività del “The Center John Dewey Studies” di Carbondale, Illinois.

Per quanto riguarda il nostro paese sono da segnalare il volume di Larry A. Hickman, *La tecnologia pragmatica di John Dewey* (1990), Armando, Roma, 2000, con una presentazione di Giuseppe Spadafora, che offre una inedita interpretazione del pensiero del filosofo americano, fermando l’analisi sui concetti di tecnologia e poieticità e i volumi curati da F. Cambi, *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, *Modelli pedagogici*, Armando, Roma, 2002 e da G. Spadafora, *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, cit., con cui si dà testimonianza dell’attualità del pragmatismo e del deweyismo in pedagogia.



La paideia personalistica di Luigi Stefanini

LUCIANO CAIMI
Ordinario di Pedagogia
Università Cattolica - Milano

A cinquant’anni dalla morte di Luigi Stefanini (16 gennaio 1956), il suo pensiero filosofico e pedagogico conserva intatta l’originale freschezza e la capacità di sollecitare la riflessione, per quanto oggi ci si muova in un contesto socio-culturale e educativo-scolastico ben diverso da quello dell’intellettualismo trevigiano. La ricorrenza anniversaria ha registrato, fra l’altro, la pubblicazione di una vasta biografia dell’autore, che ci consente ora di coglierne l’intero percorso umano, spirituale e professionale¹.

Com’è noto, l’approdo di Stefanini a una forma di personalismo organicamente compiuto si colloca al termine di un non breve itinerario di ricerca, ricco anche di risvolti pedagogici. Su questi mi concentro, tratteggiandone le linee essenziali.

1) Di fronte al neo-idealismo

Le prime sistemazioni filosofiche e pedagogiche del nostro autore, maturate fra gli anni Venti e Trenta, sono frutto di un confronto critico con il pensiero neo-idealistico. Nello studio del 1927, *La pedagogia dell’idealismo giudicata da un cattolico*, egli non aveva timore ad asserire, parafrasando, ma in senso rovesciato, un’affermazione di Giuseppe Lombardo Radice: “Tutto quello che l’idealismo portò di nuovo e di grande nella filosofia contemporanea è cattolicesimo; la parte caduca del sistema deriva dalla misconoscenza dei principi del cattolicesimo”². Con ciò, era adombrata la tesi, successivamente espressa con maggiore sicurezza di analisi, secondo cui il pensiero gentiliano è *sineddoche* rispetto a quello cristiano, ossia ne rappresenta “una metà”, e nello stesso tempo *iperbole* dell’atto umano, cioè assegna a quest’ultimo attributi (tipico quello “creazionistico”) propri dello Spirito assoluto.

Se fra il 1929 e il 1930 Stefanini era giunto a denominare “Idealismo cristiano” la sua iniziale

sintesi teoretica³, ciò non deve indurre a credere, come invece taluni critici allora supposero, a una sorta di contaminazione del pensiero cristianamente ispirato con l'attualismo, essendo inequivocabile la differenza tra la prospettiva trascendentistica del primo e quella tendenzialmente immanentistica del secondo. La presa di distanza appariva chiara anche sul versante pedagogico. Al consenso per alcuni motivi tipici dello spiritualismo di Gentile e di Lombardo Radice, quali l'"autoeducazione", l'"estetività" del processo educativo, la "critica didattica", l'insegnamento come "apostolato", Stefanini opponeva il manifesto dissenso verso i fondamenti teoretici delle loro pedagogie, insidiate dal rischio del monismo immanentistico.

Nel citato volumetto del 1927 e nel trattato del '32, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, una delle critiche ricorrenti mirava a colpire il cosiddetto *nirvanismo* neo-idealistico. Con tale espressione, l'autore veneto intendeva segnalare il pericolo, insito, a suo giudizio, nella concezione attualistica, nonostante le smentite dei diretti interessati, di annullare, immanentisticamente, nello Spirito trascendentale le individualità dei singoli io empirici di educatore e educando.

Stefanini, ne *Il rapporto educativo*, tracciava un primo disegno sistematico della sua pedagogia, che conteneva *in nuce* i più maturi esiti della fase personalistica. Dal volume emergeva un sapere: *di tipo spiritualistico*, cioè incentrato su una visione dell'io come realtà attiva, persistente, finita, aperta al mondo, agli altri e a Dio; *con connotazione fortemente teoretica*, in quanto vincolato da stretto legame con la riflessione filosofica, nelle sue articolazioni metafisiche, antropologiche, gnoseologiche, etiche ed estetiche; *di carattere esperienziale*, perché vi trovava spazio l'indagine "a occhio nudo" sui dinamismi funzionali e evolutivi dell'educando; *con apertura in prospettiva scientifica*, cioè volto alla critica assunzione in campo educativo dei responsi più attendibili della ricerca positiva, soprattutto psicologica⁴.

2) *Fra attivismo, esistenzialismo e spiritualismo cristiano*

Il rapporto educativo offriva, fra l'altro, le premesse teoretiche al vaglio della cosiddetta "scuola attiva", condotto dallo Stefanini nel volume *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo*, del 1933. Egli, pur apprezzando lo spirito innovatore degli attivisti stranieri, criticava però la loro riduttiva visione antropologico-pedagogica, dal momento che tendevano a limitare gli interessi personali dell'alun-

no a quelli bio-psichici, a ravvisare nell'attività e nel lavoro del discente l'aspetto prevalentemente pragmatico-utilitaristico, a reputare la libertà dell'educando quasi in contrapposizione con l'autorità dell'educatore.

Se il vaglio dell'attivismo fu tra i più tempestivi e organici ad essere condotti nel nostro paese, quello dell'esistenzialismo filosofico e pedagogico tedesco, affrontato ne *Il momento dell'educazione* (1938), risultò, per i tempi, lungimirante e coraggioso. Basti notare che il volume, d'impostazione storiografica forse in parte discutibile, ebbe problemi con la censura fascista, non disposta, in quegli anni di sempre più stretta alleanza italo-tedesca, a tollerare le "compromettenti" espressioni del testo verso il nazismo. La critica di Stefanini fu recisa nei confronti della cosiddetta "Sinistra diltheyana" (nella quale assegnava un posto di spicco al pedagogista E. Kriek), fautrice di un'educazione etnocentrica, razzistica e statolatrica. Nel presentare la nuova edizione del 1948 l'autore dichiarava che l'originario intento dell'opera mirava anche a "istituire il processo al sistema politico-educativo della Germania nazista attraverso l'analisi critica delle dottrine filosofiche su cui si reggevano le sue illazioni pedagogiche"⁵.

La seconda fase della riflessione stefaniniana, compresa fra l'inizio degli anni Trenta e i primi anni Quaranta, ebbe, sotto il profilo teoretico, il punto d'arrivo nel saggio *Spiritualismo cristiano*, del 1944. Tale fase fu profondamente segnata dalle meditazioni circa il pensiero di Platone e il problema dell'*imaginismo*. Alla stregua dell'Ateniese, anche per lo Stefanini la filosofia si andava sempre più configurando come *scepsi*, ossia come processo mai compiuto di originarie intuizioni della verità. Per la precisazione di questo dinamismo intellettuale un contributo rilevante gli venne dalla nozione d'*imaginismo*, ricca di antiche ascendenze patristiche. L'immagine è un atto, una "parola" della mente, la quale non risolve in sé il soggetto che la esprime, né l'oggetto di cui è allusione. Ciò stava a dire che il significato del reale, lungi dall'esaurirsi nell'essere un dato presupposto, è invece conferito da quel "facitore" d'immagini rappresentato dall'io personale, realtà metafisica che trascende ogni suo atto.

In *Spiritualismo cristiano* giungevano a piena maturazione i motivi caratteristici della *scepsi* stefaniniana, che aveva come capisaldi le affermazioni circa la "genesì psicologica" della ricerca filosofica e il "carattere semantico" dell'essere. "Il

primo dell'umana conoscenza, – si legge nel saggio – l'esperienza primordiale a cui ogni altra è subordinata è quella di un essere che vive nell'attualità del suo dirsi a se stesso: parola”⁶.

3) *L'approdo al personalismo*

Nel solco così tracciato si sarebbe innestata la teoresi dell'immediato dopoguerra, via via arricchitasi delle meditazioni su Gioberti e sull'esistenzialismo.

Lo sforzo speculativo di Luigi Stefanini, in dialettica con la “metafisica dell'essere” di stampo aristotelico-tomistico, fu subito orientato a porre in luce la specificità di una “metafisica della persona”. Questa la formula sintetica del suo personalismo: “L'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone”⁷. L'accento era così posto sull'intenzionalità semantica dell'atto umano, per sua natura analogico rispetto a quello divino, capace, quest'ultimo, in forma propria ed esclusiva, di produttività metafisica. Qualificare la persona come “parola” equivaleva, in definitiva, riconoscere al soggetto un'intrinseca virtù comunicativa, espressiva, “allusiva”, a motivo della quale egli risulta in grado di “dirsi”, stabilendo relazioni con l'intera realtà e attribuendo ad essa significato attraverso il lavoro, la scienza, l'arte, il diritto, la religione, l'educazione ecc.

La “metafisica della persona” costituì presupposto fondativo dell'abbozzo di “*summa* personalistica”, concernente i settori della filosofia morale, di quella sociale, dell'estetica e della pedagogia, che lo Stefanini tracciò a cavallo fra anni Quaranta e Cinquanta⁸.

Nel restringere l'attenzione al settore pedagogico, rammentiamo subito la “formula” riassuntiva del suo personalismo educativo: “il fine immediato dell'educazione è la maieutica della persona e ogni altra finalità, essa stessa personalmente intesa, è da conseguirsi attraverso la mediazione della persona del singolo”⁹. Stefanini osservava, tuttavia, che per promuovere un processo formativo di tipo personalistico non basta appellarsi genericamente alla nozione di persona; occorre piuttosto chiarire se la s'intende come “principio” o come “funzione”. Infatti, “con la persona ridotta a riflesso condizionato, a fenomeno di convergenza collettiva, a funzione dell'istinto, del bisogno organico, della situazione, della macchina produttiva e via dicendo, non si può nemmeno

parlare di educazione, perché si tratta di cosa da ‘inserire’ in un determinismo, di ruota da ‘adattare’ a un ingranaggio, di animale da ‘addomesticare’, non mai di un essere spirituale e libero da suscitare nell'esercizio delle sue qualità intrinseche, disimpegnandolo dalle condizioni di eteronomia in cui si trova quando in lui non è ancora nato l'uomo”¹⁰.

Giova precisare che nella pedagogia personalistica di Stefanini, come non sussiste alcun cedimento verso visioni deterministiche di tipo biopsichico o sociologico, così non v'è spazio per languide forme di “angelismo” disincarnato. Interprete di un'antropologia di timbro “realisticamente ottimistico”, egli poneva in guardia sia dal “pelagianesimo pedagogico”, ancorato al mito rousseauiano della bontà naturale del fanciullo, sia dal “giansenismo pedagogico”, fisso sull'interpretazione freudiana dell'irriducibile inclinazione negativa del minore.

Stefanini era convinto che dalla stessa rivelazione cristiana, concepita come “una *institutio divina* dell'umanità”, si potesse trarre “qualche norma” anche per “il quotidiano rapporto educativo”¹¹. A tale proposito, raccoglieva questi suggerimenti intorno ai seguenti tre termini: *siner-gia*, nel senso che in campo pedagogico, analogamente a quanto avviene nell'ordine soprannaturale, dove è sempre richiesta cooperazione fra grazia e volontà dell'uomo, va avvalorata sia l'iniziativa dell'educatore sia quella dell'educando; *concretezza*, la quale, alla luce dell'insegnamento di Cristo, suggerisce come regola d'oro per il maestro d'insegnare “soprattutto se stesso” e per lo scolaro d’imparare soprattutto se stesso”; *metanoia*, perché nel rapporto d'insegnamento/apprendimento, alla stregua della relazione fra Gesù e i suoi diretti interlocutori, sollecitati sempre a radicali cambiamenti di mentalità, è necessaria all'alunno, affinché possa crescere, una continua “incisione” fecondante sotto i profili del pensiero e dei comportamenti¹².

4) *La scuola per la persona*

In coerenza con la sua teoria pedagogica, Luigi Stefanini, nel secondo dopoguerra, fu convinto propugnatore della necessità di “personalizzare” la scuola. Ciò non doveva escludere “altri programmi intesi a spiritualizzare, idealizzare, umanizzare, socializzare, attivizzare” tale istituzione, con la precisazione però che in ciascuno di questi termini sarebbe rimasto qualcosa “d'indeterminato e ambiguo se i concetti di spirito, ideale, umanità,

socialità, attività non fossero passati attraverso il concetto di persona e nella persona non trovasse fondamento e concretezza”¹³.

L’opera di “personalizzazione” della scuola suggerita da Stefanini aveva implicanze di ordine pedagogico, didattico e istituzionale. Fra di esse vale almeno la pena di ricordare: la difesa del primato del singolo alunno rispetto al gruppo scolastico, con il conseguente diritto di ciascuno a usufruire di un’educazione rispettosa dei propri ritmi evolutivi; la necessità (contraria a ogni forma d’irrazionalismo, volontarismo, pragmatismo, problematismo) di una maturazione integrale e armonica del soggetto, veduto nella sua qualità di persona “incarnata” e “mondanizzata”; il valore dell’eteroeducazione, se considerata come promotrice di autoeducazione; l’esigenza, per l’alunno, di una “sperimentazione dell’uomo nella persona del maestro”; la concezione dell’autorità come suscitatrice della libertà dell’educando, in un rapporto dialogico e reciprocamente attivo; l’importanza della “concentrazione” e delle “gerarchizzazione” didattica del sapere; l’urgenza di un’organizzazione sociale e scolastica tale da garantire, fra l’altro, la diffusione dell’istruzione di base per tutti, l’accesso agli studi superiori ai capaci e meritevoli, la fruizione di strutture e interventi riabilitativo-formativi per ragazzi in difficoltà¹⁴.

Il modello di “scuola del dialogo”, in grado, per il nostro autore, di conciliare l’attivismo con i valori della tradizione, sintetizzava, sul piano pedagogico, l’idea metafisica della persona come *logos*, parola aperta, quindi, alla “conversazione” con sé e con quanto è altro da sé: cose, uomini, Dio¹⁵.

5) *Le “sfide” della società moderna all’educazione*

La relazione tenuta da Stefanini a Trento il 28 settembre 1955, in occasione della XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici d’Italia, che costituì anche il suo ultimo intervento in pubblico, rappresentò una sorta di testamento pedagogico.

Attivismo, strumentalismo, globalismo, sperimentalismo, socializzazione erano i concetti-chiave nei quali riassumeva le linee di tendenza delle moderne teorie educative. Senza misconoscere i tratti positivi in esse presenti, il relatore scorgeva però in queste posizioni la riproduzione del paradosso della società contemporanea, la quale, se da un lato sembra conferire valore all’uomo esaltandone i diritti, sviluppandone gli agi, diffondendo i beni di cultura, dall’altro pare “volatilizzare l’intimità” spirituale del singolo, in cui risiede invece

la ragione della sua dignità, abbandonandolo alla suggestione di forze anonime e al potere coattivo di aggregazioni interpersonali.

Collocato fra lusinga e delusione, fra “autopossesso” e alienazione, l’uomo dell’epoca industriale – proseguiva Stefanini – avverte un’insicurezza che ha radici più profonde di quelle legate al rischio dell’instabilità dei cambi monetari, alla difficoltà degli sbocchi professionali, all’incertezza degli accordi politici: essa sorge, principalmente, dal fatto per cui il soggetto, troppo sovente, è reso estraneo a se stesso. In tale ordine di considerazioni s’inseriva la critica al cosiddetto *fumettismo*, inteso come disposizione, certamente favorita dallo sviluppo dei mezzi audiovisivi, “ad accogliere ciò che si dona senza sforzo, sostituendo il visto all’espresso, la ricettività all’attività, l’immediata apprensione alla riflessione, l’acquisto rapido alla lenta graduale conquista, cedendo all’impressione pura e alla virtù incantatrice dell’immagine”¹⁶. Tutto questo finiva con il porre il soggetto nella “condizione dello spettatore”, propria di chi si trovi ad “assistere” più che a partecipare in prima persona a un avvenimento.

Nella scia di simili analisi e considerazioni, Luigi Stefanini così concludeva: “L’ora della prova per l’educazione sarà superata felicemente se essa riuscirà a formare, nelle condizioni meno favorevoli, una sfera riservata alla riflessione e alla concentrazione, resistendo alle attrattive allucinatrici e dispersive, se riuscirà a mantenere desta l’alacrità spirituale contro lo stato ipnotico di chi ha gli occhi aperti per vedere tutto, fuorché per accorgersi di se stesso”. In questo arduo compito – egli aggiungeva – l’educazione cattolica deve essere impegnata a un titolo speciale, “perché il suo spazio è quello dell’intimità: lo spazio del carattere, del dovere, della libertà”¹⁷.

Parole – osservo – che ben volentieri pongo a suggello anche del mio intervento!

¹ Cfr. G. Cappello, *Luigi Stefanini. Dalle opere e dal carteggio del suo archivio* (a cura della Fondazione “Luigi Stefanini”), Quinto di Treviso, Euro-print, 2006.

² L. Stefanini, *La pedagogia dell’idealismo giudicata da un cattolico*, Società Editrice Internazionale, Torino 1927, p. 36.

³ Cfr. Id., *Idealismo cristiano*, Padova, R. Zannoni, 1931.

⁴ Per un approfondimento della riflessione stefaniniana nel trattato del 1932, cfr., di chi scrive, *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, Brescia, La Scuola, 1985, pp. 81-95.

⁵ L. Stefanini, *Il dramma filosofico della Germania*, CEDAM, Padova 1948, p. 11.

⁶ Id., *Spiritualismo cristiano*, in M.F. Sciacca (a cura di), *Filosofi italiani contemporanei*, Marzorati, Como 1944, p. 385.

⁷ Id., Intervento, in AA.VV., *La mia prospettiva filosofica*, Liviana, Padova 1950, p. 205.

⁸ Cfr. A. Rigobello (a cura di), *Il personalismo*, Roma, Città Nuova, 1975, pp. 58-67.

⁹ L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Roma, Bocca, 1955, p. 13.

¹⁰ *Ivi*, p. 19.

¹¹ Id., *Institutio divina e institutio umana*, in *La*

pedagogia cristiana. Atti del I Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1955, p. 34.

¹² *Ivi*, pp. 35-53.

¹³ Id., *Personalismo educativo*, cit., p. 9.

¹⁴ *Ivi*, *passim*.

¹⁵ Cfr. L. Stefanini, *La scuola del dialogo: interrogazione ed esame*, in "La Scuola Secondaria e i suoi problemi", 1954, 4, pp. 4-18.

¹⁶ Id., *Pedagogia nuova per il rinnovamento della società*, in *Società e scuola*. Atti della XXVIII Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia, Roma, Edizioni I.C.A.S., 1956, p. 161.

¹⁷ *Ivi*, p. 163.



Il Pedagogista Sergio De Giacinto

MICHELE CORSI

Preside Facoltà Scienze della Formazione

Università di Macerata

Parlare di Sergio De Giacinto, *don Sergio*, è un po' parlare anche di me. O almeno dei miei anni giovanili, della mia formazione iniziale, delle scelte fondamentali della mia vita (matrimonio e lavoro), della mia decisione di diventare pedagogista e non storico, filosofo o altro. Ma significa pure dire molto di quello che sono oggi come studioso della disciplina che professo e che insegno e forse anche come uomo, tanto l'incontro con don Sergio mi ha segnato: una persona e uno scienziato che mi porto ancora dentro e profondamente, che mi ritrovo spesso a pensare con gratitudine intellettuale nonostante che nel tempo poi, probabilmente per responsabilità di entrambi, i nostri rapporti si sono fatti quasi distanti.

Discorrere di lui, quindi, ha fortemente il taglio dell'interpretazione e di un'osservazione partecipe, ma nel tentativo della maggiore oggettività relazionale possibile (sulla scorta di Nagel, Goode, Hatt ecc.: Autori che don Sergio mi ha fatto leggere e meditare a lungo durante il corso dei miei studi universitari, accanto a Watzlawick e ad Altri italiani, europei, americani ecc.), tanto da scrivere e discutere con lui, a Macerata nel 1972, la mia tesi di laurea dal titolo *Per un concetto di teoria in pedagogia*.

Non è possibile per me, comunque, separare

in don Sergio l'uomo dal pedagogista: per come l'ho conosciuto e frequentato ampiamente dal 1968 al 1976, meno dal 1976 al 1981, per ciò che ho sempre letto e seguito di lui negli ultimissimi, e purtroppo assai brevi, anni della sua vita. E anche il bel saggio di Enver Bardulla, *Fede religiosa e razionalità nella pedagogia di Sergio De Giacinto*, e non di meno il primo paragrafo di questo importante tributo all'uomo e al Maestro: *Le "due nature"*. *Vicenda esistenziale e vicenda pedagogica in Sergio De Giacinto*, con cui l'amico e collega di Parma ha raccolto e pubblicato, nel 1993, gli scritti postumi di don Sergio, nei due volumi di *Pedagogia come poesia*, mi pare che vadano nella stessa direzione.

Uomo affascinante, indubbiamente, don Sergio. Con una grande carica vitale e con un entusiasmo che trascinavano e attraevano (pure un bel l'uomo, sussurravano – si era alla fine degli anni '60 e all'inizio di quelli '70 a Macerata, per cui più di un sussurro non era possibile – le studentesse e qualche giovane collega donna: si trattava di un prete!). Quando arrivava nell'allora Istituto di Pedagogia e Psicologia, diretto da un Giuseppe Galli per sua natura schivo e riservato, superando le stanze dell'Istituto di Filosofia (dove insegnavano in quegli anni Carlo Arata, Giuseppe Beschin, Filip-

po Piemontese ecc., altrettanto schivi e riservati), non ci si poteva non accorgere della sua presenza: spesso voce alta, bussava alle porte, entrava e salutava, sconvolgendo la quiete silenziosa di quel corridoio semibuio: un tornado. E poi le sue lezioni, il lunedì alle 18, il martedì e il mercoledì alle 8, quasi una preghiera laica invece: voce bassa, un *fare* molto meditato, le parole misurate e scandite, ma anche la passione e l'eroico furore, nel sostenere la *scientificità della pedagogia* e la *tridimensionalità del rapporto educativo*, di chi sapeva di rappresentare, in quel tempo, la *voce di uno che grida nel deserto* (tanto per rimanere a un Giovanni Battista, come San Giovanni e il suo Vangelo, a lui particolarmente caro). E che sicuramente scontò, questa sua posizione pedagogico-educativa, nel ritardo con cui arrivò alla cattedra soltanto nel 1981, a 60 anni, accanto, di contro, a giovani quarantenni o poco più di sicuro valore come Corradini, Montuschi, Scurati ecc. Non scriveva di scuola (grande peccato allora!) il nostro don Sergio e, quando pubblicava in qualche modo sull'istituzione scolastica o meglio sull'università (si ricordi il suo libro *Educazione intellettuale universitaria*), quasi a voler segnare un distacco dalla scuola elementare o dalla scuola media unica (su cui si cimentavano invece i giovani aspiranti ordinari del tempo, nel seguire le orme e gli inviti dei Maestri cattolici e laici dell'epoca), ragionava non di contenuti o di ideologie, quanto piuttosto di variabili, formalizzazioni ecc. A sottolineare ulteriormente, forse, la sua diversità e la sua estraneità un po' aristocratica alla *moda* del tempo. E poi le sue battute, fatte certamente in privato, ma a volte i muri hanno orecchie e bocche, per cui *alcuni libri erano fatti con la fotocopiatrice* o *erano il riassunto di cinque volumi precedenti* (magari di Altri) o *che erano articoli stirati, che se li scuotevi e lasciavi cadere aggettivi e avverbi, si riducevano assai* ecc., sicuramente non erano gradite a molti. Tant'è che, nonostante parecchi, specie tra i più giovani ricercatori, citino ancora, nei loro saggi, il suo *Educazione come sistema* (una pietra miliare per me – poco importa se totalmente condivisibile o in parte – in ordine agli studi *sulla pedagogia* – come diceva don Sergio – e sull'epistemologia pedagogica), mentre la grandissima parte scriveva *in pedagogia* (come affermava sempre lo stesso don Sergio), questo suo ponderoso volume uscì ben presto dal circuito accademico ed editoriale. Un don Sergio ingenerosamente e frettolosamente dimenticato, ci trovammo a dire assieme don Enzo Giammancheri ed io, nella sua stanza all'Editrice La Scuola,

a Brescia nel 1997, allorché gli portai per la pubblicazione il mio *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, per la mia conferma in ruolo come ordinario, quasi a “chiudere” il ciclo virtuoso iniziato con la mia tesi di laurea 25 anni prima: un tributo *libero e gratuito* (don Sergio era già morto da un decennio) nel titolo e nel contenuto a chi ho sempre considerato un Maestro per la mia formazione.

Uomo sicuramente con molte contraddizioni, che aspirava però al loro superamento (era di grande onestà intellettuale don Sergio, pure se talora ingenuo, per me, o talora “rigido”): scienziata puro fino a 6 – 7 anni prima di morire, posizione che poi abbandonò o superò a favore di una *pedagogia come poesia*; che mi contestò la relazione di fine primo anno accademico a maggio del 1969 in cui proponevo l'educazione essenzialmente come un atto d'amore e che poi, per sue vie sicuramente e indubitabilmente più rigorose e sostenute dei miei 20 anni di allora, approdò allo stesso risultato o quasi (avrei voluto scrivergli allora!, ma poi non lo feci); snob e quasi *altro* in ambito accademico, con amicizie importanti e *borghesi*, ottimo sciatore e nuotatore (il Concilio Vaticano II si era chiuso da poco!) eppure mistico e a tratti ieratico e “distante” (profondamente assorto) quando celebrava la Messa (splendide, raffinate, *pensate*, di intensa spiritualità le sue omelie: ricordo ancora con fortissima commozione quella che pronunciò nel giorno del mio matrimonio); *persona di preghiera* anche se amava di più il tramonto che l'alba, con le Lodi a volte recitate al crepuscolo (*tanto da qualche parte del mondo il sole si starà alzando*: soleva ripetere); prete e laico al tempo stesso: frequentava alcuni importanti notabili democristiani milanesi, ma ritengo che Montanelli, il partito liberale o meglio quello repubblicano (il rigore severo e asciutto, il senso dello Stato e l'attenzione al bilancio dell'Ugo La Malfa dell'epoca) esercitarono su lui una grande attrattiva e probabilmente ebbero pure, a volte, il suo voto. Pedagogista “chiuso”, per più di venti anni, nella “cabina di regia della formalizzazione pedagogica”, che non voleva “sporcarsi le mani” con la quotidianità dell'educazione nella scuola e nelle altre agenzie educative (e che rappresentò uno dei motivi per cui nel tempo mi staccai da lui, che volevo invece realizzare un ponte, in me e nella *mia pedagogia*, tra teoria e pratica, *ma vivendo anche la pratica e volendo scrivere pure di pratica*), ma anche psicoterapeuta (particolarmente degli adolescenti e degli adulti: una direzione spirituale laica non direttiva, che invita-

va però a riflettere e a non fuggire dalle proprie responsabilità di adulti o di adulti in formazione – due inviti spirituali e scientifici ai quali mi sono raramente sottratto e che mi porto ancora dentro, su cui ho scritto e scritto molto –, come nella migliore tradizione e nel miglior solco delle reali ed efficaci direzioni spirituali!). Il “primo” don Sergio pedagista che curò e sollecitò la traduzione italiana di Scheffler e Kneller, che si rese promotore nel nostro Paese dell’epistemologia pedagogica tedesca, che fece leggere a schiere innumerevoli di giovani e di amici il libro di Pirsig, *Lo Zen e l’arte della manutenzione della bicicletta*, Orwell ecc., che ti bacchettava se non trascorrevi ore insonni sull’unità di indagine in pedagogia, sui modelli meccanici e su quelli organici, sulle proprietà emergenti e quant’altro, e poi il “secondo” De Giacinto che riguardò invece, come ho scritto, *la natura dell’educazione fondamentalmente come un atto d’amore* e sostenne il ritorno al prelogico e la qualificazione della pedagogia come un discorso essenzialmente poetico. Il don Sergio, questo secondo, tanto per intenderci de *L’isola delle parole trasparenti* e de *Il linguaggio dell’amore: amore come presupposto di vita* ecc.

Forse ha ragione Enver Bardulla, nel suo saggio qui già citato e che consiglio davvero a tutti di leggere (una bell’analisi completa e dall’interno di don Sergio), allorché scrive che, a quest’ultimo esito del suo approdo pedagogico, non si può escludere che *abbia pure contribuito, e in misura tutt’altro che marginale, la precarietà delle sue condizioni di salute (aveva subito due interventi chirurgici, entrambi di una certa gravità, a distanza di pochissimi anni l’uno dall’altro)*. E poco dopo morì.

Certo è che ci manca il “terzo” don Sergio. O comunque manca a me. Se avesse avuto ancora salute e non fosse così prematuramente scomparso, il pedagista che mi ricordava che, a scrivere una pagina al giorno, si scrivono circa 300 pagine all’anno (escluse le domeniche e le feste comandate!) – e che spesso ripeto ora ossessivamente ai miei allievi –, forse avrebbe operato la *sintesi* (lo affermo qui in forma breve e senza tutti i dovuti e necessari passaggi) tra le due posizioni e le due nature, con suo e nostro vantaggio (chiedo scusa per la mia superbia!) e ci saremmo riavvicinati, almeno su questo versante, pure nella distanza e nell’omaggio, meritato e sincero, del giovane e imberbe allievo di ieri e del pedagista ormai prossimo alle 58 primavere (per non parlare degli inverni!) di oggi al Maestro di vita e di pensiero dei miei primi venti, trent’anni.

Vocazione educativa e “messaggi pedagogici” di Mario Mencarelli

SIRA SERENALLA MACCHIETTI
Ordinario di Pedagogia - Direttore
Dipartimento Scienze dell’educazione
Università Siena-Arezzo

Mario Mencarelli ci ha lasciato un’ampia produzione scientifica¹ che copre un lungo arco di tempo (1952 al 1987) e che si caratterizza per una notevole abbondanza tematica in cui si esprime “una acutissima sensibilità e risponsività” alle sfide delle domande di educazione sempre “emergenti”².

Tuttavia la produzione scientifica del pedagista senese è essenzialmente unitaria³ e coerente con la sua fedeltà alla persona, all’idea di creatività, alla causa dell’educazione integrale e della democrazia.

Questa fedeltà si è espressa in maniera diversa nei vari momenti del suo percorso culturale, in cui ha assunto un significato particolare l’incontro, avvenuto nel 1957 con la Comunità Fraterna di Pietralba e quindi con l’Editrice La Scuola di Brescia⁴, con il quale inizia il secondo momento della sua ricerca pedagogica, la quale precedentemente si era collocata nella prospettiva dell’attivismo e della pedagogia deweyana ed era strettamente legata alla sua esperienza di insegnante.

Infatti il Nostro, grazie anche alla guida attenta ed efficace di Marco Agosti, da lui considerato maestro, oltre che “padre ed amico fraterno”, ed alla familiarità con Vittorino Chizzolini, maturò la consapevolezza della sua vocazione educativa e pedagogica ed iniziò a costruire la sua pedagogia, che poneva al suo centro la persona, definita in coerenza con la filosofia cristiana (di S. Agostino, di S. Tommaso, di A. Rosmini), ma che non voleva essere soltanto una *pedagogia perennis*.

Questa pedagogia infatti, mentre era sostenuta da un’antropologia filosofica cristiana che Mario Mencarelli riteneva indispensabile per orientare e

sorreggere l'azione educativa, avvertiva l'esigenza di confrontarsi con la società e con la storia e soprattutto di approfondire la conoscenza dell'educabilità dell'essere umano.

L'attenzione per i problemi educativi e sociali, già presente negli scritti della sua giovinezza, era sollecitata anche dalla familiarità "con le persone che la scuola aveva tradito o che non avevano avuto modo (per motivi economici, politici, per negligenze, inadempienze di varia natura, per il peso di una tradizione che consentiva soltanto a "pochi" di accedere alle fonti della cultura e comunque agli studi "superiori") di liberarsi dall'ignoranza"⁵, dalle sue esperienze di insegnamento e dall'azione svolta nei Centri di Lettura.

Pertanto fin dagli anni '60 Mario Mencarelli dedicò la sua riflessione al diritto all'educazione e quindi "alla promozione umana e sociale" di tutti gli esseri umani, la cui realizzazione è legata in gran parte alla qualità della scuola, alla quale domandava di essere "aperta a tutti e diversa per ciascuno" per consentire ad ogni persona di sentire il bisogno di continuare ad apprendere per tutta la vita.

A questo proposito, nel 1974, nel suo curriculum così scriveva: "In diretta connessione con le esperienze e le ricerche, già ricordate, sulla scuola di base, in quanto scuola popolare, cioè aperta a tutti, si sviluppava l'interesse per l'educazione degli adulti, i cui problemi cominciai ad affrontare... come dirigente di Centri di Lettura...

Da questo impegno nacque il volume *Educazione permanente*⁶, in cui "cogliendo i risultati della verifica della natura delle istituzioni esistenti per la educazione degli adulti", denunciava i limiti delle iniziative di "alfabetizzazione" e proponeva "le linee di una educazione" capace di consentire "all'uomo di crescere e di realizzarsi per tutto l'arco dell'esistenza, considerando la propria originalità come contributo insostituibile alla vita sociale". Il volume, che è uno dei primi studi italiani sull'argomento, prendeva "realisticamente nota delle condizioni" che rendevano "difficile l'affermarsi dell'educazione permanente", e proponeva "le linee di una concezione personalistica attenta alle esigenze di qualificazione della vita comunitaria".

Questa attenzione per l'educazione permanente è una testimonianza della vocazione educativa e pedagogica di Mario Mencarelli, che gli chiedeva di impegnarsi per far sì che ognuno potesse accedere alla cultura e provare il piacere di conoscere, di sapere, di operare e di risolvere i propri problemi e quelli della comunità di appartenenza.

Infatti, come sostiene Giorgio Chiosso, per Mario Mencarelli l'educazione permanente "si configurava non soltanto come cultura emergente cioè come il progressivo definirsi di nuovi modelli oppure come impegno civile legato alla frontiera dell'affermazione dei diritti fondamentali dell'uomo, ma come vera e propria categoria ideale e valoriale in quanto condizione per corrispondere al bisogno di libertà autentica di persone e gruppi sociali"⁷.

Persona e creatività

Mario Mencarelli dagli anni '60 in poi tenacemente ha testimoniato il suo personalismo pedagogico e lo ha irrobustito "con le ragioni scientifiche di una pedagogia tutta rivolta a fortificare la cifra metafisica della *persona* con le intersezioni che provengono dalle scienze umane, dalla psicologia umanistica e dalle teorie psicologiche della personalità, tendenti a dare un riscontro ineludibile sulla *qualità divergente* e creativa del nostro *essere-uomini*"⁸.

La pubblicazione del volume *Potenziale educativo e creatività* del 1972⁹, fu un punto di arrivo dell'itinerario pedagogico che il Nostro aveva già percorso e il risultato di un lungo ed appassionato studio, effettuato "per sottrarre il termine *potenziale umano* alla genericità che può distinguerlo", senza perdere di vista la ricchezza delle "promesse" che intende esprimere... Alla base di questo studio c'era la speranza di poter constatare che la ricerca positiva poteva confermare nell'uomo la presenza di quei poteri di cui la cultura personalistica lo aveva dichiarato "titolare".

Le psicologie umanistiche, la nuova psicanalisi, gli studi specifici sulla creatività (pur nella loro varietà e nella molteplicità di significati che vengono attribuiti a questo termine) gli offrirono contributi "apprezzabili" per conoscere la complessità della persona e gli consentirono di costatare "la solidarietà che le scienze cercavano assiduamente" e di rilevare che i risultati delle loro ricerche sollecitavano ad "affrancare" "l'originalità personale" e davano senso alle idee di libertà e di dignità.

I loro studi, inoltre, consentivano di costatare che la "creatività polarizza tutte le forze che il potenziale educativo è in grado di esprimere. Essa richiama infatti, insieme ad una più sicura disponibilità davanti alla vita, la capacità che l'uomo ha di tenersi per mano, assumendo la propria coscienza come sorgente normativa, il proprio pen-

siero come forza produttiva di umanità e la propria espressione come incremento degli affetti, del linguaggio, della memoria, della socialità... La creatività non è infatti solo pensiero divergente. È piuttosto un modo di essere o meglio di vivere”¹⁰.

Essa è inoltre “– un diritto personale; – una profonda – *esigenza sociale*; – l’espressione di un’*ansia metafisica*”¹¹.

Pertanto, secondo Mario Mencarelli, una pedagogia della creatività deve “essere accettata dalla società e dalla cultura in cui si esprime, perché l’educazione “si respira nell’aria” e la responsabilità di educare non è mai di una sola istituzione, la famiglia o la scuola, ma dell’intera società. D’altra parte, una pedagogia della creatività serve a mettere in luce il valore unico della persona e di ogni persona, nel rifiuto di ogni riduzione individualistica, ma anche di ogni annullamento dell’uomo nella massa”¹². Questa pedagogia inoltre mira a promuovere “una *rinascita culturale* [e non soltanto socioeconomica]” capace di investire “di significati positivi l’intero orizzonte della vita umana”¹³, per poter contribuire a “trasformare in meglio la società”¹⁴.

E per concludere... la proposta di un umanesimo totale

Negli anni ’80, quando in Italia sembrava affermarsi una concezione efficientistica del vivere, dell’operare e dell’educare Mario Mencarelli, avvertiva un autentico bisogno di respiro culturale e si proponeva di riedificare una “nuova pedagogia della cultura”, “capace di liberare l’educazione scolastica ed extrascolastica dalle secche del didatticismo, dal nuovo pragmatismo e dal convenzionalismo che impediscono all’uomo di affermare la sua *vocazione umana*”¹⁵.

Di questa intenzione ci offrono una testimonianza anche le sue riflessioni sulla natura della pedagogia, alla quale affidava una funzione ermeneutico-sistematica che impegna il pedagogo “a capire per suggerire, e quindi a capire per criticare, cioè per sollecitare interventi e decisioni a favore di una persona o d’un nucleo sociale o d’una civiltà, con le regole che l’ermeneutica impone e con la libertà che dell’ermeneutica è maestra”¹⁶.

A suo avviso, infatti “nella funzione ermeneutica-sistematica, la pedagogia ribadisce, con la sua dignità scientifica, la sua profonda libertà di scienza”, capace di sostenere una politica creativa e di progettare un’educazione che non può non assumere “*la libertà come metodo, come contenuto, come*

fine del proprio impegno”¹⁷.

Alla pedagogia ed all’educazione infatti Mario Mencarelli affidava il compito di contribuire alla costruzione dell’umanesimo dell’autenticità, che onora la persona-ragione la quale ha bisogno di valori che non tramontano e di orizzonti di senso, dell’intenzione cioè della presenza, della conoscenza, dell’impegno, del coraggio e della testimonianza..., cioè “del trascendimento che è proprio della persona” e che impone risposte congrue agli appelli della vita.

Ma l’umanesimo proposto dal pedagogo senese è anche un umanesimo democratico, che mira a promuovere ed a “rendere feconda l’esperienza di autorealizzazione e l’esperienza sociale, inseguendo costantemente quell’ideale regolativo che è rappresentato dalla verità”¹⁸.

Riflettendo su queste articolazioni dell’umanesimo, progettato da Mario Mencarelli, possiamo affermare che egli voleva costruire con la pedagogia e con l’educazione un “umanesimo totale”, profondamente cristiano¹⁹.

Per raggiungere questo traguardo il Nostro si rivolgeva ai colleghi, sollecitandoli a condividere la ricerca di uno spirito di collaborazione e di amicizia ed a consolidare gli elementi generativi di un nuovo clima di colleganza, ricordando che “*impegnarsi in una zona di frontiera giova alla qualità del discorso pedagogico, giova al conseguente rapporto educativo, giova infine alla definizione di strategie educative...*”²⁰, “ad una corale, in quanto collegiale affermazione del mestiere del pedagogo” ed alla capacità di orientare l’elaborazione di progetti formativi “umanizzanti”, volti ad onorare ogni persona ed a rispettare il “mistero che ogni persona custodisce...”.

¹ Mario Mencarelli (n. ad Asciano - Siena, il 10.11.1923, m. a Siena il 6.6.1987) è stato prima maestro elementare e direttore didattico, poi insegnante e preside di scuola media. Ha iniziato ad insegnare in Università (A. A. 1966-’67) come docente incaricato di Storia della pedagogia presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore nella sede di Brescia e poi anche di Pedagogia nella sede di Milano. Dall’anno accademico 1969-’70 fino alla morte è stato docente di pedagogia generale presso la Facoltà di Magistero dell’Università degli Studi di Siena (sede di Arezzo).

Mario Mencarelli è stato inoltre organizzatore, di seminari sull’Educazione degli Adulti e sui problemi dell’Educazione Permanente organizzati dal Consiglio d’Europa e da altri organismi internazionali, *rapporteur* in numerosi simposi, membro di diverse commissioni ministeriali che hanno elaborato i programmi scola-

stici, presidente della commissione incaricata della elaborazione dei curricula per il Corso di Laurea per Maestri, fondatore e primo direttore della rivista “Prospettiva EP” e condirettore della rivista “Scuola e Didattica”.

² Cfr. C. SCURATI, *La pedagogia della scuola nell'opera di Mario Mencarelli*, in AA.VV., *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera* (a cura di S. S. Macchietti), Bulzoni Ed., Roma 1998, pp. 100-101.

³ In effetti la ricerca di Mario Mencarelli, pur esprimendosi in vari settori: storia della pedagogia, pedagogia, istituzioni di pedagogia, pedagogia sociale, sperimentale, scolastica, metodologia e didattica, educazione permanente, si configura come un “sistema pedagogico”, edificato su un nucleo centrale e su alcuni fondamenti teoretici, riconducibili al “personalismo”.

⁴ Cfr. G. BERTAGNA, *Mario Mencarelli. L'Editrice la Scuola e Scuola e Didattica*, in “Prospettiva EP”, n. 2-3, apr.-sett. 1998.

⁵ Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Mario Mencarelli e la sfida della pedagogia*, in “Pedagogia e Vita”, n. 5-6, 1986/87, p. 640.

⁶ Cfr. M. MENCARELLI, *Educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1964.

⁷ Cfr. G. CHIOSSO, *Mario Mencarelli e la stagione del secondo personalismo*, in “Prospettiva EP”, n. 2-3, apr.-sett. 1998, p. 69.

⁸ G. ACONE, *Breve riflessione sul personalismo di Mario Mencarelli*, in AA.VV., *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera* (a cura di S. S. Macchietti), cit., p. 48.

⁹ Cfr. M. MENCARELLI, *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia 1972. A questo libro nel corso di cinque anni fecero seguito i volumi *Metodologia didattica e creatività* (1974), *Creatività* (1976) e *Creatività e valori educativi: saggio di teleologia pedagogica* (1977).

¹⁰ Cfr. M. MENCARELLI, *Potenziale educativo e creatività*, cit., p. 9. In effetti, come opportunamente sot-

tolinea F. Montuschi, quella di creatività per Mencarelli fu “un'idea guida” per la sua pedagogia intesa come “scienza ermeneutico-sistematica”, che si impegna a interpretare le grandi esigenze d'un tempo, d'una civiltà, d'una comunità, muovendo dalla constatazione che la persona, per quanto condizionata, custodisce in se stessa la forza generativa d'ogni trasformazione umanamente congrua e perciò umanamente auspicabile”. Cfr. F. MONTUSCHI, *Creatività e apprendimento*, in AA.VV., *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera* (a cura di S.S. Macchietti), cit., p. 83.

¹¹ Cfr. M. MENCARELLI, *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976, p. 14.

¹² Ib., pagina di copertina.

¹³ Cfr. G. M. BERTIN, *Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente*, in AA.VV., *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera* (a cura di S.S. Macchietti), cit., pp. 77-78.

¹⁴ Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Rileggendo Mario Mencarelli. L'educazione alla creatività come valorizzazione dell'umano*, in “Psicologia Scolastica”, cit., p. 233.

¹⁵ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *L'itinerario pedagogico di Mario Mencarelli*, in “Prospettiva EP”, n. 5, sett.-ott. 1989, p. 21.

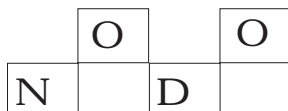
¹⁶ Cfr. M. MENCARELLI, *Scuola oltre la crisi*, La Scuola, Brescia 1982, pp. 19-20.

¹⁷ Ib., p. 31.

¹⁸ Cfr. M. MENCARELLI, *Creatività e valori educativi*, cit., p. 100.

¹⁹ Cfr. S. S. MACCHIETTI, *Rileggendo Mario Mencarelli. L'educazione alla creatività come valorizzazione dell'umano*, in “Psicologia Scolastica”, cit., p. 235.

²⁰ Cfr. M. MENCARELLI, *L'insegnamento della pedagogia nella università*, in AA.VV., *L'insegnamento della pedagogia nella università*, Atti del XVII Convegno di Scholé (Roma, 22-23 settembre 1978), La Scuola, Brescia 1979, p. 43.



L'elaborazione pedagogica di Aldo Capitini: non solo proposte, ma azioni concrete

LUISA SANTELLI BECCEGATO
Ordinario di Pedagogia Università di Bari

La necessità di riprendere, approfondire e sviluppare l'opera di A. Capitini mi è risultata evidente dopo aver constatato, in più occasioni e in più contesti, come molti giovani, pur interessati alle dinamiche della convivenza fra diversi e della solidarietà e pur avendo, alcuni, partecipato alle marce per la pace da Perugia ad Assisi, non sapessero della sua esistenza.

Certo, è importante che le idee vivano e si diffondano (ed è questo il segno più chiaro dell'interesse e fecondità di un messaggio), ma conoscere come e da chi e a quale prezzo esse siano state sostenute può aiutare a meglio comprenderle e interpretarle.

Nel corso della sua vita (23 XII 1899-19 X 1968) – contrassegnata dai tratti della coerenza, della semplicità, della costruttività, dell'impegno – A. Capitini ha realizzato molto sul piano sia della riflessione e progettazione pedagogica, sia su quello delle iniziative pratiche. Laureato in lettere e filosofia alla Normale di Pisa nel 1929, dopo un lungo periodo di sacrifici date le modeste condizioni economiche della sua famiglia, costretto a lasciare il lavoro per aver rifiutato la tessera del partito fascista, più volte arrestato come oppositore del regime, Aldo Capitini ha progressivamente elaborato una sua personale posizione nei confronti delle impostazioni culturali dominanti del suo tempo, l'idealismo gentiliano e lo storicismo crociano, qualificandosi – come egli stesso affermava – come kantiano-leopardiano attento costantemente alla finitezza dell'uomo, al suo dolore, ma anche alle sue possibilità di trasformazione della realtà. In effetti, la finitezza di ognuno di noi non viene avvertita da A. Capitini come una negatività, un limite, ma come condizione che apre al rapporto con gli altri, alla comunità, nella compresenza dei morti e dei viventi¹, punto di avvio verso l'apertura al divino.

La dimensione religiosa innerva ogni riflessione e proposta di A. Capitini. Contrario a ogni istituzionalizzazione e gerarchizzazione, A. Capitini propone una religione rivolta al tu, all'amore

per gli altri, all'unità con tutti gli esseri, avvertiti tutti come compresenti e cooperanti. Una religione "libera" e "aperta", intesa come dialogo, reciproca partecipazione, compresenza e amore come risulta dai suoi scritti tra cui *Elementi di un'esperienza religiosa* del 1937, *Nuova socialità e riforma religiosa* del 1950, *Religione aperta* del 1955.

Nella religione si radicano i principi della nonviolenza, del pacifismo, dell'amore-rispetto per ogni forma di vita; essa interviene "per aprire l'anima, per favorire accordi e comprensioni, per aprire mediante l'amore, tutti gli orizzonti"². In questa apertura sorge una nuova vita religiosa autentica, nonviolenta, libera, impegnata a rinnovare la vita, l'umanità, il mondo intero. È la religione aperta che ci insegna a innestare la nostra attività nell'amore "verso ogni singolo (il tu), perché questo è l'atto di Dio, senza eccezione, per tutti"³.

Dalla tensione religiosa si avvia l'attività educativa, a sua volta profondamente contrassegnata dalle due dimensioni qualificanti la proposta di A. Capitini e fra loro strettamente connesse: l'*apertura* e la *compresenza*. Finalità dell'educare è costruire "un mondo nella direzione del tu"⁴ ed è, ad un tempo, espressione più alta della mia stessa vita: "l'essenza della mia vita e di quella dell'altro è unità-amore, è atto di vicinanza infinita. Se vedo gli altri come estranei nella vita, mi sentirò anch'io estraneo a loro. Purificandomi dalla finitezza, dalla considerazione della mia sola esistenza, vedrò gli altri vicino a me, intimi a me, e instaurerò l'unità-amore"⁵. Aprirmi all'altro è il modo per costruire "un nuovo cielo e una nuova terra", una nuova realtà liberata dal limite, dal dolore, dalla violenza. Aprirsi all'altro significa anche riconoscerlo e sentirlo 'presente'. L'apertura comporta la compresenza.

È la compresenza la via che unisce i vivi ai morti, che trasforma la realtà del tutto, chiusa nella sua passività, nella realtà di *tutti*. La persona non è mai isolata, la compresenza è una realtà originaria, autentica in cui ognuno si riconosce nell'al-

tro. “Se arrivo all’orizzonte di tutti, se mi interessa la realtà di tutti, capisco la loro compresenza”⁶. Per Capitini, dall’ *Atto di educare* del 1951 alle sue ultime riflessioni (*Il potere di tutti* è stato pubblicato postumo nel 1969), il compito dell’educazione è tener viva una tensione che permette di capire l’insufficienza della realtà in cui viviamo, di rifiutarla per impegnarci a realizzare nuove fasi creative. “L’inconveniente o il limite dell’attuale sistema educativo – scrive nell’*Educazione aperta* – è di mancare di questo orizzonte della compresenza. Essa non è viva nell’animo dello scolaro, angosciato dall’essere alle prese con la sua sola individualità, che a volte egli riconoscere essere meschina; né nell’animo dell’insegnante, preoccupato unicamente di dare alla fine un giudizio che permetta la selezione o la scelta. Una grande serenità scenderebbe nell’animo dell’uno e dell’altro se l’apertura alla compresenza facesse sentire che è possibile altro”⁷, un qualcosa di ulteriore e diverso che ci permette di avvertire una colleganza universale.

La sua visione della scuola approfondisce queste interpretazioni per sostenere un’autonomia che “valorizza l’iniziativa, genera la discussione, forma le coscienze e le affratella sul serio, cioè come vive e non passive... Perciò l’autonomia della scuola che qui si rivendica non è per nulla il comodo proprio o l’arbitrio, ma è la capacità di realizzare l’apporto dei singoli e il dialogo, nel modo più ampio e profondo”⁸.

Sostenitore della scuola media unica, di una scuola secondaria superiore unitaria, di una università aperta alla comunità e al suo sviluppo, A. Capitini è attento e impegnato anche sul versante di un’educazione degli adulti non come occasione compensatoria per chi non ha potuto compiere a suo tempo gli studi, ma come formazione continua del cittadino consapevole dei suoi diritti e doveri, interessato a partecipare alla vita sociale e politica, a esercitare il controllo democratico.

La prospettiva è una condivisione del potere tra tutti, di una *omnicrazia* come partecipazione effettiva, di democrazia dal basso, di potere ascendente e inclusivo, di espressione da parte di ciascuno del proprio dono a tutti gli altri. L’omnicrazia libera il potere dalla violenza⁹. Se la compresenza è l’unità tra tutti, essa esclude un potere esercitato da parte di qualcuno nei confronti di un altro, ma riguarda l’altro nella sua uguaglianza non solo formale, giuridica, espressa nella legge, ma uguaglianza nel valore che è proprio di ogni singola persona.

Da queste idee nasce l’originale esperienza dei

Centri di Orientamento Sociale (i C.O.S.), avviati nel 1944¹⁰, con lo scopo di sostenere una partecipazione ai diversi aspetti della vita sociale e politica e perseguire il bene comune nella libertà, nella giustizia, nella pace. Luoghi di dialogo, di incontro e confronto fra diversi, non per insegnare qualcosa, ma per lavorare insieme con gli altri. Ogni centro, precisa A. Capitini, “è a disposizione di tutti e specialmente dei giovani ingannati dal fascismo nella loro formazione e informazione politica”¹¹.

Anche da questa prospettiva ritorna la connessione con l’educazione religiosa, intesa come “educazione all’amore, sentimento crescente dell’unità con tutti”¹², che A. Capitini elabora considerando in particolare gli ultimi, gli esclusi, gli emarginati, i perdenti. Una connessione, religione e politica, avvertita da N. Bobbio in tutto il suo interesse¹³, che rende la dimensione politica di A. Capitini sempre animata da spirito religioso e la sua religiosità sempre esposta sui temi politici della giustizia e della convivenza civile. “Prendere la libertà e la religione come un fuoco vitale e collocarlo entro il socialismo, obbedendo al proposito religioso di offrire un nuovo orientamento nel vivere la compenetrazione tra socialismo e libertà.”¹⁴. Un nuovo orientamento, una tensione costante per un rinnovamento dell’umanità e del mondo intero; una tensione che A. Capitini, per evitare il rischio di formalizzarla e isterilirla, non intende collocare in nessun partito. È una dinamica da mantenere viva immergendosi nella realtà quotidiana.

La vera, autentica ispirazione viene trovata nel vivere, nel fare esperienza dei problemi drammaticamente aperti del suo tempo. L’interrogativo più urgente a cui bisogna saper rispondere è “che cosa fare?”. Un interrogativo a cui A. Capitini ha cercato di rispondere vivendo “unito con tutti nella massima solidarietà, anche al di là della morte” per perseguire la realizzazione di “una società nuova in una realtà che abbia consumato tutti i vecchi limiti, compresi il dolore e la morte”¹⁵; una società di tutti, fondata sul decentramento, sul controllo dal basso, sulla libertà, sul rifiuto dello sfruttamento e dell’oppressione, sulla nonviolenza e la pace.

Un messaggio dalla dimensione profetica come ha ben chiarito N. Bobbio distinguendo tra utopia e profezia: “mentre l’utopista disegna una stupenda struttura di società ideale, ma ne rinvia l’attenzione a tempi migliori, il profeta comunica, qui e ora”¹⁶. Scelta che ha fatto Capitini. Di fronte

al pensiero dominante del suo tempo, centrato sul culto della forza, sull'ideologia del potere, la mistica della guerra, ha valorizzato la creatività del bene, il darsi con amore ("l'amore-darsi" per usare la sua terminologia), la maieutica della moltiplicazione, cioè il far nascere se stessi e gli altri per tutti. "Io non dico – scrive A. Capitini in *Elementi di un'esperienza religiosa*¹⁷ – fra poco o molto tempo avremo una società perfettamente non violenta... A me importa fondamentalmente l'impiego di questa mia modestissima vita, di queste ore o di questi pochi giorni; e mettere sulla bilancia intima della storia il peso della mia persuasione, del mio atto, che, anche se non è visto da nessuno, ha il suo peso alla presenza e per la presenza di Dio"¹⁸.

Assertore di principi semplici e nobilissimi, considerato da alcuni un fantasioso e un romantico, A. Capitini è stato in effetti coraggioso e lungimirante, interprete sensibile e intelligente del proprio tempo. Meriterebbero un'analisi più attenta di quella che è possibile fare in questa sede le sue osservazioni a proposito del lavoro, delle retribuzioni, del tempo libero, degli strumenti di comunicazione e informazione di massa e del loro controllo da parte di chi detiene il potere: è attraverso la radio, la stampa, la televisione, scrive A. Capitini, che la classe dominante, con i suoi capi, è presentata "giusta, patriottica, natalizia, tale da meritare il potere e da tenere lontano il male"¹⁹.

A. Capitini non si è limitato a formulare a formulare grandi principi nei quali la quasi totalità delle persone ritiene di potersi riconoscere, ma si è esposto a individuare e perseguire scelte concrete.

Giustamente ricordato come pedagogista della nonviolenza, non è però – a mio avviso – da racchiudere dentro questa indicazione tutto il suo articolato lavoro. Come ho cercato di richiamare in queste brevi note, A. Capitini è stato anche promotore di una pedagogia delle relazioni non solo tra le persone, ma tra tutti i soggetti viventi per un'estensione di amore coinvolgente ogni aspetto della realtà. In questo contesto è da interpretare anche la sua scelta non violenta vegetariana (e la fondazione della Società vegetariana)²⁰.

Sostenitore di una pedagogia dell'ascolto e della parola, nelle sue possibilità di dire e di tacere con i suoi caratteri di sfida, di provocazione e soprattutto di rispetto dell'identità. Una pedagogia del dialogo e dell'accoglienza di un rapporto con l'altro che vive il piacere dell'alterità, senza nessun tentativo di possesso e di comando. La tematica dell'ascolto è molto presente in Capitini: una

dimensione che libera l'educazione da preoccupazioni di controllo e di regolazione per aprirsi a processi di crescita, di liberazione, di creatività. È la pedagogia della parola ascoltata più che della parola detta.

Strenuo difensore di una metodologia partecipativa e democratica tesa a sostenere e sollecitare le energie intellettive, morali e spirituali di ogni singola persona per darle la possibilità di divenire protagonista della propria storia nell'intreccio e nella condivisione della storia dell'altro, A. Capitini non smette mai di avvertire che "per le persone, la cosa peggiore è non incontrarsi, non ascoltarsi reciprocamente"²¹.

Un messaggio da non dimenticare in questo difficile inizio di terzo millennio.

¹ *La compresenza dei morti e dei viventi*, Il saggiatore, Milano 1966.

² *Elementi di un'esperienza religiosa*, Laterza, Bari 1937, p. 14.

³ 28 *Lettera di religione* del 20 ottobre 1954, in *Il potere di tutti*, La Nuova Italia, 1969, p. 300.

⁴ *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, vol. I, pp. 295.

⁵ *Elementi di un'esperienza religiosa*, Laterza, Bari 1937, p. 52.

⁶ *Il potere di tutti*, La Nuova Italia, Firenze 1969, pag. 6.

⁷ *Educazione aperta*, op. cit., vol. II, p. 212.

⁸ *Educazione aperta*, op. cit., vol. I, p. 140.

⁹ *Il potere di tutti*, op. cit., p. 183.

¹⁰ Il primo C.O.S. è stato istituito a Perugia il 17 luglio 1944. L'esperienza si è conclusa nel 1948. Oggi è possibile continuare ad approfondire le questioni, continuare ad *ascoltare* e a *parlare* così come ha sempre fatto A. Capitini, via internet attraverso il sito <http://www.cosinrete.it/>

Il sito si presenta come "spazio aperto per la riflessione sulle proposte capitiniane del liberalsocialismo, del controllo dal basso e della nonviolenza attiva per costruire una società aperta al potere di tutti, una religione aperta, un'educazione aperta".

¹¹ *Nuova socialità e riforma religiosa*, Einaudi, Torino 1950, p. 242.

¹² *L'educazione aperta*, op. cit., vol. II, p. 227.

¹³ N. Bobbio, *Religione e politica in Aldo Capitini*, in *Maestri e compagni*, Passigli, Firenze 1984.

¹⁴ *Nuova socialità e riforma religiosa*, op. cit., p. 11.

¹⁵ *Il potere di tutti*, op. cit., p. 318.

¹⁶ *Introduzione a A. Capitini, Il potere di tutti*, op. cit., p. 31.

¹⁷ *Elementi di un'esperienza religiosa*, Laterza, Bari 1937, p. 111.

¹⁸ Ibidem, p. 115.

¹⁹ *Il potere di tutti*, op. cit., p. 165.

²⁰ L'autore è molto esplicito in proposito: "Col vegetarianesimo (cioè non nutrendosi della carne di prodotti macellati, ma di prodotti della terra, e di derivati dagli animali, ma senza ucciderli) si realizza principalmente il riconoscimento del valore dell'esistenza

di quegli esseri animali contro quali si decide di non usare l'uccisione e, di riflesso, si realizza una maggiore persuasione che non si debba usare violenza contro gli esseri umani". *Elementi di un'esperienza religiosa*, op. cit., p. 65.

²¹ *Nuova socialità e riforma religiosa*, Einaudi, Torino 1950, p. 240.



Gino Severini tra Maritain e Mounier

PIERO VIOTTO

Docente Scienze motorie - Università Cattolica di Milano

Il primo italiano che i Maritain ebbero occasione di incontrare in Francia e che fece conoscere la loro estetica in Italia, fu **Gino Severini**¹ (1883-1966). Per un certo tempo fu loro ospite a Meudon, dove abitò quando i Maritain, dovettero riparare in America. La loro corrispondenza, ancora inedita, è molto importante per individuare le reciproche influenze tra il filosofo e l'artista. Il pittore che viveva a Parigi e aveva sposato con il solo rito civile Jeanne Fort, figlia del poeta Paul Fort incontra nello studio di Maurice Denis, e più volte al Louvre l'abate Gabriel Sarraute, che lo riavvicina alla fede e nel 1923 lo porta al matrimonio religioso. Poco dopo, Sarraute dovendo per motivi di ministero lasciare Parigi, affida Severini a Maritain, che aiuta il pittore in difficoltà economiche ed intrattiene con lui un rapporto di amicizia intellettuale, che dura tutta la vita e coinvolgerà l'intera famiglia.²

Maritain già conosceva l'opera del pittore, aveva ammirato la *Danseuse obsédante*, che l'artista aveva esposto da Bernheim Jeune nel 1912 e ne aveva parlato nella prima edizione di *Arte e scolastica*. Gino Severini nella premessa a *Ragionamenti sulle arti figurative* raccomanda la lettura di Maritain, e citandolo ripetutamente dimostra di averne assimilato la filosofia: "È molto utile leggere *Arte e Scolastica* e *Frontiere della poesia* nella loro ultima e recente edizione. Io mi ci riferisco spesso, e penso che tali principi essenziali costituiscano la sola teoria dell'arte, che ci permetta di pensare il passato guardando l'avvenire. È un errore separare l'arte del passato dall'arte presente;

o non si capisce nè l'una, nè l'altra, o si capiscono tutte e due"³. Sarraute nelle sue memorie confronta le due personalità: "Certamente essi erano diversi per molte cose. E subito per la loro origine. Maritain veniva da un ambiente alto-borghese. Suo nonno, Jules Favre, era un celebre avvocato, accademico, ministro, uno dei fondatori della terza repubblica, negoziatore della pace di Francoforte. Il nonno di Severini era capomastro; suo padre morì impiegato del Comune, sua madre era sarta. Ma mi sembra che in ogni italiano, e soprattutto in un toscano, c'è un lato paesano e un lato principesco. Severini ha avuto questi due aspetti. La famiglia di Maritain era protestante, quella di Severini cattolica. Non so quello che Maritain fu nella sua giovinezza; il piccolo Gino, a testimonianza di sua madre, fu molto religioso. Tutt'e due furono dei convertiti."⁴

Severini frequenta le riunioni che si tengono a casa Maritain, partecipa ai Circoli tomistici, ha a disposizione un atelier per la sua attività artistica e grazie all'interessamento di Maritain e del pittore svizzero **Alexandre Cingria**⁵ (1879-1945) lavora a grandi decorazioni murali, affrescando e mosaicando le chiese di Semsales, di La Roche, di Saint Pierre a Friburgo e Notre Dame a Losanna. È tanta la stima e l'affetto per Maritain che Severini dà a suo figlio il nome di Jacques, un figlio che purtroppo morirà dopo qualche anno, e il padre ne farà un ritratto nella figura del bimbo Gesù in braccio alla Madre nel grande affresco di "Notre Dame du Valentin" a Losanna. Nel 1930 Maritain pubblica una monografia su Severini

nella collana "Les Peintres Nouveau" della "Nouvelle Revue Française" dell'editore Gallimard (V, 766-773) e nel 1931 presenta una sua mostra alla "Galerie Bonjean" di Parigi (XVI, 424). Nel 1934 Raissa Maritain scrive *L'angelo della Scuola*, una biografia di s. Tommaso d'Aquino per ragazzi, che Severini illustra con molti disegni; volume che sarà tradotto in inglese a Londra e a New York, in italiano, ed anche in giapponese.⁶

Ma la cosa più interessante è la partecipazione di Severini, probabilmente spinto da Maritain, al gruppo di "Esprit", incaricato da Mounier nel 1932 di stendere un manifesto personalista per l'arte. A questo gruppo aderiscono anche Marc Chagall, Pablo Gargallo, Tériade, André Beaudin, Ivan Denis. Dopo una prima bozza di Pierre Courthion è proprio Severini che nel 1932 elabora il manifesto.⁷ Severini era molto interessato a questa ricerca perché già nel 1924, con Lèger, Herbin, Lurçat, Metzinger, Mondrian, Van Dongen, aveva risposto ad una inchiesta del "Bulletin de l'Effort Moderne" sull'arte contemporanea. Nella sua risposta si può leggere: "La pittura, nel senso che oggi si dà a questa parola, tende verso un'espressione più ordinata e più pura dell'arte, nella quale il carattere metafisico e il sentimento trovano il loro giusto posto. Io vedo questa espressione realizzarsi praticamente attraverso una pittura chiara, conseguenza immediata di certe qualità del mestiere molto lodevoli, che si riscontrano presso alcuni artisti contemporanei. Può darsi che l'artista sarà di nuovo considerato un artigiano, ed il tal caso dovrà conoscere a fondo il suo mestiere. Diventando il suo ruolo più modesto e molto più difficile, la pratica dell'arte diverrà monopolio di pochi; e questo sarà un bene per l'arte e per la società. Può darsi inoltre che dal cavalletto l'arte pittorica risalirà sui muri, rientrando nel più vasto quadro dell'architettura. Ma bisognerebbe essere un indovino o un profeta per potere prevedere quando queste evoluzioni troveranno il modo di realizzarsi". Da parte sua Severini si impegna su questa strada, illustrando con affreschi e mosaici le pareti di edifici sacri e civili. Ma ancora più importante della sua opera d'artista è la riflessione filosofica con cui termina la sua risposta al questionario: "La finalità dell'arte è l'opera d'arte stessa, ma a condizione che l'artista vi sia impegnato tutto intero, con il suo cuore e il suo spirito; e che l'arte, così divenuta per questo fatto uno strumento, prenda un significato superiore a se stessa"⁸ Si sente in queste prese di posizione la presenza di Maritain, per l'esplicito richiamo al carattere metafisico del-

l'opera d'arte e di Mounier per l'implicito riferimento alle responsabilità morali dell'artista.

Tra Severini, il tomismo di Maritain e lo spiritualismo di Emmanuel Mounier c'è uno scambio fecondo di idee e di suggerimenti. Severini realizza nelle sue opere, con convinzione e coerenza, i fondamenti gnoseologici dell'estetica maritainiana, considerando la bellezza come "lo splendore della forma sulle parti proporzionate della materia", ma porta anche avanti quell'impegno sociale e quella responsabilità morale verso la comunità, che Mounier sostiene con la sua rivista. La bozza di manifesto preparata da Severini documenta questa doppia influenza,⁹ anche se l'esperienza artistica, come l'esperienza mistica, non è facilmente concettualizzabile, perché il linguaggio verbale non riesce a rendere del tutto le ragioni profonde della creatività artistica.

L'influenza di Maritain su Severini riguarda l'analisi della creazione artistica come fatto intellettuale, cioè la natura della virtù dell'arte; quella di Mounier, invece, riguarda la responsabilità sociale dell'artista, cioè la virtù della *prudenza*. Mounier apprezza il lavoro preparato da Severini e nella prefazione al fascicolo monografico di "Esprit" scrive "L'artista per troppo tempo ha creduto di potere giocare senza contraddizioni e senza danno questo doppio gioco: mettere la sua arte al servizio del mondo economico e delle sue caste, e rivendicare nel medesimo tempo una indipendenza totale nel nome della filosofia ufficiale di questo mondo, l'individualismo; egli pensava di averne un diritto senza rischio, grazie alla ricchezza inespugnabile della sua ispirazione, che, però, perdeva a poco a poco, il desiderio stesso di comunicare" ed aggiunge "Il mondo del denaro è doppiamente ostile al mondo dell'arte: egli sterilizza e rigetta l'artista; egli sterilizza ed allontana il pubblico. Colui che resta fedele ad un'arte indipendente è a poco a poco condannato alla miseria e alla solitudine"¹⁰

Severini riconosce con Mounier che non si tratta di considerare l'arte soltanto in funzione del pubblico, nè tanto meno di farne un'arte per le masse, perché l'opera d'arte vale per se stessa e proprio per la sua gratuità, ma bisogna recuperare i valori umanistici, sia nell'artista che nella società, perché è la persona che sta all'origine della creatività artistica e della fruizione estetica. Severini da Maritain recupera il valore intellettuale dell'opera d'arte, perché l'artista svolge il suo ruolo sociale mettendo in relazione l'uomo con la realtà attraverso la sua soggettività. Ogni forma di arte,

qualunque siano i segni linguistici che essa usa, gesto, suono, figura, consiste sempre in una *comunicazione di qualche cosa a qualcuno*, consiste cioè in una parola, anche se espressa con un linguaggio non verbale, come nelle arti figurative, in quanto è proprio l'intelligenza del significato del segno a rendere leggibile l'opera d'arte.

Lo studio della relazione intercorsa tra Maritain e Severini mi ha fatto scoprire che Severini è stato il suo ambasciatore in Italia, perchè grazie a lui artisti come Garbari, Carlo Carrà, il poeta Ungaretti leggono *Arte e Scolastica*. Maritain risulta così presente in Italia al momento del ritorno all'ordine dopo l'ubriacatura del futurismo. **Carlo Carrà**¹¹ gli scrive da Milano, "*Caro Severini, Ti ringrazio di avermi mandato il libro di Maritain Arte e Scolastica, che terrò nella mia piccola biblioteca fra quelli che mi sono più affezionati. Ringrazia tanto il Maritain a nome mio, per la cordiale dedica che ha voluto scrivere a fronte del libro e ti prego di porgergli i miei saluti ed auguri di buon Capodanno. Saluti ed auguri – anche da parte dei miei – rivolgo a te e alla tua famiglia*".¹² Nei suoi scritti Carrà cita frequentemente il filosofo, e questo giudizio dimostra che ne ha acquisito la lezione: "Per il Maritain l'avanzamento reale della pittura odierna non può avere luogo se non effettuando quella armonia globale di tutti gli elementi concorrenti alla formazione estetica e umana dell'opera artistica; e noi siamo perfettamente di questo parere. Ciò basta per fare intendere che il Maritain non fa confusione fra la realtà della natura e quella dell'arte".¹³

Più rilevante è stata l'influenza di Severini su **Tullio Garbari**,¹⁴ come risulta dalla loro corrispondenza. Garbari in una lettera scrive "Caro Severini, voi mi avete donato con grande semplicità un libro, il vostro libro *Art et scolastique*, che mi è infinitamente prezioso. Mi è stato donato in un momento preciso nel quale sento il bisogno di guardare l'arte da questo medesimo punto di vista. È passato appena un mese da quando scrivevo a Benedetto Croce sul ruolo secondario, quantunque importante, che hanno i 'mezzi pratici' nell'arte e come questi non siano niente in loro stessi; in somma ho trovato nel vostro libro la conferma delle mie ultime conclusioni e gli strumenti per approfondire questo aspetto della questione artistica. Voi vi siete mostrato perfettamente al corrente di tutto ciò che è stato fatto e tentato e di parlarne con una profondità, e un tatto, e un buon senso, che non ho mai trovato attorno a me tra i nostri critici moderni. Vi ringrazio di avermi donato questo libro, che lo ripeto, giunge al momento opportu-

no. Mi resta da leggere il capitolo che parla dell'arte cristiana. È per me, di grande interesse, perchè, pur non avendo fatto opere religiose, ho le mie idee sull'arte cristiana, e su questo, punto, non sono molto d'accordo con Maurice Denis, di cui tuttavia ammiro molto le 'teorie' (18 settembre 1923). Ma Garbari conosceva il pensiero di Maritain non solo in relazione alla sua attività di pittore ma in tutti i suoi aspetti, Infatti in un'altra lettera a Severini si legge: "Spero avrà ricevuto i due numeri di 'Belvedere' dove è espressa un po' alla carlona qualche mia idea. Come Lei vede accenno anche a Maritain del quale conosco *Prima-to dello spirituale* e *Arte e Scolastica* oltre a qualche lettera, saggio o prefazione; ho sfiorato appena i *Tre Riformatori* che posseggo; un mio compaesano, che è all'Università Cattolica di Milano, Chiocchetti, mi dice molto bene della *Introduzione alla filosofia*". (27 giugno 1930) L'artista trentino muore a Parigi nel 1931, dove si era recato per incontrare Maritain. Gli amici posero accanto al letto funebre il quadro incompiuto del *Trionfo di san Tommaso*, che l'artista aveva strutturato sulla base del testo di Ghéon, e i quadri *Il miracolo della mula*, e *Il giudizio finale*, come documenta una fotografia. Secondo la testimonianza di Severini il filosofo vide il quadro del *Miracolo della mula*, e ne rimase colpito.

Lo storico dell'arte G. A. Dell'Acqua si domanda quale abbia potuto essere l'interesse di Maritain davanti alle opere di Garbari e in un suo articolo scrive: "La risposta non è difficile; anzitutto per la conferma a certe sue offerte da un artista sinceramente cristiano e di spirito moderno, amico dei simbolisti Serusier e Denis non meno che dei Primitivi, attratto dalle ambigue mitologie di De Chirico e di Savinio e in ideale sintonia con Severini. Per di più Garbari forniva a Maritain un esempio di 'maladresse' primitivista nutrita di una forza poetica che a tratti sembra avvicinare il pittore trentino alla visionarietà di un Blake o alla poesia 'naive' di un Bauchant. Un'opera quale il *Miracolo della mula* poteva di per se bastare a introdurre un osservatore sensibile come Maritain nel mondo figurativo di Garbari, espresso in quadri che, come scrisse l'amico Dino Garrone, hanno davvero il colore dei miracoli; quadri animati dalla luce delle cose invisibili, dove il mistero laico di De Chirico si converte in mistero cristiano"¹⁵.

Il volume *Arte e scolastica* è stato letto anche da Giuseppe Ungaretti¹⁶ come risulta da una lettera a Severini del 1930 nella quale si valuta il ritorno al

classicismo negli anni trenta: “Mio caro Severini, ti sono tanto grato di tutte le parole di bontà, di fraterno affetto avute da parte dei tuoi e tue. Spero presto di rivederti qui o a Parigi. Come è andata l'esposizione futurista? Ho pensato a lungo alla tua pittura. Tu sei arrivato ad un grado di perfezione così assoluta in quel tuo classicismo (quell'alta purezza decorativa che ha l'arte premichelangiolesca, e lo stesso Raffaello prima di subire l'influenza del Michelangelo – parlo dell'arte del 500) che commetteresti un vero errore cambiando ancora una volta la forma. Forse tu potresti rendere la tua arte un po' più violenta, pensa precisamente a Raffaello turbato da Michelangelo – ma non devi poi essere lo schiavo del gusto passeggero dei mercanti. La tua via è buona, perché è la tua. Quando esce il Maritain alla *Nouvelle Revue Française*? In quell'occasione cercherò di fare scrivere in Francia qualche nota o articolo su di te. Come stanno i tuoi? Il tuo bambino? Mi sembra che sia già molto migliorato. Id-dio ti consolerà. Ti abbraccio il tuo aff. Ungaretti”.

Come si può constatare da questa lettera non bisogna legare l'estetica maritainiana al ritorno al classicismo, anche se indubbiamente ha contribuito a questo rinnovamento dell'arte. L'influenza di Maritain si estende ad altri indirizzi artistici, come vedremo, e la sua riflessione filosofica non dipende da questo o quel momento della storia dell'arte.

¹ **Gino Severini** (1883-1966) Cfr. scheda *Dizionario delle opere di Raissa* p. 314.

² Cfr. Piero Pacini, *Una testimonianza inedita di G. Sarraute su Severini e Maritain* in “Otto-Novecento”, IX, n. 3-4, maggio-agosto 1985, pp. 141-182, Jeanne Severini, *Mes souvenirs du temps des trois Maritain* CHJM n. 36, pp. 2-14; Romana Severini, *Mes souvenirs de Meudon (1946-1952)* CHJM n. 43, pp. 17-26, CHJM.

³ G. Severini, *Ragionamenti sulle arti figurative*, Hoepli, Milano 1936, p. XVI.

⁴ Piero Pacini, *Una testimonianza inedita di Gabriel Sarraute*, ed. cit. pp. 174-175.

⁵ **Alexandre Cinghia** (1879-1945).

⁶ R. Maritain, *L'ange de l'École, ou saint Thomas d'Aquin raconté aux enfants*, Desclée de Brouwer, Paris 1934, (XIV 482-560); tr.it. *San Tommaso. L'angelo della scuola*, La Scuola, Brescia 1949.

⁷ G. Severini, “La Revue Esprit 1962” in *Ecrits sur l'art*, Diagonales, Paris 1987, pp. 383-391.

⁸ G. Severini, *Vers une synthèse esthétique* in “Bulletin de l'Effort Moderne” octobre 192.

⁹ Il documento è pubblicato in P. Viotto, *Maritain e Mounier maestri di Gino Severini* in “Humanitas” LII n. 5/6 dicembre 1997, pp. 943-954.

¹⁰ E. Mounier, *Préface à une réhabilitation de l'Art et des Artistes*, in “Esprit”, n. 25, 1 ottobre 1934, p. 6.

¹¹ **Carlo Carrà** (1881-1966) Pittore che attraversa diverse fasi espressive dal futurismo alla pittura metafisica Bibl. *Tutti gli scritti*, Feltrinelli Milano 1978.

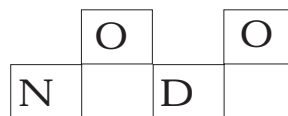
¹² Lettera citata in P. Viotto, *L'estetica di Maritain e le arti figurative in Italia* in AA.Vv. *L'estetica in Italia oggi*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 1997, pp. 80.

¹³ Carlo Carrà, *Tutti gli scritti*, ed. cit. p. 105.

¹⁴ **Tullio Garbari** (1892-1931) dopo avere frequentato le Scuole Reali a Rovereto, risentendo anche l'influenza del pensiero rosminiano, e l'Accademia a Venezia, nel 1911 a Firenze partecipa al movimento de “La Voce” di Giuseppe Prezzolini e Giovanni Papini. Cfr. P. Viotto, *Tullio Garbari poeta e pittore* in “Vita e Pensiero” Gennaio 1994 pp. 42-57.

¹⁵ AA.Vv. *T. Garbari e il parnaso cristiano*, in “Quaderni bianchi” n. 3, maggio-giugno 1980, pp. 66-67.

¹⁶ Giuseppe Ungaretti (1888-1970) poeta che, dopo un periodo trascorso a Parigi dove ha incontrato Apollinaire e Breton, Braque e Picasso, e gli “italiani di Parigi” che lo piegano verso il futurismo, trova la sua strada che lo porta verso l'ermetismo senza perdere la sua profonda umanità maturata nello studio dei classici da Petrarca a Leopardi. Tra le raccolte di poesie *Il dolore* (1947), *La terra promessa* (1952), *Vita di un uomo* (1969).



Comenio: “adhuc loquitur”

MIRCA BENETTON
Ricercatrice - Università di Padova

L' *humus* religioso che vivifica il pensiero di Comenio (1592-1670), la tensione mistica che pervade le sue opere, le visioni che accompagnano le sue esperienze, la sua fama profetica e utopica, la notorietà legata in maniera quasi esclusiva ai suoi manuali, hanno contribuito a rendere Comenio in parte sconosciuto per un lungo periodo, soprattutto in riferimento ad una concezione teorico-pratica del suo pensiero pedagogico che si voglia considerare evolutivamente e non in maniera statica.

Nonostante il notevole interesse nell'ultimo secolo per la pedagogia comeniana, il suo pensiero se paragonato alla nostra cultura post-moderna può sembrarci apparentemente ancora lontano. Ma il fatto che Comenio sia stato recentemente definito anche “apostolo della comprensione mondiale” e associato allo spirito, che informa l'Unesco, volto all'incremento in tutto il mondo di formazione foriera di benessere, di comprensione e di pace, ci conferma che in realtà la sua filosofia dell'educazione e la saggezza pedagogica radicata nel suo ideale *pansofico*, possono tornare di chiarimento ed utilità anche ai nostri giorni.

Ciò non significa che ci si debba accostare in maniera disinvolta alle sue concezioni educative le quali, implementate ricorrentemente nel corso della sua vita e affidate ad una sterminata messe di scritti¹, richiedono criteri ermeneutici puntuali e attenti, tanto che nei suoi confronti “il compito dello storico diventa particolarmente arduo e compromettente”².

Pertanto, con il precipuo intento di evitare forzature derivanti da accostamenti superficiali, si propongono sinteticamente alcuni “appunti pedagogici” sul pensiero di Comenio che possono contribuire alla riflessione critica attuale.

Comenio intendeva raggiungere l'armonia universale mediante l'azione dell'uomo che si fa virtuoso – grazie ad una scienza universale – per una società giusta. Visione da leggersi alla luce di un quadro religioso che oggi faticiamo a ritrovare. Ma se, oltre l'aridità dei luoghi comuni, ci addentriamo nella lettura delle sue opere, notiamo che

l'ideale pansofico si concilia con l'attuale esigenza formativa in ottemperanza anche ad una visione laica che egli ha comunque della vita, intendendo per *laicità* l'attenzione alla realtà terrena attiva dell'uomo e soprattutto in relazione a ciò che oggi definiamo *società della conoscenza*. Il riferimento all'eternità non implica infatti in Comenio un'elusione del mondo. “L'uomo è “utente” di questo mondo, e in questo senso dovrebbe agire razionalmente e abilmente. Di fronte al mondo delle cose l'uomo dispone della mente, della lingua e delle mani”³. Del resto, l'attenta aderenza alla realtà anche dal punto di vista educativo è testimoniata dalla sua stessa biografia che lo vede interprete dei valori terreni della vita e costantemente impegnato nella volontà di perfezionamento di uomini e comunità.

Comenio nasce nel 1592 in Moravia, appartiene alla setta religiosa dei Fratelli boemi e partecipa, durante la guerra dei Trent'anni alle intricate e dolorose vicende politiche e religiose a cui è sottoposto il popolo boemo. È costretto anche all'esilio, periodo in cui sviluppa nuovi disegni politici e culturali, venendo a contatto con i diversi ambienti europei. Già sin dalla giovinezza evidenzia però interesse e apertura verso quei movimenti che si presentano per uno spirito innovatore e originale. L'attenzione che egli rivolse costantemente alla sua terra e al suo popolo ispirò dunque la sua opera pedagogica in una trama composita di educatore e pedagogista, che prese sostanzialmente corpo proprio quando diresse la scuola dell'Unione dei Fratelli. Si esplicitarono sempre più il suo ideale di rinnovamento scolastico e i suoi principi pedagogici pansofici. Lo sconforto derivato dal prendere coscienza della situazione in cui era venuta a trovarsi la Boemia a seguito della guerra e delle persecuzioni, lo condusse a rivolgersi disperatamente all'aiuto di Dio. Ma questo suo affidarsi a Lui non fece mai venir meno, anzi rinvigorì, la sua volontà di apportare dei miglioramenti in campo sociale e politico⁴, continuando sempre a coltivare e alimentare nei suoi scritti il desiderio di pace.

In definitiva, i fondamenti dell'analisi pedagogica di Comenio partono da una precisa idea dell'uomo legata alla considerazione della sua perfeibilità che si presenta inappagabile nel tentativo di avvicinamento ad un ideale di armonia col mondo.

In particolare, nel pensiero filosofico e pedagogico di Comenio assume particolare rilevanza per l'attuale:

1. l'idea di educazione dell'uomo come formazione integrale in tutto il corso della vita, dalla nascita alla morte⁵;

2. la democraticità del suo ideale educativo⁶;

3. la tensione utopica.

Tali assunti di fondo si possono rinvenire nel significato attribuito da Comenio ad alcune *parole chiave* del lessico pedagogico di base – educazione, istruzione e utopia – richiamate di seguito in maniera oltremodo schematica.

Educazione/Istruzione nella Lifelong learning

“Come tutto il mondo è scuola per tutto il genere umano sin dall'inizio, e lo sarà fino alla fine dei secoli: così per ciascun uomo tutta quanta la sua vita è scuola, dalla culla al sepolcro. E perciò non è più sufficiente dire con Seneca: “Nessuna età è troppo tarda per imparare” ma si deve dire: “Ogni età è destinata ad apprendere, né si danno agli uomini altri termini dello studiare che quelli del vivere. Anzi neppure la stessa morte, né lo stesso mondo può porre termine alla vita dell'uomo. Ciascuno, che è nato uomo, dopo tutte le cose di questo mondo deve andare nella stessa eternità, come in una università celeste: dunque qualunque cosa precede è avviamento, è preparazione, è officina, è scuola inferiore”⁷.

I principi espressi da Comenio ci riportano da vicino all'attuale concetto di *lifelong learning*, come valorizzazione del capitale umano in tutti i diversi stadi di vita e in riferimento agli apprendimenti formali, non formali e informali per tutte le persone. Tema che si apre all'idea di *responsabilità sociale* degli educatori nel vivificare il sapere e nel personalizzarlo per la crescita del soggetto e non a suo detrimento, come accade nel caso in cui vengano posti degli scopi che non collimano con la volontà di sviluppo della persona nella sua poliedricità.

Comenio a tal fine, come già ribadito, si è dedicato alla predisposizione di una struttura organica e armonica del sapere umano chiamata “pansofia”. In essa vi è uno stretto legame fra educazio-

ne e istruzione, in quanto prospetta una sapienza universale che intende utilizzare la conoscenza dell'enciclopedia del sapere affinché divenga nel contempo – usando una fraseologia moderna – *competenza* spendibile per il miglioramento di ogni soggetto e della comunità. In particolare, ed è ciò che intendo sottolineare, è proprio questa apertura di Comenio ad un ideale di educazione nello stesso tempo *integrata e sistemica* che conduce al concetto di *educazione permanente e ricorrente* di cui si parla oggi. Essa va attuata evitando le separazioni fra corpo e spirito, tra mente e mano, di cui non ci siamo ancora compiutamente liberati.

Allo scopo di effettuare un rapido confronto col presente, appare fondamentale la chiarificazione del significato di educazione⁸ che viene offerta da Comenio anche tramite le indicazioni riportate nella *Pampaedia*. In quest'opera *tutta* la vita dell'uomo viene analizzata identificando un percorso educativo che forma l'uomo e in cui l'uomo si forma, attraverso sette gradi, di cui ai quattro già indicati nella *Didactica magna* si sommano quelli relativi alla scuola prenatale, della maturità e della vecchiaia a cui andrebbe aggiunta la scuola della morte, rimasta incompiuta nella sua trattazione. In tale organizzazione dell'educazione, rivolta a tutto il genere umano, non è possibile non rinvenire un esplicito riferimento all'attuale educazione in tutto il corso della vita, avallata anche da studi psicologici – basti pensare agli otto stadi di sviluppo di Erikson⁹ – e sociologici, e oggetto di pianificazione nelle politiche dell'istruzione pubblica¹⁰.

Nel considerare l'educazione, Comenio ritiene che essa sia irrinunciabile per la formazione dell'uomo virtuoso, sicuramente per tener fede al mandato ricevuto da Dio, ma anche in relazione alla specificità dello sviluppo più autonomo della persona. All'uomo è infatti connaturata l'idea di educabilità in riferimento costante al retto uso della ragione¹¹. La fede in Comenio, infatti, non è mai causa di ottundimento della facoltà di pensare: “senza l'esercizio della ragione essa sarebbe divenuta solamente superstizione e perciò l'uomo buono era colui che coltivava tutte le proprie facoltà al massimo e diveniva saggio sforzandosi di raggiungere la sapienza”¹².

L'educazione si fonda su una coniugazione di teoria e prassi espressa dalle note triadi del “sapere, agire, loqui”, della “teoria, praxis, chresis”, fino all'universalità dell’“omnes, omnia, omnino”. Coinvolgimento di tutti gli uomini con tutte le loro esigenze verso un perfezionamento continuo,

attraverso la cultura e la vita stessa.

L'istruzione, strettamente connessa all'educazione, è impegno diretto del maestro fino alla giovinezza, ma poi diventa autoistruzione "direttamente attinta dalle opere o dalla natura stessa. Ma l'educazione dell'altro continua perché la cultura è, comunque, contatto con l'altro"¹³.

L'attenzione al 'metodo', che è sempre stata pregnante per Comenio¹⁴, si rivela di estrema modernità nel momento in cui prefigura per 'l'educazione degli adulti' una metodologia formativa diversa rispetto a quella prevista per le precedenti scuole. Le scuole per la maturità e per la vecchiaia individuate possono infatti costituire riferimento per l'attuale formazione continua. La scuola dell'adulto è soprattutto una scuola personale¹⁵, più libera, in cui l'uomo è maestro di se stesso e utilizza un metodo particolare che consiste "in colloqui con se stessi, affinché ciascuno, diventato uomo, sappia parlare a se stesso, proponendo e risolvendo tutti i suoi casi [...] Adunque non bisogna buttar via i libri (come fanno molti) ma bisogna ora adoperarli nel modo dovuto. La scuola richiede esempi, precetti, esercizi. Dunque, siccome anche l'età matura è una scuola, gli uomini fatti dovranno:

- 1) Occuparsi di storia per prenderne esempi.

- 2) Cercare nei libri dottrinali la sapienza astratta.

- 3) Esercitarsi in una continua pratica"¹⁶. Viene prefigurato e avvalorato un percorso di educazione degli adulti, nell'alternanza di ciò che oggi si identifica come 'educazione degli adulti' e 'educazione in età adulta'¹⁷ e in cui esistono comunque le due *condizioni educazionali* dell'apprendimento e del cambiamento. "Anche per Comenio l'adulto è incompiuto e gli viene affidato il compito importante dell'"autoeducazione"¹⁸.

Pure il riferimento alla vecchiaia è intriso di progettualità, nonostante la vicinanza alla morte che partecipa alla vita stessa. La scuola della vecchiaia si pone il fine che anche per i vecchi "il continuare a vivere sia progredire"¹⁹. Comenio suddivide la vecchiaia in *vegeta*, *avanzata* e *decrepita* e in questi tre stadi i vecchi debbono "a) godere il frutto della vita rettamente trascorsa; b) continuare ad agire rettamente per il resto della vita; c) chiudere rettamente tutta la vita mortale e lietamente entrare nella vita eterna"²⁰.

Ricerca l'attuazione dell'utopia

Per Comenio nella società non dovrebbe esserci "alcun uomo che non sia un filosofo, nessun uomo

che non sia un re, nessun uomo che non sia un prete". L'educazione non è una preparazione a esercitare una funzione nella vita, bensì una preparazione alla vita in se stessa"²¹. Tema che oggi si ripropone con lapalissiana attualità qualora ci si soffermi sulla necessità di incrementare l'educazione iniziale e permanente o continua in maniera sinergica ed integrata, mediante un percorso che, contraddittoriamente, è ancora marchiato da una condizione quasi ineluttabile di separazione a-responsabilizzante dell'azione educativo/formativa. "La paideia espressa dalla nostra tradizione scolastica [...] pare tutta improntata al criterio epistemologico e culturale della separazione. Il sapere è una cosa, il fare un'altra e l'agire un'altra ancora. La *theoria* esiste senza *téchne* e la *téchne* si dà senza *theoria*"²².

L'ideale di *pansofia*, legato alla concezione dell'uomo universale, interessa Comenio più della personalizzazione del percorso di vita²³ e lo induce a ritenere che esso debba essere esteso a tutto il genere umano. Lo stesso ideale che costituisce la base per la democrazia e il riferimento a valori universali non metafisicamente separati dal mondo umano, ma radicati nella sua stessa natura e facenti riferimento alla solidarietà, alla mondialità, alla pace, a valori che oggi, nell'era della globalizzazione, cerchiamo di rendere partecipi a tutti.

In Comenio rinveniamo "il primo saggio di una definizione di valori durevoli dell'educazione, che, pur conservando la loro superiorità rispetto alla vita empirica, le sarebbero al tempo stesso strettamente collegati e costituirebbero la base di un vasto programma di miglioramento di tutte le cose umane mediante la scienza, la politica e l'educazione"²⁴.

Pedagogia utopica quella di Comenio? Sicuramente. Ma l'utopia nella pedagogia rappresenta un disvalore? Se essa si configura come una critica costruttiva al presente, allora è da tener alto il pensiero utopico pedagogico soprattutto nel momento odierno, mentre il materialismo imperante e l'ipertecnologizzazione sanciscono un'appiattita e massificata presentificazione dei percorsi di vita. La frammentarietà e la molteplicità caratterizzano oggi lo sviluppo dell'identità, facendo perdere di vista la dimensione del futuro come coerente perfezionamento e ripresa ricorsiva di istanze formative mai compiutamente date. Cambi sostiene che "l'utopia è un vettore della pedagogia"²⁵, che prospetta una progettualità 'alta' nel futuro senza distogliere lo sguardo dall'uomo del presente.

Nel voler incrementare e contemporaneamente

te coniugare l'“educazione lungo tutta la vita [...] con l'avvento della società della conoscenza – l'una e l'altra costituiscono i termini del rapporto educazione e società”²⁶ – non possiamo dunque non riconsiderare il pensiero di Comenio – uomo *del e nel suo tempo*²⁷ – per lo stimolo pedagogico ad intraprendere attraverso l'educazione un percorso di un nuovo sistema formativo a difesa di tutte le persone per una “riduzione della distanza fra i gruppi”²⁸ e per un “buon esercizio della democrazia”. Una società della conoscenza in cui l'apprendimento pedagogicamente inteso nelle triadi comeniane comprende i processi di interrelazione personale, di tolleranza di dialogo pacifico, di collaborazione a salvaguardia delle generazioni successive. Da Comenio – “tutti, in tutto, totalmente” – al presente, come *lifelong learning*, *lifewide learning*²⁹. Comenio “adhuc loquitur”.

¹ B. A. BELLERATE, *Ian Amos Komenesk (1592-1670)* “Pedagogia e vita”, 2005, 5. Bellerate parla di “impressionante eruzione di opere” che comprendono gli scritti di vario genere, scientifici ed enciclopedici, quelli di tipo religioso politico e quelli di rilevanza pedagogico educativo.

² B. BELLERATE, J. A. KOMENISK: *un cammino di speranza*, in B. BELLERATE (a cura di), *Comenio sconosciuto*, Pellegrini, Cosenza 1984, p. 79.

³ B. SUCHODOLSKI, *Emendamento del mondo - emendamento dell'uomo. Riflessioni sul significato della “pampaedia”*, in B. BELLERATE (a cura di), *Comenio sconosciuto*, cit., p. 232.

⁴ D. ORLANDO, *Il grande Comenio delle opere minori*, Liviana, Padova 1959, p. 15.

⁵ Ibidem, p. 47.

⁶ Ibidem, p. 49.

⁷ J. A. COMENIO, *Pampaedia*, Armando, Roma 1993, p. 89. “Ora a voi adulti, provvisti di adulta sapienza, è affidato il compito di accumulare, con la vostra solerzia, per voi e per i vostri cari. Voi stessi sarete ormai per voi maestri e discepoli” (*Pampaedia*, p. 261).

⁸ Riguardo alla *cultura dell'umano ingegno* si veda J. A. COMENIO, *Pampaedia*, cit., p. 227 e seguenti.

⁹ H. E. ERIKSON, *I cicli della vita*, Armando, Roma 1999.

¹⁰ B. SUCHODOLSKI, *Emendamento del mondo - emendamento dell'uomo. Riflessioni sul significato della “pampaedia”*, in B. BELLERATE (a cura di), *Comenio sconosciuto*, cit., p. 238.

¹¹ B. A. BELLERATE, *Ian Amos Komenesk (1592-1670)*, cit., pp. 39-40.

¹² J. E. SADLER, *Comenio e il concetto di educazione universale*, La Nuova Italia, Firenze 1969, p. 31.

¹³ D. ORLANDO, *Il grande Comenio delle opere minori*, cit., p. 48.

¹⁴ B. A. BELLERATE, *Ian Amos Komenesk (1592-1670)*, cit., p. 37.

¹⁵ “Le ultime due [scuole potranno dirsi] personali; essendo ciascuno giunto a tale grado di maturità da poter e dover egli stesso essere l'artefice della propria fortuna affidato com'è a Dio e a se stesso” (J. A. COMENIO, *Pampaedia*, cit., p. 92).

¹⁶ Ivi, p. 262.

¹⁷ Cfr. D. DEMETRIO, *L'educazione nella vita adulta*, Carocci, Roma 1999, p. 174. Demetrio per ‘educazione degli adulti’ intende il percorso intenzionale di alcuni adulti nell'educarne altri, mentre per ‘educazione in età adulta’ quella serie di circostanze che fanno sì che l'adulto si predisponga a rivedere il proprio ruolo, il proprio essere, i propri compiti (p. 23).

¹⁸ Ivi, p. 174.

¹⁹ J. A. COMENIO, *Pampaedia*, cit., p. 287.

²⁰ Ivi, p. 289.

²¹ J. E. SADLER, *Comenio e il concetto di educazione universale*, cit., p. 196.

²² G. BERTAGNA, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 85.

²³ D. ORLANDO, *Il grande Comenio delle opere minori*, p. 46.

²⁴ B. BELLERATE (a cura di), *Comenio sconosciuto*, cit., p. 241.

²⁵ F. CAMBI, *Metateoria*, Clueb, Bologna 2006, p. 134.

²⁶ V. SARRACINO - M. STRIANO (a cura di), *La pedagogia sociale*, ETS, Pisa 2001, p. 205.

²⁷ B. A. BELLERATE, *Ian Amos Komenesk (1592-1670)*, cit., p. 45.

²⁸ SARRACINO STRIANO, *La pedagogia sociale*, cit., p. 212.

²⁹ Mentre il termine *lifelong* fa riferimento soprattutto alla durata della formazione, il secondo termine, “istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita, completa il quadro e sottolinea l'estensione “orizzontale” della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita” (F. M. SIRIGNANO, *La pedagogia della formazione*, Liguori, Napoli 2003, p. 74).



Emmanuel Mounier: per una pedagogia del centro...

MELANIA BORTOLOTTO
Dottoranda di ricerca - Università di Padova

Immersi nell'opera di un autore, di chi ha lasciato testimonianza di sé e del proprio pensiero attraverso la scrittura, è senza dubbio una delle avventure intellettuali più arricchenti, uno degli esercizi esplorativi più affascinanti. Esercizio che permette di trascendere tempo e spazio, che agisce retrospettivamente conservando forza attualizzante cosicché ogni testo produce quasi per gemmazione quella "storia degli effetti", converte la propria potenzialità comunicativa nell'attualità di un messaggio in una sorta di scavo archeologico che riporta alla luce tesori sedimentati, pronti ad inverare e significare il nostro presente. Il fascino del viaggio ermeneutico assume una straordinaria fecondità quando si incontrano vicende umane ed intellettuali di pensatori tanto acuti quanto profetici come si è rivelato essere e come si attesta oggi all'indomani del centenario della sua nascita, Emmanuel Mounier.

La sua parabola esistenziale (1905-1950) si compie nella Francia della prima metà del XX secolo in una stagione storica che vede l'avvicinarsi delle due guerre mondiali e l'affermazione dei regimi totalitari, eventi che scuotono la coscienza umana imponendo una presa di posizione e una risposta, siano esse di impegno o di rassegnazione, di lotta o di rinuncia, di libertà o di alienazione.

La risposta che Mounier ha scelto di dare al suo tempo si rintraccia in modo inconfondibile nella sua biografia in cui vita e pensiero si rinsaldano vicendevolmente ed emerge palpitante dalla sua opera entro cui il suo essere si rispecchia autenticamente nel suo dire.

Da queste istanze unificanti (vita/pensiero, essere/dire) prendono corpo l'interesse e l'attenzione pedagogica per la sua figura. Mounier è stato prima di tutto educatore, uomo d'azione ed è proprio questa anteriorità esistenziale che configura la valenza educativa del suo pensiero e la possibilità di scandaglio pedagogico dei suoi scritti.

La sua vita si rivela l'esperienza di una progressiva e crescente passione educativa: Mounier è fi-

glio militante del suo tempo, è insegnante, è padre, è intellettuale *engagé*, fondatore e animatore di una "rivoluzione" spirituale e culturale tesa a suscitare le giovani menti. "*Rivoluzione personalista e comunitaria*"¹ che rivendica un modo diverso di pensare e di vivere in un momento storico umanamente disorientante. Un impegno *incarnato* di pensiero, parola ed azione che si staglia sullo sfondo di una società divisa tra individualismo, capitalismo e guerra, che si pone in termini oppositivi sancendo la centralità della persona e riabilitando la ricchezza e la profondità del suo essere proprio mentre la storia la sta minacciando e sovvertendo. Un impegno che sconta il prezzo del suo stesso posizionarsi controcorrente: la scarsa visibilità, l'oscuramento, la messa a tacere, la condanna ma anche la possibilità di riscatto e di rinnovato riconoscimento non appena lo si estragga dalla cornice storica che l'ha determinato. Questa operazione estrattiva possibile oggi grazie alla nostra distanza temporale, permette di appropriarsi con rispetto di questa testimonianza per coglierne la forza irradiante in una sorta di inedita sincronizzazione storica che tesse il dialogo tra passato e presente.

Oltre che nelle trame biografiche, la matrice educativa di Mounier risiede nella caratterizzazione della sua stessa filosofia: egli assume infatti il personalismo come sistema aperto, come compito dell'uomo e quindi appello anche per noi fino a che "il termine personalismo sia un giorno dimenticato perché non vi sarà più il bisogno di attirare l'attenzione su ciò che dovrà divenire la consuetudine stessa dell'uomo"².

Dalla prospettiva che qui si predilige, quella sull'educazione, Mounier rappresenta un importante vertice osservativo. La sua opera, grazie a densità concettuale e finezza argomentativa, contribuisce ad aprire uno spazio di vitalizzazione della semantica pedagogica e ad offrire interessanti suggestioni alle sfide educative del nostro tempo.

In particolare, il presente contributo desidera proporre una focalizzazione argomentativa intorno al concetto di *conversione intima* che attiene

alle dinamiche dell'essere personale e che si innesta sulla dialettica interiorità-esteriorità. Tale concetto, nel suo apparente anacronismo, dimostra di poter nutrire in modo originale le articolazioni antropologiche e teleologiche di una pedagogia che voglia assumere l'*affrontement* richiesto dalla società post-moderna.

Si ritiene infatti, che il concetto in esame, inserito nella più ampia fenomenologia della vita personale che Mounier sa tratteggiare, possa trovare piena assonanza con la questione dell'identità personale oggi.

L'identità personale è contestualmente punto di partenza e di ritorno, fondamento e principio teleologico dell'educazione perché ogni meta educativa trova le sue possibilità realizzative in questo a-priori dell'essere personale. Tra identità ed educazione sussiste un fondamentale rapporto di circolarità e di reciproco rafforzamento: l'educazione acquista significatività nella sua opera trasformativa grazie alle peculiari caratteristiche dell'identità, così come quest'ultima prende forma solo in rapporto ad esperienze originarie e connaturate all'uomo, quale è l'educazione.

L'identità conserva una duplice dimensione: se da una parte sigla la singolarità e l'unicità di ciascuna persona, dall'altra non può prescindere dal "mondo storico-culturale"³. "L'identità, al tempo stesso, si radica nel vissuto della persona e si configura come realtà che si costruisce e si definisce nella cultura umana, cosicché essa ha i suoi contesti di elaborazione, di crisi, di formazione e di erosione, di rafforzamento e di patologizzazione"⁴. Ne consegue che l'identità personale è questione di confini allo stesso modo in cui "la persona è un dentro che necessita di un fuori"⁵.

Ed è proprio la dimensione del "fuori" a definire oggi più che mai, l'emergenza di una ripresa e di una rivalutazione del tema dell'identità e la necessità ineludibile di un ri-orientamento esistenziale ed assiologico verso questa istanza sintetizzante il valore autentico di ogni persona.

Nella società attuale sembra sussistere un paradosso, una discrasia: mentre si parla di centralità della persona nei più disparati ambiti della vita economica e sociale, si attestano e denunciano sul piano esistenziale condizioni di disorientamento, frammentazione⁶, polimorfismo identitario⁷ in una sorta di "stato d'assedio dell'io"⁸ e di "liquidità" del suo stare nel mondo. Ciò equivale allo svuotamento da dentro di un baluardo che siamo chiamati ancora oggi a difendere convertendo l'*angoscia patologica* in *angoscia essenziale*.

"Oggi si parla molto di angoscia, anche troppo. Così resa volgare, essa non è spesso nient'altro che l'espressione sociologica di un'epoca sconvolta, un prodotto di decomposizione. Al fianco di quest'angoscia patologica, esiste un'angoscia essenziale legata all'esistenza personale, al mistero tremendo della sua libertà, alla sua lotta scoperta, alla folle esplorazione in cui essa si proietta in tutte le direzioni. Tutti i mezzi impiegati per mascherare questa vertigine della profondità – indifferenza, accomodamenti, agio, falsa sicurezza, imperiosità – hanno la fragilità degli stratagemmi e delle finzioni: essi conducono a un vero suicidio spirituale, rendendo infeconda l'esistenza, o dileguano davanti alla prima prova impegnativa"⁹.

È nel gioco alternativo tra il dentro e il fuori, nella mancata regolazione dei confini che la persona rischia oggi di perdersi e di diventare straniera a se stessa di fronte alla *vertigine della profondità*, come Mounier ha saggiamente descritto e che ora lasciamo parlare.

"L'esistenza personale è sempre contesa fra un movimento di esteriorizzazione e uno di interiorizzazione, che le sono entrambi essenziali e che entrambi possono sia soffocarla, sia dissiparla. (...) Il raccoglimento ci libera dalla prigione delle cose. Ma in noi stessi ritroviamo i medesimi pericoli di dissipazione e di sclerosi, che ci seguono nella nostra solitudine. Troppe introspezioni ci esauriscono, troppa vita interiore ci sottilizza, troppa cura per noi stessi, sia pur di natura spirituale, insedia l'egocentrismo come un cancro. L'immagine dell'io si sostituisce all'io vivente, più esattamente l'io si guarda vivere, per lui ha importanza solo l'effetto che produce o l'effetto che si produce. Coltivare questa immagine di sé, conservarla, proteggerla, diviene alla fine il solo scopo della vita. Tutto ciò trova origine in un'infanzia troppo viziata, troppo riparata; la vita "captativa", come dicono gli psicologi, prende il sopravvento sulla vita "oblativa" e viene a mancare fin dal principio l'adattamento al reale e agli altri. Questo atteggiamento si mantiene poi spesso a causa di una vita non abbastanza immersa in lavori virili e in attività comuni: il male del nostro secolo è il male degli spostati e degli oziosi. L'uomo occidentale, dal XV secolo in poi, è sempre più scivolato su questa china. Ogni valore è stato tratto verso questo teatro sofisticato di Narciso: la santità e l'eroismo si sono così mutati nella gloria e nel successo, la forza spirituale nel gusto dell'inquietudine, l'amore nell'erotismo, l'intelligenza nell'"astuzia", la dialettica nella malizia, la meditazione nell'introspezione,

e l'amor del vero nelle più ingannevoli "sincerità"¹⁰.

Allo stesso modo l'uomo può vivere fuori da sé, scegliendo la spettacolarizzazione piuttosto che l'arroccamento difensivo del proprio essere.

"L'uomo può vivere come una cosa. Ma poiché egli non è una cosa, una tale vita gli si presenta sotto l'aspetto di una rinuncia (...). L'uomo del divertimento vive come estraniato da sé, confuso con l'esteriorità tumultuosa: è così l'uomo prigioniero dei propri appetiti, delle proprie funzioni, delle proprie abitudini, delle proprie relazioni, di un mondo che lo distrae. Vita immediata, senza memoria, senza progetti, senza controllo, vale a dire la definizione stessa dell'esteriorità e, su un piano umano, della volgarità. (...) Ci si rende conto che la vita della persona è avvinta per natura, a una sua *intimità*. Quanti sono totalmente al di fuori di sé, in una sorte di esibizionismo, non hanno intimità, né densità, né retroscena. Si possono leggere come un libro aperto, e presto si esauriscono. Costoro, non avendo l'esperienza di questa distanza profonda, non conoscono il "rispetto dell'intimità", propria o altrui. Essi hanno un gusto volgare di raccontare, di raccontarsi e di far raccontare, di esibire o di indagare. Il riserbo nell'esprimersi, la discrezione è l'omaggio che la persona rende alla sua infinità interiore"¹¹.

Dunque, uomo Narciso e uomo del divertimento come le estremizzazioni unilaterali del dentro e del fuori della persona, come soluzioni essenziali alternative di concentrazione/distrazione che, pur differendo nella forma, convergono nell'inseguimento egocentrico e in una comune paralisi progettuale. Paralisi data dall'illusione di libertà che diventa prigione e che si risolve in una perdita di qualità umana della vita. Queste polarizzazioni "uomo-solo-dentro" e "uomo-solo-fuori" rievocano le plurali morfologie del disagio educativo odierno ed interpellano direttamente l'educazione ogni volta in cui favorisce o avvalga queste fossilizzazioni dell'essere persona.

Come non ravvisare l'attualità delle parole di Mounier quando incontriamo adolescenti annoiati di giorno e allucinati di notte; quando parliamo con adulti sbiaditi, abdicanti al loro ruolo educativo, a volte più adolescenti dei loro figli; quando ci imbattiamo in persone inaccessibili che hanno deciso di lasciarsi vivere; quando l'Altro da Sé è trattato alla stregua di un oggetto, quando lo status di uomo sembra definito dai beni materiali posseduti, quando il valore di un'azione sta nella pubblicità che ottiene, quando la vita interpersonale e i suoi drammi vengono teatralizzati?

Come non avvertire nel movimento vorticoso e spesso confusivo del divenire umano, la necessità di una sosta, di un ritorno al centro?

Mounier ci risponde e ci esorta ad indietreggiare perché "la vita personale comincia con la capacità di rompere il contatto con l'ambiente, di *riprendersi*, di *ripossedersi*, per riportarsi ad un centro, raggiungere la propria unità. A prima vista, questo processo pare un processo di ripiegamento. Ma questo ripiegamento non è che un momento di un movimento più complesso. (...) L'importante non è, infatti, il ripiegamento, ma la concentrazione, la *conversione* delle forze. La persona non indietreggia se non per spiccare meglio il salto. È su questa esperienza vitale che si fondano i valori del silenzio e del ritiro. È opportuno oggi ricordarli. Le distrazioni della nostra civiltà corrompono il senso della quiete, il gusto del tempo che passa, la pazienza dell'opera che matura, e vanificando le voci interiori che ben presto sapranno ascoltare, soli, il poeta e il religioso"¹².

L'educazione ha il prioritario compito di formare tutti gli uomini a questa forma di ascolto da cui sgorga il senso della propria unità personale: sede della libertà di scegliere, catalizzatore di progettualità e di impegno. Dunque una pedagogia dell'identità personale come centro gravitazionale e come forza calamitante dell'essere e del diventare persona, prima di ogni altra periferica attenzione e preoccupazione per l'uomo.

¹ L'opera così titolata è del 1935 in cui l'autore argomenta intorno al concetto di rivoluzione.

² E. MOUNIER, *Il personalismo* (1949), Ave, Roma 2004, p. 160.

³ C. XODO, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 223.

⁴ B. ROSSI, *Identità, differenza, progettazione esistenziale*, in S. S. MACCHIETTI (a cura di), *Lineamenti di pedagogia interculturale*, Studium educationis, 4 (1999), p. 664.

⁵ E. MOUNIER, *Il personalismo...*, p. 83.

⁶ G. MILAN, *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova 2002.

⁷ B. ROSSI, *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1994.

⁸ C. LASCH, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985.

⁹ E. MOUNIER, *Il personalismo...*, p. 78.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 82-83.

¹¹ *Ibidem*, pp. 73-75.

¹² *Ibidem*, pp. 73-74.