

**ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

**DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA
XX ciclo**

**Settore scientifico disciplinare
M-PED/02 STORIA DELLA PEDAGOGIA**

**EDUCARE LA DEMOCRAZIA
EDUCATIVO E POLITICO NELLA TRADIZIONE LIBERALE**

**Coordinatore:
Chiar.ma Prof.ssa Milena Manini**

**Relatore:
Chiar.ma Prof.ssa Tiziana Pironi**

**Dottorando:
Marco Biagini**

Esame finale anno 2008

INDICE

I Alla ricerca di un nuovo rapporto tra educazione e politica 7

1. Processo educativo e ordine politico, p. 7. 2. Crisi di senso nell'agire educativo e politico, p. 19. 3. La natura indiretta del modello pedagogico liberale, p. 24.

II Formazione e uomo moderno 30

1. Antropologia del vuoto ed educazione nel pensiero di Montaigne, 30. 2. Formazione personale e politica in Montaigne, p. 33. 3. Il lascito di Montaigne, p. 38. 4. Hobbes: la nuova scienza politica, p. 40.

III La nascita del modello liberale 46

1. Locke: unitarietà del pensiero ed esigenza educativa, p. 46. 2. Dallo stato di natura allo stato civile, p. 51. 3. Lo stato politico: la nuova natura del contratto, p. 57. 4. Il momento educativo quale esigenza primaria del pensiero lockeano, p. 62. 5. La libertà come conquista: i Pensieri sull'educazione, p. 67. 6. Conclusioni, p. 73.

IV

Il liberalismo evolucionistico 77

1. Libertà e presenza dell'altro, p. 77. 2. Mandeville: la favola delle api, p. 80. 3. Hume: dal contratto alla convenzione, p. 84. 4. Adam Smith: oltre l'egoismo e la benevolenza, p. 89. 5. Quale razionalismo?, p. 95. 6. Appendice: evoluzione e educazione, p. 98.

V

Kant: il liberalismo come stato di diritto 108

1. Natura ibrida del liberalismo kantiano, p. 108. 2. L'insocievole socievolezza della natura umana, p. 111. 3. Formazione e politica nel pensiero di Kant, p. 117. 4. Quale responsabilità?, p. 124.

VI

Liberalismo, democrazia ed educazione 127

1. L'avversione liberale per il paternalismo e l'omologazione, p. 127. 2. Tocqueville: libertà e democrazia, p. 130. 3. Democrazia e uguaglianza delle condizioni, p. 130. 4. Educazione e tirannide della maggioranza, p. 136. 5. Educazione e associazione, p. 140. 6. Le conseguenze della scissione tra educazione e politica, p. 142.

VII

Democrazia ed educazione: il liberalismo sociale di J. Dewey 144

1. L'antiformalismo politico deweyano, p. 144. 2. Quale filosofia?, p. 145. 3. Esperienza e natura dell'uomo, p. 149. 4. La democrazia moderna, p. 153. 5. La

devozione della democrazia nei confronti dell'educazione, p. 157. 6. Educazione e libertà, p.163. 7. Conclusioni: pregi e difetti del liberalismo deweyano, p.168.

VIII

Alla ricerca del modello pedagogico liberale 171

1. La centralità dell'educazione nel pensiero liberale, p. 171. 2. Quale modello pedagogico?, p. 173. 3. La riflessione educativa del liberalismo: tra dispositivo e modello, p. 177. 4. Sviluppi del modello pedagogico liberale indiretto, p. 189. 5. I nuovi significati del soggetto, p. 200. 6. Oltre l'estensione: il soggetto come relazione, p. 204. 7. Modello educativo liberale e cittadinanza, p. 207.

IX

Conclusioni 214

Riferimenti bibliografici 217

I

ALLA RICERCA DI UN NUOVO RAPPORTO TRA EDUCAZIONE E POLITICA

Processo educativo e ordine politico

L'esperienza politica e l'esperienza educativa condividono paradossalmente uno strano destino: da una parte si ritiene opportuno, con sempre maggiore insistenza, un loro confinamento entro perimetri ben precisi, in modo tale da non limitare altre manifestazioni dell'agire umano; dall'altra le si invoca a gran voce quali soluzioni in grado di eliminare le contraddizioni presenti. Si passa, in altre parole, dalla loro *inconsistenza*, quali realtà umane prive di una propria essenza e valore, alla *necessità* di predisporre specifici piani di intervento al fine di sanare situazioni particolarmente gravi.

Il panorama non migliora se si passa dal piano empirico a quello epistemologico: quali scienze indagano specificatamente la politica e l'educazione? Chi si è interessato di questi due ambiti ha potuto constatare personalmente come negli ultimi decenni siano caduti sotto l'attenzione di molteplici riflessioni afferenti a statuti epistemologici non sempre collimanti. Si pensi ad esempio alla contesa, tutt'ora aperta, intorno alla natura normativa o descrittiva dell'indagine politica che ha spostato il baricentro dalla filosofia alle scienze sociali, disputa che ha trovato piena corrispondenza in quanto accaduto in campo educativo intorno alla natura da assegnare alla scienza pedagogica.

Emerge, di conseguenza, uno dei tratti che accomuna politica ed educazione e che la cultura occidentale moderna ha contribuito a rendere maggiormente evidente: il fatto di vigere in uno stato di crisi naturale.

Quest'ultima, ecco perché abbiamo preferito aggiungere naturale, è da intendersi secondo un duplice significato: incertezza intorno alla validità del proprio statuto epistemologico e l'aver a che fare con situazioni indeterminate e complesse. Si potrebbe dire, in altri termini, che sia il politico che l'educativo sommano alla loro dubbia credibilità scientifica l'incapacità di risolvere situazioni problematiche e controverse, generando nell'uomo contemporaneo un profondo sentimento di insoddisfazione.

A ben guardare, tuttavia, la simmetria non è completa e con facilità ci si accorge che tra i due poli è proprio l'educazione a recitare il ruolo più debole, quale manifestazione dell'agire umano soggetta a direttive, controlli e, nei casi limite, a vere e proprie manipolazioni. Infinite, a tal proposito, sono le testimonianze storiche che comprovano quanto detto e che hanno inteso il processo formativo secondo accezioni del tutto estranee alla vera natura dell'educazione. Il *naturale stato di crisi* di quest'ultima, come lo abbiamo definito sopra, si rivela in tal modo nel suo vero volto, quello di vigere in una condizione di *sudditanza*, di continua dipendenza nei confronti di altre regioni esperienziali, tale da far temere in alcuni frangenti una sua imminente scomparsa. Il fatto che, tuttavia, nei momenti di maggiore tensione e contraddizione si senta il bisogno di rivalutare l'educazione quale manifestazione formativa autenticamente umana, dovrebbe far riflettere sulla necessità di individuare nuove categorie concettuali che permettano alla pedagogia – quale momento scientifico dell'esperienza educativa – di interessare nuove modalità relazionali nei confronti delle altre scienze umane. Si tratta di un duplice movimento, epistemologico ed interdisciplinare, teso alla possibile fondazione di una scienza pedagogica in grado di raccordarsi con le altre scienze che tematizzano ed indagano l'evento educativo.

Una invito di questo tipo è stato segnalato dal padre della pedagogia fenomenologica, Piero Bertolini, che così ha espresso il proprio pensiero:

Nel procedere in questa direzione, a me pare che la pedagogia – così come le altre scienze dell'uomo – debba tuttavia battere strade diverse da quella che ha percorso fin qui e che mi pare sia ancora in larga misura portata a battere. Una strada, quest'ultima, contrassegnata da una persistente tendenza all'isolamento o, se si preferisce, ad una sorta di autoreferenzialità che l'ha condotta a non cimentarsi, se non occasionalmente o ricorrendo per lo più ad una polemica sterile nei confronti dei mancati riconoscimenti sociali o culturali ufficiali, con i grandi temi che scuotono l'attuale (ma non soltanto) società e l'attuale cultura (...) L'alternativa, quindi, non può che essere quella di accettare fino in fondo, anzi di cercare nel caso non fossero immediatamente coglibili, le interconnessioni esistenti tra i diversi fattori che costituiscono la realtà dell'uomo e di conseguenza tra le diverse scelte (Bertolini, 2005: 7)

Si chiarisce meglio, di conseguenza, un concetto che troppe volte ha generato non poche confusioni: l'interdisciplinarietà non consiste nell'assorbire acriticamente contenuti o concetti appartenenti ad altre discipline, credendo di acquisire in tal modo maggiore considerazione, né tanto meno nel ritenere indifferente la lettura data dell'esperienza educativa da parte delle altre scienze dell'uomo. Vero raccordo interdisciplinare può sorgere solamente se una determinata riflessione sa individuare le direzioni di senso che qualificano l'evento preso in considerazione, accettando al contempo che possano esistere, relativamente allo stesso oggetto, altre letture ed interpretazioni. Così, applicando tale concetto al rapporto tra politica ed educazione, sarebbe del tutto contraddittorio sostenere che tali ambiti esperienziali appartengano esclusivamente alle rispettive scienze (che in via di principio potremmo identificare con la filosofia politica e la pedagogia, pur consapevoli della natura controversa di tale attribuzione), rifiutando

alternative e divergenti letture prospettiche; così come sarebbe altrettanto contraddittorio se la pedagogia acquisisse acriticamente determinate categorie appartenenti ad una specifica dottrina politica senza problematizzarle, evidenziandone i tratti sia di congruenza che di incongruenza nei confronti dei risultati prodotti all'interno del proprio ambito. Ovviamente un approccio di questo tipo necessita di una riflessione pedagogica credibile, in grado di fondarsi scientificamente; solo in questo modo si potrà instaurare quel rapporto dialettico sopra auspicato, evitando di fungere da semplice polo ricettivo.

La tesi che, tuttavia, cercheremo di proporre nello sviluppo del presente studio oltrepassa il semplice rapporto interdisciplinare tra le scienze che indagano la politica e l'educazione: è nostra convinzione infatti che oltre alla naturale identità di struttura concernente i due ambiti esperienziali, esista una sostanziale priorità della seconda rispetto alla prima; non solo, ma cercheremo di dimostrare che lo stesso pensiero politico moderno di matrice liberal-democratica ha più volte sentito l'esigenza di segnalare tale preminenza, avvertendo la vacuità di un progetto di convivenza che limitasse la vita associata alla semplice stesura di norme pattizie. Si potrebbe in qualche modo dire che qualsiasi progetto di ingegneria politica è votato fatalmente al naufragio allorché disconosca il momento formativo quale irrinunciabile e qualificante per la propria riuscita. Un concetto di questo tipo vale a maggior ragione per i regimi democratici: questi ultimi, come molti autori hanno evidenziato, sembrano particolarmente sensibili nei confronti di dinamiche degenerative, contenendo paradossalmente al proprio interno fattori antidemocratici pronti ad entrare in azione. Ovviamente l'indagine intorno alla natura della democrazia, così come quella riguardante la rinascita del pensiero liberale negli ultimi decenni, merita considerazioni maggiormente approfondite che cercheremo di condurre in un secondo momento. In

questo frangente ci preme sottolineare il concetto che il processo formativo non può essere visto esclusivamente come “mezzo” atto alla perpetuazione dei valori democratici - considerazione sostenuta a gran forza, ad esempio, dal pensiero repubblicano - contenendo al proprio interno una forte valenza esplicativa e qualificante della stessa esperienza politica.

Nel sostenere questa tesi risulta difficile non evidenziare il contributo della pedagogia fenomenologica di P. Bertolini. Quest’ultimo ha avuto il merito di proporre un’immagine articolata e convincente sia dell’esperienza educativa che dalla scienza - la pedagogia - che indaga con specificità tale evento, mettendone in luce, tra le altre cose, la forte valenza politico-sociale. Nel condurre questa operazione – in armonia con le tesi husserliane – ha insistentemente proposto una concezione *razionale e rigorosa* della scienza, allontanando al contempo le derive oggettivistiche e naturalistiche. Si assiste in tal modo alla proposizione di una scienza pedagogia che recupera il tratto progettuale dell’agire umano, alla ricerca di quell’orizzonte di senso che qualifichi l’esistenza stessa. E’ interessante sottolineare, a questo proposito, come un tentativo di questo tipo si inscriverebbe all’interno del vasto panorama di autori e scuole (Apel, Habermas, Arendt, Ricoeur, solo per citarne alcuni) tesi alla rivalutazione del soggetto quale attivo fautore del proprio futuro. Sbaglieremmo, tuttavia, se assegnassimo all’individuo quest’esclusivo significato “attivistico”, quasi ad inseguire le continue trasformazioni tipiche della cultura e della società contemporanea. Sia l’esperienza educativa che quella politica richiedono primariamente la presenza di soggetti in grado di collocarsi all’interno del flusso degli accadimenti storici senza per questo rimanerne travolti, conquistando l’irrinunciabile capacità di assegnare senso alle diverse manifestazioni della realtà. Il recupero della razionalità pratica si denota, in tal modo, per essere una

risposta alle tendenze nichilistiche dello scientismo o meglio ancora per il tentativo di individuare modalità esistenziali che da una parte superino l'isolamento e l'atomismo sociale e dall'altra non ricadano nei tragici errori delle ideologie del XX° secolo. Esiste, in altri termini, la necessità, come lo stesso Bertolini ha evidenziato, di assegnare il giusto significato al verbo *costruire*: quest'ultimo non può assumere la connotazione di un piano astratto da applicare alla realtà, come se esistesse una mente illuminata in grado di prevedere le infinite variabili presenti; né d'altronde è pensabile che una scienza pratica, pedagogia e politica comprese, rinunci alla dimensione progettuale, venendo meno in tal modo alla propria natura scientifica. La costruzione umana, sia che riguardi la sfera individuale come quella collettiva, deve evitare i poli opposti del pragmatismo e dell'utopia: nel primo caso, infatti, si cadrebbe nella semplice gestione della quotidianità, rimanendo vittime della necessità di conseguire risultati immediati; nel secondo caso si abbandonerebbe ogni aggancio con la realtà, fidando in piani aleatori ben difficilmente realizzabili. L'esperienza politica e quella educativa, avvalendosi dei contributi dei rispettivi momenti riflessivi, hanno il difficile compito di evitare i rischi sopra evidenziati, allontanando il pericolo sia dell'appiattimento che dell'astratta riflessione. Nel far questo è importante che si avvalgano dell'atteggiamento critico-costruttivo, teso alla valorizzazione della razionalità argomentativa, nella convinzione che solo attraverso un continuo confronto dialogico sia possibile individuare nuove ed adeguate modalità esistenziali. Questo concetto può essere declinato ancora con maggiore specificità in ambito pedagogico allorché si pone il problema della *comprensione dell'umano*, come l'ha definita lo stesso Bertolini: secondo quest'ultimo, infatti, se ogni esperienza umana denota l'esigenza di essere compresa nelle sue condizioni primarie, un'operazione di questo tipo diventa ancora più

essenziale e qualificante per l'esperienza educativa. Quest'ultima, infatti, potrà fondarsi scientificamente se saprà superare il semplice divenire degli incontri interpersonali attraverso l'individuazione di relazioni autentiche, caratterizzantesi per la possibilità propria dei soggetti in crescita di essere posti nella condizione di formarsi globalmente come persone e non secondo direzioni riduzionistiche. La comprensione dell'umano, in altri termini, non può riguardare la sola sfera oggettiva, ma deve abbracciare la complessità della condizione individuale, senza per questo indulgere verso situazioni di vuoto spontaneismo. Solo in questo modo sarà possibile affrontare le contraddizioni presenti e quelle che un mondo sempre più globalizzato porrà in futuro non troppo lontano.

Emerge, di conseguenza, il punto che maggiormente accomuna, a livello teoretico, politica e pedagogia: il tentativo di rispondere alle sfide presenti all'interno di ciascuna regione ontologica attraverso l'individuazione di percorsi di cambiamento che superino la situazione data. Non si pensi che questa considerazione possa, nella sua semplicità, sembrare superflua. Un'impostazione di questo tipo, infatti, richiama uno schema di pensiero, rinvenibile originariamente nella cultura ellenica, teso a ricercare con sempre maggiore specificità l'*ordine* da assegnare alla realtà. Ponendo la questione in termini filosofici si potrebbe dire che ciò che accomuna filosofia politica e pedagogia fenomenologica è il tentativo di assegnare senso all'*essere* attraverso l'individuazione del *dover essere*. Si tratta, ovviamente, di un approccio *normativo* non privo di pericolosi rischi, primo fra tutti il tentativo di dedurre la realtà da idee astratte del tutto arbitrarie; se così fosse non potrebbe essere accettato perché ricadrebbe in quella deriva ideologica, precedentemente segnalata, come tipica della pedagogia prescientifica. Non tutti gli atteggiamenti normativi, tuttavia, si caratterizzano per la netta

svalutazione del reale a favore dell'ideale; esistono tradizioni o scuole di pensiero che, pur avendo come centrale il tema dell'individuazione di un orizzonte di senso, arrivano a tale obiettivo attraverso una disamina attenta delle dinamiche sociali e politiche. Detto in altri termini, non è automatico che l'atteggiamento normativo porti alla svalutazione dell'aspetto fattuale. Come ha giustamente rilevato S. Petrucciani è sufficiente prendere in considerazione alcune costruzioni ideali della cultura occidentale per capire che esistono modalità diverse di "ordinare la realtà": la *Repubblica* di Platone disconosce molta parte del modello di convivenza realizzatosi nella *polis*, prefigurando un disegno la cui forma sarà del tutto vincolante nei confronti della comunità futura; non la stessa cosa può dirsi per la *Teoria della giustizia* del filosofo statunitense contemporaneo J. Rawls. In questo caso la correzione sarà molto più contenuta, volendo ribadire con maggiore forza la centralità di uno specifico valore (la giustizia, per l'appunto) nel modello liberal-democratico. In entrambi i casi si assiste alla comparsa di un approccio normativo, con una distanza, tuttavia, del tutto differente nei confronti della realtà: considerevole per quanto riguarda l'opera platonica, molto più contenuta nel caso dell'orientamento rawlsiano. Conseguentemente ad un'impostazione di questo tipo non si può tacere il fatto che, oltre ad individuare norme orientative dell'agire educativo e politico, si arriva inevitabilmente alla evidenziazione di quella che Petrucciani chiama *struttura* dei singoli ambiti esperienziali e che Bertolini con un linguaggio fenomenologico designa come *direzioni intenzionali originarie*. Riguardo a queste ultime così si esprime il pedagogista italiano:

Strutture o direzioni intenzionali che appartenerebbero peraltro ad un modo di pensare *debole* in quanto, mentre sono tali perché permangono nel tempo e quindi nella storia, pur non potendo essere considerate sostanziali, esigono di essere sempre di

nuovo realizzate o concretizzate, fino al punto di potere essere definitivamente surpassate e quindi eliminate (Bertolini, 2005: 304)

Si acquisisce, in tal modo, un concetto di struttura dai lineamenti alquanto flessibili e privo di quella rigidità classificatoria che lo renderebbero inaccettabile. L'individuazione delle unità di senso che caratterizzano un determinato ambito esperienziale, politica e pedagogia comprese, deve necessariamente seguire e non precedere una ricognizione di ordine storico-culturale che ne metta in luce i caratteri di universalità. Solo in questo modo una riflessione razionale che prenda come oggetto di indagine l'agire umano nelle sue molteplici manifestazioni potrà evitare di trasformarsi in idealismo assolutistico teso alla plasmazione della realtà.

E' interessante sottolineare, a questo proposito, come il contributo di P. Bertolini, a nostro avviso, si denota per una struttura epistemologica simile a quella del filosofo statunitense Rawls, volendo caratterizzarsi secondo la direzione di una teoria normativa "debole", dove l'aspetto storico-sociale dell'esperienza educativa trova pieno riconoscimento, non potendo, tuttavia, esaurirne completamente i significati. Il discorso pedagogico, in altri termini, non può eludere il momento della individuazione di valori e norme atte a orientare l'intervento educativo, ma allo stesso tempo deve far emergere queste unità di senso attraverso una ricognizione di ordine fenomenologico.

Un secondo tratto, di conseguenza, accomuna riflessione politica ed educativa: la necessità di mantenere nei confronti dei rispettivi oggetti di studio un atteggiamento di apertura, approdando ad una circolarità di ordine dialettico. L'inevitabile assetto normativo di filosofia politica e pedagogia non deve cancellare la necessità di riconoscere come veritiere le manifestazioni storico-sociali, evidenziando la natura critica, e non

semplicemente impositiva, del momento riflessivo. Una posizione di questo tipo è rintracciabile nella definizione di filosofia politica data da S. Petrucciani:

Scopo della filosofia politica, insomma, ci sembra essere quello di proporre buoni argomenti per rispondere alle sfide, ai problemi e ai conflitti che nascono dalla cooperazione sociale, che ci toccano tutti in quanto cittadini, e che ci chiamano al confronto, alla discussione e alla presa di posizione (Petrucciani, 2003: VIII)

La definizione sopra riportata può essere estesa a molte scienze pratiche, pedagogia compresa. Compare, infatti, la convinzione che l'agire umano è sostanzialmente caratterizzato dall'incontro interpersonale, secondo un modello che persegue le forme della cooperazione e della libera associazione, e che il tentativo di superare le contraddizioni presenti non può che passare per il confronto dialogico. Non solo: viene ribadito il tratto critico-operativo del momento riflessivo, soprattutto quando si esplicita con chiarezza che una scienza pratica non può evitare di rispondere alle sfide che caratterizzano la convivenza sociale.

Detto questo non si può tacere il fatto – e qui troviamo il maggior contributo dell'approccio realistico-descrittivo – che ogni rapporto sociale nasconde relazioni di potere. Tradizionalmente i filosofi hanno teso ad analizzare di quest'ultimo le forme istituzionalizzate, ma a partire dall'Ottocento, e ancora di più nel Novecento, gli scienziati sociali ne hanno evidenziato il tratto storico-effettivo, quale prima e insopprimibile manifestazione dell'esperienza politica. Si pensi ad esempio ai contributi di Canetti e Foucault: il primo individua nel potere il disvalore nichilistico tipico della modernità, evidenziando allo stesso tempo i tratti paranoidi dei potenti; il secondo, rifiutando di identificarlo con le forme tradizionali, rinviene nel potere la modalità tipica della condizione umana. A tal proposito mette mano ad una “microfisica del potere”,

individuando le pratiche sociali che lo incarnano e perpetuano (prigioni, manicomi, luoghi di lavoro, ecc). L'aspetto, tuttavia, che qualifica maggiormente la posizione dell'intellettuale francese è la scoperta della diade potere/sapere e l'impossibilità di rinvenire al suo interno una vera successione causa/effetto: detto in altri termini, non dobbiamo ingenuamente pensare che il potere diriga e condizioni il sapere (fenomeno comunque presente), perché assume altrettanta legittimità la successione inversa, essendo qualsiasi forma di conoscenza condizione certa di prevalenza e dominio. Come si vede anche le posizioni descrittive, delle quali fanno parte i contributi di Canetti e Foucault, conservano una loro forza, proponendo argomenti ineludibili in quanto a fondatezza e capacità esplicativa. Conservano, tuttavia, un residuo fatalista difficile da cancellare; lo stesso Foucault, del resto, nell'indicare possibili alternative a questo stato di cose non può che affidarsi ad un nobile ma aleatorio atteggiamento di resistenza. Emerge, di conseguenza, una prima interessante indicazione di ordine formativo che comparirà anche in orientamenti non del tutto collimanti con quello dell'intellettuale francese: la cultura liberal-democratica occidentale non propone un modello di convivenza sociale in sé perfetto, contemplando al proprio interno la presenza di numerose contraddizioni; proprio per questo motivo necessita di persone formate secondo il principio dell'autonomia di pensiero. A titolo di esempio si può ricordare la "devozione" della democrazia nei confronti dell'educazione così fortemente sottolineata da Dewey.

Torneremo successivamente su questo tema, per il momento è importante evidenziare come i lavori di Bertolini presentano già da alcuni decenni indicazioni epistemologiche abbastanza simili a quelle comparse in precedenza, caratterizzandosi, semmai, per una struttura ancora più puntuale ed articolata. E' merito del pedagogista bolognese,

infatti, aver proposto un modello di scienza pedagogica composito ed unitario allo stesso tempo, dove il momento *empirico* si unisce a quello *eidetico* e *pratico*. In tal modo l'esperienza educativa vede riconosciuta la propria natura storica, oggetto di indagine dalle caratteristiche ben determinate che non può essere piegato alle pretese ideologiche di qualsivoglia dottrina (momento empirico); ciò non significa, tuttavia, affidarsi ad un'immagine fatalistica e caotica di tale esperienza, emergendo con forza la necessità di individuarne le direzioni di senso che la qualificano e la indirizzano secondo modalità proprie (momento eidetico); a tutto questo segue la necessità di individuare specifiche linee di cambiamento, non potendo la scienza pedagogica accontentarsi del semplice momento descrittivo (momento pratico).

Il punto, tuttavia, che risulta di particolare interesse per la nostra indagine, incentrata sulla preminenza dell'educativo sul politico, è individuabile nella definizione stessa di *esperienza educativa*, così espressa da Bertolini nel paragrafo 49 de *L'esistere pedagogico*:

Siamo così giunti ad individuare un campo di esperienza umana originario (e perciò universale), al quale sia pur convenzionalmente possiamo attribuire il termine definitorio o qualificante di *educativa*. I suoi caratteri costitutivi fondamentali sono quelli dello sviluppo o della crescita biopsicologica che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono e talvolta determinano: uno sviluppo ed una crescita che se per un verso sono in continuità con la situazione attuale sempre problematica – il dato di fatto storicamente necessario o, se si preferisce, l'insieme dei risultati via via e sempre di nuovo raggiunti dagli uomini, ovvero l'insieme delle nuove condizioni esistenziali di fronte a cui l'uomo si trova con il compito di superarle – per un altro verso sono conseguenti anche ad interventi scelti responsabilmente seppur non obbligatoriamente consapevoli, dei suoi protagonisti (Bertolini, 1988: 125)

Questa definizione, in piena sintonia con quella di esperienza generale, ha il merito di unire il tratto della storicità con quello dell'universalità: è desunta, infatti, da un'analisi di ordine storico-fenomenologica e di conseguenza non ricade in una posizione aprioristica; inoltre, riguarda ogni manifestazione culturale umana di carattere sociale. Non solo, ma la stessa esperienza educativa si denota, nella sua originarietà, quale fenomeno biologico e culturale allo stesso tempo, permettendo sia all'individuo che alla comunità di intraprendere quel complesso percorso di crescita dalle molteplici manifestazioni. In questo senso non si può non sottolineare come preceda e accompagni numerose istituzioni umane, quali la filosofia, la religione, l'economia, l'arte e la politica.

L'educazione, di conseguenza, permette la nascita di quella struttura sociale dove l'istanza individuale e quella comunitaria entrano in relazione. Proprio quest'ottica relazionistica, dove è impossibile scindere la condizione soggettiva da quella esterna, contraddistingue in modo specifico il pensiero di Bertolini, permettendo allo stesso tempo una proficua collaborazione con altre scienze dell'uomo.

Costruzione di senso nell'agire educativo e politico

Dalle considerazioni svolte precedentemente emergono alcune conclusioni che meritano di essere ordinate secondo un quadro sintetico. In primo luogo è necessario segnalare l'imprescindibilità di una solida rete concettuale di matrice pedagogica che permetta di rendere effettivo il rapporto interdisciplinare. Senza questo primario riferimento ogni discorso diventa aleatorio e rischia di perdersi in un caleidoscopio di riferimenti senza alcun nesso effettivo. Applicando questo principio alla nostra tesi di indagine - la preminenza dell'educativo sul politico - diventerebbe del tutto pretenzioso iniziare qualsiasi percorso senza un preciso riferimento, sia per quanto riguarda l'aspetto empirico che

riflessivo, ad una chiara cornice di riferimento. La pedagogia fenomenologica di Bertolini raccoglie queste richieste incentrando la propria attenzione su un aspetto che accomuna fortemente agire educativo e politico: la ricerca del *sensu*, secondo una direzione che preveda una forte circolarità tra momento teorico e pratico. Ovviamente ciò non toglie che possano comparire riferimenti molteplici e di diversa natura, come ad esempio le tesi deweyane intorno al rapporto tra democrazia e politica o i recenti sviluppi del personalismo verso la creazione di istituzioni giuste. Rimane in qualsiasi caso la necessità, a nostro avviso, di ricondurre qualsiasi contributo al momento della ricerca della direzione che superi la situazione data, evitando di cadere in un vuoto attivismo.

In secondo luogo emerge con chiarezza che qualsiasi percorso di cambiamento non può rinunciare alla progettualità quale strumento migliore per affrontare le sfide poste dalla realtà. Ciò non toglie, tuttavia, che qualsiasi progetto deve necessariamente rispondere a due condizioni: a) caratterizzarsi secondo la direzione dell'autenticità, e questo può concretizzarsi rimanendo fedeli a quella ricerca di senso sopra evidenziata; b) non tramutarsi in pianificazione, come sovente capita ancor oggi di constatare. Questo secondo punto, per la sua importanza, merita qualche ulteriore considerazione.

I concetti di progetto e pianificazione hanno una natura profondamente diversa e matrici culturali alquanto distanti; si potrebbe dire, in linea di principio, che la dimensione progettuale sorge all'interno di un orizzonte di pensiero consapevole della profonda complessità che caratterizza sia la natura umana che quella sociale. Di conseguenza, nell'accettare le sfide presenti non pretende mai di rispondere in modo definitivo, nella consapevolezza che qualsiasi percorso eccessivamente rigido andrebbe incontro a severe smentite. Chi si dedica alla costruzione di un progetto

sa che l'ordine che andrà a predisporre non dovrà avere maglie troppo strette per il semplice fatto che la realtà non lo accetterebbe; sa, inoltre, che non esiste una mente in grado di "vedere" con un unico sguardo questo panorama estremamente variegato e di conseguenza dovrà affidarsi alle proprie fallibili forze. Ricompaiono, in un certo senso, le considerazioni che Aristotele svolgeva nella *Politica*: se esistesse tra gli uomini l'individuo o il ceto in grado di sommare tutte le virtù, non si esiterebbe un attimo ad affidare loro la gestione della cosa pubblica. L'esperienza, al contrario, insegna che tale prerogativa non è così facilmente individuabile, ragion per cui è conveniente coinvolgere tutti i cittadini secondo il principio del governo misto. La pianificazione, inoltre, presenta un ulteriore difetto che la rende inadatta sia al contesto educativo che politico: nel considerare gli uomini completamente plasmabili e intercambiabili ricade in quella deriva oggettivistica così fortemente condannata da Bertolini.

Rimane allora da chiedersi: quale e quanto ordine assegnare all'agire educativo e politico? Si apre a questo punto un tema lungamente dibattuto nella modernità dalle varie scuole di pensiero e che geometricamente può essere incluso all'interno di uno spazio continuo dove alle due opposte estremità compaiono teorie fortemente normative ed altre improntate alla fiducia intorno alla comparsa di un ordine spontaneo. Tra questi due poli, ovviamente, si possono individuare numerose posizioni dalle sfumature diverse, contenenti un grado maggiore o minore di vincolo normativo nei confronti della realtà. Siccome il tema dell'ordine sociale e politico non può essere eluso con facilità, quasi si trattasse di un aspetto secondario, vogliamo segnalare come le definizioni di Petrucciani e Bertolini, precedentemente riportate, contenessero implicitamente alcune importanti indicazioni. La prima verte sicuramente sull'essere *duale* dell'uomo, sul percepire accanto alla

propria posizione l'esistenza di una realtà altra. E' quella insopprimibile dialettica *uno/molteplice* che lo stesso Bertolini pone alla base di ogni esperienza autenticamente umana e che si concretizza secondo forme e situazioni alquanto diverse. Esiste sicuramente la relazione che permette al singolo di entrare in contatto con altre individualità, ma accanto a questa ne esistono altre comprendenti gruppi o classi molto più ampie. Detto in altri termini, l'uomo è portato naturalmente, come ben descritto dalla celebre frase aristotelica, ad interesse relazioni con i propri simili dando vita ad una sorta di trama sociale spontanea che nel corso del processo culturale assume forma istituzionale. Ciò ci conduce direttamente alla seconda indicazione: le istituzioni non sono il frutto – o per lo meno non lo sono completamente – della scelta deliberata dell'uomo, ma la risultante di un processo evolutivo dal carattere selettivo, tendente a conservare ciò che soddisfa determinate esigenze sociali. Il pensatore liberale Hayek parla, a questo proposito, di una stratificazione di regole comportamentali causata principalmente – ma non esclusivamente – da tre fondazioni: istinti, tradizioni, norme deliberatamente adottate. Questa successione può essere letta secondo una duplice modalità: evolutivamente, secondo il passaggio da una forma all'altra; sistemicamente, secondo la presenza di piani diversi interagenti tra di loro. In qualsiasi caso le due prospettive non si escludono e anzi la loro compresenza facilita la comprensione delle dinamiche sociali. Prendiamo, ad esempio, un caso riportato dallo stesso Hayek:

L'uomo non si è sviluppato nella libertà. Come membro di quella piccola tribù a cui doveva aderire per sopravvivere, l'uomo era tutto tranne che libero. La libertà è un artefatto della civiltà, che ha liberato l'uomo dagli ostacoli del piccolo gruppo, e dalle sue tendenze momentanee, a cui persino il capo doveva obbedire. La libertà fu

resa possibile dall'evoluzione graduale della disciplina della civiltà che è allo stesso tempo la disciplina della libertà (Hayek, 1982: 542, 543).

Si potrebbe in qualche modo dire che la stessa libertà umana è una scoperta sociale dalla quale l'uomo ha tratto spunto per introdurre norme comuni di comportamento dal carattere astratto. Questo non significa, tuttavia, che debba abusare di tale prerogativa, cancellando manifestazioni culturali appartenenti alle varie culture o prefigurando un modello d'uomo del tutto astratto e lontano dalla storia. La conquista della libertà non può tramutarsi in desiderio di onnipotenza, soprattutto quando accompagnata ad un razionalismo esasperato.

L'esperienza politica e quella educativa, in base alle considerazioni svolte, non accettano di essere semplificate secondo operazioni riduttive, proponendo un'immagine composita della condizione umana nella quale la valorizzazione di una direzione non va a scapito delle altre. Detto in altri termini, si potrebbe evidenziare la loro natura complessa se con questa accezione non si corresse il rischio di richiamare significati vicini all'indifferenziato e all'indeterminato. Preferiamo, di conseguenza, sulla scia di P. Rosanvallon, indicare con l'educativo e il politico sia un *ambito* che un *processo*, secondo la seguente definizione:

In quanto ambito designa il luogo all'interno del quale si intrecciano i molteplici fili della vita degli uomini e delle donne, fornendo la cornice ai loro discorsi e al loro agire. Quest'idea all'esistenza di una "società" che appare agli occhi dei propri membri come un "tutto" dotato di senso. In quanto processo il politico rappresenta il percorso attraverso cui un gruppo di uomini, che inizialmente sono definiti come semplice "popolazione", si trasforma in una vera e propria comunità. Esso si costituisce attraverso l'elaborazione sempre conflittuale di regole esplicite o implicite riguardanti il partecipare e il condividere, dando così forma alla vita della *polis*. (Rosanvallon, 2003: 8)

Compare, in tal modo, una concezione della condizione umana che riassume gran parte delle considerazioni svolte in precedenza e che convenzionalmente potremmo definire *sistemica*, senza per questo sconfessare o cancellare le singole variabili che concorrono a determinare il quadro generale. L'agire educativo e quello politico non possono rinunciare, in altri termini, a determinare un quadro orientativo di relazioni; la struttura o le direzioni di senso, tuttavia, non possono essere calate sulla realtà come se si trattasse di una gabbia, ma devono emergere dal dipanarsi dell'evoluzione storica quali realtà originarie. Che l'educazione o la politica siano costitutivamente attraversate da una natura sistemica, di conseguenza, non porta alla sottovalutazione dei singoli elementi fondativi, perché è proprio a partire da questi ultimi che si creano quelle prime modificazioni che avranno una ripercussione di ordine generale. Si capisce, in tal modo, perché preferiamo associare al concetto di sistema quelli di ambito e processo: la loro integrazione permette di comprendere appieno come la comparsa di realtà complesse non sia il frutto di elucubrazioni ideologiche, ma il costituirsi, secondo modalità istituzionalizzate e non, di modalità comportamentali che trovano nella fitta relazione sociale la loro fonte originaria.

La natura indiretta del modello pedagogico liberale

Le considerazioni precedentemente svolte troveranno applicazione nella disamina di come all'interno della tradizione liberale educativo e politico continuamente si intreccino, non sempre secondo direzioni intenzionali ed esplicite. In particolar modo si cercherà di evidenziare come il modello di uomo liberale preveda, seppur in modo non sempre manifesto, l'individuazione di un percorso formativo che lo metta in condizione di rapportarsi con i propri simili. Questa è una tesi, ed è bene sottolinearlo, che non trova molti riscontri nella letteratura intorno al

liberalismo, maggiormente propensa a vedere in ogni intervento educativo una minaccia alla libera espressione individuale. L'educazione, secondo questa accezione, conterrebbe una rilevante disposizione ad essere utilizzata ideologicamente, finendo per divenire il più raffinato degli strumenti illiberali.

Secondo la nostra opinione, questa tesi è contraddetta da due ordini di motivi: in primo luogo gli stessi padri del pensiero liberale ammisero, più o meno esplicitamente, la necessità di tenere in adeguata considerazione il momento educativo, quale passaggio utile al conseguimento di abilità relazionali (l'incontro con l'altro) e morali (affinamento delle passioni); in secondo luogo, come molti pedagogisti hanno contribuito a dimostrare negli ultimi anni, questo modo di intendere l'esperienza educativa è del tutto fuorviante e datato, figlio di un clima ideologico attento esclusivamente al tema del condizionamento e della trasmissione. In realtà, come è stato più volte evidenziato, il principio deweyano - secondo il quale la cultura democratica non può che essere devota nei confronti dell'educazione - rispecchia adeguatamente, a prescindere dal giudizio che si vuol dare del pensiero del filosofo e pedagogo statunitense, lo spirito autentico della tradizione liberale. Il processo formativo, infatti, se correttamente inteso, contribuisce ad anticipare e rafforzare l'esperienza politica, facendo vivere in anticipo al soggetto quelle dinamiche che diverranno la fonte di ogni futura partecipazione. Non si tratta, in altri termini, di pensare al momento educativo secondo accezioni funzionali o strumentali, ma di valorizzarne le direzioni più autentiche. Non solo: il discorso intorno all'educazione evita di trasformare il progetto politico in mero disegno "ingegneristico", astratta speculazione con scarsa considerazione per le variabili di ordine storico-sociale.

Il modello pedagogico liberale che verrà delineato nel prosieguo del presente lavoro, e che nel corso della trattazione definiremo *indiretto* sia a causa della sua inintenzionalità che asistematicità, si configura come la continua ricerca di un punto di equilibrio tra realtà ed utopia: la prima rappresenta il riconoscimento delle variabili politiche, sociali ed economiche che caratterizzano l'agire umano e delle quali il processo educativo non può non tenere conto; la seconda mette al centro del proprio agire i motivi di natura ideale ed etica che caratterizzano qualsiasi modello e che nel caso del liberalismo devono essere continuamente ribaditi al fine di non scadere in un arido pragmatismo. Appartengono a questo versante i principi sorti con la tradizione giusnaturalistica (diritto alla vita, alla libertà, alla proprietà) e anche quelli di seconda generazione (istruzione e assistenza) e terza (ambiente, solidarietà, sviluppo) comparsi in anni molti vicini ai nostri. Come si vede, contrariamente a quello che talvolta si crede, al modello pedagogico liberale non mancano certo i motivi per indirizzare in senso ideale il proprio agire; quello che lo caratterizza, semmai, è la *direzione*, il riconoscimento che il cambiamento non può derivare da un disegno astratto da applicare alle concrete dinamiche politico-sociali. Sono quest'ultime, al contrario, che, rispettando quegli irrinunciabili principi precedentemente delineati, trovano piena ed adeguata valorizzazione.

A partire da un'impostazione di questo tipo compaiono temi quali il valore dell'individuo, il riconoscimento dell'alterità, il significato della conoscenza, la creazione di un ordine sociale giusto, ecc. Molti autori hanno pensato che l'esistenza di queste tematiche relegasse il momento educativo in secondo piano, ritenendolo inconciliabile con uno schema di pensiero centrato su una visione conflittuale dell'azione umana. Il percorso che seguiremo cercherà di smentire questa credenza, evidenziando come la tradizione liberale, pur contenendo accenti

antagonistici, si interroghi continuamente intorno alla possibilità di inserire il comportamento individuale all'interno di una fitta rete di variabili del tutto simili a quelle presenti nell'esperienza educativa. Si pensi, ad esempio, al concetto di *spettatore imparziale* proposto da A. Smith: attraverso questa disposizione relazionale il filosofo scozzese induce il soggetto ad oltrepassare posizioni eccessivamente individualistiche assumendo atteggiamenti che superino le prerogative del singolo. Dar seguito a questo proposito, tuttavia, significa interrogarsi su tutta una serie di fattori che travalicano la semplice presenza di altre individualità e che sono riconducibili a dinamiche di carattere emotivo, ambientale e sociale. Solo in questo modo si potrà guadagnare un giudizio disinteressato e alieno da motivazioni utilitaristiche.

Le brevi considerazioni intorno al concetto di spettatore imparziale, ripromettendoci di tornare su tale argomento nel capitolo dedicato al liberalismo evolucionistico, aiutano a comprendere quanto forti siano le consonanze con la struttura dell'esperienza educativa: quest'ultima, abbandonando la prospettiva che la vuole volano dei cambiamenti attraverso la semplice trasmissione (indottrinamento) di determinati contenuti, è principalmente caratterizzata dalla tensione a risolvere le contraddizioni della realtà secondo una direzione che escluda eccessive semplificazioni e che tenga in debito conto la complessità delle variabili esistenti (personali, sociali, culturali, ambientali). In tal senso la formazione di qualsivoglia personalità si denota come la conquista di un nuovo e faticoso punto di vista che ha strette parentele con il giudizio conquistato dallo spettatore imparziale. Vi è, in altre parole, un duplice movimento: da una parte la capacità di oltrepassare la propria condizione distaccandosi da motivazioni principalmente egoistiche; dall'altra il tentativo di acquisire una visione sintetica di una determinata situazione.

Il percorso che proporremo cercherà di analizzare le diverse direzioni del liberalismo: *contrattualistico* (Locke), *evoluzionistico* (Mandeville, Hume, Smith), *giuridico-morale* (Kant), *democratico* (Tocqueville) e *sociale* (Dewey). Come è noto alcuni di queste direzioni hanno esplicitamente riconosciuto la centralità del momento educativo nella formazione dell'uomo liberale, altre lo hanno ammesso implicitamente. Tutte, in qualsiasi caso, denotano la necessità di poggiare su una base formativa che ne contenga i tratti formali e ottativi.

Un'ultima, necessaria, precisazione. Come abbiamo precedentemente specificato, la nostra indagine si collocherà all'interno della tradizione liberale. Storicamente, e per certi versi anche concettualmente, questa forma di pensiero ha incrociato il proprio destino con la riflessione democratica. E' necessario specificare, a questo proposito, che non tutti i critici sono concordi nel ritenere possibile una congiunzione di questo tipo, evidenziando come nel primo caso (liberalismo) ci si interroghi intorno ai limiti da porre nei confronti del potere (istituzionalizzato e non) mentre nel secondo caso (democrazia) prevalga l'indagine intorno alla titolarità del potere. Ovviamente la differenza non è di poco conto e pone interrogativi che avrebbero aperto scenari non del tutto collimanti con le finalità di questo lavoro. Di conseguenza abbiamo preferito adottare una linea di condotta che vede come necessario l'incontro tra queste due tradizioni: la prima (liberalismo) ha avuto il grande merito di indicare come irrinunciabili quei diritti individuali (vita, libertà, proprietà) che ancor oggi costituiscono il cardine centrale di ogni stato di diritto; la seconda (democrazia) ha posto il grande tema della partecipazione popolare alla gestione della cosa pubblica. Questo ha portato ad una congiunzione che, seppur non del tutto giustificabile sul piano teoretico, si è avverata nelle concrete vicende dei paesi occidentali.

L'incontro, tuttavia, come aveva ben visto uno dei padri del liberalismo (Tocqueville), può dirsi positivo quando la democrazia accetta di porre a base della propria esistenza una fondazione educativa. Non a caso nell'introduzione alla Democrazia in America aveva scritto:

Educare la democrazia, rianimare, se è possibile, le sue fedi, purificare i suoi costumi, regolare i suoi movimenti, sostituire, poco per volta, la scienza degli affari all'inesperienza, la conoscenza dei suoi reali interessi ai suoi ciechi istinti; adattare il suo governo ai tempi e ai luoghi, modificarlo secondo le circostanze e gli uomini: questo è il principale dovere che oggi s'impone ai nostri governanti (Tocqueville, 1835-40: 20)

Si tratta del maggior riconoscimento, seppur non del tutto consapevole, riservato da uno scienziato sociale al valore *emendativo* dell'esperienza educativa nei confronti di quella politica. La democrazia non ha bisogno di instillare determinate cognizioni nella mente degli individui, ma di formare questi ultimi al fine di non rendere la convivenza civile un semplice scontro di atomi socialmente slegati. In una direzione di questo tipo, raccolta qualche decennio più tardi da Dewey, ci pare interessante collocare la prevalenza dell'educativo sul politico nella tradizione liberale.

II

FORMAZIONE E UOMO MODERNO

Antropologia del vuoto ed educazione nel pensiero di Montaigne

Precedentemente abbiamo sostenuto che la cultura liberal-democratica occidentale, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, contiene al proprio interno la preminenza dell'educativo sul politico e che il tentativo di ribaltare questo rapporto, facendo dell'aspetto formativo un momento secondario, costituisce un travisamento di questa tradizione di pensiero.

Sostenere questa tesi, di conseguenza, significa rileggere la stessa modernità nel tentativo di rintracciare quegli elementi che possano suffragare la nostra tesi. Riesce difficile, a questo proposito, non riconoscere nella nuova immagine del soggetto il tratto che accomuna le diverse riflessioni che, a partire dal Seicento, hanno cercato di indagare la nascita del nuovo ordine sociale. Il passaggio dal paradigma classico, di impronta aristotelica, a quello nuovo crea una tensione così viva e partecipata da lasciare tracce ben visibili. Paradigmatica, a questo proposito, è la posizione di Montaigne: nel tentativo di individuare il tratto caratterizzante la natura umana si dedicherà a quell'atteggiamento introspettivo che tanta fortuna avrà nella produzione letteraria successiva. La ricerca, tuttavia, non darà l'esito sperato, producendo un'immagine *ambivalente* dell'individuo: consapevole delle proprie forze, ma anche della propria precarietà e vulnerabilità. Tutta la modernità è attraversata, secondo Elena Pulcini, da *questa antropologia del vuoto e della mancanza*, smentendo in tal modo la credenza che

l'homo oeconomicus si caratterizzi esclusivamente per il calcolo utilitaristico. A questo proposito scrive:

L'individuo si scopre libero, autorizzato a inventare il proprio programma di vita, a esplorare una realtà senza confini su cui dirigere il proprio sguardo "curioso" e carico di aspettative; ma allo stesso tempo egli avverte il proprio smarrimento e la propria debolezza di fronte alla crisi di ogni aprioristica certezza che non solo gli impone nuovi oneri, ma lo espone al caos inquietante di nuovi desideri, inclinazioni, passioni. (Pulcini, 2001: 21)

Il passaggio dal modello eroico-aristocratico premoderno, tutto incentrato sul concetto di gloria e azione disinteressata, al modello individualista della modernità non deve far pensare ad un impoverimento emotivo e pulsionale. Al contrario il soggetto rimane esposto a dinamiche del tutto nuove che lo costringono ad assumere atteggiamenti inediti: non più la ricerca della gloria ma la passione acquisitiva e il potenziamento dell'Io. In un panorama di questo tipo Montaigne sceglie di rivalutare il motto socratico "conosci te stesso"; si tratta, tuttavia, di un ritorno non semplice perché evidenzia più che la razionalità la vacuità della condizione umana, tutta protesa al conseguimento dell'autoaffermazione personale senza che intervenga un'autentica riflessione di ordine esistenziale. L'individuo, vero punto di snodo della modernità, si trova così "costretto" tra due fuochi: da una parte la scoperta di una dimensione passionale del tutto nuova che lo spinge ad incentivare se stesso, dall'altra il sorgere di un sistema economico ed istituzionale che pone forti limiti alla gestione di queste pulsioni.

La soluzione individuata da Montaigne per fronteggiare questo nuovo scenario rappresenterà un vero e proprio paradigma che ricomparirà più volte nella modernità e che troverà largo spazio anche nel modello liberale lockeano: l'uomo nuovo non dovrà far affidamento

esclusivamente su conoscenze teoriche o contemplative ma acquisire quell'indipendenza di giudizio che lo metta nella condizione di dare un senso alla propria esistenza. Si tratta, in altri termini, di acquisire una forma di saggezza pratica nella consapevolezza della precarietà sia della condizione umana che della conoscenza stessa. Sono celeberrimi, a questo proposito, i costanti richiami dell'intellettuale francese a formare teste ben fatte piuttosto che teste piene, sottolineando in tal modo l'importanza di non considerare il soggetto alla stregua di un essere ricettivo ma al contrario capace di pervenire a giudizi personali dotati di fondatezza. E' una battaglia di carattere culturale che rifiuta di considerare le conoscenze del passato come definitive, anche quando provengono dai massimi pensatori dell'antichità. A questo proposito, parlando di chi si accinge ad intraprendere un percorso di formazione, nota:

Infatti, se abbraccia le opinioni di Senofonte e di Platone per suo proprio ragionamento, non saranno più le loro saranno le sue (...) Bisogna che assorba i loro umori, non che impari i loro precetti. E, se vuole, che dimentichi pure arditamente da dove li ha presi, ma che sappia appropriarseli (...) così i passi presi da altri, egli li trasformerà e li fonderà per farne un'opera tutta sua, ossia il suo giudizio. La sua istruzione, il suo lavoro e il suo studio non mirano che a formarlo (Montaigne, 1992: 199)

Come ha giustamente notato Sergio Solmi, manca in Montaigne la delineazione di un sistematico modello di pensiero e sarebbe scorretto, di conseguenza, fare di *Saggi* una sorta di opera di riferimento di tutta la modernità. L'insistere, tuttavia, sulla centralità dell'individuo, il delinearne i tratti secondo parametri provvisori, l'insistere su una forma di conoscenza da valutare sempre in rapporto alle necessità esistenziali del soggetto, ne fanno una sorta di padre inconsapevole delle dinamiche

che caratterizzano l'uomo moderno. L'aver, inoltre, evidenziato a chiare lettere la debolezza della condizione umana ne fa, e questo risulta di particolare interesse per il nostro percorso, il più convinto sostenitore del valore positivo del processo educativo. Quest'ultimo, infatti, resiste alle continue argomentazioni scettiche, evidenziando ancora di più come solo attraverso la formazione individuale sia possibile recuperare un nuovo rapporto con se stessi e con il mondo. La natura umana, seppur caratterizzata dalla vacuità e dalla precarietà, conserva la possibilità di intraprendere un percorso di perfezionamento morale, volto ad instaurare un nuovo ordine armonico. In questo consiste il paradosso di Montaigne: da una parte il ritenere la condizione individuale quale nucleo centrale attraverso il quale considerare l'intera esistenza, dall'altra il negare che i singoli patteggiamenti e compromessi quotidiani costituiscono il naturale approdo della modernità. Per riprendere un concetto dello stesso Solmi si potrebbe dire che in Montaigne la ricerca della saggezza pratica conduce alla conquista di una "salute" egoistica, non sempre pronta a cogliere le sollecitazioni di un mondo in cambiamento; solo con la comparsa di Nietzsche si toccheranno le vette di un elitarismo così accentuato, facendo emergere come all'interno della tradizione individualistica moderna esistano modi alquanto diversi di intendere il soggetto.

Formazione personale e politica in Montaigne

Nulla nel pensiero di Montaigne sembra adeguato a leggere la modernità: l'allontanamento dalla vita politica, il confinamento dell'individuo in una dimensione privata, la negazione delle contraddizioni storico-sociali, il tentativo di rinvenire un nuovo ordine in una realtà votata al cambiamento, sembrano condannarlo ad una posizione marginale.

In realtà le considerazioni dello scrittore francese – e questa ci sembra l'idea centrale intorno alla quale organizzare tutte le altre – sono profondamente caratterizzate dal *presagio*, dalla percezione di vivere in una realtà in profonda trasformazione e dalla necessità di rinvenire una solida base intorno alla quale coagulare le poche certezze rimaste. Come sappiamo questa ricerca raggiunge il proprio obiettivo nell'individuazione di un Io dalle caratteristiche alquanto diverse da quelle del passato, tutto improntato al conseguimento della gloria. Se non si tenesse conto di questo presagio, il soggetto di Montaigne ci si rivelerebbe nella sua piccolezza e mediocrità, tutto intento a coltivare passioni personali e ad evitare i pericoli di natura sociale. In realtà ha ragione E. Pulcini quando individua nell'*autoconservazione* il tratto tipico del nuovo soggetto. Si tratta di una necessità: l'uomo di Montaigne è equidistante sia da quello del passato, contemplato dal modello eroico-aristocratico, come anche da quello acquisitivo e associativo di stampo liberale. L'autoconservazione di se stessi diventa in tal modo l'esito necessario di un'analisi fredda e coerente del mondo circostante.

In questo quadro la politica può dire ben poco, mentre l'educazione riveste un'importanza ben più considerevole. Non a caso Montaigne dedica espressamente a quest'ultima due capitoli – tra i più organici e coerenti – dei *Saggi*: il XXV e il XXVI del libro I. E' proprio in queste pagine che emerge il lato propositivo, accantonando per un po' l'impronta critica che fin lì aveva dominato. La considerazione sicuramente più interessante, ed attualissima ancora oggi, consiste nel rifiuto di considerare educazione ed istruzione come sinonimi. Su questo concetto lo scrittore francese torna continuamente, sottolineando con insistenza la necessità di sottrarre il processo di formazione ad operazioni di stampo riduttivo. L'erudizione fine a se stessa non può

rappresentare l'obiettivo principale della crescita individuale, ma caso mai la base dalla quale partire per acquisire una formazione morale autonoma. A questo proposito nota:

Noi siamo buoni a dire: "Cicerone dice così; questi sono i costumi di Platone; queste sono proprio le parole di Aristotele". Ma noi, da parte nostra, che cosa diciamo? Che giudizi diamo? Che cosa facciamo? Anche un pappagallo saprebbe fare altrettanto. (Montaigne, 1992: 179)

E' necessario, di conseguenza, nell'indirizzare il processo educativo sostituire al *criterio di conoscenza* il *criterio di giudizio*: l'uomo saggio non si misura in base al numero delle acquisizioni possedute, ma in base alla capacità di operare le giuste scelte nella vita sociale. Non solo, la semplice erudizione induce l'uomo alla perdita delle virtù relazionali a vantaggio di atteggiamenti sicuramente condannabili quali la superbia. Emerge, di conseguenza, un tratto importante che diverrà uno dei cardini centrali del pensiero liberale: l'esperienza sociale costituisce il naturale approdo della formazione individuale che mai può chiudersi in se stessa. Per far questo è necessario che l'educazione non escluda dal proprio raggio d'intervento quelle finalità morali che permettono il realizzarsi della vita comunitaria. Nel caso di Montaigne si tratta di una paternità inconsapevole in quanto i modelli presi a riferimento appartengono alla cultura classica e umanistica; ciò non toglie che proprio le considerazioni svolte in precedenza relativamente ai *Saggi* costituiscono il vero punto di snodo attraverso il quale leggere l'imminente comparsa dell'uomo moderno. Come vedremo in seguito, molte considerazioni presenti nella vasta opera dello scrittore francese compariranno sia in Locke che in Kant, punti di riferimento irrinunciabili della tradizione liberale. Che Montaigne sia, tuttavia, un autore che precorre i tempi lo si vede anche relativamente ad uno dei grandi temi del Seicento e del Settecento:

quello di natura. Molti filosofi politici di questi due secoli si interrogheranno intorno a tale concetto, dovendo individuare una sorta di “grado zero” della convivenza sociale in base al quale valutare i progressi e le conquiste culturali. Come sappiamo Rousseau estese la nozione di natura dal campo sociale e giuridico a quello propriamente antropologico ed educativo, evidenziando la necessità, al fine di preservare la naturale bontà umana, di astenersi da interventi troppo invasivi, fidando nello spontaneo sviluppo individuale. Kant, pur influenzato dalla posizione rousseiana, superò questa impostazione spontaneistica delineando un modello formativo basato sul concetto di *sforzo*, non riconoscendo alla natura umana una perfezione in sé compiuta. L’educatore, di conseguenza, non potrà limitarsi ad una concezione negativa del proprio ruolo, ma avrà il dovere di intervenire nel processo di crescita al fine di permettere a quest’ultimo di raggiungere una valenza morale. Si può di conseguenza dire che Rousseau e Kant rappresentano, in merito al concetto di natura, due istanze divergenti che ricorreranno più volte nella storia della pedagogia. Ebbene in Montaigne sono presenti, ecco perché lo abbiamo più volte indicato quale anticipatore della modernità, entrambe le concezioni. Più volte, ad esempio, nel cap. XXVI invita il precettore a fare un passo indietro, lasciando il giovane nelle condizioni di sperimentare autonomamente le occasioni di apprendimento, anticipando in tal modo sia la concezione negativa del metodo che il rifiuto per ogni vuoto verbalismo. D’altro lato, però, segnala la necessità di un percorso di “indurimento” della personalità in modo da evitare che nel soggetto compaiano atteggiamenti troppo arrendevoli, estranei al raggiungimento di una solida moralità. Crescita spontanea e valore dello sforzo convivono paradossalmente in armonia perché frutto principalmente di

intuizioni sporadiche, sicuramente non riconducibili ad uno schema unitario di pensiero.

Riprendendo un concetto espresso precedentemente è ancora necessario sottolineare come il processo educativo rappresenti per Montaigne il recupero di quella valenza sociale totalmente preclusa dai fatti storici e politici. Solo l'adeguata formazione individuale può limitare i continui cambiamenti sociali che, agli occhi dello scrittore francese, appaiono forieri di sicure tensioni. All'interno di questo quadro incerto e precario la politica ha la funzione di garantire un ordine stabile, nella convinzione che ogni mutamento porterà sicuramente ad una situazione peggiore di quella iniziale. Si leggano, ad esempio, le seguenti parole:

La cosa peggiore che trovo nel nostro Stato è l'instabilità, e il fatto che le nostre leggi, non diversamente dai nostri vestiti, non possono assumere alcuna forma stabile. E' facile accusare un ordinamento politico d'imperfezione, poiché tutte le cose mortali ne sono piene; è facile ispirare a un popolo il disprezzo delle sue antiche usanze: mai un uomo si propose di farlo senza riuscirci; ma quanto al ristabilire uno Stato migliore al posto di quello che si è distrutto, parecchi coloro che se l'erano proposto vi hanno perso il loro tempo (Montaigne, 1992: 876)

Paradossalmente queste parole, sostenute da un intellettuale così refrattario ai cambiamenti, anticipano le considerazioni di uno dei padri del giusnaturalismo e del contrattualismo, Thomas Hobbes. Montaigne, infatti, con la sua richiesta di uno Stato stabile pone il grande tema che verrà affrontato dai grandi filosofi politici posteriori, quello della sicurezza del vivere civile e conseguentemente dell'ordine sociale.

Lontano dai fasti del modello aristocratico, timoroso dei rivolgimenti sociali del proprio tempo, Montaigne si affida alla costruzione di un'immagine dell'Io sicuramente più debole di quella cartesiana, immagine, tuttavia, che avrà rilevanti ripercussioni sulle correnti di pensiero successive. Le virtù che persegue sono riconducibili a quella del

limite, del saper individuare una saggia linea di condotta utile nell'agire quotidiano. Il processo formativo è una delle poche certezze che gli corrono in soccorso al fine di delineare un modello d'uomo conscio delle proprie carenze, ma anche delle poche certezze. Nel capitolo XVI° del secondo libro nota: "Siamo tutti cavi e vuoti: non è di vento e di suono che ci dobbiamo riempire; ci occorre della sostanza più solida per restaurarci" (825). Questa "sostanza più solida" verrà individuata in una razionalità pratica che non elimina passioni ed istinti, ma che li include all'interno di un modello composito d'uomo. Usando una terminologia attuale si potrebbe dire che Montaigne si avvale di una razionalità "debole" al fine di fronteggiare una realtà in profonda trasformazione. Il rifiuto di accettare la figura del sapiente alieno da qualsiasi risvolto di ordine pratico si iscrive all'interno di questo quadro generale.

Il lascito di Montaigne

Come abbiamo precedentemente rilevato, la pretesa di rinvenire un nucleo concettuale centrale – sia di ordine educativo che politico – cozza contro la frammentarietà dei *Saggi* e contro il carattere rapsodico del pensiero di Montaigne. L'impossibilità di rintracciare un quadro unitario, tuttavia, non impedisce di segnalare alcune feconde intuizioni che troveranno maggiore accoglienza in seguito.

Primariamente è impossibile non sottolineare come risulti evidente la preminenza dell'educativo sul politico. Anche in questo caso si tratta di una conclusione indiretta, dovuta alla profonda sfiducia nei confronti di ogni trasformazione istituzionale e nella possibilità di attuare un sistema politico che superi completamente le contraddizioni di quello precedente. Questo atteggiamento, che potremmo dire di chiusura verso l'istanza politica, non induce Montaigne ad eliminare la sfera sociale dal proprio orizzonte interpretativo; al contrario, emerge la continua ricerca di una

dimensione relazionale più contenuta, ma non per questo meno sincera. A riprova di quanto detto si potrebbe evidenziare la ripresa dei grandi temi socratici, primo fra tutti l'imprescindibilità per l'uomo di conoscere se stesso. Il profondo orientamento scettico assunto dallo scrittore francese intorno alle vicende umane, inoltre, gli vieta di perseguire qualsiasi forma di utopia, fidando in una concezione "quotidiana" della socialità, improntata più sulla sincerità dei singoli incontri interpersonali che su un disegno preordinato dell'agire umano.

Non la stessa cosa può dirsi per le considerazioni relative alla sfera educativa. Se è vero che anche in questo caso non emerga un quadro unitario, molteplici sono le indicazioni interessanti che così possono essere sintetizzate:

- l'educazione rappresenta l'istanza originaria della crescita umana. Solo attraverso di essa l'uomo può acquisire quell'attitudine a giudicare intorno alle vicende del mondo;
- conseguentemente a questa impostazione il soggetto in crescita non deve inseguire uno sterile enciclopedismo, ma dedicarsi ad attività dalla rilevante valenza formativa;
- il processo educativo, prima ancora dei contenuti, dovrà dedicare attenzione all'aspetto metodologico. L'apprendimento, non dovendo consistere in un semplice riempimento della mente, dovrà avvalersi di attività significative per chi apprende. Ecco allora comparire il primo abbozzo di quello che successivamente risulterà una rilevante scoperta della pedagogia moderna, il *metodo intuitivo*. Il contatto con le cose e le vicende del mondo, nota più volte Montaigne, è di gran lunga più efficace dell'apprendimento libresco. Il mondo viene inteso alla stregua di un libro aperto e molteplici sono i consigli relativamente all'importanza di intraprendere viaggi o di visitare le sedi delle molteplici attività artigiane. Impossibile, a questo

proposito, non rinvenire una forte parentela con certe tesi attivistiche che avranno larga accoglienza qualche secolo più tardi;

- in linea con le considerazioni precedenti, l'educazione non può essere confusa con una sorta di precettistica minuziosa da applicare secondo linee standardizzate. Come il processo educativo non può essere finalizzato alla formazione della figura del sapiente, così bisogna evitare di costringere tale processo all'interno di maglie troppo rigide.

Tutti i punti sopra specificati indicano con chiarezza l'intenzione di Montaigne di riflettere autenticamente sull'esperienza educativa, rifiutando che quest'ultima assuma connotazioni troppo riduttive. Di particolare interesse risulta il tentativo di salvaguardare il soggetto da derive naturalistiche, facendone al contrario il centro di tutto il processo formativo. Evidentemente manca allo scrittore francese l'attitudine a cogliere tale processo nella sua profonda complessità, ma non bisogna dimenticare che i *Saggi* nascono con l'intento di sondare l'uomo attraverso una lettura personale ed introspettiva e non hanno la pretesa di produrre un'immagine esaustiva della condizione umana. E' necessario segnalare, tuttavia, come in Montaigne la ricerca del *sensu*, per impiegare un concetto della pedagogia fenomenologica, è costantemente presente, come ben testimoniato dalla battaglia contro ogni arido nozionismo e dal tentativo di recuperare i significati più autentici dell'Umanesimo che nella seconda parte del Cinquecento tendevano ad acquisire una connotazione sempre più formalistica.

Hobbes: la nuova scienza politica

A partire dal Seicento si attua quella profonda trasformazione politico-sociale che nel giro di qualche decennio, in particolar modo nei paesi anglosassoni, porterà alla comparsa e all'affermazione del modello liberale. Non sarà un processo indolore e il passaggio dalla società divisa

per ceti alla società di stampo individualistico comporterà una serie di travagli ben visibili nei pensatori appartenenti a questa “nuova scena di pensiero” per usare una terminologia tipica del pensiero di Hume.

Non essendo il nostro uno studio finalizzato esclusivamente ad una disamina di ordine storico e attenti all’insegnamento di P. Bertolini che, pur fedele al dipanarsi delle vicende storiche, rifiuta di dissolvere qualsiasi analisi nella storia stessa – quasi che l’uomo dovesse abbandonarsi ad un atteggiamento fatalistico – preferiamo rinvenire nel succedersi degli accadimenti quei concetti utili ad interpretare i cambiamenti sempre più veloci introdotti dalla modernità. Lo studio del pensiero di Montaigne, a questo proposito, ha fatto emergere come il modello d’uomo (anche se il termine modello è eccessivo, viste le considerazioni fatte in precedenza) uscito dal tardo Rinascimento non conserva molte delle sicurezze del passato, rifugiandosi in un ruolo di saggio spettatore che lo induce a ricercare un senso esclusivamente personale alla propria esistenza. Il soggetto, tuttavia, conserva ancora un atteggiamento di fiducia relativamente alla possibilità di scoprire nuove regole comportamentali che lo metteranno al sicuro dalle profonde trasformazioni in atto.

Questa fiducia scomparirà del tutto con l’affacciarsi della modernità, facendo capire che il desiderio di Montaigne di vivere in un mondo dove la politica venga ridotta al semplice ruolo di sfondo immobile poggia su basi del tutto inconsistenti. Al contrario, proprio a partire dal Seicento l’esperienza politica assumerà sempre maggiore centralità, trascinando l’individuo all’interno di una spirale non sempre facile da dominare.

Questa posizione è ben rappresentata dalla nota posizione di Thomas Hobbes che, prendendo spunto dai gravi disordini politici e sociali dell’Inghilterra del Seicento, arrivò a delineare una teoria antropologica dai forti tratti pessimistici, del tutto contraria a vedere nell’uomo un

essere in grado di limitare autonomamente le proprie azioni e di porre un freno ai propri appetiti (si pensi alla coniazione del celebre motto *homo homini lupus*). L'incapacità dell'individuo di raggiungere forme di convivenza sociali pacifiche pone i due grandi temi dell'insicurezza e del disordine e della necessaria conseguenza di individuare un potere (Stato) in grado di limitare, attraverso una continua sorveglianza, i comportamenti ritenuti pericolosi.

Come ha giustamente rilevato Norberto Bobbio (1989) nel pensiero di Hobbes l'antitesi anarchia-unità prevale su quella oppressione-libertà, tale è il pericolo che il filosofo inglese rinviene nel diritto naturale di ogni individuo di estendere senza limiti la propria libertà e di godere dei beni a disposizione. La conservazione della vita, diviene in tal modo, il bene primario da difendere senza che possano esistere illusioni di sorta.

Rispetto alle tesi di Montaigne potrebbe sembrare un arretramento, venendo a mancare ogni discorso di perfezionamento morale e comparando una totale sfiducia nei confronti dell'individuo sulla capacità di intessere rapporti interpersonali pacifici ed amichevoli. In realtà le considerazioni di Hobbes non solo sono il frutto di un percorso molto articolato – rinvenibile nelle tre opere di natura politica (*Elementi di legge naturale e politica, De Cive, Leviatano*) dove realismo e razionalismo continuamente si intrecciano – ma pongono in modo centrale concetti destinati ad essere oggetto di continuo dibattito: si pensi allo stato di natura, alla disamina dei diritti naturali, al concetto di contratto o patto, all'affermazione dell'imprescindibilità dello Stato. La risposta che il filosofo inglese dà a questi ultimi lo pone sicuramente in contrasto con le teorie giusnaturalistiche e costituzionalistiche del tempo e, di conseguenza, con il nascente pensiero liberale; allo stesso tempo, però, aprono un dibattito del tutto nuovo intorno ai concetti da utilizzare al fine di fondare un'immagine realistica della vita politica.

Analizziamo, a titolo esemplificativo, lo stato di natura nel quale viene a trovarsi l'uomo prima di entrare nella comunità sociale. Secondo Hobbes la condizione che accomuna gli uomini in questo stato è l'*uguaglianza* e, di conseguenza, lo *ius in omnia*, ovvero il diritto di ogni individuo di godere di ogni cosa. Purtroppo questo diritto si scontra con la scarsità dei beni a disposizione, ingenerando di fatto un conflitto permanente, aggravato ancora di più dalla natura passionale dell'uomo. Uguaglianza, scarsità dei beni, passioni incontrollate, ricerca bramosa del potere, generano un quadro altamente drammatico dello stato di natura che Norberto Bobbio così commenta:

Questa terribilità consiste in ciò: il desiderio di potere in una situazione in cui tutti sono uguali nel potere di nuocersi, i beni sono insufficienti per soddisfare i bisogni di ciascuno, e ognuno ha il diritto naturale su tutto, è uno stato permanente di guerra di tutti contro tutti (Bobbio, 1989: 41)

A lungo andare questa situazione si rivela insostenibile, facendo sorgere nell'uomo il desiderio di salvaguardare il bene primario – la vita – attraverso un retto uso della ragione. Quest'ultima non è da intendersi quale strumento utile ai fini della conoscenza, ma principalmente come calcolo prudenziale utile ad acquisire il fine desiderato. Proprio l'uso di tale facoltà consiglia di abbandonare lo stato di natura e di abbracciare lo stato civile. Questo passaggio può avvenire attraverso un accordo (patto) secondo la celebre formula del Leviatano: “Io autorizzo e cedo il mio diritto di governare me stesso a quest'uomo o a questa assemblea di uomini, a questa condizione: che anche tu ceda il tuo diritto a lui e autorizzi tutte le sue azioni allo stesso modo”. L'esito finale di questo percorso è rappresentato dalla creazione di uno Stato-Mostro dal potere illimitato dove l'uomo è continuamente “sorvegliato e punito”, come direbbe Foucault.

La pace è ottenibile solo a questo prezzo: la rinuncia alla libertà individuale e la concentrazione di tutto il potere in un soggetto terzo. Nel pensiero di Hobbes si assiste ad un ribaltamento del rapporto educazione-politica così come era stato impostato da Montaigne. L'educazione non può che arrecare lievi cambiamenti alla natura passionale ed appetitiva dell'uomo ed anzi il rischio che si ricada nella "guerra di tutti contro tutti" è continuamente presente. Lo stato di natura, in altri termini, non rappresenta tanto un periodo cronologico dell'evoluzione umana quanto la possibile ricaduta in uno stato di anarchia dove la mancanza di un controllo efficace porta inevitabilmente ad una situazione di disordine incontrollato. La politica, di conseguenza, assurge al ruolo di unica ancora di salvezza, non essendo concepibile un percorso di miglioramento individuale attraverso il quale sia possa cambiare questo stato di cose. Prende forma, in tal modo, una convivenza basata sul terrore dove quest'ultimo entra in ogni dimensione della vita pubblica e privata e che non contempla alcuna fiducia intorno alla libera azione individuale.

A questo punto, tuttavia, si impone una domanda: la sostituzione dello stato di precarietà dello stato di natura con il terrore del controllo statale costituisce un sensibile miglioramento? E' veramente in grado il soggetto detentore dell'uso della forza (Stato o chi per lui) di garantire l'incolumità personale? Non si crea, in tal modo, una situazione artificiale di immobilità del tutto aliena al reale susseguirsi degli avvenimenti storici? Ma soprattutto, come si potrà arrivare a stipulare un vero contratto senza un percorso personale di natura morale che porti a soppesare adeguatamente i vantaggi ed i limiti del patto che si va a sottoscrivere? Quest'ultima è l'obiezione che dal nostro punto di vista, teso alla valorizzazione dell'educativo nei confronti del politico, acquista maggiore rilevanza: il fondare la scelta pattizia della convivenza civile

esclusivamente su un calcolo utilitaristico pare alquanto limitativo. Il richiamo attuato dal filosofo inglese, a favore di un'ottica maggiormente realistica relativamente all'agire umano, può essere ipoteticamente accettato, ma diventa insostenibile quando si scontra con l'evidenza dei fatti storici: diventa infatti poco credibile che un qualsivoglia patto sorga su una base così limitata e limitante. In realtà i contraenti di qualsivoglia contratto sociale, mantengono delle attese che oltrepassano il semplice calcolo utilitaristico.

In realtà nel linguaggio utilizzato da Hobbes – diritti naturali, contratto, consenso – esiste già una forte potenzialità educativa che rimane schiacciata da un realismo paralizzante. Gli autori successivi non mancheranno di segnalare questa contraddizione, attraverso un ribaltamento delle conclusioni: proprio l'impiego di certi concetti permette di intraprendere la salvaguardia delle prerogative individuali e sociali negate dall'autore del Leviatano.

III

LA NASCITA DEL MODELLO LIBERALE

Locke: unitarietà del pensiero ed esigenza educativa

La comparsa del pensiero liberale segna un momento estremamente importante nella cultura occidentale, permeando di sé l'aspetto politico, economico e sociale. Paradossalmente a questa rilevanza non si associa una convergenza di opinioni intorno agli esponenti e ai testi fondativi, obbligando lo studioso a muoversi all'interno di un ventaglio piuttosto ampio di pensieri. Molti autori, ad esempio, hanno notato una rilevante consonanza di alcune tesi liberali con contenuti appartenenti a scuola antiche (stoicismo) o a talune forme del pensiero medievale (San Tommaso), ragion per cui risulta abbastanza difficile individuare un preciso momento di inizio.

In linea generale ed esclusivamente orientativa si può asserire che il liberalismo può primariamente essere inteso come il tentativo di rispondere al problema dell'ordine sociale e politico secondo una direzione che pone al centro la libertà dell'azione individuale, nella convinzione che il libero scambio di beni, servizi e informazioni produce un vantaggio per l'intera comunità; il tentativo, in altre parole, di far derivare sia il bene individuale che collettivo dal valore irrinunciabile della libertà. Si tratta, come si sarà capito, non solo di descrivere una situazione originaria iniziale, dove l'individuo è detentore di alcuni diritti, ma di indicare prescrittivamente un modello di convivenza sociale e politica guidato dal valore della libertà; proprio per questo motivo, il liberalismo si fonda moralmente prima ancora che politicamente.

Partendo da queste premesse è difficile non individuare nel pensiero di John Locke i temi centrali che caratterizzeranno la tradizione liberale moderna. Si tratta di una paternità indiretta, almeno a livello politico-istituzionale, in quanto solo a partire dalle Cortes di Cadice del 1812 – e quindi a più di un secolo dalla morte dello stesso Locke – si renderà manifesta l'esistenza di un partito *liberal*. Il filosofo inglese, di conseguenza, fonda molti dei tratti tipici del liberalismo, ma con il passare del tempo questo pensiero si tramuterà in tradizione, accogliendo al proprio interno anche tesi non del tutto omogenee tra di loro. Si pensi a materie alquanto controverse, come ad esempio ai limiti da assegnare alla libertà individuale o al ruolo dello Stato nelle sfere dell'etica, dell'economia e dell'educazione.

Il tratto tipico che caratterizza l'orientamento lockiano, e che soventemente è sottaciuto a favore di immagini parziali, è il tentativo di dare forma ad un pensiero unitario dove aspetto antropologico, politico, economico ed educativo si compongono in modo armonico. In passato, infatti, si sono succeduti un Locke teorico della conoscenza, della difesa della proprietà privata, dell'accumulo egoistico dei beni, dell'istituzione di un nuovo *curriculum* educativo senza che vi fosse effettiva connessione tra queste parti. La riscoperta e la rivalutazione delle tesi politiche verificatasi negli ultimi decenni ha spinto molti critici a rivedere questo orientamento frammentario alla ricerca di un percorso logico che collegasse i vari aspetti del suo pensiero. Si è così visto che la polemica anti innatistica ed il rilievo assegnato all'esperienza nel processo conoscitivo ben si raccordano alla prospettiva contrattualistica della vita sociale, così come alla delineazione di un nuovo progetto formativo maggiormente sensibile nei confronti della nuova realtà economica.

Esiste, tuttavia, un pregiudizio ancora particolarmente resistente relativo all'identificazione del pensiero di Locke con le esigenze della nuova classe borghese. Ora se tale relazione pare indubbia in più punti dei suoi principali scritti, ne esistono altri che rimandano ad una visione meno riduttiva, più attenta a salvaguardare le molteplici sfaccettature della personalità umana. Ovviamente nelle pagine che seguono cercheremo di avvallare questa seconda posizione, evidenziando come nel pensiero del filosofo inglese rivesta rilevante importanza il momento educativo. Riguardo a quest'ultimo è necessario segnalare come vi sia una pedagogia esplicita rinvenibile nei *Pensieri sull'educazione*, ma anche una implicita contenuta nel *Saggio sull'intelletto umano*, nei *Trattati sul governo* e nel *Saggio sulla tolleranza*. Qualche critico ha sottolineato, non a torto, come paradossalmente la seconda sia più importante della prima. Non è per noi difficile concordare con questa tesi: tutto l'impianto politico-sociale di Locke risulterebbe incomprensibile se non attraverso la presupposizione di un soggetto in grado di intervenire attivamente nelle dinamiche interpersonali che l'ottica contrattualistica comporta. Emergono, a questo proposito i due tratti centrali che l'educazione liberale ha continuamente perseguito: autonomia individuale ed acquisizione del giudizio critico. Prima di passare alla disamina dell'aspetto politico-pedagogico è necessario, tuttavia, segnalare quali tratti del sistema gnoseologico abbiano ricadute di altra natura.

Come è noto il pensiero di Locke contribuì a rinvigorire una delle due grandi scuole – l'empirismo - che comparve nella prima modernità. Al contrario dell'altro grande orientamento – il razionalismo – condusse una serrata battaglia a favore dell'esperienza quale unica ed originaria fonte di conoscenza, opponendosi a qualsiasi forma di innatismo. Senza voler condurre indebite forzature è indubbio che il discorso gnoseologico non poteva dirsi estraneo al modo di intendere i rapporti sociali, favorendo

un'immagine delle relazioni umane alquanto diversa da quella proposta da Thomas Hobbes. Del resto, le stesse date di pubblicazione delle opere sono alquanto significative: il *Saggio sull'intelletto umano* venne inizialmente redatto nel 1671, proprio all'interno della linea di continuità che unisce i due maggiori contributi politici, il *Saggio sulla tolleranza* (1667) e i due *Trattati sul governo* (1690).

I tre grandi principi che sottostanno all'impianto conoscitivo possono essere così sintetizzati: a) rifiuto dell'apriorismo; b) rifiuto dell'innatismo; c) serrata battaglia contro il pregiudizio. E' difficile non constatare come, al di là delle convinzioni dell'autore, i tre punti abbiano anche una forte valenza metodologico-operativa. Invitano infatti l'individuo ad intraprendere la strada della ricerca autentica, diffidando di qualsivoglia conoscenza, sia che derivi dal passato che dall'ambito sociale di appartenenza, non adeguatamente sperimentata dal soggetto. In questo la differenza con i razionalisti è davvero minima: Cartesio, nell'indicare la prima regola del proprio metodo, aveva invitato a non accettare nulla che non fosse indubitabilmente vero. A differenza del filosofo francese questa linea di condotta porterà Locke ad adottare un atteggiamento sperimentale anche in campo morale, dimostrando come consuetudini e regole di condotta siano esclusivo frutto del processo educativo e non modelli assoluti da acquisire in modo acritico.

A differenza dei razionalisti, inoltre, l'empirismo lockiano è un invito alla moderazione, a non pretendere dalle facoltà conoscitive umane risultati incontrovertibili. Il senso del limite è sempre presente e ha un suo preciso riflesso nella condanna del fanatismo politico imperante nell'Inghilterra del Seicento. Come si vede il richiamo all'esperienza travalica il campo gnoseologico per tramutarsi in una sorta di filosofia pratica minima, utile a guidare il soggetto particolarmente in periodi tempestosi. Proprio questo accettare la provvisorietà di ogni sapere lo

porterà ad enfatizzare il valore della libertà e a cercare di tutelarla in ogni modo: in questo la lontananza dalle conclusioni di Hobbes è totale. Ed è proprio su questo punto che ha maggiormente insistito uno dei massimi studiosi di Locke, Nicola Matteucci. A tale proposito rileva:

L'unità di una produzione tanto vasta, quanto ricca, che dalla teoria della conoscenza e dalla politica tocca il problema religioso della tolleranza, l'economia, la pedagogia, è rintracciabile solo nel suo liberalismo; un liberalismo che non si riduce alle strutture costituzionali dello Stato, ma è anche un'etica e una logica (Matteucci, 1980: 9).

Il continuo richiamo all'esperienza, di conseguenza, non può essere inteso come un semplice adeguarsi alle situazioni presenti, ma come una continua ricerca, in qualsiasi campo della conoscenza, verso ciò che può essere acquisito dai nostri mezzi conoscitivi. Qualsiasi ricerca, tuttavia, correrebbe il rischio di perdersi in analisi sterili e poco produttive se non sorretta da adeguati valori orientativi. Ecco perché sarebbe riduttivo ricondurre tutto il pensiero di Locke a questo arido sperimentalismo. Non a caso Matteucci ha proposto un vero e proprio ribaltamento: rileggere le opere di teoria della conoscenza e di economia in base ai concetti centrali delle opere politiche e non, come si è fatto per molto tempo, focalizzarsi esclusivamente sui contenuti del *Saggio sull'intelletto umano*. Ci permettiamo, tuttavia, di compiere un ulteriore passo: se è lecito leggere Locke attraverso gli scritti politici è altrettanto vero che la stessa sintassi del liberalismo prevede un soggetto in grado di intervenire nell'agone politico e questo può concretizzarsi solamente attraverso un percorso di carattere formativo. Emerge, in altre parole, quell'esigenza educativa così contraddittoriamente presente nel pensiero di Hobbes e che questa volta si manifesterà in tutta la sua evidenza. Non si potrà più parlare di libertà, uguaglianza, giustizia, consenso, contratto,

limitazione del potere senza allo stesso tempo prevedere un individuo cosciente dei propri diritti e pronto a combattere le contraddizioni presenti nella società civile. Vediamo, di conseguenza, il ricco e composito percorso compiuto da Locke nell'affrontare queste tematiche.

Dallo stato di natura allo stato civile

Nel secondo dei due *Trattati sul governo* – vero e proprio manifesto del contrattualismo liberale – Locke esprime fin dalle prime righe il suo pensiero: l'origine del potere politico è incomprensibile se non a partire dalle condizioni che contraddistinguono lo stato di natura. A tal proposito nota:

Per bene intendere il potere politico e derivarlo dalla sua origine, si deve considerare in quale stato si trovino naturalmente tutti gli uomini, e questo è uno stato di perfetta libertà di regolare le proprie azioni e disporre dei propri possessi e delle proprie persone come si crede meglio, entro i limiti della legge di natura, senza chiedere permesso o dipendere dalla volontà di nessun altro (Locke, 1690: 229)

Subito dopo Locke aggiunge che in tale stato oltre alla *libertà*, non può non darsi l'*uguaglianza* “in cui ogni potere e ogni giurisdizione è reciproca, nessuna avendone più di un altro”. In questa descrizione si può dire che le differenze con il modello proposto da Hobbes siano minime, ricorrendo a grandi linee le stesse condizioni originarie. Locke, tuttavia, rifiuta di identificare lo stato di natura con lo stato di guerra perenne, così come descritta dall'autore del *Leviatano*. Al contrario finché l'uomo non trasgredisce la legge di natura può vivere in pace, amministrando la propria persona ed i beni disponibili in piena autonomia. Il problema sorge proprio quando, contraddicendo questa norma comportamentale riconducibile ad una razionalità di ordine pratico, qualcuno si appropria (nel senso lato del termine) di ciò che non

gli appartiene e nel far questo si espone alla punizione di chi ha subito il torto. Difficilmente però, in questo modo, la giustizia potrà essere ristabilita in modo completo ed oltre tutto potrà innescarsi uno stato di tensione tale da rendere precaria la stessa esistenza. La necessità di superare quest'ultima e di rendere effettiva e non aleatoria la giustizia permette di compiere il passaggio dallo stato di natura allo stato civile: solo l'istituzione di un giudice comune, infatti, permette di ristabilire, attraverso adeguate sanzioni e riparazioni, la situazione originaria alterata.

Il percorso compiuto da Locke è molto articolato, prevedendo tra le altre cose un'originale concezione del lavoro e della proprietà sulle quali torneremo successivamente. E' importante segnalare fin da subito come nello sviluppo del suo pensiero il filosofo inglese adotti una metodologia descrittiva, pervenendo tuttavia alla conquista di alcune esigenze irrinunciabili: *libertà*, *uguaglianza* e *giustizia* indicano una situazione originaria, ma ben presto assumono il significato di veri valori orientativi. Ecco allora comparire quell'istanza etica che molti critici hanno come tipica del liberalismo, rifiutando di confonderlo con un vuoto pragmatismo. Ci permettiamo, inoltre, di segnalare come tale metodologia si avvicini notevolmente a quella fenomenologica, così come abbiamo descritto nella prima parte del presente lavoro, soprattutto per il significato da assegnare alla storia nello sviluppo delle vicende umane.

Sul piano più sostanziale è fondamentale rilevare, anche a livello pedagogico, come a partire da questo passaggio si apra un dibattito molto vasto e tutt'ora aperto intorno alla prevalenza di uno di questi valori sugli altri. Il problema può anche essere posto in forma interrogativa nel seguente modo: una società giusta è quella che assicura primariamente la libertà o l'uguaglianza? Può realmente esistere una vita

sociale libera se non vengono garantiti a tutti le stesse opportunità di partenza? Quale spazio assumono tali valori nel processo educativo?

Questi interrogativi hanno prodotto profonde divisioni anche all'interno della stessa tradizione liberale. Alcuni autori, infatti, hanno ritenuto che per garantire maggiori possibilità e tutele agli svantaggiati fosse possibile limitare le libertà civili e politiche a favore di interventi che garantissero un'effettiva uguaglianza sociale. Tentativi di questo tenore si sono verificati in alcuni paesi occidentali nei primi decenni del Novecento, generando tuttavia risultati alquanto controversi se non deludenti. Senza entrare in considerazioni che ci porterebbero lontano – ma che trovano, come abbiamo visto, nel padre del liberalismo la loro origine e che torneranno nel nostro percorso in un secondo momento – si potrebbe sinteticamente accettare la considerazione che Giovanni Sartori fece nel famoso saggio del 1958 *Democrazia e definizioni*: nelle democrazie moderne il rapporto libertà-uguaglianza non può che essere unidirezionale, nel senso che il primo termine precede necessariamente il secondo. Tutti i tentativi di invertire questa successione hanno dato esiti contrari allo spirito della liberaldemocrazia, generando allo stesso tempo risultati alquanto controversi. Il politologo italiano, inoltre, ricordava come “la formula della liberaldemocrazia è l'eguaglianza attraverso la libertà, mediante la libertà, e non la libertà a mezzo dell'eguaglianza”.

Riservandoci di tornare in seguito su questo tema, e anticipando che tale controversia include al proprio interno il rapporto non sempre lineare tra liberalismo e democrazia, è importante notare come lo stesso Locke senta il bisogno di specificare come libertà e uguaglianza implicino una serie di distinguo; e così come la libertà non va confusa con la licenza, l'uguaglianza non può comportare esiti omologanti: quest'ultima, infatti, deve essere correttamente intesa quale uguaglianza giuridica ma non può cancellare le diversità personali relative ad abilità specifiche o ad

atteggiamenti comportamentali. Del resto lo stesso Locke nella *Guida dell'intelligenza* rileva come “l'ineguaglianza naturale rimane anche tra gli uomini educati allo stesso modo” e, sempre nel paragrafo 54 del secondo *Trattato* specifica:

Sebbene io abbia detto sopra, nel capitolo secondo, che tutti gli uomini sono per natura eguali, non si può supporre ch'io intenda ogni sorta di eguaglianza: l'età o la virtù possono conferire ad un uomo una giusta preminenza, e l'eccellenza del talento e del merito può porre taluni al di sopra del livello comune (...) e che l'eguaglianza di cui allora parlavo come propria dell'argomento che stiamo trattando, poiché è quel pari diritto che tutti hanno alla propria libertà naturale, senza essere soggetti alla volontà o all'autorità di un altro (Locke, 1690: 265-266).

E' interessante segnalare come un secolo e mezzo più tardi questo diverrà il vero motivo centrale delle democrazie occidentali così profondamente studiato da Tocqueville nel suo modello originario, quello americano. Sembra, in altri termini, che già nel pensiero di Locke, si avvertano i pericoli di un modello di convivenza sociale eccessivamente sbilanciato su un mal inteso valore dell'uguaglianza, errore questo che facilmente può condurre ad esiti antidemocratici.

Prima di passare all'analisi dei concetti centrali caratterizzati la società civile è necessario soffermarsi su un altro punto di rilevante importanza. Abbiamo visto precedentemente che il filosofo inglese intende la libertà secondo il principio di piena autonomia da parte dell'individuo nell'amministrare la propria persona e i propri beni. Il pensiero marxista ha visto in questa accezione un “riflesso” o meglio ancora una giustificazione delle prerogative classiste della borghesia emergente. Ora se è indubbio che nel pensiero di Locke il concetto di proprietà, con le sue conseguenze possessive, trovi piena accoglienza è altrettanto vero che sarebbe riduttivo ricondurlo al solo significato economico. L'equivoco nasce dal fatto che in più punti del *Trattato* Locke parli della

nascita della società civile allo scopo di tutelare la proprietà, senonché nel famoso paragrafo 123 (*Dei fini della società politica e del governo*) specifica che l'uomo

... desidera unirsi in società con altri che già sono riuniti, o hanno intenzione di riunirsi, per la mutua conservazione delle loro vite e averi, cose ch'io denomino, con termine generale, proprietà (Locke, 1690: 318)

Si capisce meglio, di conseguenza, come Locke usi il termine proprietà in modo alquanto estensivo includendovi significati per noi inusuali non sempre riconducibili al semplice possesso di beni materiali. Ogni individuo è "possessore" della propria persona e conseguentemente di tutto ciò che promana da essa. Non esiste, in altri termini, soluzione di continuità tra diritti politico-civili e diritti economici per il semplice motivo che tutti derivano dalla medesima fonte: la primigenia condizione di libertà individuale. Lo stato di natura, di conseguenza, fotografa una condizione che non può essere alterata e che comporta il possesso di diritti inalienabili: *vita, libertà, sicurezza, proprietà*. Molti critici hanno giustamente notato come nella tradizione liberale, proprio a partire da queste considerazioni di Locke, l'aspetto dei diritti prevalga in modo rilevante su quello dei doveri. Un'impostazione di questo tipo non si giustifica esclusivamente in base a motivazioni di ordine contingente, dovendo il filosofo inglese assicurare le prerogative della classe mercantile emergente, ma in base alla consapevolezza che non esiste altro modo per limitare il potere, qualunque forma (politico, economico, sociale, ecc.) esso assuma. Per dimostrare quanto una prospettiva di questo genere si sia radicata in profondità nel pensiero liberale basti pensare al fatto che uno dei suoi massimi esponenti contemporanei, Ronald Dworkin (1977), in un suo celebre saggio si è così espresso: "Se

lo Stato non prende i diritti sul serio allora non può neanche prendere il diritto sul serio”.

Ritornando a Locke, e riservandoci in un secondo momento maggiori approfondimenti intorno alla limitazione del potere, è necessario segnalare come questa concezione estremamente dinamica della persona permette, inoltre, di giustificare l’appropriazione individuale dei beni – in teoria a disposizione di tutti quanti nello stato di natura – attraverso un’originale visione del lavoro che condiziona le teorie economiche successive. E’ quest’ultimo infatti che permette di congiungere indissolubilmente lo sforzo del lavoratore a ciò che la natura offre. Non esiste modo di “slegare” questa combinazione e del resto non si può nemmeno obiettare che colui che si appropria attraverso la propria fatica di qualche cosa debba preventivamente chiedere il consenso di altri uomini. Se così fosse, dice il filosofo inglese, si cadrebbe in uno stato di immobilità del tutto irrealistico e dannoso per la stessa sopravvivenza del genere umano. Il lavoro e la conseguente appropriazione dei beni permette di migliorare o conservare ciò che andrebbe distrutto o perso e di conseguenza crea un beneficio anche per colui che direttamente ne resta escluso. Ovviamente a questo punto compare il tema dell’eccesso di beni per alcuni e della penuria per altri. Senza entrare in considerazioni che risulterebbero fuorvianti per il nostro percorso, è interessante notare come lo stesso Locke introduca il concetto di *limite*: l’accumulazione personale non può tramutarsi in assenza di mezzi per l’autoconservazione di altri soggetti ed inoltre non è ammissibile che l’appropriazione di beni si tramuti in sfrenata dilapidazione. La discussione intorno all’efficacia di questi limiti si è protratta fino ai giorni nostri e non sono mancati coloro che ne hanno evidenziato il valore esclusivamente esortativo. Del resto lo stesso Locke ammette che

l'introduzione della moneta innesca un processo nel quale sarebbe impossibile porre dei freni inibitori.

Rileggendo conclusivamente le condizioni nelle quali versa l'uomo nello stato di natura sarebbe impossibile non rilevare quanto giustificata sia la considerazione di Matteucci: è impossibile comprendere adeguatamente il pensiero del filosofo inglese senza partire dal concetto di libertà. Non vi è manifestazione che non ne sia intrisa e solo questa chiave interpretativa ne spiega adeguatamente il dinamismo. Proprio per questo motivo, a differenza di Hobbes, la comparsa dello stato politico non comporta la perdita di questa importante prerogativa.

Lo stato politico: la nuova natura del contratto

Il passaggio dallo stato di natura allo stato politico avviene con precise finalità che così chiaramente Locke descrive:

Poiché gli uomini sono, come s'è detto, tutti per natura liberi, eguali ed indipendenti, nessuno può essere tolto da questa condizione e assoggettato al potere politico di un altro senza il suo consenso. L'unico modo con cui uno si spoglia della sua libertà naturale e s'investe dei vincoli della società civile, consiste nell'accordarsi con altri uomini per congiungersi e riunirsi in una comunità, per vivere gli uni con gli altri con comodità, sicurezza e pace, nel sicuro possesso delle proprie proprietà, e contro una garanzia maggiore contro chi non vi appartenga (Locke, 1690: 297)

Queste parole fanno comprendere pienamente quanto il contrattualismo lockeano sia distante da quello di Hobbes. In questo caso, infatti, si assiste alla nascita di un *pactum unionis* mediante il quale i contraenti conservano i loro diritti naturali tranne uno, quello di farsi giustizia da soli. L'esigenza primaria non è quella di depotenziare le prerogative individuali attraverso un processo di sottrazione giuridica, ma quello di risolvere le controversie emergenti attraverso l'introduzione di un giudice terzo. Non essendo, quindi, un *pactum subiectionis* colui che

detiene il potere dovrà attenersi alla natura della delega che non è mai assoluta.

Come ha osservato G. Bedeschi, poco si capirebbe del modo di intendere il potere politico da parte di Locke se non si tenessero in considerazione due concetti fondamentali: *fiducia* e *consenso*. Che non si tratti di semplici orpelli retorici lo dimostra il fatto che il filosofo inglese arriva ad individuare un “diritto di resistenza” spettante al popolo, da utilizzare nei casi in cui il magistrato si appropri di compiti che non gli spettano. Il dispotismo, al pari del paternalismo, non appartiene alla natura del liberalismo ed ogni eccessiva concentrazione di potere è vista con sospetto.

Locke si dedica, a questo proposito, a giustificare con argomentazioni logiche tali limitazioni anche se tutte quanti sono riconducibili ad una sola: non esiste, da parte del potere politico, la possibilità di oltrepassare i diritti per natura spettanti ad ogni individuo. Si noti come il filosofo inglese sia attento a cogliere le distorsioni presenti in un'eccessiva attività dello Stato. Se infatti il regime dispotico manifesta la sua pericolosità con una fenomenologia abbastanza conosciuta, non altrettanto può dirsi per quello “paternalistico” pronto a correre continuamente in soccorso all'individuo, generando in tal modo un atteggiamento “assistenziale” che ben presto può indurre alla comparsa di pensieri e comportamenti omologati. La puntigliosità con la quale Locke si dedica alla definizione dei diritti soggettivi trova il proprio fondamento nel tentativo di creare quegli argini che possano garantire, non solo a livello teorico, la società libera.

In questo tentativo poca rilevanza assume l'ingegneria costituzionale di stampo razionalistico; l'importante è creare uno spazio d'azione che da personale si tramuta in associazionistico e cooperativo. La società civile è il vero approdo dell'individuo con la sua fitta rete di relazioni ed

incontri. Il potere politico deve astenersi dal limitare queste libere manifestazioni secondo la convinzione, già espressa precedentemente, che anche coloro che non risultano coinvolti direttamente, trarranno comunque dei vantaggi successivamente. Lo Stato non ordina, non indirizza ma garantisce, principalmente attraverso un'attività legislativa non invasiva, quelle condizioni che permettono lo svolgersi dell'azione umana. Non è corretto di conseguenza confondere l'ordine liberale con l'assenza di qualsiasi regola o norma sociale. Anzi vale proprio il concetto contrario: solo la presenza di leggi chiare e valide per tutti assegna solidità alla comunità. Su questo punto Locke è piuttosto netto:

Né un potere assoluto e arbitrario, né un governo privo di leggi fisse e stabilite, possono conciliarsi con i fini della società e del governo, e gli uomini non avrebbero rinunciato alla libertà dello stato di natura, né si sarebbero sottoposti al governo, se non era per conservare la propria vita, libertà e fortuna, e garantire la propria pace e tranquillità con norme dichiarate sul diritto e la proprietà (Locke, 1690: 331)

In un altro passo del *Trattato*, il filosofo inglese nel ribadire gli stessi concetti, parlerà di “decreti estemporanei ed arbitrari” per indicare la degenerazione del potere legislativo e con esso la scomparsa della giustizia sociale. Non solo: un atteggiamento del tutto simile, anche se meno argomentato, ricorrerà nel padre del liberalismo economico, Adam Smith:

Nella corsa alla ricchezza agli onori e all'ascesa sociale, ognuno può correre con tutte le proprie forze, sfruttando al massimo ogni nervo e ogni muscolo per superare tutti gli altri concorrenti. Ma se si facesse strada a gomitate o spingesse per terra uno dei suoi avversari, l'indulgenza degli spettatori avrebbe termine del tutto. E' una violazione del fair play che non si può ammettere (Cit. in Pulcini, 2001: 80)

Acquisita la dimensione “spaziale”, secondo la quale la libertà dell’agire umano è garantita da norme ben determinate ed insindacabili, si apre un panorama del tutto nuovo dove uguaglianza giuridica e diversità ideologico-comportamentale permettono di attuare un modello di convivenza del tutto nuovo. Ovviamente anche il pensiero di Locke non poteva sottrarsi a questa tematica, come ben esemplificato dai numerosi scritti sulla *tolleranza*, arrivando a conclusioni che caratterizzeranno in senso fortemente innovativo parte della tradizione liberale.

Il problema non poteva dirsi del tutto nuovo, essendo comparso varie volte in epoche storiche diverse. Ciò che caratterizzò la modernità, ed in particolar modo l’ottica giusnaturalistica, fu l’ammettere il vantaggio sociale della diversità. Non fu una conclusione semplice e gli stessi cambiamenti di direzione del pensatore inglese ben esemplificano le tensioni di un clima culturale, non solo anglosassone, caratterizzato da posizioni contrastanti. Il dibattito si pose essenzialmente intorno alla possibilità di ammettere all’interno dello Stato la compresenza di più confessione religiose e che rapporto queste ultime dovessero mantenere nei confronti del potere politico. Locke passò da una fase iniziale, dove la pluralità confessionale era vista come un sostanziale pericolo per l’unità statale, ad una posizione molto più articolata valida non solo in tema religioso ma riguardante ogni forma di diversità. L’impostazione concettuale, infatti, ben riflette la logica del pensiero liberale: allo Stato non è consentito confondere sfera pubblica e sfera privata, mantenendo nei confronti delle convinzioni culturali e religiose personali un atteggiamento neutrale. Se così non fosse e si confondesse ambito politico e ambito religioso non rimarrebbe altra soluzione che far ricorso alla coercizione fisica e psicologica, venendo meno in tal modo ai principi ispiratori del liberalismo stesso. La storia, inoltre, ha dimostrato ampiamente come siano stati controproducenti tutti i tentativi,

particolarmente numerosi durante la comparsa della Riforma protestante e delle numerose sette separatiste, di attuare politiche di conversione forzata: per quanto profonde e invasive esse siano state, mai hanno prodotto gli esiti sperati. Non esiste, di conseguenza, che una sola via: accettare che ogni uomo regoli la propria condotta in base a principi morali e religiosi scelti in piena autonomia, accordando al contempo la stessa prerogativa agli altri membri della comunità. Anche in questo caso sarà compito dello Stato intervenire quando tale diritto inalienabile venga violato. Per rendere ancora più solida la propria tesi Locke apre la *Lettera sulla tolleranza* con una propria lettura del cristianesimo: la tolleranza è il “segno distintivo” di quest’ultimo e solo una visione distorta può eliminare questo aspetto:

La tolleranza verso coloro che hanno opinioni diverse in materia di religione è a tal punto consona al Vangelo e alla ragione, che appare una mostruosità che ci siano uomini ciechi, di fronte a una luce così chiara (Locke, 1689: 134)

Ovviamente il filosofo inglese non intende dire che la convivenza civile debba basarsi sulla trasposizione dei precetti evangelici, ma soltanto contrastare il fanatismo religioso in quanto contrario all’autentico messaggio cristiano. Quest’ultimo contiene in sé quelle virtù (mitezza, carità, amore, ecc) che lo rendono del tutto estraneo a manifestazioni storiche intolleranti.

In qualsiasi caso Locke, per evitare il pericolo che in nome dello Stato o di una determinata confessione si compiano atti di imposizione o censura nei confronti dei dissenzienti, trova che la soluzione più logica sia quella di separare “materia civile e religiosa, e che si debbano fissare convenientemente i confini tra chiesa e stato”. E’ compito del magistrato civile occuparsi di quei diritti naturali spettanti ad ogni persona e ben descritti nel secondo *Trattato*. La cura delle anime esula dai suoi compiti

semplicemente perché in questo caso la costrizione non avrebbe alcun effettivo valore. Ogni uomo nella propria interiorità aderisce a certi precetti morali o religiosi perché intimamente convinto e nulla può fare la forza se non conquistare un'adesione esteriore e perciò del tutto apparente.

Una volta acquisito questo principio è necessario ricordare che la tolleranza richiede anche il rispetto rigido di certe prerogative: così come lo Stato si astiene dall'intervenire in materie religiose, altrettanto dovranno fare gli esponenti delle varie chiese, escludendo dal proprio operato gli affari civili. Come afferma Locke con tono perentorio “i limiti sono da ambo le parti fissi e irremovibili”.

Non è nostro compito indugiare ulteriormente su questi concetti. E' evidente, tuttavia, come la società civile prefigurata dal filosofo inglese non potesse evitare di affrontare il grande “nodo” della tolleranza. Dopo aver escluso la presenza di un potere assoluto in grado di forzare coercitivamente il comportamento individuale, non rimaneva che questa soluzione: abbinare alla garanzia dei diritti civili la possibilità per ogni individuo di conservare le proprie credenze morali e religiose, con la precisa avvertenza di mantenere separati i due ambiti.

Il momento educativo quale esigenza primaria del pensiero lockeano

Arrivati a questo punto e prima di procedere all'analisi dell'aspetto educativo in senso stretto, vediamo di ripercorrere sinteticamente il lessico comparso nelle pagine precedenti alla ricerca di quella che abbiamo definito pedagogia implicita: *rifiuto del pregiudizio, centralità dell'esperienza, libertà, uguaglianza, giustizia, diritti naturali, limitazione del potere, fiducia, consenso, contratto, tolleranza.*

Questa semplice elencazione aiuta a comprendere come il liberalismo necessiti di un forte momento educativo. A titolo esemplificativo

prendiamo due concetti, *fiducia* e *consenso*. E' pensabile che possano essere realmente presenti nella mente umana senza un preciso percorso formativo che renda il soggetto consapevole della propria condizione? Come potrebbe realmente ribellarsi il cittadino (eventualità ammessa dallo stesso Locke) senza un'effettiva conoscenza dei propri diritti e delle norme che regolano la vita comunitaria? Emergono, a questo proposito, con tutta evidenza quelle che erano le contraddittorie conclusioni di Montaigne e Hobbes: il primo aveva riconosciuto il valore centrale dell'educazione e non solamente dell'istruzione, sottostimando, tuttavia, il valore dell'esperienza politica attraverso un atteggiamento di chiusura nei confronti della socialità; il secondo aveva prefigurato un modello d'uomo detentore *ab initio* di diritti naturali, paradossalmente ceduti allo Stato in cambio della sicurezza. Nel pensiero di Locke queste contraddizioni trovano posto ed anche parziale soluzione. Abbiamo detto parziale perché il momento educativo fa continuamente capolino - come esigenza primaria - ma raramente trova pieno riconoscimento.

Come mai manca al filosofo inglese quest'ultimo, importante, passaggio? Pensiamo che la risposta possa essere trovata nell'impossibilità di seguire l'evoluzione storico-istituzionale del liberalismo. Solo gli autori dell'Ottocento e ancora di più del Novecento si renderanno pienamente conto di questa insopprimibile esigenza educativa. Per giustificare questa nostra asserzione anticipiamo brevemente il caso di due noti esponenti della tradizione liberale, A. de Tocqueville e Luigi Einaudi.

Il primo, pur affascinato dalla democrazia americana, non mancò di evidenziarne i limiti, come vedremo in seguito. Nell'introduzione al suo famoso saggio (*La Democrazia in America*), nel tentativo di anticipare la soluzione alle contraddizioni del regime democratico così si esprime:

Educare la democrazia, rianimare, se è possibile, le sue fedi, purificare i suoi costumi, regolare i suoi movimenti, sostituire, poco per volta, la scienza degli affari all'inesperienza, la conoscenza dei suoi reali interessi ai suoi ciechi istinti; adattare il suo governo ai tempi e ai luoghi, modificarlo secondo le circostanze e gli uomini: questo è il principale dovere che oggi s'impone ai nostri governanti (Tocqueville, 1835-40: 20)

Si trovano all'interno di questo passaggio numerose suggestioni che diverranno centrali nel successivo dibattito culturale. Quella di maggiore importanza consiste nel sottolineare la necessità di vivificare in continuazione lo spirito democratico attraverso un continuo intervento migliorativo, senza per questo snaturarne la fisionomia originale. Educare la democrazia, di conseguenza, non vuol dire fare una semplice concessione terminologica ma evidenziare, come abbiamo sostenuto precedentemente, che lo stesso impianto concettuale della liberal-democrazia risulterebbe utopico e pretenzioso se non adeguatamente sorretto da precisi percorsi formativi.

Lo stesso ragionamento emerge un secolo più tardi dalle *Prediche inutili* di Luigi Einaudi. Nella quarta dispensa, a coloro che rimanevano delusi dalla superficiale preparazione del personale politico, l'economista piemontese con lucido realismo così replicava:

Come impedire che i furbi cattivi ed ignoranti non prevalgano sui buoni e sui sapienti? Altra via non c'è fuor del contar le teste, che è metodo, per sperienze anche recenti, migliore del farle rompere dai più forti decisi a conquistare o tenere il potere(...) Solo l'educazione politica giova a consentire una scelta non del tutto infelice tra i candidati (Einaudi, 1956-59: 205)

Quando Einaudi usa l'espressione "educazione politica" non intende assolutamente un condizionamento di ordine ideologico, ma la raggiunta formazione individuale che permette di compiere scelte consapevoli. In

quanto autentico interprete del pensiero liberale sa benissimo che non è compito dello Stato quello di indirizzare in comportamento individuale, ma mettere ogni persona nella condizione di partecipare attivamente alla vita pubblica. In questo senso il verbo *educare* è utilizzato in modo del tutto simile a quello di Tocqueville: preparare alla vita democratica in modo tale che non cada in mano ai pochi in grado di gestire a proprio vantaggio situazioni di privilegio o potere. Solo un reale ed efficace processo educativo può permettere che il “contar le teste” non si tramuti in un vuoto rito senza senso. L’educazione, di conseguenza, è assunta secondo il significato di una vera e propria presa di coscienza della condizione individuale e sociale, secondo una direzione non propriamente utilitaristica, come talvolta capita di leggere nelle pagine dei critici del liberalismo.

Nelle citazioni di Tocqueville ed Einaudi si coglie quella congiunzione di realismo ed idealismo già presente in Locke, anche se ancor del tutto esplicitata. Non solo, forte risulta la connessione con la pedagogia fenomenologica di Bertolini: allorché quest’ultimo invita all’individuazione di un orizzonte di senso che qualifichi la situazione data, intende proprio esprimere questo irrinunciabile percorso che, partendo dalla concreta esperienza, porti alla evidenziazione di direzioni originarie non confondibili con l’esperienza stessa. E la concordanza diventa ancora più ragguardevole se si pensa che il pedagogista italiano individua, quali strutture originarie della politica, la *libertà* e la *giustizia*, proprio due dei valori orientativi del pensiero lockeano.

Ripromettendoci di tornare su questo tema in un secondo momento è impossibile non segnalare come nel pensiero di Bertolini compaia un concetto altrettanto fertile, in piena sintonia con quanto affrontato nel presente percorso: il fallimento dell’esperienza politica, così frequente sul piano storico, non è da addebitarsi esclusivamente a quest’ultima ma

anche all'incapacità educativa di formare cittadini in grado partecipare attivamente all'esercizio della cosa pubblica. Il credere che grazie all'ingegneria politica si possa prefigurare completamente la fondazione e lo sviluppo di una data comunità, non può che portare ad un amaro fallimento: il disegno non può nulla se non accompagnato da un processo di crescita e di formazione del cittadino intenzionalmente perseguito. Quell'identità strutturale evidenziata nell'introduzione del presente lavoro tra politica ed educazione si riflette inevitabilmente anche sul momento del *fallimento*: entrambe si rivelano perdenti quando rinunciano a progettare secondo prospettive di largo respiro, accontentandosi di gestire l'esistente. E' importante sottolineare come a partire dalle considerazioni di Locke si ponga il problema di rendere effettive quelle prerogative assegnate a livello teorico. E' naturale, dal punto di vista pedagogico, richiamare la celebre espressione deweyana della "devozione" della democrazia nei confronti dell'educazione, ma ancora più rilevante è la constatazione come la stessa esigenza venga ravvisata dagli scienziati della politica di stampo liberale. Annota a questo proposito A. Zanfarino:

L'uomo liberale difende i suoi diritti, ma rispetta i suoi obblighi, pensa e agisce come un essere responsabile, si educa a non aggravare i rischi della libertà con lassismi morali e attivismi temerari, non esibisce solo individualismo, relativismo, economicismo, e i suoi fermenti radicali e libertari non smentiscono le sue vocazioni essenziali alla moderazione privata e pubblica (Zanfarino, introduzione a Biondi, 2004: 23).

Visto sotto questa angolatura non solo il pensiero liberale necessita del momento educativo, ma rifiuta visioni nichilistiche sia dell'uomo che della società. Il fatto che non punti alla fondazione *ex novo* della realtà gli permette di acquisire, attraverso un'ottica evolutzionistica, il senso di

continuità rispetto al passato. La pedagogia implicita liberale di matrice lockeana avrà ulteriori sviluppi in futuro, ma ora è giusto soffermarsi sulla parte esplicita della riflessione educativa.

La libertà come conquista: i Pensieri sull'educazione

Nell'affrontare i *Pensieri sull'educazione* ci avvarremo dello stesso metodo utilizzato in precedenza: non avendo la finalità di riportare un'immagine completa dell'opera, ma solo evidenziarne gli aspetti attinenti alla presente ricerca, ci concentreremo sulle realtà concettuali conseguenti.

Preliminarmente ad ogni considerazione non è indifferente porsi il seguente quesito: a quale destinatario si rivolge il modello educativo del filosofo inglese? La letteratura critica, a questo proposito, ha più volte segnalato come in modo abbastanza esplicito egli si rivolga al *Gentleman*, nuova espressione della borghesia mercantile in ascesa. Questa sottolineatura è sicuramente corretta ma è necessario evidenziare come nella lettera dedicatoria posta all'inizio dei *Pensieri* Locke così si esprime:

Però, quello che maggiormente importa è formare dei perfetti gentiluomini; poiché una volta che i giovani di questo ceto, per mezzo dell'educazione loro impartita, lo siano diventati, essi faranno presto a indurre tutti gli altri a seguire il loro esempio. (Locke, 1693: 3)

E' una notazione importante perché permette di comprendere come Locke, almeno implicitamente, pensasse che questo fosse il modello che avrebbe caratterizzato l'educazione del futuro, a prescindere da considerazioni di ceto. Egli, pur rivolgendosi alla classe in aperta competizione con l'aristocrazia tradizionale, intuisce che il percorso formativo del futuro si incentrerà su un *curriculum* nuovo sia per finalità

che contenuti, ed è sicuro che il passaggio di consegne sarà inevitabile. Anche in questo caso impronta il proprio orientamento ad un atteggiamento a metà strada tra realismo ed idealismo così come era accaduto negli altri lavori. Fatta questa preliminare osservazione, passiamo ad analizzare con maggiore profondità la struttura ed i contenuti dei *Pensieri*.

Il primo dato da evidenziare riguarda la correzione attuata da Locke relativamente ad alcuni aspetti antropologici e politici, come se il dedicarsi ad aspetti riguardanti la formazione umana l'abbia spinto a rivedere alcune impostazioni iniziali. Abbiamo parlato di correzione perché non si tratta di una vera e propria discontinuità, ma la presa d'atto che la descrizione della condizione umana secondo la prospettiva giusnaturalistica necessita di ulteriori integrazioni. Si tratta di un riconoscimento importante, ancorché implicito e frammentario, che è stato più volte segnalato dalla letteratura critica e che risulta quanto mai pertinente relativamente alla nostra tesi iniziale della prevalenza dell'educativo sul politico nella tradizione liberale. In altre parole è come se Locke si accorgesse che la semplice attribuzione di diritti non assicura, sul piano della concretezza storica, la loro applicazione, ma che al contrario esiste un lungo percorso educativo da intraprendere al quale il soggetto è chiamato. Questo iato tra persona giuridica – detentrica di diritti universali – e persona empirica – caratterizzata da numerose differenze rispetto al modello universale - non è di poco conto e si perpetuerà nei secoli seguenti divenendo oggetto di altre scienze sociali, basti pensare agli studi di Durkheim e Simmel intorno all'individualità. Torneremo successivamente su questo tema, ma è importante segnalare fin d'ora come il processo educativo, allorché non si pieghi a posizioni precostituite, funga da argine nei confronti di atteggiamenti ideologici.

La comparsa di questo tema in Locke si concretizza allorché il filosofo inglese è costretto a prendere in esame la natura umana al fine di delinearne il percorso formativo. E' così che l'individuo libero e razionale della trattazione politica e gnoseologica lascia spazio all'essere pulsionale e istintivo della realtà:

Chi non sa dominare le proprie inclinazioni, chi non sa resistere allo stimolo di un piacere o di un dolore presente, per l'amore di quanto la ragione gli suggerisce come conveniente, manca del vero fondamento della virtù e della diligenza, e corre il rischio di non essere mai buono a nulla. Bisogna perciò acquistar presto questo temperamento così contrario alle tendenze naturali. (Locke, 1693: 57)

Questa immagine della natura umana compare più volte nei *Pensieri* andando a costituire una vera e propria antinomia concettuale con il retto utilizzo della ragione. Solo quest'ultima può permettere alla persona di acquisire quelle prerogative – libertà su tutte – che nelle altre opere sembravano contraddistinguere fin da subito l'individuo. Come non ricordare a questo proposito le parole di Hayek riportate all'inizio del presente lavoro? La libertà è un artefatto della civiltà e non una condizione originariamente data; all'uomo non spetta che ripercorrere a livello individuale questa grande conquista di civiltà. L'autonomia morale del soggetto può essere acquisita solo attraverso un percorso educativo che metta al proprio centro la razionalità, arginando con forza la parte istintuale. Di qui le critiche subite da Locke intorno al valore della disciplina: una concezione di questo tipo – tutta incentrata sul principio di *self-government* – non può in alcun modo accettare una visione spontaneistica del processo educativo, arrivando perfino a prefigurare un vero dominio sui soggetti in crescita (“timore e rispetto dovrebbero conferirvi il primitivo dominio sulla loro anima (...) Verrà il memento in cui non servirà più nè la punizione nè il frustino”).

Sarebbe, tuttavia, ingeneroso ricondurre tutta il modello lockeano a queste parole, rimandando l'immagine di un pedagogista autoritario e fuori dalla modernità. In realtà la riflessione educativa di Locke cerca di rispondere a diverse esigenze: quella appena ricordata di rendere effettivi i diritti civili e politici; quella contraria ad ogni forma di innatismo nel campo dell'apprendimento; quella relativa alla fondazione di una morale razionale disponibile al dialogo e alla tolleranza. Queste esigenze richiedono sforzo, esercitazione, affinamento delle disposizioni individuali, tutti atteggiamenti che, pur non scomparendo mai e rimanendo dei criteri di orientamento comportamentale, andranno a collocarsi sullo sfondo quando l'individuo avrà acquisito la capacità di padroneggiare le proprie passioni, confermando una volta di più il valore tendenziale della libertà.

Accanto al principio del *self-government*, un altro concetto educativo dalle indubbe valenze politiche è sicuramente la battaglia contro il nozionismo e la sterile erudizione, alla ricerca di un modello formativo che valorizzi le molteplici potenzialità individuali. Si tratta della ripresa di un motivo già comparso in Montaigne e che probabilmente cerca di oltrepassare la precettistica pedagogica minuziosa del tempo. Locke non solo rifiuta di identificare istruzione ed educazione, ma evidenzia come quest'ultima non debba disinteressarsi dell'aspetto sociale, ponendo su una linea di continuità formazione individuale e conoscenza della cultura di appartenenza. Si vedano, a tal proposito, le considerazioni sulla scelta del precettore:

Come ho notato più sopra, tutto quanto si pretende in un precettore è la serietà del carattere e la coltura; ciò in generale è ritenuto sufficiente, ed è tutto quanto i genitori comunemente cercano. Ma quando un tal precettore avrà scaricato sul suo allievo tutto il latino e tutta la logica che egli ha portato con sé dall'Università, questa imbottitura basterà forse a fare di lui un gentiluomo distinto? E ci potremo forse

aspettare che l'allievo sia educato, e preparato a vivere in società, e fornito di saldi principi di vera virtù e di generosità, più e meglio del suo giovane istruttore? (Ivi: 1157)

L'abbandono dell'aspetto erudito dell'educazione si accompagna ai numerosi inviti a ricercare il proprio posto nella società e a "mischiarsi" con persone di tutte le estrazioni sociali, fedele al principio che solo le ripetute esperienze potranno fornire all'individuo un'autentica conoscenza del mondo. Il modello formativo di Locke, così come appare dalla lettura dei *Pensieri*, non è affatto incentrato su un arido utilitarismo, né su una chiusura verso istanze sociali. Salvate le prerogative dell'individuo, centrali anche nel pensiero pedagogico contemporaneo, il panorama che si offre a quest'ultimo è quello di una società libera, multiforme e tollerante, pronta a fare dell'associazionismo (culturale, politico, economico, ecc.) il proprio principio ispiratore. L'aspetto educativo, in un contesto di questo tipo, è di rilevante importanza: scomparse le vecchie gerarchie del passato, valorizzato il ruolo della società civile e dell'opinione pubblica, conosciute nuove terre del pianeta, all'individuo della modernità non resta che farsi trovare pronto nei confronti delle trasformazioni in atto. Di questa necessità Locke è conscio quando invita con decisione ad improntare il processo di conoscenza non attraverso il supino rispetto di regole, ma assegnando centralità all'esercizio, all'abitudine e all'esempio:

Ma ricordatevi, vi prego, che al bambino non si insegna per mezzo di regole, perché queste sfuggiranno sempre alla sua memoria. Ciò che stimate necessario sia fatto da lui, inculcateglielo mediante l'esercizio, ogni volta che se ne presenti l'occasione; e se è possibile, provocate voi stesso le occasioni (...) Fate dunque soltanto poche leggi, ma badate che una volta fatte siano osservate (Ivi: 71)

Il parallelismo tra esperienza educativa e politica, a questo proposito, è evidente: così come un'efficace formazione necessita di poche regole ma di molta esperienza, allo stesso modo la vita comunitaria dovrà basarsi sul rispetto di poche leggi, fidando sullo spirito cooperativo e collaborativo della persona. Il realismo lascia spazio, in questo caso, alla convinzione che l'uomo possa generare con il proprio comportamento, anche non intenzionale, esiti sociali non previsti in partenza. Un motivo questo che diverrà centrale nella tradizione liberale e che in questo caso si riflette sia nell'esperienza educativa che politica.

Non si tratta di un semplice auspicio, ma di una previsione destinata ad avverarsi più di un secolo più tardi sul suolo statunitense, luogo dove la teoria lockeana poté trovare applicazione. Ce lo testimonia Tocqueville, quando durante il famoso viaggio in America del 1831, rimarrà enormemente colpito dalla forte spinta associazionistica dei cittadini:

Gli Americani di tutte le età, condizioni e tendenze, si associano di continuo. Non soltanto possiedono associazioni commerciali e industriali, di cui tutti fanno parte, ne hanno anche di mille altre specie: religiose, morali, gravi, futili, generali e specifiche, vastissime e ristrette. Gli Americani si associano per dare feste, fondare seminari, costruire alberghi, innalzare chiese, diffondere libri, inviare missionari agli antipodi; creano in questo modo ospedali, prigioni, scuole (Tocqueville, 1835-40: 597).

Vedremo in seguito quale valore acquisirà nel pensiero dell'uomo politico francese tale principio, ma non è sbagliato rilevare come esprima adeguatamente il percorso di formazione individuale presente nel pensiero di Locke. Posti limiti ben definiti al potere dello Stato, al soggetto si apre il vasto panorama della società civile dove potrà far parte di associazioni di vario tipo, secondo l'efficace tipologia (religiose, morali, gravi, futili, ecc.) descritta da Tocqueville.

E' impensabile, di conseguenza, che il modello educativo liberale persegua finalità isolazionistiche od esclusivamente egoistiche. La centralità dell'individuo non si tramuta automaticamente nella svalutazione dell'aspetto sociale, ma fa di quest'ultimo l'inevitabile approdo dell'azione soggettiva. Inoltre, ritorna l'interrogativo comparso in precedenza relativamente al valore formativo del lessico politico: come può la persona far parte, anche in misura contenuta, di questi gruppi senza un necessario percorso educativo? Se quest'ultimo mancasse, non rischierebbe di rimanere travolta da questa variopinta fenomenologia sociale? Vediamo di rispondere a queste domande cercando al contempo di acquisire le necessarie conclusioni da quanto emerso in precedenza.

Conclusioni

Il pensiero di Locke contiene, sia a livello politico che pedagogico, molte delle antinomie concettuali che diverranno oggetto di analisi e ulteriori sviluppi nei secoli successivi: individuo-comunità, società civile-Stato, autonomia-dipendenza. Queste ultime non vengono vissute dal filosofo inglese alla stregua di contraddizioni insolubili, ma come il risultato di un processo lineare che, pur privilegiando sempre il primo dei due termini, porti al superamento del dato di partenza. Il forte accento individualistico, ad esempio, non porta a svalutare le multiformi dinamiche sociali, ma all'accettazione e alla valorizzazione di queste ultime secondo la fitta trama delle relazioni instaurantesi tra i diversi soggetti.

In questo senso è utile sottolineare due importanti considerazioni: la prima è relativa al fatto che nel pensiero di Locke è estraneo qualsiasi meccanicismo così come qualsiasi "ingessatura" della società. Il fatto che rinunci ad una visione olistica della vita comunitaria non deve far

pensare alla presenza di un sistema disorganico e frantumato, secondo la visione atomistica dell'agire sociale così evidente oggi. E' proprio la strenua salvaguardia delle prerogative individuali che conferisce a questo orientamento il valore della differenza, come verrà rilevato acutamente da J. S. Mill a metà dell'Ottocento nel famoso saggio *On Liberty*. L'isolazionismo, l'egoismo e l'atomismo sociale non possono essere attribuiti a questa tradizione di pensiero semplicemente perché costituiranno il lato negativo, accanto ad altri positivi, del processo di democratizzazione dei paesi occidentali. Il liberalismo di Locke, per essere più chiari, non si oppone esclusivamente alle forme palesi di oppressione e mancanza di libertà, ma a qualsiasi forma di paternalismo, conscio che quest'ultimo può diventare il vero strumento di controllo delle coscienze.

La seconda considerazione riguarda il valore logico-critico assegnato all'individualità, atteggiamento che porterà questo orientamento a diffidare di tutte quelle categorie di pensiero generali sganciate da un effettivo contatto con la realtà. Termini quali classe, ceto, Stato, comunità possono essere impiegati secondo accezioni molto diverse e nascondere allo stesso tempo le vere dinamiche reali. I liberali del Novecento (Popper, Hayek, ecc.) hanno coniato il termine *individualismo metodologico* per contrassegnare questo modo di procedere, evidenziando come l'unica realtà indubitabile sia quella individuale mentre la reificazione di entità collettive risulti insostenibile e pericolosa. Non è nostra intenzione affrontare ora questo principio dagli aspetti epistemologici e gnoseologici, ma evidenziarne l'importante valenza politica: la valorizzazione dell'individuo permette di destrutturare quelle teorie fondate esclusivamente su principi arbitrari, non riconducibili ad una adeguata lettura della realtà.

Per quanto riguarda l'aspetto educativo il pensiero di Locke punta alla delineazione di un percorso formativo dove razionalità e moralità procedono di pari passo, nel tentativo di valorizzare le potenzialità insite nel soggetto. Prende forma, in tal modo, un orientamento ottimistico intorno alla possibilità per l'uomo di raggiungere quelle finalità che diverranno classiche per la tradizione liberale: autonomia individuale ed acquisizione di un pensiero critico. Ambedue possono essere visti come il tentativo di rendere maggiormente raggiungibile il valore irrinunciabile della libertà, ma anche come la consapevolezza - acquisita proprio attraverso la riflessione educativa - della centralità del momento formativo. Probabilmente negli scritti politici Locke non rende esplicita questa centralità, ma nei *Pensieri* traspare con nettezza.

Alcuni critici hanno evidenziato una presunta contraddizione tra momento educativo e momento politico, segnalando come nel primo risultino meno evidenti i principi ispiratori presenti nel secondo. Detto in altri termini, il liberalismo pedagogico cercherebbe di raggiungere le finalità sopra menzionate attraverso percorsi educativi coercitivi, poco in sintonia con il valore guida della libertà. Questa è sicuramente una notazione interessante che, tuttavia, non condividiamo completamente. L'esperienza educativa è caratterizzata costitutivamente da una natura antinomica insopprimibile, a prescindere dai vari modelli in cui si concretizza. L'antinomia primaria, dalla quale discendono tutte le altre, riguarda la compresenza di istanze *egocentriche* ed *eterocentriche*, secondo le quali la formazione della personalità può caratterizzarsi secondo linee di affermazione o negazione dell'individualità (Bertin, 1968).

Qualsiasi modello, di conseguenza, acquisisce questa natura antinomica cercando di risolverla secondo direzioni proprie, non pervenendo mai, tuttavia, ad un'integrazione totale delle due istanze. Criticare il modello

liberale su questo specifico punto ci sembra inopportuno per il semplice fatto che la stessa critica potrebbe essere rivolta a tutti gli altri modelli educativi. Più interessante, a questo proposito, ci sembra essere un altro interrogativo: come affronta la costitutiva complessità dell'esperienza educativa l'impostazione liberale? La tiene in debita considerazione o la sminuisce secondo direzioni riduttive?

Dovendo attenerci, per il momento, alle indicazioni emerse dall'analisi del contributo lockiano, pensiamo che in linea generale si possa dire che la chiara matrice individualistica non preclude la comprensione delle altre variabili del processo educativo. La centralità del soggetto, ad esempio, non porta alla svalutazione dell'aspetto sociale, ma al contrario alla sua valorizzazione. A riprova di quanto detto si pensi all'importanza assegnata alla società civile, vero luogo di costruzione del significato del vivere comunitario secondo un'ottica relazionistica: l'individuo appartiene a contesti diversi dai quali entra ed esce in continuazione, generando quella ricchezza associazionistica tipica delle società liberali. Non solo, una visione di questo tipo si dimostra particolarmente attenta ai pericoli del potere e alle numerose conformazioni che quest'ultimo può assumere, da quelle più palesi a quelle meno evidenti e subdole. Nel far questo anticipa molte delle considerazioni relative all'alienazione e all'inautenticità dell'uomo moderno, senza per questo pretendere di rifondarlo *ex novo*.

Il liberalismo di Locke si caratterizza, in conclusione, per un rigore e una nettezza difficili da rintracciare nei successivi contributi appartenenti alla stessa tradizione. Lo stesso Kant, del quale parleremo tra poco, non sarà capace di mantenere lo stesso equilibrio, cadendo più volte in contraddizioni palesi. Questo spiega perché negli ultimi decenni ci sia stata, attraverso la rilettura del filosofo inglese, un vigorosa rinascita del pensiero liberale.

IV

IL LIBERALISMO EVOLUZIONISTICO

Libertà e presenza dell'altro

La disamina del pensiero di Locke ha permesso di evidenziare come in quest'ultimo, e di conseguenza in molta parte della tradizione liberale, compaia una continua dinamica tra individuo e comunità e come questa si risolva in una forma di socialità che tutela la dimensione individuale. Non esiste, in altri parole, una sintesi che superi artificialmente i due termini ma una continua e indissolubile relazione, perché se è vero che la dimensione soggettiva risulta fondatrice e primaria è altrettanto vero che l'individuo rifugge posizioni isolazionistiche, aderendo alle molteplici manifestazioni della società civile. Emerge da queste considerazioni un quadro vivo e dinamico delle relazioni umane che Einaudi ha così ben sintetizzato:

Il bello, il perfetto non è l'uniformità, non è l'unità, ma la varietà e il contrasto. Coloro i quali si lamentano del disordine odierno degli spiriti ed anelano ad un ordine nuovo, non sanno interpretare se stessi, si lagnano di ciò che amano, soffrono di ciò che li fa vivere. L'aspirazione all'unità, all'impero di uno solo è una vana chimera, è l'aspirazione di chi ha un'idea, di chi persegue un ideale di vita e vorrebbe che gli altri, che tutti avessero la stessa idea ed anelassero verso il medesimo ideale (Einaudi, 1973: 34 – 35).

L'ordine sociale e politico liberale si fonda proprio sulla capacità di "interpretare se stessi" al fine di generare un modello di convivenza caratterizzato dall'accettazione dell'inevitabile diversità comportamentale.

Appartiene, in tal modo, a questa tradizione di pensiero la riflessione intorno alla relazione *io-altro* e alle numerose conseguenze che da essa discendono. Primariamente la riflessione si pone attraverso l'esplicita disamina dell'antinomia *egoismo-altruismo* lasciando numerose ed interessanti tracce in molti lavori settecenteschi e culminanti negli scritti storico-politici di Kant. A ben guardare il dibattito è la ripresa dei motivi hobbesiani e lockiani intorno alla natura umana, secondo la direzione pessimistica od ottimistica, con una maggiore accentuazione, tuttavia, delle componenti morali. Anche in questo caso non cercheremo di offrire un quadro completo dei contributi apparsi, ma di evidenziare principalmente quelle costanti concettuali che permettono di meglio interpretare il rapporto tra educazione e politica.

Il primo dato da sottolineare è l'accettazione da parte di tutti i moralisti settecenteschi - Shaftesbury, Hutcheson, Mandeville, Hume e Smith, lasciando la disamina del contributo kantiano ad un secondo momento – dell'orientamento liberale lockiano in politica, così come della tolleranza in campo religioso e sociale. Ciò non toglie che all'interno di questo gruppo di pensatori esistano differenze sensibili relativamente alle caratteristiche della natura umana, così come sulla possibilità di pervenire alla definizione di una razionalità etica universalmente condivisa. Si passa, ad esempio, dall'atteggiamento ottimistico ed intuizionista di Shaftesbury al crudo realismo di Mandeville. In qualsiasi caso, sia che prevalga l'una o l'altra tesi, le conquiste fondamentali lockiane non saranno più messe in discussione e l'indagine si sposterà sulle modalità attraverso le quali le diverse realtà individuali e comportamentali giungono a comporre un tutto armonico.

Il secondo dato riguarda il rilevante interesse di questi pensatori nei riguardi dell'*alterità*. La presenza di altre individualità non è solo acquisita attraverso le semplici modalità relazionali, ma utilizzata quale

criterio interpretativo dello stesso soggetto. Compare in tal modo un concetto che avrà molta fortuna all'interno delle scienze umane: capire l'altro, significa comprendere se stessi. Questo principio è particolarmente presente in Shaftesbury che sottolinea con forza l'impossibilità per l'uomo di essere felice attraverso atteggiamenti egoistici; il bene individuale è indisgiungibile dal bene collettivo. La presenza del soggetto rimanda inevitabilmente, attraverso un processo di continuo oltrepassamento, all'ammissione di altre esistenze la cui spiegazione aiuta a giustificare la propria. Questa dinamica è particolarmente visibile nella presunta contrapposizione dei due sentimenti egoismo-altruismo: per quanto l'individuo possa raggiungere una condizione personale di felicità, tale stato verrà inevitabilmente interrotto dalla constatazione della presenza di varie forme di sofferenza e dalla necessità insopprimibile di intervenire in loro favore. Secondo Shaftesbury non si tratta di un semplice precetto, né di un dovere formale ma di un sentimento spontaneo che trova nell'animo umano la propria sede naturale.

Il terzo dato è relativo all'emergere del grande tema della *socievolezza*, come diretta conseguenza del punto precedente: non c'è pensatore nel Settecento che si sottragga a questo pressante interrogativo, secondo la duplice motivazione dell'origine naturale o conflittuale. Shaftesbury, congiungendo l'insegnamento lockeano con motivazioni di origine neoplatonica, arriverà a scorgere un'unica armonia presente sia nella natura che nella mente dell'uomo, delineando in tal modo un quadro ordinato dove ogni elemento trova la propria collocazione. Di ben altro tenore saranno le riflessioni di Mandeville – sul quale torneremo tra poco – Hume e Adam Smith, maggiormente propensi ad evidenziare la passionalità dell'agire umano, ma non per questo pronti a negare il valore e la necessità dell'aspetto sociale.

A in questo caso si può dire che le considerazioni dei moralisti inglesi e scozzesi del Settecento contengano numerose implicazioni di natura pedagogica, derivanti dalla comune matrice lockeana. A questa impronta, tuttavia, si aggiunge una maggiore sensibilità riguardante la complessità dei rapporti interpersonali; in particolar modo emerge con forza l'aspetto relazionale dell'esperienza politica e una considerevole fiducia nei confronti del carattere autogenerante delle dinamiche sociali. Detto in altri termini, la limitazione delle passioni individuali e il riconoscimento dell'alterità pone il soggetto all'interno di un lungo e problematico processo di apprendimento sociale, dove l'individuazione del momento iniziale di convivenza riveste un'importanza secondaria. Non esiste, e in questo si coglie un certo allontanamento dalle posizioni tipiche del contrattualismo, l'esigenza di sottolineare il momento fondativo della comunità sociale, ma principalmente di delinearne le strutture originarie.

In questo modo, però, si entra in un'ottica evoluzionistica, fatto questo che merita di essere analizzato con attenzione.

Mandeville: la favola delle api

Il maggior contributo dei moralisti britannici del Settecento consiste nell'aver innestato la prospettiva evoluzionistica all'interno del pensiero liberale. Il precursore di tale orientamento è sicuramente Mandeville anche se solo con Hume e Smith si avrà piena consapevolezza di tale schema di pensiero. Il tratto che accomuna questi pensatori è sicuramente il rifiuto dell'origine pattizia alla base della società: pensare che esista un momento storico nel quale gli uomini abbiano deciso di sancire la nascita della comunità sociale è del tutto improbabile. In realtà l'uomo, nella sfera privata così come nella sfera pubblica, si affida ad una logica che potremmo definire di "tentativi ed errori" che lo porta a

conservare ciò che risulta efficace e a rifiutare ciò che è dannoso. Questa logica di scoperta si applica anche alla dimensione sociale, portando alla creazione di istituzioni che possano rispondere ai bisogni e ai desideri delle persone.

L'opera che sicuramente rese famosa questa prospettiva, destando scandalo e riprovazione, fu la *Favola delle api*. Apparsa per la prima volta nel 1705 con il titolo *L'alveare scontento, ovvero i furfanti resi onesti*, subì varie e continue modifiche fino ad assumere la veste definitiva nel 1729. L'autore - Bernard Mandeville, medico olandese trasferitosi a Londra - prendeva dichiaratamente di mira la morale ottimistica di Shaftesbury, ponendo a base della natura umana pulsioni istintuali quali l'egoismo e l'orgoglio e rigettando con forza l'esistenza di un'originaria armonia sociale.

Per rendere maggiormente divulgabile la propria tesi, Mandeville decide di trasferire la caotica vita di una cittadina in un alveare: in questo luogo immaginario, ma non troppo, api dalle diverse occupazioni si avvicendano continuamente in mansioni lecite e non lecite, tutte spinte da interessi personali poco confessabili, tanto che alla fine possono moralmente essere collocate sullo stesso piano. Per rendere più comprensibile il proprio pensiero l'autore, relativamente ai lavori considerati più disdicevoli (truffatori, parassiti, mezzani, giocatori, ladri, falsari, ecc) così si esprime:

Costoro erano chiamati furfanti, ma a parte il nome

I seri ed industriosi erano uguali a loro.

Tutti i commerci e le cariche avevano qualche trucco,
nessuna professione era senza inganno.

Contrariamente a quello che si potrebbe pensare, la compresenza di attività così poco virtuose genera una società prospera e dinamica dove

gli effetti negativi sono nettamente inferiori a quelli positivi secondo il celebre motto “così ogni parte era piena di vizio, ma il tutto era un paradiso”.

Questo stato di felicità e benessere, tuttavia, non dura a lungo: ben presto compaiono alcuni fustigatori che denunciano la presenza dei comportamenti immorali, inducendo lo stesso Giove, stanco di ascoltare continue lagnanze, ad intervenire. Così con un sol gesto ogni vizio è cancellato e la moralità può regnare incontrastata.

Paradossalmente, però, la prosperità conosciuta in passato scompare rapidamente: i commerci languono, la disponibilità di danaro è sempre minore, il valore della terra e delle case crolla, tanto da indurre coloro che sono rimasti ad ingegnarsi non tanto come spendere, ma come vivere.

La morale finale è alquanto netta:

Smettetela dunque con i lamenti: soltanto gli sciocchi cercano di rendere onesto un grande alveare (...)

La semplice virtù non può far vivere le nazioni nello splendore: chi vuole fare tornare l'età dell'oro, deve tenersi pronto per le ghiande come per l'onestà.

A prima vista la tesi di Mandeville relativa alla natura umana sembra riprendere quasi fedelmente le considerazioni di Hobbes, mettendone in luce l'aspetto pulsionale e conflittuale. In realtà le somiglianze si fermano a questo atteggiamento descrittivo, divergendo sensibilmente intorno alle modalità che rendono effettiva la convivenza. Secondo Mandeville, infatti, è proprio il desiderio di appagare gli appetiti più stringenti che spinge l'uomo a ricercare i propri simili e a sperimentare quanto sia efficace e conveniente la divisione del lavoro. La comunità

sociale, di conseguenza, non sorge in base ad un piano deliberato né può reggersi, come riteneva Hobbes, su un controllo vigile ed ossessivo dei comportamenti individuali da parte di un'unica autorità sovrana.

Sbaglieremmo, tuttavia, se limitassimo l'importanza del lavoro di Mandeville al solo campo economico o morale. In realtà, come ha giustamente rilevato Hayek (1978), il contributo maggiore è di natura psicologica, avendo visto con chiarezza che il comportamento si caratterizza per il produrre esiti imprevedibili, non riconducibili ad una rigida intenzionalità iniziale. Questo principio, valido primariamente a livello individuale, vede amplificarsi i suoi effetti quando applicato a livello sociale, essendo le variabili in gioco ancora più numerose. Ecco perché il razionalismo moderno, che trova in Cartesio ed Hobbes i massimi esponenti, può dire secondo Mandeville ben poco: l'uomo è mosso da motivazioni passionali e di rado può prevedere le conseguenze delle proprie azioni. Le considerazioni di Shaftesbury, relativamente all'egoismo e all'altruismo come duplice faccia di una medesima medaglia, divengono del tutto irrilevanti, semplicemente perché l'individuo, anche quando pensa di perseguire interessi del tutto personali, in realtà produce un beneficio per l'intera comunità.

A questo punto, però, sorge un interrogativo: una volta esclusa la possibilità che vi sia un'unica causa armonica che permette di integrare momento individuale e momento sociale (Shaftesbury) e ammessa la natura passionale della relazione interpersonale, cosa effettivamente permette la composizione degli interessi divergenti degli uomini? Non basta, in altre parole, ammettere il motivo spontaneistico della natura umana per rendere solida la comunità sociale. E' proprio rispondendo a questo interrogativo che si scopre quanto poco sia egoistica la morale di Mandeville. Secondo quest'ultimo, infatti, ciò che rende possibile la composizione di interessi divergenti è proprio la presenza di istituzioni –

come ad esempio il linguaggio, la morale, la moneta, la legge, lo Stato – che permettono di incanalare all'interno di argini predefiniti e non sempre avvertibili il comportamento individuale. Ogni soggetto nel perseguire finalità ad altri sconosciute e talvolta in netta antitesi con quelle dei propri simili, non può non tener conto di quelle modalità sociali di convivenza presenti nella società. Compare, di conseguenza, un nuovo modo di concepire l'ordine sociale, non più incentrato sul *razionalismo costruttivistico* di molti esponenti della modernità, ma su una maggiore considerazione delle azioni umane nel loro dispiegarsi storico. Si potrebbe dire che questo secondo orientamento adotta una *razionalità critica*, attenta da una parte a non cancellare le manifestazioni sociali e culturali e dall'altra pronta a condurre opera di affinamento e miglioramento della realtà esistente.

La prospettiva evoluzionistica di Mandeville risulta ancora condizionata da un certo pragmatismo e solo con Hume e Smith troverà il proprio naturale approdo, soprattutto per un'indagine maggiormente approfondita della natura umana e per le cause che la determinano a livello morale.

Hume: dal contratto alla convenzione

Ricapitolando il percorso condotto fino ad ora, si potrebbe dire che il pensiero lockeano di impronta contrattualistica trova una profonda correzione nei pensatori britannici del XVIII° secolo. Compare, per essere più chiari, quello che abbiamo definito precedentemente con la dizione di *liberalismo evoluzionistico*, maggiormente attento alle dinamiche di ordine storico-culturale e restio ad enfatizzare il ruolo della ragione oltre misura. Se Mandeville rappresenta l'esponente iniziale di tale correzione, David Hume fu colui che seppe darle piena giustificazione filosofica sia sul piano antropologico che sociale.

L'anticontrattualismo e l'antigiustnaturalismo del filosofo scozzese, che non gli impediranno di pervenire a conclusioni in linea con le tesi della tradizione liberale, rappresentano sicuramente il punto dal quale necessariamente partire: pensare che un qualsiasi governo possa essere stato fondato su un accordo tra gli appartenenti alla stessa comunità, risulta, agli occhi di Hume, poco credibile. In realtà - questa è la sua tesi improntata ad un lucido realismo - ogni forma di potere sociale trae la sua origine dalla forza e dalla usurpazione, senza che intervenga alcun consenso da parte dei membri della comunità. E nel far questo Hume si affida ad una serie di riferimenti storici che lo portano a concludere con le seguenti considerazioni:

E' inutile dire che tutti i governi sono o dovrebbero essere, all'inizio, fondati sul consenso popolare nella misura in cui la necessità degli eventi umani lo permetterà (...) Io affermo che le vicende umane non ammetteranno mai questo consenso; solo in qualche caso l'apparenza di esso (...) E affermo che nei pochi casi abbia avuto luogo, esso fu di solito così irregolare, così limitato o così unito a inganno e violenza che non poté avere alcuna grande autorità. (D. Hume, 1753-1756: 661)

Le tesi contrattualistiche, agli occhi di Hume, paiono peccare di astrattismo e universalismo, disegnando un modello antropologico e sociale poco credibile, così come ingenerano una falsa immagine ingegneristica della convivenza umana, tesa a sopravvalutare le facoltà razionali e a perpetuare la credenza che esistano intelligenze particolari, particolarmente dotate, in grado di indirizzare il corso degli eventi.

Al contrario è necessario, secondo il filosofo scozzese, acquisire una conoscenza realistica della natura umana che risulti da un atteggiamento descrittivo e sperimentale. Solo in questo modo sarà possibile non confondere l'essere con il dover essere, allontanando il pericolo di cadere in posizioni precostituite. Ed è proprio in base a tali premesse che

approda ad una visione *convenzionalistica* della vita sociale, secondo la quale l'uomo, pur non avendo in sé l'idea innata di giustizia, sperimenta che l'associarsi con i propri simili comporta indubbi vantaggi e solo qualche contenuta limitazione delle passioni.

Bisogna tuttavia specificare che la convenzione non va confusa con il patto o la promessa, non nasce in altre parole da un accordo esplicito che fonda *ex novo* una regola comportamentale. Al contrario può essere definita come il “sentimento generale dell'interesse comune”, in base alla quale ogni membro della comunità sociale “sente” che è nel proprio interesse astenersi dall'appropriazione dei beni altrui, purché egli stesso benefici dello stesso trattamento. Hume, a tal proposito, chiarisce questo concetto con l'esempio della barca: due uomini su una barca capiscono sperimentalmente che è nell'interesse di entrambi remare secondo un certo ordine ed una certa regolarità, fatto questo che non necessita di alcun accordo o promessa esplicita. Lo stesso principio può essere applicato alle istituzioni sociali: queste ultime sorgono perché gli individui sentono la necessità di dar vita a modalità relazionali condivise, dove il comportamento di coloro che appartengono alla comunità risponde a delle attese preventive. Nasce, in tal modo, una visione “artificiale” delle istituzioni umane, nel senso che queste ultime non appartengono originariamente alla vita sociale ma sorgono dal tentativo di rispondere ai bisogni che l'uomo percepisce come impellenti. E' un processo graduale che comporta continue correzioni secondo la direzione di un progressivo miglioramento.

In questo disegno di impronta evolutiva la contrapposizione *artificiale/naturale* è meno netta di quanto possa sembrare: se un'istituzione compare in base ad un'esigenza sentita come primaria perde gran parte della propria innaturalità per tramutarsi in un logico prolungamento dell'azione umana.

E' questo un passaggio particolarmente importante del pensiero di Hume che permette di comprendere come le considerazioni politiche si inquadrino all'interno della dottrina morale. Il filosofo scozzese rifiuta le teorie etiche improntate al razionalismo o all'universalismo ottimistico puntando ad una descrizione realistica della natura umana, senza la presenza di alcuna sovrastruttura. Si ricorderà che anche Hobbes era partito dalle stesse premesse, enfatizzando, tuttavia, un solo aspetto dell'agire umano – l'egoismo – a scapito degli altri e concludendo con l'impossibilità per l'uomo di vivere in pace con i propri simili senza il continuo controllo di un potere superiore. Hume, al contrario di questa impostazione riduttiva, ritiene che proprio l'analisi empirico-descrittiva della natura umana ci porti a concludere che le cause che determinano il comportamento siano molteplici e che sia impossibile per l'individuo non rintracciare negli atteggiamenti dei propri simili modalità esistenziali familiari. Passioni, istinti e ragione concorrono continuamente ad indirizzare la nostra volontà, anche se il filosofo scozzese ritiene che il ruolo di quest'ultima sia strumentale rispetto alla forza e alla centralità delle prime due. Acquisito, in tal modo, il primato della dimensione istintuale, a Hume non resta che sottolineare l'estraneità della razionalità dall'azione morale, caratterizzantesi quest'ultima per rispondere esclusivamente a motivazioni di ordine passionale. Il giudizio morale, di conseguenza, avrà una natura *sentimentale*, nel senso che l'individuo sarà portato a disapprovare i comportamenti viziosi attraverso un sentimento piuttosto che una valutazione razionale. Il tratto centrale di tale sentimento sarà costituito dall'essere *disinteressato*, dal non perseguire in alcun modo interessi particolaristici, ma di ordine generale. La *simpatia* – da intendersi etimologicamente come com-passione – esprime adeguatamente questa naturale tendenza umana che porta l'individuo “a simpatizzare cogli altri

ed a ricevere per comunicazione le loro inclinazioni ed i loro sentimenti, per quanto diversi siano dai nostri, o anche contrari”.

L’asserzione precedente relativa alla preminenza dell’azione morale rispetto a quella politica trova in tal modo piena comprensione: la socialità per Hume non può basarsi su un improbabile patto, né su alcun altro accordo formale, semplicemente perché nella natura umana è già presente questa originaria tensione a comprendere “inclinazioni e sentimenti” degli altri individui. Non si tratta di un giudizio metafisico od ideologico, ma della necessaria conseguenza relativa all’analisi empirica del comportamento dell’uomo. Il filosofo scozzese ammette più volte che una piena giustificazione di questa realtà risulta impossibile, in quanto esula dalle capacità delle nostre facoltà razionali; dobbiamo, in altri termini, accontentarci dei risultati dell’indagine descrittiva, senza spingere la nostra comprensione verso territori non indagabili.

La continuità del pensiero di Hume con quello di Mandeville è evidente: entrambi mirano a salvaguardare la ricchezza comportamentale umana, consapevoli dell’impossibilità di ricondurre la complessità di quest’ultima entro i limiti dell’angusto razionalismo etico. Nel far questo recuperano la parte passionale ed istintuale, consapevoli delle gravi conseguenze alle quali può condurre un’analisi riduttiva della condizione umana. Ciò comporta una maggiore attenzione per l’azione individuale che mai risulta disgiunta dalla dimensione sociale. Non solo i comportamenti egoistici vengono condannati, ma se ne dimostra l’indissolubilità in quanto contraria alla stessa natura dell’uomo. Sicuramente nel pensiero di Hume esiste una maggiore consapevolezza della continuità che lega indissolubilmente momento individuale e momento sociale, così come un maggiore approfondimento del tratto evolutivo delle istituzioni.

Rimandando ad un secondo momento le importanti implicazioni di carattere pedagogico di tale forma di pensiero è interessante sottolineare come lo stesso Hume fosse pienamente consapevole della centralità del processo educativo quando, nel secondo libro del *Trattato sulla natura umana*, affermava che “il senso della giustizia e dell’ingiustizia non è derivato dalla natura, ma nasce artificialmente, per quanto necessariamente, dall’educazione e dalle convenzioni umane”. Non si tratta di un riconoscimento di poco conto se si valuta che l’instaurarsi della giustizia per il filosofo scozzese precede tutte le altre istituzioni sociali e rappresenta l’inizio di quel percorso evolutivo che da sempre ha accompagnato l’uomo. L’educazione, in tal senso, accompagna il manifestarsi delle passioni, conducendo contemporaneamente su queste ultime un continuo lavoro di adattamento nei confronti della realtà esterna. Anche in questo caso trova conferma la nostra tesi iniziale relativamente alla preminenza, nel pensiero liberale, dell’educativo sul politico. Così come accadeva per la versione contrattualistica di Locke, dove risultava logicamente impensabile teorizzare un accordo tra parti deboli e prive delle necessarie facoltà critiche, allo stesso modo è possibile rilevare come nella variante evoluzionistica le istituzioni sociali siano la conseguenza del processo educativo, senza il quale vi sarebbe un frenetico attivismo senza la necessaria selezione delle modalità di convivenza ritenute maggiormente efficaci.

Accantoniamo, tuttavia, temporaneamente le considerazioni di ordine pedagogico, sulle quali ritorneremo con maggiore profondità dopo aver considerato l’ultimo dei grandi moralisti britannici del Settecento.

Adam Smith: oltre l’egoismo e la benevolenza

Il pensiero di Adam Smith ha risentito per un lungo periodo di una lettura unilaterale, tesa ad enfatizzare la famosa opera di carattere

economico– la *Ricerca sopra la natura e le cause della ricchezza delle nazioni* – a scapito dei lavori di filosofia morale. Questo atteggiamento è mutato solo negli ultimi decenni quando, soprattutto per merito di Amartya Sen, si è evidenziato il tratto unitario che caratterizza il pensiero smithiano. Quest’ultimo, infatti, è finalizzato alla disamina di tutte le manifestazioni dell’agire umano attraverso una spiegazione unitaria e sintetica. Sotto questo punto di vista l’opera maggiore in campo morale di Smith – *Teoria dei sentimenti morali* – conclude il dibattito iniziato nel Seicento e caratterizzato dal continuo ondeggiamento tra esaltazione dell’interesse individuale (egoismo) e disposizione ad atteggiamenti altruistici (benevolenza).

Situandosi sulla scia di Hutcheson e Hume, Smith fa della *simpatia* il sentimento attraverso il quale fondare un giusnaturalismo di stampo sentimentale, superando in tal modo sia l’impostazione razionalistica che scettica. Quanto mai chiare, a questo proposito, sono le parole che avviano l’indagine morale:

Per quanto egoista si possa ritenere l’uomo, sono chiaramente presenti nella sua natura alcuni principi che lo rendono partecipe delle fortune altrui, e che rendono per lui necessaria l’altrui felicità, nonostante da essa egli non ottenga altro che il piacere di contemplarla (Smith, 1790: 81)

La socialità, di conseguenza, poggia sulla naturale disposizione dell’uomo a partecipare emotivamente alla vicende esistenziali dei propri simili. In questo senso è possibile dire che la simpatia, con un procedimento hegeliano, rappresenta il momento sintetico che supera ma non annulla la contrapposizione dei momenti iniziali, l’amore di sé e la benevolenza; è un principio dinamico che Smith rinviene, fedele all’insegnamento humeano, nell’analisi empirica del comportamento umano.

La sola presenza della simpatia, tuttavia, non basterebbe a fondare una credibile filosofia morale, né a differenziare il pensiero smithiano da quello degli altri moralisti settecenteschi. Ed è proprio il tentativo di rendere maggiormente strutturato ed esplicativo il proprio orientamento – non dimentichiamo che la *Teoria dei sentimenti morali* fu oggetto di continue revisioni dalla comparsa della prima edizione nel 1759 alla definitiva stesura della sesta edizione nel 1790 – che spinse Smith ad intraprendere nuove linee di indagine: da una parte estese al campo morale quelli che erano stati i principi logici e gnoseologici del pensiero di Hume e dall'altra mise mano ad una concezione del giudizio morale imperniata sul concetto di “spettatore imparziale”.

Nel primo caso Smith capì che senza la facoltà dell'*immaginazione* la partecipazione emotiva ai sentimenti altrui sarebbe risultata alquanto meccanica e poco credibile, esprimendosi nel seguente modo:

Nonostante nostro fratello sia sotto tortura, finché ce ne stiamo tranquilli a nostro agio, i nostri sensi non ci informeranno mai di quel che sta soffrendo. Non ci hanno mai condotto, e mai potranno condurci, al di là della nostra persona, ed è solo attraverso l'immaginazione che noi possiamo concepire quali siano le sue sensazioni. E tale facoltà non può aiutarci in questo, altro che col rappresentarci quali sarebbero le nostre sensazioni se fossimo noi al posto suo (Ivi: 81-82)

Si tratta di una vera e propria estensione della facoltà immaginativa del tutto sconosciuta agli altri moralisti settecenteschi. In Hume, ad esempio, l'immaginazione svolgeva il ruolo di portare ordine, attraverso la costruzione di paradigmi abitudinari, nelle sensazioni sparse presenti nella mente. Smith si spinge molto più in là, assegnandole un ruolo centrale che, in linea di massima, può essere inteso come il bisogno, mai completamente appagato, di ricercare nuovi equilibri relazionali, non ritenendo soddisfacente la situazione di partenza. Sotto questo punto di

vista l'immaginazione perde il tratto abitudinario per assumere un connotazione creatrice sia in campo morale che economico, secondo una concezione estremamente dinamica dei rapporti sociali.

L'immaginazione ha un ruolo molto importante anche nella comparsa di una figura centrale della morale smithiana, quella dello "spettatore imparziale". Quest'ultimo può essere inteso come il tentativo di superare, relativamente al giudizio morale, la semplice dicotomia io-altro. Non basta, in altri termini, che io creda di essere oggetto di approvazione sociale e tanto meno che su di me provenga un giudizio positivo dall'esterno. E' necessario, perché la mia condotta venga realmente sentita come virtuosa, immaginare la presenza di uno *spettatore imparziale* in grado di rendere "oggettivo" tale giudizio. Solo in tal modo l'uomo può trovare piena giustificazione alla propria condotta.

Ovviamente tale spettatore non può che sorgere al nostro interno attraverso un duplice processo di sdoppiamento e allontanamento in base al quale esprimere un giudizio per quanto possibile disinteressato. A tal proposito Smith così si esprime:

Quando mi sforzo di esaminare la mia condotta, quando cerco di emettere una sentenza su di essa, e l'approvo o la condanno, è evidente che, in tutti questi casi, è come se mi sdoppiassi in due persone, e che l'io esaminatore e giudice rappresenta un personaggio differente dall'altro io, e cioè della persona la cui condotta viene esaminata e giudicata. (Ivi: 257)

La figura dello spettatore imparziale esprime l'esigenza di superare l'atteggiamento descrittivo di Hume alla ricerca di un'etica dalle connotazioni in parte normative. Abbiamo detto in parte perché Smith cercò di coniugare le conquiste dell'autore del *Trattato*, riconducibili all'introduzione della metodologia newtoniana in ambito antropologico,

con l'esigenza di individuare chiari principi orientativi della condotta umana. Lo spettatore imparziale, in tal modo, assolve a molte funzioni: nasce dalla relazione dinamica io-altro ma non è riconducibile a questi due poli; recupera il tratto normativo della morale senza per questo riproporre una tavola metastorica dei valori; ribadisce la centralità della riflessione critica in ambito morale, ponendo come irrinunciabile il tema del ruolo della coscienza.

Il fatto, tuttavia, che caratterizza maggiormente il percorso smithiano è il tentativo di fondare un'etica pubblica basata sull'introduzione di un terzo punto di vista che superi la semplice opinione personale. E' questo il motivo per il quale Smith non si accontentò del sentimento altruistico come avevano fatto altri moralisti settecenteschi. Il riconoscimento della posizione e delle prerogative dell'altro costituisce solamente il momento iniziale della costituzione del sentimento morale. La delineazione della "ragion pratica", tuttavia, non può ridursi a questa semplice contrapposizione, ma tendere alla individuazione di norme comportamentali che siano il frutto da una parte del continuo confronto sociale e dall'altra della capacità di riflettere su se stessi.

E' importante sottolineare come il pensiero morale di Smith, pur ricalcando le linee di indagine del proprio tempo, segnali l'esigenza di porre il rapporto individuo-comunità secondo parametri del tutto nuovi che saranno ripresi solo molti decenni più tardi. L'autore della *Teoria dei sentimenti morali* segnala come sterile la contrapposizione tra amore di sé e benevolenza, semplicemente perché l'analisi empirico-descrittiva introdotta da Hume evidenzia come l'uomo sia naturalmente l'una e l'altra cosa e come una visione esclusivamente egoistica dell'individuo sia del tutto irrealistica. La vera questione, di conseguenza, si sposta intorno alla possibilità di acquisire una posizione critica riguardo alla condotta umana in base alla quale esprimere giudizi fondati. Alcuni autori, a

questo proposito, hanno ritenuto che in questo atteggiamento sia presente un'impostazione metodologica molto vicina agli esponenti novecenteschi che si interessarono di psicologia delle masse, come ad esempio Freud o Canetti.

Colui, tuttavia, che ha condotto un vero lavoro di riscoperta dell'opera di Smith, rifiutando di appiattare il suo contributo alla sola variabile economicista, è stato A. Sen (1987). Quest'ultimo ha riconosciuto nel pensiero del filosofo scozzese una profonda venatura etica che non scompare nemmeno quando vengono prese in considerazione dinamiche relative alla produzione materiale, non accettando, di conseguenza, la tesi consolidatasi negli ultimi due secoli, che individua in Smith il profeta dell'egoismo e del *laissez-faire*. Al contrario, quest'ultimo avrebbe dimostrato come le motivazioni che spingono l'uomo all'azione possono essere di vario tipo e che la causa dell'interesse personale spiega solo parzialmente le multiformi dinamiche della vita sociale. L'aspetto, tuttavia, che qualifica maggiormente l'etica smithiana e che la rende attuale ancora oggi è proprio quello dello "spettatore imparziale". Secondo Sen, infatti, questa figura introduce un'ottica *esterna* relativamente ai rapporti sociali, del tutto diversa da quella *negoziale* di stampo kantiano. Entrambe mirano ad acquisire una visione impersonale delle controversie morali, cercando di superare gli interessi e le prerogative di parte. Le modalità, tuttavia, sono alquanto differenti: il modello negoziale, che tanta fortuna avrà in seguito, crede nella possibilità di individuare una "posizione originaria" iniziale in base alla quale, secondo la logica contrattualistica, sia sempre possibile arrivare alla stipulazione di un patto o un accordo. Di fatto questo schema ha prevalso nella tradizione politico-sociale occidentale, offrendo un utile strumento di risoluzione, anche se parziale, dei conflitti.

Il modello dello “spettatore imparziale”, che ha goduto di minore fortuna, reputa che la semplice contrapposizione di tesi diverse non riesca a dirimere sempre le controversie di natura morale. Possono insorgere, infatti, diversità concettuali di natura ideologica, sociale o culturale non facilmente risolvibili attraverso una negoziazione, per il semplice fatto che uno od entrambi i contraenti rifiutano di recedere dalle proprie posizioni. In questo caso, come ha evidenziato Sen, il modello smithiano che prevede la prevalenza di un punto di vista esterno, presenta indubbi vantaggi, primo fra tutti il tentativo di ammettere che il proprio punto di vista, senza essere cancellato, possa essere messo tra parentesi. Non si tratta, in altri termini, di conquistare o perdere qualche cosa, ma di acquisire un’ottica fino a quel punto non presa in considerazione. A ben guardare, molte delle problematiche attuali riconducibili al processo di globalizzazione del pianeta si caratterizzano per avere una natura di questo tipo, basti pensare ai problemi relativi al sovraffollamento, alla carenza di cibo, alle devastazioni ecologiche o al riconoscimento dei diritti umani nelle varie culture. In tutti questi casi la negoziazione mostra evidenti limiti, trasformandosi inevitabilmente nell’imposizione autoritaria dei paesi ad elevato benessere nei confronti di quelli in via di sviluppo o nell’accettazione relativistica di pratiche comportamentali considerate non desiderabili. Non compare mai il tentativo, anche parziale, di porsi nella posizione di uno “spettatore imparziale” che sappia oltrepassare la logica utilitaristica o la semplice accettazione della situazione presente.

Quale razionalismo?

L’impianto evoluzionistico del pensiero che accomuna i moralisti britannici del Settecento non ha trovato nel corso della modernità molta fortuna. Alle accuse, infondate, di proporre un modello antropologico e

sociale basato esclusivamente sull'interesse personale e sulla competizione economica, si sono aggiunte quelle concernenti un presunto relativismo morale derivante dall'applicazione di metodologie sperimentali alla disamina della condizione umana.

Come abbiamo cercato di sottolineare in precedenza queste accuse, che nel corso della storia hanno trovato numerosi sostenitori, sono principalmente da addebitarsi ad una scarsa conoscenza degli autori in questione. Si pensi al fatto, ad esempio, che la *Teoria dei sentimenti morali* di Smith venne tradotta in Italia a distanza di più due secoli dal suo primo apparire in lingua originale o al fatto che lo stesso pensiero di Hume, a causa dell'estraneità di quest'ultimo dal mondo accademico, venne principalmente considerato per i contributi di natura storica e gnoseologica.

La "dimenticanza" di alcuni contributi o la loro conoscenza parziale, tuttavia, non basterebbe a giustificare questa continua sottovalutazione se non fossero intervenuti fattori culturali più profondi, riconducibili alla prevalenza di un modello alternativo che con una certa facilità può essere individuato nel razionalismo cartesiano. Quest'ultimo ha permeato di sé gran parte della cultura continentale degli ultimi secoli, influenzando principalmente sul modo di intendere la conoscenza ed il rapporto uomo-mondo.

Riguardo al primo punto, come è noto, l'obiettivo di Cartesio fu quello di acquisire come veri quei dati che si sarebbero caratterizzati per l'evidenza, risultando chiari e distinti alla nostra intelligenza. Solo in questo modo, secondo il filosofo francese, avrebbe preso forma una vera rifondazione della conoscenza, dalle basi molto più solide e sicure. Senza ripercorrere i noti passaggi del *Discorso sul metodo* e delle *Meditazioni* è importante segnalare come un tentativo di questo tipo, improntato a dedurre le verità esterne da premesse logiche indubitabili

interne al soggetto, non potesse non portare a delegittimare qualsiasi tipo di conoscenza contenente principi valutativi alquanto diversi, quale ad esempio quella riconducibile all'apprendimento per scoperta.

Non solo: come ha giustamente rilevato Hayek, la nuova metafisica del soggetto di impronta cartesiana avrebbe reso del tutto inaccettabile l'origine spontanea delle istituzioni sociali, eliminando dall'azione umana qualsiasi manifestazione non intenzionale, secondo le seguenti considerazioni:

Questo approccio "razionalista" significò, comunque, una ricaduta di fatto in precedenti modi antropomorfici di pensiero. Esso produsse una rinnovata propensione ad attribuire l'origine di tutte le istituzioni culturali all'invenzione e alla progettazione deliberata. La morale, la religione, il diritto, il linguaggio e la scrittura, la moneta e il mercato erano concepiti come se fossero stati deliberatamente costruiti da qualcuno, o almeno come se tutti i loro aspetti positivi derivassero da tale intervento cosciente. (Hayek, 1988: 16)

Sarebbe troppo facile, a questo punto, concludere con la contrapposizione tra modello razionalista di impronta cartesiana e modello evolucionistico di stampo anglosassone. In realtà, come molti autori hanno evidenziato, il fatto che i moralisti britannici settecenteschi abbiano rivalutato forme di conoscenza consuetudinarie e inintenzionali, non deve spingerci a bollare i loro contributi come irrazionali. Al contrario, si tratta di due diversi modi di intendere la razionalità: quello cartesiano adotta una matrice "costruttivistica", pronto a riconoscere piena dignità alle azioni deliberate intenzionalmente; quello di Hume e Smith, che Karl Popper ha più volte indicato con la dizione "razionalismo critico", interviene sulla realtà storico-culturale esistente senza l'obiettivo di eliminare preliminarmente quanto prodotto dalle pratiche sociali. Si tratta, in questo secondo caso, di un razionalismo

attento a non voler caratterizzare di sé ogni prodotto dell'azione umana, nella consapevolezza che non sempre il criterio dell'evidenza aiuta realmente ad acquisirne una maggiore comprensione.

Il razionalismo cartesiano propone un'immagine antropologica dove l'uomo è completamente padrone delle variabili presenti in una data situazione, al pari di un ingegnere che, dovendo costruire un ponte, si premura di acquisire tutti i dati e le informazioni utili allo scopo. Le dinamiche sociali, tuttavia, sfuggono a questa completa padronanza e il soggetto, secondo le indicazioni dei moralisti settecenteschi, è detentore solo di una parte della conoscenza, essendo quest'ultima dispersa tra una moltitudine di attori. Chi agisce è parzialmente cosciente delle proprie azioni e nella maggioranza dei casi è all'oscuro dei moventi che guidano gli altri soggetti; entrando in contatto con i propri simili dovrà necessariamente adattare il proprio comportamento alle regole vigenti in quel determinato contesto, potendo influire direttamente solo su un numero circoscritto di situazioni.

Vediamo ora come la versione evoluzionistica del liberalismo sia portatrice di importanti implicazioni educative.

Appendice: evoluzione ed educazione

La disamina dei concetti centrali dei moralisti britannici settecenteschi presenta numerosi punti di contatto con le tematiche tipiche della riflessione pedagogica secondo direzioni che cercheremo di sottolineare adeguatamente. Il concetto, tuttavia, che accomuna fortemente impianto evoluzionistico ed educazione è costituito dalla imprescindibilità del momento formativo nella costituzione della convivenza sociale. La rinuncia all'impianto giusnaturalistico, la forte valenza empirico-scettica e la spiccata attenzione per le motivazioni morali resero questa connessione particolarmente rilevante, assegnando all'educazione

l'importante compito di affinare le passioni individuali. La stessa giustizia, virtù primaria ed indispensabile per la fondazione della vita comunitaria, risulterebbe del tutto inconsistente senza il continuo lavoro di perfezionamento che porta il soggetto a percepirla come irrinunciabile. Si potrebbe paradossalmente dire che proprio gli esponenti del liberalismo evolucionistico, pur non dedicando alcun contributo esplicito all'esperienza educativa, sottolinearono ancor di più dei contrattualisti l'esigenza di assegnare centralità al processo di formazione.

E' impossibile, a questo proposito, non riconoscere la piena concordanza con le indicazioni di Bertolini intorno alla originarietà dell'educazione nei confronti delle altre forme di esperienza. Se accettiamo, infatti, che l'esperienza educativa si denoti per lo sviluppo bio-psicologico secondo il duplice binario della comunicazione interpersonale e della trasmissione culturale, non si vede quale altra forma di esperienza possa precederla così come della sua irrinunciabile centralità nella determinazione della qualità della vita politica. Principio questo che ritroviamo del tutto presente nei testi di Hume e Smith quando descrivono la nascita dei valori e delle istituzioni sociali al pari di una scoperta ed una conquista che ogni individuo contribuisce a determinare nelle relazioni che quotidianamente instaura con le altre soggettività. Principi quali la libertà o la giustizia così come istituzioni quali lo Stato o il linguaggio non precedono la concreta esperienza sociale, ma sono, secondo la prospettiva evolucionistica, una conquista che sperimentalmente l'uomo ha prima scoperto e poi conservato. Per far questo, tuttavia, ha dovuto necessariamente ricorrere al confronto, alla limitazione delle proprie passioni, alla creazione di schemi relazionali, e a molte altre modalità esistenziali riconducibili primariamente all'esperienza educativa. Purtroppo questa centralità del processo

formativo, presente originariamente nel pensiero liberale, non sempre è adeguatamente tenuta in considerazione, confondendo la libertà individuale con la discesa in un agone politico caratterizzato esclusivamente da rapporti di forza e dalla ricerca ossessiva del potere. A conferma di questa tesi si ricordi, inoltre, che molti autori hanno sottolineato come nel pensiero di Smith sia presente una forte venatura stoica e come il riconoscimento dell'importanza delle passioni non si tramuti automaticamente nella loro semplice estroversione.

Fatta questa primaria considerazione intorno all'originarietà dell'educazione nei confronti di altre forme di esperienza, discendono alcune importanti conseguenze che meritano di essere adeguatamente sottolineate. La prima riguarda il rifiuto di ridurre l'uomo alla sola variabile razionale, recuperando manifestazioni di ordine storico-culturale che permettano di collocarlo all'interno di un orizzonte più vasto. Abbiamo parlato di recupero per il semplice fatto che alcune correnti della cultura moderna hanno più volte proposto un paradigma antropologico privo della tradizionale ricchezza che ha contraddistinto il cammino dell'uomo occidentale, riducendolo a mera presenza di cosa tra le cose. Anche in questo caso la concordanza della pedagogia fenomenologica con le tesi evoluzionistiche è evidente. Si pensi, ad esempio, a come Bertolini abbia ribadito con forza tale concetto:

Il compito precipuo dell'educazione consiste nel saper giungere e nel saper condurre l'uomo alla consapevole conquista della sua umanità, ossia nel renderlo cosciente del suo significato e quindi del suo valore, ma anche dei limiti e dei rischi di caduta che gli appartengono: dunque, della sua attuale situazione storica, da cui soltanto possono scaturire le responsabilità che gravano su di lui e che egli deve in qualche modo assumersi. Nessuno sforzo educativo, infatti, può essere giudicato soddisfacente se, invece di tendere a questa fondamentale presa di coscienza, si limita ad interessarsi e ad inseguire alcuni aspetti esteriori della personalità e della vita umana, o alcune soltanto delle sue pur rilevanti dimensioni. (Bertolini, 1988: 11)

Il soggetto, di conseguenza non può che collocarsi all'interno dell'incessante flusso storico e la progettazione esistenziale, sia di ordine individuale che interpersonale, dovrà necessariamente tenere conto delle molteplici variabili presenti. Si tratta, per usare una tipica espressione di Bertolini, di dar vita ad una "costruzione di senso" che non presuma di desumere rigidamente la realtà da idee precostituite, ma che al contrario sappia cogliere quei tratti tipici delle varie realtà esperienziali attraverso un'operazione di ordine critico. Un atteggiamento di questo tipo ricorda da vicino quello dello smithiano "spettatore imparziale", di un attore sociale pienamente partecipe della vita comunitaria ma che, allo stesso tempo, sa guardare in modo obiettivo a se stesso e alla realtà che lo circonda. Questo tentativo, ed è bene sottolinearlo, non è sorretto da alcuna garanzia e lo stesso Bertolini riconosce la possibilità concreta della caduta, della possibilità di incorrere in contraddizioni non previste in partenza. Ecco perché abbiamo segnalato l'impossibilità, e per certi versi il pericolo, di ridurre l'azione umana ad un'astratta pianificazione razionale.

La seconda conseguenza che accomuna sul piano educativo impianto evoluzionistico e riflessione pedagogica riguarda lo stesso modo di intendere il soggetto e la maniera di porsi da parte di quest'ultimo nei confronti dell'altro. Abbiamo visto in precedenza come Smith, contrariamente a quanto comunemente si crede, si sia spinto ben al di là di un generico riconoscimento delle stesse prerogative che accomunano gli individui, cercando di oltrepassare la dialettica io-altro attraverso la determinazione di un terzo punto di vista. Nel far questo non solo ha recepito quanto presente nella lezione lockeana, ma ha sottolineato ancor di più il legame che lega inevitabilmente l'uomo ai propri simili. Anche in questo caso la comunanza con la pedagogia fenomenologica è davvero

rilevante. Bertolini, infatti, ha più volte segnalato i pericoli insiti in un'eccessiva idealizzazione della posizione individuale, preferendo parlare di un soggetto "debole", non tanto per indicare una presunta incapacità o manchevolezza quanto per ancorare la sua azione all'interno delle concrete dinamiche storiche. Se così non fosse, si correrebbe il rischio di cadere in posizioni metafisiche, tese ad accettare una visione statica della soggettività, quasi che quest'ultima fosse caratterizzata *ab initio* da attributi immutabili, del tutto impermeabili allo svolgersi del tempo. Per questo motivo il pedagogista italiano preferisce parlare di soggetto in *relazione*, di un'ottica che pur sottolineando l'imprescindibilità della posizione individuale, la pone al centro di una fitta rete dalle molteplici valenze. A questo proposito nota:

In sintesi, il *primum è per me la relazione* (ovviamente, tra il soggetto e l'oggetto, tra la singola persona e le specifiche "cose" o "altre persone" che ne costituiscono il contesto); e il soggetto è tale per la sua costitutiva capacità "attiva" proprio nei confronti della realtà esterna ed oggettiva, capacità che gli consente di dare dei significati e dei valori sempre diversi a quella realtà e dunque di trascenderla sempre di nuovo (...) Il *primum*, nel senso in cui viene utilizzato tanto dai personalisti quanto da me, non ha e non può avere una consistenza metafisica: è piuttosto *un primum esistenziale*, il punto di partenza di ogni nostra reale possibilità conoscitiva, non importa se "intuitiva" o "ragionata" o entrambe queste cose insieme (Bertolini, 2001: 286).

All'interno di questa visione non può mai esservi frattura tra il soggetto e l'oggetto ed ogni contenuto presente nella coscienza rimanda all'esistenza di una realtà che attende di acquisire significato e valore. Si comprende meglio una dinamica di questo genere quando si pensi che tra le varie individualità intercorre un "trasferimento di senso", un assegnare all'altro una dignità che inizialmente si riconosce solo a se stessi. Come è noto tale relazione, quando si denota per l'autenticità, prende il nome di *Einführung*, termine indicante la capacità di provare simpateticamente

come propria la condizione dell'altro, attraverso un'adesione che non può essere solo di ordine intellettuale ma deve principalmente muovere le energie spirituali più profonde. Il soggetto viene sempre di più a configurarsi secondo la direzione dell'*apertura*, dove si dischiudono molteplici forme di scambio. Bertolini nota opportunamente che non si tratta di conoscere oggettivamente chi ci sta di fronte, compito semmai riconducibile alla psicologia scientifica, ma di comprenderlo nelle motivazioni più profonde affinché prenda corpo quel "commercio" spirituale in grado di vivificare i rapporti interpersonali e la vita comunitaria. Riguardo a questo punto scrive:

La riflessione trascendentale operata dalla coscienza pura ha rivelato l'esistenza indubitabile, apodittica cioè, di una *comunità* di soggetti; in altri termini, ha rivelato che la struttura essenziale della realtà umana è una struttura inter-soggettiva (Bertolini, 1988: 84).

Appurato che sia per il pensiero evoluzionista che per la pedagogia fenomenologica il soggetto è apertura nei confronti dell'altro e riconoscimento della vita comunitaria, rimane da affrontare l'ultimo concetto, quello relativo al significato da assegnare al *cambiamento*. Come si desume dall'analisi condotta precedentemente, i moralisti britannici ebbero ben chiaro che l'ordine sociale mai può dirsi definitivo e che allo stesso tempo pensare di imbrigliarlo in argini troppo rigidi sarebbe stato controproducente sia per il singolo che per la comunità. Acquisirono, di conseguenza, la convinzione che il cambiamento fosse inevitabile e che trincerarsi dietro posizioni conservatrici avrebbe generato più svantaggi che vantaggi. Allo stesso tempo, però, capirono che la fiducia in un generico progresso sarebbe stata mal riposta se non accompagnata dalla chiara indicazione della direzione da intraprendere. Il fatto, poi, che le istituzioni sociali fossero il frutto delle azioni

spontanee, e non del piano deliberato di qualche mente superiore, li portò ad interrogarsi intorno alla legittimità di cancellare con eccessiva facilità sistemi che avevano dato prova della loro efficacia. Si collocarono, in tal modo, in una particolare posizione - e questo spiega il travisamento delle loro tesi - del tutto estranea alla dialettica tradizione-progresso: disposti ad accettare il cambiamento, ma non a confonderlo con una semplice furia iconoclasta.

Anche a livello pedagogico la riflessione intorno al modo di intendere il cambiamento ha trovato ampio spazio, recependo molte delle dinamiche che tale concetto include. In linea generale è possibile dire molti autori hanno rivendicato più volte la necessità di assegnare all'esperienza educativa una funzione critica nei confronti della realtà esistente, proponendo in taluni casi anche modelli di superamento. E' il caso di G. M. Bertin che, acquisendo il concetto nietzscheano di inattualità, si è così espresso:

L'idea pedagogica, in quanto tale, dev'essere inattuale: altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. Inattuale nel senso nietzscheano: nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti. In quanto idea, essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo fa valere (al loro interno o contro di esse) istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dall'attualità. (Bertin, 1977: 5-6)

Le parole di Bertin contengono indicazioni molto importanti perché superano la semplice accettazione o avversione al cambiamento, segnalando da una parte i pericoli derivanti da un'eccessiva attenzione per il presente e dall'altra il rischio di una lettura troppo unilaterale, e di

conseguenza ideologica, della realtà. Rispetto alle considerazioni presenti nei moralisti britannici è presente, e sarebbe difficile pensare il contrario, una maggiore attenzione nei confronti delle dinamiche alienanti, tipiche della società tecnologica dei consumi.

Su questo punto torneremo in altra parte del presente lavoro, per il momento non è di secondaria importanza sottolineare come lo stesso Bertin (1976) abbia chiaramente segnalato il pericolo di confondere il cambiamento con il diverso. Un modello educativo per dirsi effettivamente nuovo deve rispondere a due condizioni: a) saper leggere criticamente la situazione esistente, evidenziandone le contraddizioni e le incongruenze; b) saper individuare obiettivi e metodi educativi tra di loro compatibili.

Il nuovo in ambito educativo, di conseguenza, per acquisire dignità deve allontanare il pericolo dell'episodicità e dell'estemporaneità, tratti che anziché favorire significativi cambiamenti portano, prima o poi, a ristabilire la situazione iniziale.

Anche la pedagogica fenomenologica di Bertolini (2001) segnala come il processo educativo non possa limitarsi a perpetuare acriticamente modelli di vita consolidati nel tempo e che, di conseguenza, debba porsi in modo appropriato il tema del cambiamento. Quest'ultimo, a livello pedagogico, deve essere visto all'interno della tensione dialettica tra *continuità* e *discontinuità*. Come è noto il primo concetto trova larga accoglienza e giustificazione in ambito educativo sia per quanto riguarda il rapporto scuola-famiglia che il passaggio tra i vari ordini e gradi scolastici. La continuità, in tal modo, diviene sinonimo di garanzia di successo potendo far leva su una chiara costruzione identitaria. Nota, a questo proposito, Bertolini:

E' come se l'educazione perseguita nella nostra attuale società abbia timore, a tutti i livelli, ovvero non importa in quali setting avvenga, di porre i bambini e gli

adolescenti di fronte all'imprevisto, al nuovo, al diverso, a ciò che non si collega strettamente con l'esperienza precedente, insomma alla discontinuità (Bertolini, 2001: 230)

Impostare il processo educativo esclusivamente sulla continuità – è questo il senso delle considerazioni di Bertolini – potrà sicuramente garantire delle sicurezze emotive e culturali, ma rischia anche di tramutarsi in pericolosi atteggiamenti di chiusura, principalmente nei confronti di ogni forma di alterità. E' necessario, di conseguenza, acquisire piena consapevolezza dell'ineliminabile rapporto dialettico tra continuità e discontinuità che attraversa sia la vita personale che collettiva, assegnando piena dignità all'imprevisto e al non pianificato.

Le considerazioni di Bertin e Bertolini in merito al concetto di cambiamento hanno il merito di ricondurre direttamente al significato da attribuire all'ottica evoluzionistica in ambito educativo e al ruolo che il processo formativo può assumere nei confronti delle varie forme di progettualità. Il primo dato da evidenziare riguarda le molteplici direzioni di senso che il termine evoluzione può assumere: se con quest'ultimo, infatti, si vuole indicare uno sviluppo lineare governato da leggi necessarie e immutabili che si attua secondo percorsi predefiniti, risulta poco aderente al concreto delinarsi storico e troppo propenso a difendere palesi posizioni di privilegio (economico, culturale, sociale, ecc). Allo stesso modo sarebbero da condannare quelle interpretazioni dell'evoluzionismo propense a trasporre automaticamente dalla sfera naturale a quella sociale odiose leggi di selezione atte a individuare precise *elite*.

L'evoluzionismo liberale dei moralisti britannici, tuttavia, sfugge a gran parte di queste critiche, proponendo un modello antropologico e sociale molto più composito ed articolato di quanto tradizionalmente è stato riconosciuto. Come è emerso dalle analisi precedenti, infatti, il

riconoscimento dell'alterità rientra pienamente nelle considerazioni di Hume e Smith, acquisendo un ruolo fondamentale nella costruzione identitaria. Allo stesso tempo la loro avversione nei confronti di ogni pianificazione e il privilegio accordato alla delineazione di un ordine spontaneo li portò ad accordare dignità all'imprevisto e al non preventivato. Il singolo è depositario solo di un segmento limitato della conoscenza, ragion per cui diverrebbe illogico racchiudere le dinamiche sociali entro limiti ben determinati. Non a caso molti autori individuano in questa condizione di "ignoranza" il tratto distintivo del liberalismo evoluzionistico.

Ben diverse le considerazioni che si possono fare relativamente al valore delle istituzioni: come sappiamo anche queste ultime sono il frutto del lungo sviluppo di costruzione (non sempre consapevole) sociale, sviluppo che ha comportato un lungo lavoro di selezione atto a conservare quelle modalità risultate particolarmente efficaci. Da una parte, quindi, le istituzioni perdono il loro valore "sacrale", non essendo antecedenti allo sviluppo storico-culturale; dall'altra poggiano la loro consistenza proprio sul fatto di aver resistito all'incessante processo di cambiamento. Ovviamente l'esperienza educativa, tra le istituzioni, riveste un ruolo preminente - originario secondo le indicazioni di Bertolini - in quanto accompagna l'uomo in questo continuo lavoro di perfezionamento che attraversa sia la dimensione individuale che comunitaria.

KANT: IL LIBERALISMO COME STATO DI DIRITTO

Natura ibrida del liberalismo kantiano

Il pensiero di I. Kant recepisce molti dei concetti presi in considerazione fino ad ora, apportandovi, allo stesso tempo, un contributo del tutto originale: la centralità del diritto nella regolamentazione dei rapporti sociali.

Torneremo successivamente su questa importante innovazione, non potendo evitare preliminarmente un interrogativo che da sempre angustia i critici: le opere politico-giuridiche del filosofo prussiano rientrano a pieno titolo nella tradizione liberale o, al contrario, ne rappresentano una libera interpretazione tale da collocarlo in una posizione originale ed esclusiva? Secondo la nostra opinione molte sono le indicazioni che spingono ad avvalorare la prima tesi, come ad esempio la convinta asserzione della libertà individuale, il forte antagonismo che caratterizza la vita sociale, l'avversione nei confronti del potere sia nella versione dispotica che paternalistica e la forte venatura contrattualistica (desunta in buona misura da Rousseau) intorno all'origine della società civile. A tutto ciò si aggiunga, e questo è fondamentale per il nostro percorso, che tutto il pensiero kantiano si caratterizza per il rilevante rigorismo formativo, nella convinzione che senza una profonda crescita individuale non possa darsi alcun effettivo cambiamento.

Da dove sorgono, di conseguenza, i dubbi relativi alla piena appartenenza di questa forma di pensiero alla tradizione liberale? Principalmente dal fatto che Kant non ammise, a differenza di Locke, tra le prerogative del popolo il diritto di resistenza nei confronti del potere

sovrano. Sicuramente si tratta di una correzione peggiorativa che tralascia di valorizzare uno dei concetti cardine del liberalismo, quello del consenso. I governanti, come abbiamo visto in precedenza, non hanno un potere assoluto sui governati, dovendo arrestare il proprio intervento al cospetto dei diritti individuali inalienabili. Come spiegare, di conseguenza, una “dimenticanza” di questo genere? Esistono, secondo noi, due risposte: una di carattere storico-ambientale e l’altra di natura concettuale. Riguardo alla prima va sottolineato come Kant sia vissuto per gran parte della propria vita sotto il regno di Federico II di Prussia, uno dei sovrani più “illuminati” del Settecento e sostenitore di un gran numero di cambiamenti sociali. E’ probabile che questa forma di governo saggio abbia indotto il filosofo di Koenigsberg a vedere con sospetto la pratica insurrezionale, aderendo ad una visione riformatrice dell’azione politica. Del resto lo stesso atteggiamento nei confronti della Rivoluzione Francese si manifestò in modo ambivalente: da una parte ci fu la netta condanna del regicidio, al pari di una colpa inespiable che nemmeno il passare del tempo avrebbe cancellato, dall’altra la forte attrazione verso un fenomeno storico che proponeva cambiamenti istituzionali e sociali grandemente sentiti dagli spiriti più vivi del tempo. La spiegazione concettuale, relativamente alla negazione del diritto di resistenza al popolo, poggia su motivazioni più profonde e richiama la particolare natura del contrattualismo kantiano. Quest’ultimo, pur accogliendo le premesse giusnaturalistiche che invitano a giustificare la vita comunitaria in base all’esplicito assenso delle volontà individuali, si caratterizza fortemente in senso ideale, esprimendo seri dubbi intorno alla fondatezza storica del contratto. Ecco le esplicite parole di Kant:

Ma questo contratto (chiamato *contractus originarius* ovvero *pactum sociale*), come coalizione in un popolo di ogni volontà particolare e privata in una volontà comune e pubblica (al fine di una legislazione fondata esclusivamente sul diritto), non è in

nessun modo da presupporre necessariamente come un fatto (anzi come tale non è affatto possibile) (...) Si tratta, invece, di una semplice idea della ragione, che però ha indubitabile realtà (pratica): obbligare ogni legislatore ad emanare le sue leggi così come esse sarebbero potute nascere dalla volontà riunita di un intero popolo, e considerare ogni suddito, in quanto voglia essere cittadino, come se avesse dato il suo assenso ad una tale volontà.

Specificando, subito dopo, con esemplare chiarezza:

Quando dunque un popolo, sotto una certa legislazione oggi in vigore, dovesse giudicare di perdere molto probabilmente la sua felicità, cosa dovrebbe fare? Non dovrebbe forse resistere? La risposta può essere una sola: per esso non vi è altro da fare che obbedire (Kant, 1793: 143-144).

Le considerazioni sopra riportate spiegano adeguatamente quanto il contrattualismo di Kant si sia allontanato - alcuni critici (Bedeschi, 2004) parlano di una regressione - da quello classico, e per certi versi rivoluzionario, di Locke. Per quest'ultimo la scomparsa del contratto politico non comporta automaticamente la dissoluzione della società civile, ma la ricerca, attraverso la formulazione di un nuovo patto, di governanti nuovi che non vengano meno al consenso popolare. Per il filosofo inglese lo Stato non incamera ogni espressione della vita sociale e deve la propria apparizione proprio al tentativo di regolare con maggiore efficacia i rapporti interpersonali. La stessa cosa non può dirsi per il pensiero kantiano che, non separando società civile e Stato, finisce automaticamente per vedere in ogni fenomeno insurrezionale la cancellazione del tessuto sociale. Questo spiega, almeno in parte, l'avversione di Kant nei confronti del diritto di resistenza.

E' sufficiente, tuttavia, la negazione di quest'ultimo per escluderlo dalla tradizione liberale? Secondo la nostra opinione, come cercheremo di argomentare tra poco, no. Del resto questa manchevolezza è bilanciata

da un'altra grande conquista kantiana, quella che lui stesso definisce la "libertà della penna". Con quest'ultima – e qui si scorge un importante aggancio con il liberalismo britannico – si intende sia la prerogativa del cittadino di rendere pubblico il proprio pensiero (anche se critico nei confronti del potere sovrano), sia l'importanza di costruire, attraverso la circolazione delle idee, un'effettiva opinione pubblica. L'obbedienza nei confronti dello Stato non cancella i diritti soggettivi che restano inalienabili. Affrontata questa necessaria chiarificazione preliminare, possiamo ad evidenziare quali contributi di natura concettuale abbiano permesso di includere il pensiero politico di Kant all'interno del liberalismo.

L'insocievole socievolezza della natura umana

Il punto di partenza che permette di comprendere adeguatamente il percorso condotto dal pensatore prussiano non può che essere rappresentato dall'efficace formula con la quale egli ha contraddistinto la natura umana. Quest'ultima è caratterizzata dall'*insocievole socievolezza*, da un duplice e contrastante movimento di attrazione e repulsione che l'uomo ha nei confronti dei propri simili. Solo in apparenza – come è detto nell'*Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico (Quarta Tesi)* – si tratta di un paradosso: in realtà è il semplice mezzo attraverso il quale le potenzialità umane trovano piena esplicitazione, generando allo stesso tempo l'ordinamento civile della società. L'associarsi presenta all'uomo l'indubbio vantaggio di raggiungere obiettivi di gran lunga più interessanti rispetto all'esistenza solitaria; d'altra parte anche il sentimento del dissociarsi non può essere soppresso, assumendo le sembianze del perseguimento dell'interesse personale a scapito di relazioni sociali autentiche. E' questa l'energia (che Kant chiama "resistenza", volendo indicare lo stato di continua

frizione tra gli uomini) che permette all'umanità di progredire, mettendola nella condizione di individuare modelli di convivenza sempre più adeguati. Ecco, a tale proposito, le parole del filosofo prussiano:

E' questa resistenza che risveglia tutte le forze dell'uomo, che lo conduce così a superare la sua tendenza alla pigrizia e, spinto dal desiderio di onore, potere o ricchezza, a procurarsi un rango fra i suoi consoci, i quali non può sopportare, ma di cui anche non può fare a meno. Così si producono i primi veri passi dalla barbarie alla cultura, che consiste propriamente nel valore sociale dell'uomo. (Kant, 1784: 33)

L'antagonismo sociale, che Kant non nasconde limitandosi a riconoscere quanto avviene nella realtà, non porta ad una visione frantumata delle relazioni umane ma, al contrario, alla sperimentazione di forme istituzionali sempre più adeguate all'idea regolativa di convivenza razionale tra le persone e gli Stati.

Cosa distingue, è lecito chiedersi a questo punto, la posizione kantiana da quella di Mandeville (vizi privati, pubbliche virtù)? Non siamo al cospetto di una stessa concezione dialettica della realtà che sfocia nella composizione armonica delle contrapposizioni? A questa domanda non si può non rispondere con il segnalare la forte moralità che precede e fonda, secondo Kant, ogni rapporto interpersonale. Se non si tenesse conto di quest'aspetto, si perderebbe il contributo più importante del filosofo prussiano. Secondo quest'ultimo non esiste patto che possa fondare la convivenza civile se preliminarmente la persona non si pone sulla strada della moralità, rifiutando di ridurre la propria volontà al semplice calcolo utilitaristico del momento. E', tra le altre cose, un forte richiamo alla responsabilità e alla presa di coscienza individuale, concetto che viene continuamente ribadito sia nelle tre *Critiche* che nelle opere di carattere storico-politico.

L'esperienza morale, a questo proposito, funge da paradigma orientativo sia della vita individuale che sociale. Così come la persona non può affidarsi alla semplice "ragion pratica", ma ricercare una "ragion pura pratica" che superi l'episodicità dei singoli accadimenti, allo stesso modo la vita comunitaria dovrà avere un *a priori* formale sul quale regolare i rapporti interpersonali. Il diritto assolve a questa funzione, indirizzando secondo norme precise le modalità di confronto tra le singole libere volontà; allo stesso tempo si astiene dall'individuare e determinare quella che Kant chiama la "felicità", ovverosia ciò che è maggiormente desiderabile per ogni singolo soggetto. Morale e diritto assolvono in tal modo ad un compito complementare: la prima concerne la libertà interna, il secondo quella esterna. Tra i due momenti, pur non potendo darsi sovrapposizione, esiste un'indubbia continuità: l'individuo, come abbiamo visto in precedenza affrontando il concetto di *insocievole/socievolezza*, ha la necessità di convivere con i propri simili per attuare completamente la propria volontà e per esprimere le proprie potenzialità. E' necessario, di conseguenza, pensare ad un ordinamento giuridico che accolga naturalmente questa prerogativa senza voler imporre stili di vita o contenuti predeterminati. Si tratta, come si può facilmente riconoscere, di un autentico principio liberale che Kant contribuisce a rinvigorire, individuando nello Stato di diritto l'unica effettiva garanzia del libero sviluppo delle volontà. Del resto il filosofo di Königsberg non potrebbe essere più chiaro. Non si tratta, infatti, di riconoscere esclusivamente una funzione strumentale al diritto. Quest'ultimo sorge non in base ad uno dei tanti accordi che possono intercorrere tra gli uomini; se così fosse perderebbe la qualifica di *a priori* formale, regredendo al rango di uno dei tanti patti sorti per risolvere pragmaticamente i problemi esistenti, senza alcun valore vincolante nei confronti della concreta realtà storico-politica. Il diritto, in

realtà, deve la sua centralità al fatto di derivare dal “patto di fondazione di una costituzione civile”, il patto sommo e originario che precede la nascita dello Stato. Kant chiama questo fondamentale momento associativo “un’unione di molti che sia fine in se stessa”, che regoli, in altre parole, secondo leggi generali i rapporti esterni che necessariamente intercorrono tra gli appartenenti alla comunità. Ecco, a questo proposito la famosa definizione:

Diritto è la limitazione della libertà di ognuno alla condizione dell’accordo di questa con la libertà di ogni altro, in quanto ciò sia possibile secondo una legge universale; e *diritto pubblico* è l’insieme delle *leggi esterne* che rendono possibile un tale accordo onnicomprensivo. (Kant, 1793: 137)

Legge morale individuale e diritto assumono, in tal modo, le sembianze del dovere incondizionato, che permea di sé sia la sfera personale che quella comunitaria. Poco importa se il contratto, e qui compare un’altra significativa differenza con il pensiero di Locke, abbia avuto un’effettiva consistenza storica. A questo tratto Kant dichiara esplicitamente di assegnare poca rilevanza, arrivando ad asserire che “anzi come tale non è affatto possibile”. Si tratta, di conseguenza, di una *idea della ragione* con forti ricadute di ordine pratico, in quanto obbliga il legislatore a tenere in debita considerazione il comportamento che avrebbe potuto caratterizzare la volontà popolare in quel determinato frangente. Contratto, diritto e Stato costituiscono, in tal modo, tre momenti di una stessa entità alla quale è impossibile rinunciare, pena la dispersione della vita comunitaria in un continuo incontro/scontro tra le singole individualità. Non solo: dopo aver designato nel diritto quell’ *a priori* formale che permette di regolare i rapporti interni alla società, Kant si premura di indicare i principi, sempre *a priori*, che uno Stato deve tenere in considerazione al fine di rendere rispondente alla ragione la

convivenza. Questi principi, che non vanno confusi con delle leggi, sono la *libertà*, l'*uguaglianza* e l'*indipendenza*. A parte l'ultimo che, legando la partecipazione politica al possesso di beni e al censo, ha perso di rilevanza, i primi due mantengono inalterato il loro valore anche nelle società post-moderne attuali. La famosa definizione kantiana della libertà così recita:

Nessuno mi può costringere ad essere felice a suo modo (nel modo in cui questi si immagina il benessere di altri uomini), ma ognuno deve poter cercare la sua felicità per la via che gli appare buona, purché non leda l'altrui libertà di tendere ad un analogo fine, libertà che possa accordarsi con la libertà di ognuno (ossia con questo diritto dell'altro) secondo una possibile legge universale. (Ivi: 137-138)

Con questo Kant ribadisce il tono antipaternalistico del proprio liberalismo, situandosi in maniera ancora più chiara e netta su una linea di pensiero già aperta da Locke. E' doveroso sottolineare, a questo proposito, come rifluisca nei lavori storico-politici l'impostazione etica che il filosofo prussiano aveva delineato nella *Fondazione della metafisica dei costumi* e nella *Critica della ragion pratica*. In queste opere l'individuazione dell'uomo quale essere che trova in se stesso il fine delle proprie azioni e che mette a fondamento della propria volontà la razionalità, porterà alla definizione della seconda formula dell'imperativo categorico – *agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo, e mai come semplice mezzo* – che tanta fortuna avrà nella successiva storia del pensiero. Ben si capisce, allora, come il percorso compiuto dal filosofo di Koenisberg lo allontani sempre di più dalle suggestive teorie di Rousseau. Per quest'ultimo la società è il naturale approdo delle istanze personali, ma anche il luogo dove le individualità perdono la propria distinzione. Non così per Kant che,

partendo dalla scoperta dell'uomo quale essere in grado di orientare liberamente la propria volontà, estende questa conquista alla generalità degli esseri razionali, senza che questo comporti la nascita di entità istituzionali dai tratti massificanti. Nota a questo proposito:

Non basta che noi, per una ragione qualsiasi, ascriviamo alla nostra volontà la libertà, se non abbiamo una ragione sufficiente per attribuirla anche a tutti gli *esseri razionali*. Poiché, infatti, la moralità ci serve da legge solo in quanto siamo esseri razionali, essa deve valere anche per tutti gli altri esseri razionali. (Kant, 1785: 187)

Appare maggiormente chiara, di conseguenza, la considerazione fatta in precedenza relativamente alla continuità tra legge morale individuale e diritto.

Altrettanto importanti sono le considerazioni relative all'uguaglianza quale principio a priori della società liberale. Anche in questo caso Kant è piuttosto chiaro: l'unica forma di uguaglianza possibile è quella giuridico-formale, che pone i cittadini sullo stesso piano riguardo il rispetto della legge. Questa accezione di uguaglianza deve convivere con diversità di ordine economico e sociale e mai può tramutarsi in avversione nei confronti delle differenze naturali o di natura spirituale. Si capisce, in tal modo, come il vero bersaglio della posizione kantiana sia il privilegio per nascita e come, di conseguenza, cerchi di perseguire la valorizzazione delle qualità individuali, tanto da esplicitare a chiare lettere la seguente formula:

Da questa idea dell'uguaglianza degli uomini nel corpo comune come sudditi proviene ora la formula: ogni suo membro deve poter raggiungere dal punto di vista del ceto ogni grado (che possa spettare a un suddito), nel corpo comune, al quale il suo talento, la sua operosità e la sua fortuna lo possano condurre; e gli altri sudditi non possono essere d'intralcio con una prerogativa ereditaria (come privilegiati ad un

certo ceto, al fine di tenere in eterno sottomessi lui e la sua discendenza. (Kant,1793: 139)

Non ci si faccia ingannare, nel brano appena riportato, dalla presenza della parola *suddito*. Kant usa questa espressione per indicare la sottomissione di tutti i membri della società alla legge e alla sovranità statale. Ritorna, in altri termini, quell'identificazione tra Stato e diritto precedentemente segnalata. Molto più interessanti sono le parole impiegate per indicare la posizione sociale ricoperta da ogni uomo: questa non può che essere data dal *talento*, dall'*operosità* e dalla *fortuna*. Il rigorismo morale kantiano, pur partendo da posizioni diverse dall'empirismo inglese, approda a conclusioni politico-sociali alquanto simili: all'individuo è demandato il compito di portare a pieno compimento le qualità che lo caratterizzano, tenendo in debita considerazione il forte dato di imprevedibilità che contraddistingue la condizione dell'uomo (fortuna). L'uguaglianza giuridica si configura, in tal modo, anche come il tentativo di liberare l'agire umano da quei vincoli che possono intralciare tale percorso, rendendo effettiva la conquista della libertà.

Formazione e politica nel pensiero di Kant

Il pensiero pedagogico di Kant, desumibile dagli appunti presi da uno studente e pubblicati da T. Rink nel 1803, si situa in piena continuità con l'impostazione generale delle opere maggiori. In esso prevale come centrale il tema del dovere per cui è lecito dire che accanto un *dovere morale* e a un *dovere politico* compare un *dovere educativo*. Molti critici, a questo proposito, hanno notato come quest'ultimo preceda i primi due in quanto tutta l'analisi kantiana, anche quella concernente temi di natura gnoseologica ed epistemologica, poggia sulla convinzione che il percorso di conoscenza risulterebbe impossibile senza una profonda

strutturazione di natura formativa. Del resto lo stesso Kant presenta preliminarmente il processo educativo come una vera e propria necessità alla quale l'uomo non può sfuggire, pena la perdita della propria natura specifica: così come è impossibile eludere moralmente il contratto sociale, allo stesso modo è riprovevole sottrarsi al percorso formativo. È interessante notare, a questo proposito, come il filosofo prussiano associ ulteriormente esperienza educativa ed esperienza politica, rinvenendo in entrambe una stessa identità strutturale:

Due scoperte si possono considerare le più difficili per gli uomini: cioè quella dell'arte di governare e quella dell'arte di educare. E perciò ancora si disputa sulle idee rispettive. (Kant, 1803: 10)

A prima vista potrebbe sembrare una semplice concessione, una presa d'atto di quanto sia arduo tramutare in prassi le conquiste di natura teorica. In realtà la preoccupazione kantiana è molto più profonda e non nasconde alcun atteggiamento di comodo. Educazione e politica devono evitare il rischio di appiattirsi sul presente, di amministrare le variabili esistenti, cercando, al contrario, di perseguire quella che lo stesso Kant chiama "idea dell'umanità". Si tratta di un concetto limite, che riveste un ruolo di indirizzo nei confronti della realtà. Il fatto che non sia stato ancora raggiunto nulla toglie alla sua validità e alla sua funzione. Ecco come si esprime il filosofo di Königsberg:

Un principio dell'arte educativa che debbono avere sotto gli occhi quelli che fanno piani di educazione è questo: i fanciulli debbono essere educati non per lo stato presente, ma per un migliore e possibile stato futuro del genere umano, cioè secondo l'idea dell'umanità e del destino che le è proprio. (Ivi: 12)

Dai brani riportati emerge con chiarezza come Kant avesse ben presente la complessità dell'esperienza educativa e come da quest'ultima andasse

espunta ogni accezione utilitaristica. Non solo: la pedagogia kantiana non esita ad acquisire una forte valenza critica nei confronti di quelle istituzioni sociali, quali la famiglia e lo Stato, tradizionalmente preposte alla formazione delle giovani generazioni. La prima indurrebbe il soggetto in crescita a dotarsi di abilità puramente strumentali al fine di acquisire una condizione agiata e di prestigio. Il secondo, rivestendo i propri interventi di atteggiamenti paternalistici, mirerebbe principalmente all'acquisizione del consenso. In un caso come nell'altro non si può parlare di vera educazione per un duplice ordine di motivi: in primo luogo si toglierebbe dal processo educativo il fine che gli è proprio (l'idea dell'umanità), introducendo al suo interno mete molto più circoscritte e finalizzate al raggiungimento di un vantaggio personale; in secondo luogo scomparirebbe del tutto l'idea di perfezionamento morale che contraddistingue in modo profondo il percorso formativo. Ed è proprio a questo punto che Kant delinea la struttura della propria proposta educativa: mantenendo ferma la finalità precedentemente individuata (l'idea di umanità), l'individuo deve compiere un lungo e faticoso percorso che lo porti continuamente a superarsi, facendo propria la libertà della legge morale. I gradi del processo educativo sono costituiti dall'*allevamento*, la *disciplina*, l'*istruzione* e la *formazione pratica*, che, come sappiamo bene, consiste nella moralità. Solamente l'acquisizione di quest'ultima può permettere di considerare compiuto il processo educativo; non esiste istruzione che possa soppiantare quella che a Kant pare come la maggiore conquista per qualsiasi uomo: la padronanza di sé attraverso l'interiorizzazione della legge morale.

Il filosofo prussiano evita di assumere le posizioni spontaneistiche di Rousseau, che pure tanta parte avevano avuto nella sua formazione personale, così come di indulgere verso una visione eccessivamente ottimistica della natura umana. Il concetto di *insocievole/socievolezza*

aveva dato all'antropologia kantiana un indirizzo realistico, pronto a riconoscere l'ambivalenza dell'agire umano. Lo stesso atteggiamento comparirà nella riflessione educativa: la persona contiene al proprio interno la disposizione al bene, ma ciò non significa che il raggiungimento di tale obiettivo sia automatico. Al contrario, dovrà sottoporsi a quello che già Locke nei propri *Pensieri sull'educazione* aveva chiamato *indurimento* e che nella pedagogia kantiana assume i tratti dello *sforzo* e dell'*esercizio*. Senza la piena acquisizione della formazione morale, momento conclusivo del processo formativo, non può esservi vera libertà e padronanza di sé, ma semplice accettazione delle consuetudini. Ovviamente Kant non esita a caratterizzare la propria pedagogia secondo tratti cosmopolitici e universalistici: il raggiungimento dell'idea di umanità rimane il grande obiettivo che deve caratterizzare l'uomo in quanto uomo, a prescindere da variabili di ordine culturale, economico o sociale.

E' impossibile, a questo proposito, non riconoscere come questo principio-guida della riflessione educativa kantiana evidenzi una forte attinenza con le tesi presenti nelle opere di carattere politico. Nel breve scritto *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo*, ad esempio, abbiamo una chiara testimonianza di tale congiunzione: il filosofo prussiano, come è noto, definisce preliminarmente questa corrente della cultura moderna come "l'uscita dell'uomo dalla minorità di cui è egli stesso responsabile", invitandolo allo stesso tempo ad avere il coraggio di usare il proprio intelletto e a vincere quella sorta di pigrizia mentale che lo avvolge. Un obiettivo del genere, tuttavia, non può caratterizzarsi esclusivamente attraverso un cambiamento di ordine politico: il passare da una forma di governo dispotico ad una di stampo liberale costituisce sicuramente una grande conquista, che rischia, tuttavia, di naufragare senza quella che Kant chiama "una vera riforma dell'atteggiamento di

pensiero” e che consiste in un lungo percorso di formazione morale. La libertà, di conseguenza, acquista i connotati dell’autonomia, della responsabilità e dell’impegno e l’Illuminismo si tramuta in un grande progetto pedagogico tendente ad innalzare l’uomo alla condizione di arbitro consapevole del proprio destino. E in tutto questo non si può non cogliere la prevalenza del momento educativo su quello politico così come testimoniano queste parole:

Forse una rivoluzione potrà bene determinare la caduta di un dispotismo personale e porre termine a un’oppressione avida di guadagno o di potere, ma non provocherà mai una vera riforma del modo di pensare: piuttosto, nuovi pregiudizi serviranno al pari dei vecchi a guidare la gran folla di chi non pensa. (Kant, 1784: 46)

Con queste parole Kant dimostra di aver colto in anticipo uno dei grandi temi della società contemporanea, quello della massificazione dei pensieri e dei comportamenti. Probabilmente si tratta solamente di una percezione che, tuttavia, contiene un’indicazione alquanto chiara: il vero cambiamento è conseguente ad un percorso di natura educativa che porta l’individuo ad acquisire una lettura personale e critica della realtà. Questo obiettivo non rimane una conquista isolata del singolo, ma viene estesa agli altri soggetti attraverso un riconoscimento prima di natura morale e poi di natura giuridica. Pensare, tuttavia, che sarebbe possibile istituire una volontà generale di stampo rousseauano, esula del tutto dal pensiero di Kant che assegna alla responsabilità individuale una funzione centrale ed irrinunciabile.

Le stesse implicazioni di natura pedagogica sono presenti nell’ultimo grande scritto di Kant, *Sulla pace perpetua*. In questo caso è impossibile non accomunare la finalità del processo educativo (l’idea di umanità) con il tentativo di delineare un progetto di convivenza planetaria che faccia leva sulla centralità del concetto di pace. Si può senza ombra di

dubbio dire che in questo scritto tensione pedagogica e politica arrivano ad un punto tale di congiunzione, da rendere alquanto difficile distinguere l'una dall'altra. La pace perpetua, in altri termini, rappresenta il vertice più alto raggiunto dal percorso di formazione personale e progressivamente allargato a contesti sociali più ampi. Il filosofo prussiano si inserisce in un dibattito sorto nel Seicento e che aveva visto la partecipazione di illustri pensatori: da Grozio a Pufendorf, per estendersi fino a Rousseau. L'autore, tuttavia, che nel Settecento aveva rilanciato con forza la centralità del tema della pace era stato l'Abate di Saint-Pierre, attraverso un progetto che, evitando di impelagarsi in controversie di natura ideologica, proponeva una via tecnico-giuridica al fine di dimostrarne pragmaticamente la realizzabilità. Questa proposta andò incontro a prevedibili ironie da parte dei maggiori intellettuali e diplomatici del tempo, subendo la critica di non saper valutare adeguatamente la natura umana e di cadere nel regno dell'utopia.

Non così si comportò Rousseau, che dedicò alla proposta dell'Abate di Saint-Pierre una specifica attenzione, rilevando come il realismo politico dei suoi detrattori in realtà non avesse prodotto alcun significativo cambiamento nella gestione degli affari politici. Meglio, di conseguenza, un disegno utopistico che un arido razionalismo paralizzante. La critica, tuttavia, che Rousseau rivolgeva all'abate, ricadeva nel realismo che egli stesso denunciava: i governanti non avrebbero mai accettato la creazione di un organismo confederativo sovranazionale. Di conseguenza, solo con l'introduzione di una forza coattiva si sarebbe potuto ovviare a questo insormontabile problema, così come testimoniano queste parole:

Non si dica quindi che se il suo sistema non è stato adottato significa che non era buono; si dica il contrario che era troppo buono per essere adottato; giacché il male e gli abusi di cui tanta gente approfitta s'introducono da soli, mentre ciò che è utile al

pubblico s'impone soltanto con la forza, dal momento che gli interessi particolari vi si oppongono quasi sempre. (Rousseau, 1782: 453)

Kant, che era a conoscenza di questo largo dibattito, sfugge all'impostazione dialettica presente, mescolando abilmente realismo e idealismo: la guerra ha un suo fondamento come fenomeno storico ed è innegabile che l'uomo vi ha sempre ricorso per difendere se stesso e i propri beni così come per offendere altri uomini. Questa esperienza, tuttavia, genera automaticamente la consapevolezza della inadeguatezza dello strumento bellico e la ricerca, seppur provvisoria e discontinua, di nuove soluzioni. E' la ragione stessa, di conseguenza, che ci corre in soccorso, mostrando come la pace perpetua si imponga per la sua necessità. Quest'ultima non può essere messa sullo stesso piano dei fatti empirici e tanto meno può essere valutata secondo il parametro dell'utilità, rappresentando il riconoscimento sommo del valore della libertà. Così come l'uomo ha dovuto rinunciare all'arbitrio per acquisire la libertà morale, allo stesso modo gli Stati dovranno confederarsi per regolare i propri rapporti secondo norme universalmente riconosciute. Non si tratta, a differenza di quanto detto da Rousseau, di un processo attuabile secondo modalità violente, ma attraverso la libera accettazione di nuove modalità comportamentali. Come abbiamo evidenziato precedentemente, siamo al cospetto di un intreccio inestricabile tra morale, diritto e politica, dove tuttavia l'aspetto formativo ricopre una funzione determinante. Kant sintetizza questo passaggio con le seguenti parole:

Mirate innanzitutto al regno della ragion pura pratica e alla sua giustizia, e il vostro fine (il beneficio della pace perpetua) arriverà da sé. (Kant, 1795: 195)

Queste parole spiegano adeguatamente l'avversione di Kant nei confronti di ogni compromesso utilitaristico, ma anche la ferrea convinzione che ogni vero rivolgimento sociale non potesse che partire da una profonda riforma di ordine individuale. La stessa idea di umanità, del resto, si presta ad essere letta come una continua e faticosa conquista formativa che l'uomo conduce primariamente su se stesso e successivamente sugli altri soggetti.

Quale responsabilità?

L'analisi condotta intorno al pensiero di Kant ha permesso di sottolineare concetti già appartenenti alla tradizione liberale, quali la centralità della persona e l'esaltazione della libertà. Il filosofo prussiano, tuttavia, inserisce tali conquiste all'interno di una cornice etica che avvolge in profondità sia la dimensione individuale che sociale. Senza ritornare su concetti già precedentemente espressi, ci pare interessante segnalare come con Kant compaia il tema della *responsabilità*, il tentativo di indirizzare la volontà verso direzioni consone alla dignità dell'uomo.

Recentemente H. Jonas, nel noto saggio *Il principio responsabilità*, ha criticato l'etica kantiana, rinvenendo in quest'ultima un impianto esclusivamente di tipo logico senza alcuna considerazione per le conseguenze di ordine pratico. In altre parole nel pensiero del filosofo prussiano sarebbe presente principalmente l'esigenza di non cadere in posizioni contraddittorie, evitando di affrontare gli effetti conseguenti all'azione. La prima formulazione dell'imperativo categorico – agisci in modo che anche tu possa volere che la tua massima diventi legge universale – garantirebbe la coerenza della condotta individuale, ma eviterebbe di affrontare il grave problema che affligge oggi l'umanità: *la sua stessa sopravvivenza*. L'agire umano, infatti, con il comparire della

modernità si sarebbe sempre di più avvalso del potere della tecnica, arrivando a caratterizzare in senso distruttivo ogni proprio intervento.

Per ovviare a questa drammatica situazione Jonas propone di sostituire il vecchio imperativo con uno nuovo che così recita: “agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un’autentica vita umana sulla terra”. Solo in questo modo l’uomo sarebbe chiamato ad un atteggiamento maggiormente responsabile nei confronti delle generazioni future, evitando di incorrere in comportamenti nichilistici. Oltre tutto si perverrebbe in tal modo alla costruzione di un’etica comunitaria, evitando di cadere in formulazioni di stampo individualistico di scarsa efficacia. Da sottolineare il fatto che Jonas individua nella responsabilità dei genitori per il figlio “l’archetipo atemporale di ogni responsabilità”, assegnando alla cura educativa il riconoscimento dell’essere in sé, senza che questo comporti alcuna richiesta interessata. Ricompare in tal modo quella che precedentemente abbiamo designato come la prevalenza dell’esperienza educativa su quella politica, arricchita in questo caso di valenze di ordine metafisico. Ovviamente Jonas reputa che tale premura riguardo alla formazione dei soggetti in crescita costituisca un vero e proprio paradigma che dovrebbe permeare in modo profondo tutta la vita sociale, recuperando in tal modo quel divario tra essere e dover essere tipico dell’atteggiamento naturalistico.

A questo punto, tuttavia, è lecito domandarsi: le critiche rivolte da Jonas all’etica kantiana sono da considerarsi pertinenti o contengono una forzatura eccessiva? Sicuramente Kant propone un modello dell’agire umano dal quale è assente il riferimento al potere invasivo della tecnica, ma questo non può costituire una colpa. Il filosofo prussiano, infatti, fu conscio del pericolo costituito da ogni forma di potere, dimostrando più volte di avere ben chiara e di condividere la tesi di Montesquieu

relativamente alla separazione dei poteri (in particolar modo il legislativo dall'esecutivo) all'interno dello Stato. Difficilmente, però, poteva prevedere quello che sarebbe successo in futuro riguardo all'incontro sempre più stringente tra scienza e tecnica.

Relativamente al fatto che il filosofo di Koenisberg avrebbe prodotto un'accezione logica dell'etica, ci permettiamo di dissentire. Al contrario l'esplicito richiamo all'inattualità dell'esperienza educativa, così come il fissare nell'idea di umanità il fine del processo formativo, stanno a dimostrare quanto Kant fosse propenso a valorizzare la dimensione critica dell'azione umana. Il fatto stesso che Jonas proponga la relazione educativa genitori-figlio quale modello di riferimento per l'esperienza politica, dimostra ampiamente quanto questa diversità delle due proposte sia solamente presunta e non effettiva. In entrambi i casi, infatti, prevale un orientamento normativo, finalizzato a non disperdere l'intervento umano all'interno di un mero vortice attivistico. Riemerge, in tal modo, il valore della seconda formula dell'imperativo categorico, relativo alla valenza finalistica dell'uomo, permettendo al liberalismo di Kant di acquisire una forte coloritura etica.

VI

LIBERALISMO, DEMOCRAZIA ED EDUCAZIONE

L'avversione liberale per il paternalismo e l'omologazione

Lo sviluppo del pensiero liberale nel XIX° secolo si è caratterizzato secondo direzioni diverse, acquisendo una molteplicità di forme così vasta da rendere alquanto dispersivo il tentativo di darne una visione esaustiva. Preferiamo, di conseguenza, privilegiare nel nostro percorso quei motivi di ordine critico finalizzati ad analizzare l'incontro del liberalismo con la democrazia. Ai pensatori liberali più lucidi dell'Ottocento, infatti, non sfuggì che ben presto la comparsa delle grandi masse popolari avrebbe cambiato profondamente il modo di intendere e vivere l'agire politico, presentando dinamiche del tutto nuove. La democrazia moderna, in tal modo, venne vissuta con un sentimento duplice e contrastante: da una parte vi fu una forte attrazione da parte di alcuni studiosi che videro in questa nuova forma di governo la naturale prosecuzione della tradizione liberale; dall'altra non mancarono coloro che evidenziarono immediatamente i pericoli insiti nel regime democratico non opportunamente "corretto" da precisi e invalicabili argini.

Il personaggio che incarnò meglio questa tensione contraddittoria fu sicuramente Alexis de Tocqueville, ma non mancarono altri importanti esponenti particolarmente sensibili a questa tematica, quali Wilhelm von Humboldt e John Stuart Mill. Il tratto che li accomunò, al di là di differenze anche considerevoli sul modo di intendere la partecipazione popolare alla vita politica, fu sicuramente la convinta *battaglia antipaternalistica*. Come sappiamo bene si tratta di un motivo

tipicamente liberale, comparso in modo centrale sia nel pensiero di Locke che in quello di Kant e del quale proprio il filosofo prussiano aveva dato la definizione più efficace: *nessuno, nemmeno lo Stato, può obbligarmi ad essere felice a suo modo*. L'autonomia morale individuale costituisce un limite invalicabile per lo stesso diritto, che può occuparsi di regolare solo i rapporti esterni tra le singole persone.

Può sembrare strano che l'antipaternalismo kantiano, presentato con tale chiarezza e lucidità, abbia sentito la necessità di essere più volte confermato. Ciò accadde perché un nuovo pericolo venne percepito come particolarmente incombente: l'omologazione dei comportamenti e delle idee. Come venne più volte evidenziato da numerosi esponenti liberali, l'uomo può compiutamente svilupparsi e formarsi solo se cresce all'interno di un contesto non uniforme dove sono presenti modelli esistenziali diversi, talvolta anche in netta contrapposizione tra loro. La presenza dello Stato e del suo vasto apparato burocratico così come la nascita delle grandi associazioni di massa venne, di conseguenza, percepita come la riduzione della libera manifestazione individuale. Colui che colse per primo questo pericolo fu sicuramente Humboldt che, già alla fine del Settecento, così si esprimeva:

Il vero scopo dell'uomo – quello che gli prescrive non la mutevole inclinazione, ma la ragione immutabile – è lo sviluppo più alto e proporzionato delle sue facoltà, fino a costituire un tutto compiuto. Per questo sviluppo la libertà è la condizione prima e necessaria. Ma oltre la libertà, questo sviluppo richiede ancora qualcos'altro, se pure inscindibile dalla libertà, vale a dire varietà di situazioni. Anche l'uomo, il più libero e il più indipendente, posto in un ambiente uniforme, ha uno sviluppo meno completo. (Humboldt, 1792: 60)

Sicuramente quelle riportate sono parole profetiche, destinate ad anticipare le drammatiche vicende storiche dei secoli successivi. Le stesse preoccupazioni ricompariranno, come vedremo in seguito, in

Tocqueville. Ciò che preme sottolineare in questo frangente, tuttavia, è la linea di continuità che viene ad istituirsi, relativamente al rifiuto del paternalismo, tra gli esponenti iniziali del liberalismo e quelli ottocenteschi. Se tuttavia Humboldt recupera tale motivo da posizioni chiaramente kantiane, ben diverso sarà l'approccio di altri liberali ottocenteschi. Questi ultimi potranno formare le proprie tesi a stretto contatto con le mutevoli condizioni politico-sociali del tempo, proponendo l'introduzione di specifici correttivi istituzionali. Non solo: la battaglia contro l'omologazione culturale evidenziò la necessità di porre come primaria la questione formativa. Non era sufficiente, come non lo è oggi, introdurre quelli che comunemente vengono definiti *checks and balances* (controlli e contrappesi), veri e propri argini finalizzati a limitare qualsiasi concentrazione eccessiva di potere, per garantire la libera espressione umana. Il vero argine è costituito primariamente da un'efficace azione formativa che metta i singoli individui nella condizione di interpretare criticamente la realtà circostante. Il richiamo di Humboldt, pertanto, evidenzia una rilevante consapevolezza nell'indicare il percorso attraverso il quale formare personalità libere: inserire la concreta esperienza educativa all'interno di situazioni non uniformi, che prevedano la presenza di "varietà di caratteri". Solo in questo modo si valorizzerà la natura tipica dell'uomo, che è quella di dar vita ad esiti originali ed imprevedibili. E' interessante notare, a questo proposito, come nel delineare la propria antropologia Humboldt utilizzi termini quali *energia* e *azione* che ricompariranno quasi un secolo più tardi nel pensiero di Dewey. Si leggano, ad esempio, le seguenti parole:

Il possesso, nel quale riposarsi dallo sforzo, attrae solo nell'ingannevole fantasia. Invero, nella condizione umana, dove l'energia è sempre tesa all'azione e la natura circostante eccita sempre all'agire, il riposo ed il possesso, intesi in questo senso,

esistono solo come ideali vani (...) La libertà è, per così dire, solo la possibilità di una attività indeterminatamente varia. (Humboldt, 1792: 54-55)

La battaglia che Humboldt condusse a favore dello “Stato minimo”, e che gli costò pesanti censure, si iscrive all’interno di questo timore: che la ricchezza delle manifestazioni umane venga limitata da un potere onnipotente che controlla e uniforma ogni comportamento. L’originario atteggiamento liberale teso alla costruzione di argini che garantiscono la libertà individuale si incontra con la critica sociale nei confronti di dinamiche massificanti e alienanti. D’ora in poi sarà un tema ricorrente della cultura occidentale che, tuttavia, non eviterà il concretizzarsi di quegli stessi pericoli largamente segnalati in anticipo.

Tocqueville: libertà e democrazia

Colui che seppe condurre l’analisi più stringente ed esaustiva della democrazia moderna fu sicuramente A. de Tocqueville. Quest’ultimo seppe unire ad una capacità critico-interpretativa non comune la viva esperienza condotta sul campo: nel 1831, infatti, si recò negli Stati Uniti e vi rimase alcuni mesi con l’intenzione di studiare il sistema penitenziario di quel paese. Ben presto, però, l’obiettivo dichiarato passò in secondo piano e lo scrittore francese venne primariamente attratto dal modello sociale e politico americano. Come è stato acutamente rilevato (Matteucci, 1990), il viaggio acquisì per Tocqueville molteplici valenze, non tutte palesi: se il magistrato – questo era la funzione tradizionalmente ricoperta dagli esponenti della sua famiglia - poteva apertamente dichiarare i motivi di studio, ben più personali erano le motivazioni che lo spingevano a compiere questo passo. La Rivoluzione Liberale di luglio (1830) aveva posto Tocqueville ad un bivio: da una parte motivazioni dinastico-familiari – non si dimentichi che apparteneva ad una delle più antiche famiglie di Francia - lo inducevano a confermare

la fiducia nei confronti dei Borbone; dall'altra il realismo politico lo spingeva ad accettare cambiamenti che ai suoi occhi parevano ineluttabili, assecondando il tentativo di Luigi Filippo. Prevalse, dopo un tormentato percorso interiore, questo secondo orientamento e ciò significò, se non proprio l'ostracismo, il contrasto con familiari ed amici che vedevano in questa scelta una sorta di tradimento. Il viaggio in America, di conseguenza, si caricò di questi significati e più volte, nel resoconto pubblicato nel 1835, compare il tema della *fuga* e la ricerca di un mondo dove ritrovare un modello di vita più essenziale e libero.

Le attese non andarono deluse e Tocqueville vide e sperimentò esperienze del tutto diverse da quelle presenti in Francia ed in Europa, tanto da fare del metodo comparativo il grimaldello attraverso il quale leggere la nuova realtà. Sotto questo profilo la *Democrazia in America*, proprio per il forte approccio descrittivo e la conoscenza diretta dell'oggetto di studio, richiama il lavoro di Macchiavelli. A differenza di quest'ultimo, tuttavia, traspare un'inquietudine spirituale rilevante che lo stesso Tocqueville ha più volte definito come un'irrefrenabile attrazione per la libertà ed il conseguente tentativo di salvaguardare questo valore irrinunciabile all'interno della società democratica. Tutto il ricco ed articolato percorso dello studioso francese si snoda all'interno di questi due poli, come acutamente rilevato da Matteucci:

In sintesi: come la democrazia era un fatto, e quindi solo una realtà al di là del bene e del male, con cui gli uomini dovevano fare i conti, così la libertà era il solo ed unico valore, in base al quale gli uomini dovevano agire nel mondo. Se la democrazia era un contenuto empirico, una realtà sempre cangiante e sempre in trasformazione, la libertà era un'ideale eterno, un principio regolativo, e quindi una forma che continuamente doveva rifare i conti col proprio tempo e plasmare i nuovi contenuti che la storia offriva. (Matteucci, 1990: 30-31)

Può sembrare strano che Tocqueville sentisse il bisogno di correlare due concetti, *libertà* e *democrazia*, che a noi paiono vicendevolmente integrati. In realtà, senza scomodare motivazioni di classe di appartenenza, lo scrittore francese si era accorto con molto anticipo sui tempi che la democrazia, sulla cui diffusione non nutriva dubbi, sarebbe stata in futuro di due tipi: liberale o totalitaria. Non necessariamente avrebbe vinto la prima, risultando molto più comodo sia per i governanti che per i governati accettare modelli di convivenza improntati alla riduzione sempre più massiccia delle sfere di libertà in cambio della scomparsa di ogni pericolosa insicurezza. Massificazione, alienazione e paternalismo, già adombrati da tutta la tradizione liberale ed in particolar modo da Kant e Humboldt, divenivano non meri rischi ipotetici, ma concreta possibilità storica che Tocqueville cercava di segnalare per tempo.

Torneremo successivamente sui pericoli di deriva totalitaria, per il momento è importante segnalare come lo scrittore francese ritenesse di primaria importanza innestare i valori della tradizione liberale – quali la libertà, la tolleranza, l'autonomia di giudizio – all'interno della democrazia. Quest'ultima, in altri termini, non poteva risolversi nella semplice procedura relativa alla scelta dei rappresentanti popolari, ma doveva prevedere lo sviluppo e la valorizzazione di particolari pratiche atte a vivificarla. Come è scritto nell'introduzione della *Democrazia in America* era necessario adottare un'ottica di tipo educativo:

Educare la democrazia, rianimare, se è possibile, le sue fedi, purificare i suoi costumi, regolare i suoi movimenti, sostituire, poco per volta, la scienza degli affari all'inesperienza, la conoscenza dei suoi reali interessi ai suoi ciechi istinti; adattare il suo governo ai tempi e ai luoghi, modificarlo secondo le circostanze e gli uomini: questo è il principale dovere che oggi s'impone ai nostri governanti (Tocqueville, 1835-40: 20)

Non si tratta, come potrebbe sembrare, di una semplice concessione terminologica né deve stupire che l'uso del verbo *educare* compaia all'interno di un'opera così importante di natura politica. In Tocqueville, infatti, era viva la consapevolezza che il primario strumento nel far evolvere la forma democratica fosse quello di formare le coscienze in modo da “purificare i costumi” e limitare i “suoi ciechi istinti”. L'obiettivo primario – identificato nell'incontro tra libertà e democrazia – poteva essere realmente raggiunto affidandosi alla centralità dell'esperienza educativa, intesa non come mera trasmissione di precetti moralistici ma nel suo significato più ampio e qualificante di valorizzazione di tutte le variabili in essa incluse da quella individuale a quella sociale, da quella culturale a quella strumentale. Come ha efficacemente sintetizzato Matteucci, relativamente a questo modo di intendere la vita democratica da parte di Tocqueville, “la libertà naturale (gli istinti) deve venire disciplinata ed educata dalla libertà civile (o morale)”. Anche in questo caso, come già era accaduto in Humboldt, la formazione di coscienze critiche doveva accompagnare correttivi di ordine istituzionale, al fine di limitare il potere a favore dell'autonomia di giudizio individuale. Al binomio libertà/democrazia è necessario aggiungere, di conseguenza, il termine educazione, quale insostituibile paradigma orientativo della nuova forma di convivenza sociale. Qualche decennio più tardi J. Dewey sintetizzerà questa posizione con il termine *devozione*, volendo significare il ribaltamento tra esperienza politica ed esperienza educativa: pensare la democrazia avulsa e non sorretta dal processo educativo, significa decretarne la scomparsa.

Stabilite queste necessarie premesse, vediamo di analizzare con maggiore profondità i tratti caratteristici del regime democratico così come emergono dall'analisi di Tocqueville.

Democrazia e uguaglianza delle condizioni

La democrazia in America costituisce un'opera, e la stessa cosa si potrebbe dire dello stesso Tocqueville, difficile da inquadrare all'interno di rigidi schemi prestabiliti. In essa convergono un numero così vario di metodologie di indagine, suggestioni e presentimenti che l'avrebbero resa unica all'interno del nascente panorama delle scienze sociali. Comparsa in due momenti distinti - il primo libro nel 1835, il secondo nel 1840 - pose fin da subito seri problemi di natura interpretativa. Il più rilevante, naturalmente, riguardò il grado di continuità tra la prima e la seconda parte, anche se i critici sono oggi concordi nel ritenerle due opere ben distinte. A tal proposito si è soliti parlare della prima *Democratie* e della seconda *Democratie*: nella prima domina la descrizione del sistema politico democratico statunitense con le relative notazioni di ordine critico; nella seconda, maggiormente improntata a quella che oggi potremmo definire sociologia della conoscenza, si prendono in considerazione i mutamenti introdotti dalla democrazia sui costumi e sui sentimenti.

Proprio per questa evoluzione, tesa ad evidenziare gli sviluppi futuri della nuova forma di convivenza, non è azzardato dire che *La democrazia in America* anticipa molti dei motivi che compariranno nei critici della società contemporanea, dalla studio delle dinamiche massificanti presenti in Ortega y Gasset e Canetti alle indagini relative all'esistenza alienata della Scuola di Francoforte. Ulteriori tracce, inoltre, sono presenti negli studi sul totalitarismo della Arendt.

Il fine della nostra indagine impedisce di prendere in considerazione le molteplici suggestioni provenienti dal lavoro principale di Tocqueville, spingendoci a valutare le implicazioni di natura etico-pedagogica presenti nella descrizione del regime democratico. Impossibile, di conseguenza, nell'analizzare quest'ultimo non partire dalle famose

parole dello scrittore francese relative al concetto basilare di “uguaglianza delle condizioni”:

Tra le novità che attirarono la mia attenzione durante la mia permanenza negli Stati Uniti, nessuna mi ha maggiormente colpito dell’uguaglianza delle condizioni. Senza fatica constatai la prodigiosa influenza che essa esercita sull’andamento della società: essa dà allo spirito pubblico una determinata direzione, alle leggi un determinato indirizzo, ai governanti dei nuovi principi, ai governati abitudini particolari. (Tocqueville, 1835-40: 15)

Non si deve pensare che questo tratto tipico della democrazia richiami un generico e vago egualitarismo. La realtà, così efficacemente descritta da Tocqueville, è ben altra. *L’uguaglianza delle condizioni* è il vero criterio orientativo della vita democratica, ed in quanto tale è rinvenibile in qualsiasi livello: da quello sociale a quello economico, da quello giuridico a quello politico. Come se non bastasse, inoltre, i cittadini del nuovo mondo assegnano all’uguaglianza una fortissima valenza morale, attribuendo a se stessi e agli altri pari livello di considerazione. E’ necessario comprendere, di conseguenza, che siamo al cospetto di una categoria alquanto particolare, rinvenibile empiricamente nella concreta vita sociale dove i singoli individui si riconoscono quotidianamente come uguali, ma anche ad un principio ispiratore che alimenta incessantemente le stesse modalità relazionali e comportamentali. Tocqueville descrive con dovizia di particolari il propagarsi quotidiano del fenomeno egualitario, attribuendo a quest’ultimo la scomparsa dei vincoli sociali ed economici tipici del vecchio continente. Sono pagine di grande interesse dove emerge chiaramente l’attrazione nei confronti di una realtà caratterizzata dalla mobilità sociale e da uno sfrenato attivismo. Trovavano conferma, di conseguenza, le categorie formative dello scrittore normanno, cresciuto a stretto contatto con le tesi dei

cosiddetti ‘dottrinari’, quali Guizot e Royer-Collard. Questi ultimi avevano evidenziato come tipico dell’assetto democratico la scomparsa delle tradizionali barriere sociali e l’ascesa sempre più accentuata delle classi medie. La democrazia americana, per come ce la rappresenta Tocqueville, acquisisce completamente tale carattere finendo per identificarsi con l’aspetto egalitario sopra ricordato. Lo scrittore francese, tuttavia, non si ferma alla semplice constatazione dei ‘dottrinari’, ma si spinge molto più in là, cercando di evidenziare anche i rischi dell’assetto democratico. Ed è a questo punto che compaiono nuove categorie interpretative dalle forti implicazioni pedagogiche.

Educazione e tirannide della maggioranza

Non si dimentichi il monito iniziale precedentemente segnalato: l’incontro tra libertà e democrazia può avverarsi solo se quest’ultima viene adeguatamente educata. Tocqueville a questo proposito è piuttosto chiaro: non si tratta esclusivamente di formare ad un nuovo modello di convivenza, ma far sì che la democrazia corregga certi aspetti che, se trascurati, possono portare ad esiti illiberali. L’educazione, in tal modo, non riveste esclusivamente un ruolo strumentale, ma propone *ab initio* un paradigma orientativo basato sulla responsabilità e la capacità di giudicare in modo autonomo e critico. Non si tratta, di conseguenza, di formare il futuro cittadino democratico, ma di congiungere strettamente educazione e democrazia secondo una consapevolezza sempre più alta dell’inestricabile relazione che esiste tra i due termini.

Esemplificativo, a questo proposito, è uno dei concetti centrali nella riflessione di Tocqueville, quello di *tirannide della maggioranza*. Con questa espressione lo scrittore francese intende indicare l’eccessivo potere, sia di natura politica che morale, esercitato dalla parte preponderante della popolazione a scapito delle minoranze. Si tratta di

un processo naturale dei regimi democratici che rischia di diventare ancora più pericoloso delle vecchie forme di tirannia, basate essenzialmente su dinamiche coercitive. Mentre queste ultime, infatti, risultavano palesi e, di conseguenza, facilmente individuabili, la tirannide della maggioranza spinge l'individuo a convergere verso atteggiamenti e pensieri universalmente condivisi, evitando che sorgano manifestazioni divergenti, come emerge chiaramente dalle seguenti considerazioni:

In America, la maggioranza traccia un cerchio formidabile intorno al pensiero. Nell'ambito di questi limiti, lo scrittore è libero; ma guai a lui se osa uscirne. Non ha da temere un auto-da-fè, ma è esposto ad avversioni di ogni genere e a persecuzioni quotidiane (...) Egli allora cede, si piega sotto lo sforzo quotidiano e rientra nel silenzio, come se provasse rimorsi di aver detto il vero.

Catene e carnefici sono gli strumenti grossolani che la tirannide usava un tempo; ma ai nostri giorni la civiltà ha perfezionato perfino il dispotismo, che pure sembrava non avesse più nulla da imparare. (Ivi: 302)

Non si pensi che queste parole, particolarmente dure e nette, siano assimilabili a quelle dei reazionari alla De Maistre. Tocqueville riteneva ineluttabile l'avvento e la diffusione della democrazia, tanto da essere incluso da molti contemporanei nelle fila dei nuovi democratici. Poneva, tuttavia, un problema del tutto nuovo: l'analisi delle nuove forme di raccolta del consenso. La pressione della maggioranza, a questo proposito, diveniva l'arma più efficace per rendere effettivo quel condizionamento spirituale che sarebbe esploso in modo drammatico qualche decennio più tardi. Conformismo, massificazione e alienazione fanno capolino in qualche parte della prima *Democratie* per divenire oggetto continuo di studio nella seconda.

Tocqueville, tuttavia, non si ferma alla semplice denuncia, mettendo in luce tutta una serie di antidoti utili a perpetuare la parte nobile del regime

democratico. Tra questi sicuramente una parte importante è rivestita dal modo di intendere il processo educativo. Seppure in modo accidentale e con spirito descrittivo, allo scrittore francese non sfugge come in democrazia la formazione di base risulti sicuramente estesa alla gran parte della popolazione. Pochi, tuttavia, sono coloro che acquisiscono una formazione superiore di qualità, preferendo perseguire competenze di natura strumentale dal facile ritorno economico. Questo modo di intendere la formazione personale, se perpetuata nel tempo e non adeguatamente corretta, impoverisce progressivamente la struttura sociale e politica, portando all'indebolimento dei legami associativi. Il soggetto democratico, in altre parole, corre il rischio di perdersi in un arido pragmatismo di stampo utilitaristico, finendo vittima di quelli che Tocqueville chiama "beni materiali". Proprio per questo motivo e per rendere vitale la società democratica propone un ideale formativo che non separi l'istruzione dall'educazione, creando nel cittadino la propensione a non dividere sfera privata e sfera pubblica, come testimoniato dalle seguenti parole:

Non si può dubitare che negli Stati Uniti l'istruzione del popolo serva potentemente al mantenimento della repubblica democratica. Sarà così, io penso, dovunque non si separi l'istruzione che illumina l'intelligenza dall'educazione che forma i costumi (Ivi, 359)

Come è stato giustamente rilevato (Pulcini, 2001), il fenomeno dell'atomismo sociale, già chiaramente prefigurato da Tocqueville, appartiene in modo connaturato alla società democratica e non a quella liberale. Quest'ultima, come è emerso chiaramente dalla disamina dell'etica smithiana, riconosce il valore dell'alterità e spinge l'individuo ad instaurare legami associativi. Ben diverse sono le dinamiche della democrazia: in questo caso compare il concreto pericolo di far acquisire

al principio egualitario un'estensione che travalica il piano giuridico, generando automaticamente stati d'animo e sentimenti improntati al continuo confronto tra simili, confronto che si concretizza nell'invidia e nel vuoto materialismo.

Essendo, tuttavia, inevitabile l'avvento e la diffusione della società democratica, non rimane che individuare quelle pratiche sociali che valorizzino gli aspetti positivi a scapito di quelli negativi. L'indicazione che proviene dalla riflessione tocquevilliana riprende per un verso i migliori contributi della tradizione liberale ed allo stesso tempo preannuncia alcune considerazioni che compariranno nei lavori di Dewey. Il più importante, e probabilmente il più rilevante ai fini della presente indagine, verte intorno al nesso indissolubile che lega educazione e democrazia. Un soggetto debole ed incapace di giudicare quanto avviene intorno a lui costituisce un impoverimento per la stessa società e a lungo andare genera atteggiamenti che di democratico hanno solo la veste formale. L'esperienza educativa contribuisce a superare la semplice accezione negativa della libertà, proponendo di quest'ultima significati maggiormente qualificanti. Così, accanto all'accezione individualistica tipica del liberalismo classico, compare una libertà improntata alla partecipazione che recupera il senso di appartenenza comunitaria. Non si tratta, ed è bene chiarirlo, di una contrapposizione, ma di un'estensione resa possibile dalla variabile relazionistica del processo educativo.

Torneremo successivamente su questo importante aspetto dell'esperienza educativa. Per il momento è importante sottolineare come nel pensiero di Tocqueville non compaia solo una difesa delle conquiste acquisite dal liberalismo. Nel tentativo primario di far convergere democrazia e libertà lo scrittore francese per primo recupera la dimensione diretta della

partecipazione politica, senza per questo cadere nel misconoscimento della dimensione individuale di stampo rousseauiano.

Educazione e associazione

Quanto il liberalismo di Tocqueville superi la semplice tutela delle garanzie individuali è evidenziato dall'attrazione nei confronti del legame associativo presente nella società americana, come testimoniato dalle seguenti parole:

Gli Americani di tutte le età, condizioni e tendenze, si associano di continuo. Non soltanto possiedono associazioni commerciali e industriali, di cui tutti fanno parte, ne hanno anche di mille altre specie: religiose, morali, gravi, futili, generali e specifiche, vastissime e ristrette. Gli Americani si associano per dare feste, fondare seminari, costruire alberghi, innalzare chiese, diffondere libri, inviare missionari agli antipodi; creano in questo modo ospedali, prigioni, scuole. (Ivi, 597)

Lo scrittore normanno non si limita a descrivere un tratto comportamentale, ma individua nel principio associativo uno degli antidoti più efficaci nei confronti delle derive antidemocratiche. Fino a quando gli individui potranno collaborare liberamente alla gestione della propria comunità, i pericoli di scomparsa dei legami sociali saranno contenuti. Non si tratta, ed è bene specificarlo, del semplice associazionismo politico: se così fosse il caso non sarebbe dissimile da altre forme di convivenza. La peculiarità della società democratica consiste nello spingere l'individuo ad allacciare continuamente contatti con i propri simili al fine di risolvere qualsiasi problema di ordine pratico, sia che questi siano "gravi" che "futili".

L'azione sociale, ed anche in questo caso è rinvenibile un'anticipazione di un concetto che verrà ripreso da Dewey, riveste una funzione che supera la mera partecipazione alla gestione della cosa pubblica, per

acquisire connotazioni etiche e gnoseologiche. Si leggano le seguenti parole:

Le coscienze e le idee non si rinnovano, l'animo non si ingrandisce e lo spirito umano non si sviluppa, se non attraverso l'azione reciproca degli uomini gli uni sugli altri. (Ivi, 599)

L'associazionismo può arrivare ad acquisire forme cooperativistiche, rafforzando ancora di più il principio che l'uguaglianza non deve essere intesa come semplice prerogativa, rappresentando, semmai, la condizione in base alla quale produrre nuove modalità comportamentali. Ritorna a questo proposito il discorso fatto in precedenza relativamente al significato da attribuire al concetto di *costruzione*. Sia in ambito politico che in quello educativo può infatti sorgere un'accezione del termine eccessivamente vicina alla pianificazione razionale, senza che si tengano in debito conto le variabili di ordine storico-culturale presenti. Se così fosse, più che costruzione bisognerebbe parlare di creazione dal nulla, come ha giustamente evidenziato Bertolini in molteplici opere. La vera costruzione si avvicina alla costituzione, in quanto partendo da una situazione caotica o problematica ricerca il senso da attribuire ad una determinata azione. E' interessante sottolineare, a questo proposito, come lo spirito associazionistico di Tocqueville si avvicini notevolmente a questo costruttivismo ancorato alla realtà e alieno da ogni fuorviante ideologia. All'interno di questo quadro, infatti, la condizione del soggetto non risulta ipostatizzata in un arido isolazionismo, ma si contraddistingue per la continua ricerca dell'alterità, senza che questo atteggiamento comporti direttive o disposizioni paternalistiche. E' come se lo scrittore francese rinvenisse nella società democratica, dopo averne evidenziato le possibili derive totalitarie, i germi atti a perpetuarla nel suo significato più alto e nobile. Nel far questo ricorre ad elementi tipici

dell'esperienza educativa, quali la relazione e la costruzione del significato dell'azione sociale. Si capisce adeguatamente, ora, come l'espressione "educare la democrazia" non sia una semplice concessione, ma il convinto riconoscimento, seppure implicito, di come l'esperienza politica non possa essere abbandonata a se stessa, soprattutto quando eleva a proprio principio ispiratore quello dell'uguaglianza.

Le conseguenze della scissione tra educazione e politica

Nella seconda *Democratie* - comparsa nel 1840, cinque anni dopo la prima - Tocqueville elaborò alcune considerazioni straordinariamente attuali ancor oggi e che rilette con attenzione contengono un severo monito intorno alle conseguenze, derivanti da una scissione tra educazione e politica. Scrive profeticamente lo scrittore normanno:

Vedo una folla innumerevole di uomini simili ed uguali che non fanno che ruotare su se stessi, per procurarsi piccoli e volgari piaceri con cui saziano il loro animo. Ciascuno di questi uomini vive per conto suo ed è come estraneo al destino di tutti gli altri: i figli e gli amici costituiscono per lui tutta la razza umana; quanto il resto dei concittadini, egli vive al loro fianco ma non li vede; li tocca ma non li sente; non esiste che in se stesso e per se stesso, e se ancora possiede una famiglia, si può dire per lo meno che non ha più patria. (Ivi, 812)

Probabilmente sono le parole più lucide e terribili scritte negli ultimi secoli intorno alle possibili derive del regime democratico: atomismo sociale, materialismo, alienazione, perdita d'identità emergono con nettezza da queste brevi e chiare considerazioni. Purtroppo i successivi sviluppi delle società occidentali hanno confermato queste fosche previsioni, culminanti nel tragico fenomeno dei totalitarismi novecenteschi. Senza addentrarci in analisi di carattere storico che esulerebbero dalla presente ricerca, è impossibile non rilevare come la contemporaneità abbia visto la comparsa di una duplice crisi - politico ed

educativa -, confermando lo stretto nesso esistente tra i due momenti. E' principalmente una crisi riconducibile all'incapacità di rinvenire un *sensò* sia all'agire individuale che sociale, facendo scomparire la possibilità di dar vita a qualsivoglia progettazione. Schematizzando un discorso che verrà ripreso con maggiore profondità successivamente è possibile dire che due fenomeni caratterizzano lo stato di disaggregazione attuale: l'incapacità di porre la formazione dell'Io come problema eminentemente educativo e la scomparsa del legame sociale. Entrambi questi punti sono naturalmente presenti nel pensiero di Tocqueville, ma allo stesso tempo caratterizzano gli interrogativi tipici sia della scienza politica che di quella educativa. Sempre di più, avvicinandosi alla contemporaneità, l'uomo scopre la necessità di far interagire strettamente le due esperienze, recuperando il senso più significativo della propria personalità e dell'interazione sociale.

VII
DEMOCRAZIA ED EDUCAZIONE: IL LIBERALISMO
SOCIALE DI J. DEWEY

L'antiformalismo politico deweyano

Gli stessi temi riguardanti l'inestricabile congiunzione tra liberalismo, democrazia ed educazione, così presenti in Tocqueville, si ripresenteranno con maggiore forza ed evidenza nel pensiero di Dewey. Il filosofo e pedagogista statunitense sarà il sostenitore più convinto del sistema democratico, attraverso un arco temporale particolarmente lungo che, convenzionalmente, potremmo far iniziare dalla comparsa dell'importante saggio *The Ethics of Democracy* (1888, ora 2003) e far terminare con la stessa scomparsa dell'autore (1952). Durante questo periodo Dewey tornerà più volte sulle dinamiche caratterizzanti la società democratica, respingendo con energia le tesi di coloro che ne evidenzieranno le derive massificanti e alienanti. Sotto questo profilo il pensiero deweyano, pur con le dovute correzioni, non avrà tentennamenti di sorta: modernità e democrazia costituiscono un nesso inscindibile, rendendo di fatto impossibile pensare a forme di governo alternative. Solo in questo modo si spiegano le incessanti energie che profuse, sia a livello accademico che politico, nel difendere il sistema democratico dai continui attacchi di stampo elitario-aristocratico o totalitario. A questo proposito è importante sottolineare come la critica più recente (Cavallari, 2003) abbia individuato nell'*antiformalismo* il tratto unificante e centrale del suo pensiero politico. Dewey non accettò mai l'idea che la democrazia fosse un semplice metodo attraverso il quale individuare i detentori del potere, ma perseguì con continuità un'idea sentimentale e

partecipata della stessa. Si accorse, in altri termini, di un tratto che lo stesso Tocqueville aveva con chiarezza evidenziato: lo spirito democratico andava continuamente vivificato attraverso un'operazione di carattere sociale, favorendo principalmente il legame associazionistico. A differenza dello scrittore normanno, tuttavia, ebbe minori dubbi sulla realizzabilità di questo proposito, denotando un rilevante ottimismo di base.

Un aspetto trascurato dalla critica, tuttavia, è proprio la lettura del pensiero politico deweyano attraverso le opere di carattere educativo. Non di rado capita di vedere analisi del tutto impermeabili alle tesi contenute in *Democrazia e educazione* o in *Esperienza e educazione*. Sono proprio questi lavori, al contrario, che aprono una visione "politica" dell'agire umano, evidenziando la continuità esistente tra il soggetto e ciò che lo circonda, sia che quest'ultimo assuma connotazioni naturali o culturali. Prima di dedicarci, tuttavia, all'analisi relativa al rapporto esistente tra educazione e politica è necessario evidenziare la profonda cesura prodotta dal pensiero deweyano nei confronti dei sistemi di pensiero precedenti.

Quale filosofia?

Dewey sentì il bisogno di confrontare il proprio pensiero con le maggiori correnti della storia della filosofia: idealismo, empirismo, razionalismo e materialismo vennero attentamente esaminati, come se il filosofo statunitense avvertisse la necessità di sistemare il proprio lavoro nella giusta collocazione. In realtà, si trattava di giustificare una profonda rottura nel modo di porre i maggiori temi filosofici, accogliendo all'interno di questi ultimi considerazioni del tutto nuove.

Da sempre l'uomo, secondo Dewey, ha sentito il bisogno di uscire dallo stato di incertezza, cercando di assegnare a se stesso e al mondo una

spiegazione plausibile. Notava all'inizio del secondo capitolo di *Esperienza e natura*:

L'uomo si trova a vivere in un mondo aleatorio; la sua esistenza implica, per dirlo crudamente, un azzardo. Il mondo è la scena del rischio; è incerto, instabile, terribilmente instabile (Dewey, 1925: 21).

Il mito, la religione e la filosofia hanno fondato la loro esistenza sul tentativo di rispondere a questo sentimento angoscioso, in quanto strumenti interpretativi di una realtà complessa e mai acquisibile in modo definitivo. Proprio l'impossibilità di conquistare una spiegazione conclusiva del mondo ha generato, secondo Dewey, la svalutazione di tutto ciò che è soggetto al cambiamento, producendo, allo stesso tempo, la ricerca ossessiva di verità fisse ed eternamente valide.

La stessa indagine filosofica non è sfuggita a questo compito, dedicandosi alla individuazione della sostanza o dell'essere immutabile antecedente il momento conoscitivo. A questa "fallacia" filosofica non sono sfuggite le maggiori correnti di pensiero, anche quelle che ricercano la fonte della conoscenza in direzioni opposte: sia l'empirismo che l'idealismo che, come è noto, assegnano all'esperienza e alle idee il carattere di realtà originaria, incorrono nel medesimo errore, introducendo prima del processo conoscitivo cause in base alle quali dedurre la consistenza del mondo. Compare, in tal modo, un dualismo che, secondo il filosofo statunitense, ha permeato la storia del pensiero occidentale: la conoscenza esclude l'azione, la teoria discredita la pratica, la filosofia si allontana dalla realtà storico-sociale.

La contrapposizione più netta, tuttavia, è quella tra valori e fatti, il credere che vi siano delle qualità - addebitabili alla sostanza perfetta - da applicare nella vita quotidiana. A quest'ultima, di conseguenza, deve essere ricondotta qualsiasi contraddizione o divergenza.

Si tratta, come emerge con chiarezza, di una critica che abbraccia più dimensioni: antropologica, culturale e sociale. L'uomo ha cercato di allontanare il sentimento angoscioso dell'incertezza ricercando realtà immutabili da indagare esclusivamente attraverso l'intelletto, generando, al contempo, un modo di pensare che continuasse quanto intrapreso dall'indagine religiosa. Questo, come conseguenza ultima, ha generato profonde divisioni sociali, assegnando ai detentori della conoscenza ruoli privilegiati perpetuatisi nel tempo. Non esiste, secondo Dewey, alcuna giustificazione che permetta di accettare come logico questo stato di cose, se non la falsa credenza nell'esistenza di un mondo della verità eterna da contrapporre a quello storico-sociale. Compare, a questo proposito, il tratto che maggiormente caratterizzerà la filosofia deweyana: il tentativo di ricomporre ogni forma di dualismo, a partire da quello basilare che contrappone uomo e mondo. Nota, a questo proposito, Nicola Abbagnano:

La tesi fondamentale di Dewey che l'uomo e il mondo costituiscono un'unità e che l'esperienza autentica è la storia di questa unità, esclude che comunque o in qualsiasi attività, sia essa l'arte, la scienza o la filosofia, l'uomo possa essere lo spettatore disinteressato del mondo, non coinvolto dalle sue vicende. Ogni attività umana è produttiva e operativa, coinvolge il mondo e l'uomo nella loro azione reciproca (Ivi: XVI)

Si tratterà, di conseguenza, di dar vita ad una filosofia che non rinneghi l'azione ma la ridetermini quale punto di sintesi tra momento riflessivo e momento attivo. Il pensiero, all'interno di questa ottica, non dovrà dedicarsi allo studio di realtà già esistenti (le idee per l'idealismo, l'esperienza per l'empirismo), ma produrre operazioni atte a far emergere le potenzialità degli oggetti:

Non è compito del pensiero conformarsi ai caratteri già posseduti dagli oggetti o riprodurli, ma giudicarli quali virtualità di ciò che essi diverranno attraverso una determinata operazione (...) Le idee, che sono veri e propri progetti di operazioni da compiere, divengono fattori integrali di azioni che mutano la faccia del mondo. Le filosofie idealistiche non hanno sbagliato quando hanno attribuito grande importanza e forza alle idee. Ma, isolando dall'azione la loro funzione e le loro possibilità di prova, esse finivano col non cogliere la specifica e costruttiva funzione delle idee (Dewey, 1929: 143).

La critica filosofica deweyana, in tal modo, non intende cancellare quanto comparso in precedenza, ma correggere sensibilmente la direzione di marcia, orientando il processo di conoscenza verso il futuro e assegnando rilevante importanza all'unico metodo di indagine che ha saputo coniugare riflessione ed azione: il metodo sperimentale. Non si tratta, ed è bene sottolinearlo, di sostituire una vecchia prassi di indagine con una nuova, ma di introdurre un diverso modo di guardare alla realtà: la scienza greca e medioevale accettavano i fenomeni così come si presentavano al soggetto, nel tentativo di individuare delle spiegazioni causali plausibili. La scienza moderna ha abbandonato questo atteggiamento, introducendo l'ottica del controllo, la capacità, in altri termini, di introdurre processi intenzionali di cambiamento, al fine di ottenere risposte maggiormente esaustive. Commenta a questo proposito Dewey:

In breve, vi è un salto dal conoscere, inteso come godimento estetico delle proprietà della natura, vista come divino capolavoro d'arte, al conoscere quale mezzo di controllo mondano, vale a dire quale metodo di mutamenti scientemente introdotti e tali da modificare la direzione del corso degli eventi. La natura, quale esiste in un determinato momento, anziché un'opera d'arte perfetta, non è altro che materiale grezzo al quale debbono applicarsi le varie tecniche per dargli una nuova forma (Ivi: 104).

In questa ottica, contrariamente a quanto si potrebbe credere, non vi è alcuna enfaticizzazione del ruolo della scienza che viene vista come un'arte, una raffinata tecnica nell'indirizzare i processi di ricerca e che mai potrà assumere le conoscenze del proprio tempo come conclusive e definitive. Il metodo scientifico, in altri termini, conserva al proprio interno gli antidoti contro ogni deriva assolutistica e consegna all'uomo la responsabilità di gestire con saggezza i risultati acquisiti. Sotto questo profilo la filosofia deweyana allontana le pericolose ingenuità presenti in molta parte della cultura contemporanea e pone con forza il grande tema etico della responsabilità.

Esperienza e natura dell'uomo

La ridefinizione della filosofia come processo conoscitivo indissolubilmente legato all'azione reca con sé profondi cambiamenti nel considerare il concetto di esperienza ed il ruolo che l'uomo assume all'interno di quest'ultima. Dewey, anche in questo caso critico nei confronti delle precedenti correnti filosofiche, rifiuta di identificare l'esperienza con la coscienza, ritenendo quest'ultima solo una parte della vita dell'uomo. I filosofi, in altri termini, avrebbero ritagliato arbitrariamente dal continuo flusso esperienziale solo quegli stati indicanti consapevolezza e razionalità, allontanando tutto ciò di estraneo a questo schema. Il risultato emerso è quello di aver rappresentato un'immagine della realtà semplificata, non rispondente a ciò che l'uomo vede e vive quotidianamente.

L'esperienza, secondo il filosofo statunitense, deve riappropriarsi del suo significato integrale, includendo al proprio interno tutte quelle manifestazioni cancellate dal razionalismo moderno, fino ad identificarsi con la *storia*. Ecco le celebri parole di Dewey:

Quando diciamo che l'esperienza è un punto di accesso alla spiegazione del mondo nel quale viviamo, intendiamo per esperienza qualcosa che sia vasta, profonda e piena almeno quanto tutta la storia su questa terra; una storia la quale (poiché la storia non accade nel vuoto) include la terra e i correlati fisici dell'uomo (...) L'esperienza include i sogni, la pazzia, la malattia, la morte, il lavoro, la guerra, la confusione, l'ambiguità, la menzogna e l'errore; include i sistemi trascendentali come gli empirici; la magia e la superstizione come la scienza (Dewey, 1925: 4-5).

L'esperienza, in tal modo, acquisisce una forte valenza critica, inducendo il filosofo a non escludere dal proprio orizzonte alcuna manifestazione ed evitando di accettare certezze precostituite. L'uomo è sempre al cospetto, almeno nella fase iniziale, di una realtà complessa e confusa che può analizzare razionalmente, senza la pretesa di rinvenire verità assolute.

Il pensiero, in questa direzione, diventa uno strumento in base al quale riorganizzare l'esperienza, così come in natura esistono delle energie - ad esempio il fuoco - in grado di forgiare ed ordinare altri elementi naturali. E' da rifiutare nel modo più completo, secondo Dewey, l'elevazione metafisica della ragione quale causa della realtà. Il pensiero è sempre funzionale ad un'attività e mai può essere isolato in una dimensione propria.

La visione del reale che prende in tal modo forza esclude ogni forma di finalismo sia naturale che morale. I "fini" nella cultura occidentale hanno acquisito un carattere elogiativo ed onorifico, indicando una presunta gerarchia presente nella natura e negli esseri in essa inclusi. In realtà basta confrontare il termine *fine* con il suo opposto, *inizio*, per accorgersi dello sproporzionato carico di significati che assume il primo e dell'accezione del tutto neutrale del secondo. Ciò che ha fine, secondo Dewey, indica un compimento, il raggiungimento di un traguardo o l'esaurirsi di un determinato fenomeno e pertanto non sancisce il

possesso di proprietà o qualità metafisiche. La natura, in altri termini, è un alternarsi continuo di mezzi e fini; questi ultimi, una volta raggiunti o acquisiti, perdono il loro "finalismo" tramutandosi in dati utili per nuovi inizi.

In sintonia con il concetto di esperienza appena esposto, emerge un significato del tutto particolare di natura dell'uomo. Quest'ultimo non si sostanzia come un essere in opposizione al mondo, caratterizzato da qualità proprie irriducibili ai fattori ambientali, al contrario: l'io nasce dal flusso esperienziale come continuo adattamento/affinamento degli impulsi e delle energie individuali secondo direzioni naturali e sociali. Dewey impiega, secondo un'accezione antitetica a quella del significato comune, il termine *abitudine* per indicare le forze pulsionali che caratterizzano l'uomo ed il conseguente processo di interazione con l'ambiente. Le abitudini, in altri termini, non si identificano con la routine, ma rappresentano la riorganizzazione dell'esperienza, in particolare modo quella istintuale, secondo la formazione di abiti comportamentali flessibili e temporanei. Si capisce, di conseguenza, come Dewey sia lontano da ogni forma di intellettualismo e guardi alla natura umana secondo variabili biologiche e ambientali. Come ha messo in luce Lamberto Borghi, una psicologia di questo tipo sottolinea la natura sociale della mente: quest'ultima è qualcosa di acquisito e non originario, con una struttura estremamente flessibile pronta a subire ulteriori modificazioni.

Prende forma, in tal modo, un'immagine antropologica che unisce il tratto sociale hegeliano al motivo pulsionale freudiano: l'uomo è sempre inquadrabile all'interno di sfondi etico-politici ben determinati ed allo stesso tempo si caratterizza per energie istintuali primarie che devono trovare adeguate concretizzazioni. Pensare all'individuo come ad una realtà scissa da queste due condizioni significa costruirne un'immagine

irreale ed astratta, come del resto è accaduto con ogni pensiero che abbia preteso di sostituire o sovrapporre alla vita reale una vita idealizzata.

L'indagine intorno alla natura dell'uomo permette di acquisire conoscenze relativamente a quella che Dewey chiama *condotta*, ovverosia alla morale. In sintonia con le premesse naturalistiche, il filosofo statunitense, così come era successo per il concetto di fine, rifiuta di assolutizzare il concetto di bene, riconducendo quest'ultimo alla possibilità di attuare scelte alternative in relazione ad una situazione determinata. La deliberazione individuale, in altri termini, è l'unico momento nel quale, partendo da fatti reali, sia possibile condurre azioni morali.

Perduto il valore assoluto, il bene viene a confluire con il *meglio*, con la valutazione da parte del soggetto relativamente alle azioni che possono incrementare la propria esperienza. Si giunge in tal modo alla formulazione di un nuovo imperativo categorico che così recita: "agisci in modo da accrescere il significato dell'esperienza presente". Un imperativo, ed è bene sottolinearlo, che trova valore unicamente se ricondotto alle concrete determinazioni storiche, non pretendendo di essere una formula generale di condotta.

La morale assume in tale prospettiva il significato di un processo accrescitivo e chiarificatore dell'azione umana; il soggetto "apprende" dalle esperienze passate, dovendo continuamente valutare situazioni problematiche e multiformi ed alle quali non si può applicare alcun paradigma etico immutabile. Si tratta di partire dai fatti empirici, cercando di non rinnegare l'essenza della vita: l'ideale non deve sostituire il reale:

La morale è la più umana di tutte le cose. Essa è certo la più vicina alla natura umana; è irriducibilmente empirica, non teologica né metafisica né matematica. Dal momento che essa riguarda direttamente la natura umana, tutto ciò che si può

conoscere della mente e del corpo umano in fisiologia, medicina, antropologia, e psicologia è connesso con la ricerca morale (Dewey, 1922: 313-314).

Questo non significa, secondo un orientamento positivistico, enfatizzare eccessivamente il valore dei fatti, tutt'altro: la conoscenza di questi ultimi non rappresenta altro che il primo passo della deliberazione umana. Spetterà al singolo inquadrali all'interno del proprio universo di conoscenze al fine di utilizzarli nel miglior modo possibile.

La democrazia moderna

Le considerazioni svolte intorno agli aspetti centrali del pensiero deweyano hanno permesso di comprendere come ci si trovi al cospetto della riflessione che meglio di altre ha saputo inserirsi all'interno della prospettiva democratica: la centralità assegnata all'azione, il rifiuto del dualismo uomo/mondo, l'avversione nei confronti del razionalismo cartesiano con esiti isolazionistici e il recupero del concetto di esperienza su basi storiche non possono che costituire un'immagine aperta e dinamica della società. A tutto ciò si aggiunga la rilevante fiducia riposta da Dewey nell'utilizzo "sociale" dei contributi offerti dalla scienza e dalla tecnologica, per avere un pensiero politico dai tratti originali e compositi.

Il filosofo e pedagogista statunitense, in altri termini, sfugge alla rigida dicotomia individualismo/comunitarismo, accogliendo all'interno del proprio orientamento suggestioni e influenze provenienti da direzioni molte diverse e approdando ad una sistemazione davvero unica all'interno del panorama novecentesco. Già nel famoso saggio monografico del 1951 A. Visalberghi riconosceva questa peculiarità definendo Dewey il "filosofo della democrazia", colui che estendendo i principi ispiratori del metodo sperimentale alla dimensione politica aveva sostituito il perseguimento del bene con quello del meglio,

secondo un'ottica di continua approssimazione nei confronti delle idealità – libertà, giustizia, uguaglianza - tipiche della modernità. Veniva così a configurarsi quella processualità che avrebbe permeato di sé sia l'aspetto politico che quello educativo. Prima, tuttavia, di analizzare i rapporti intercorrenti tra le due esperienze è necessario soffermarsi sul significato assegnato al concetto di democrazia. Come abbiamo detto in precedenza, l'unitarietà del pensiero del filosofo statunitense rende particolarmente arduo, e per certi versi assurdo, scindere le diverse direzioni di indagine. E' indubbio, tuttavia, che le riflessioni riguardanti la struttura della società democratica furono presenti fin dai primi anni di insegnamento accademico, denotando una forte consapevolezza riguardo ai nuovi significati assunti dalla democrazia moderna. Quest'ultima richiedeva analisi del tutto nuove conseguenti ai profondi ribaltamenti comparsi in campo gnoseologico, epistemologico, economico e sociale, allontanando, di fatto, le vecchie controversie tra innovatori e conservatori. Dewey riteneva che la semplice contrapposizione tra sostenitori del cambiamento e difensori della tradizione fosse del tutto irreali al cospetto della radicale trasformazione di intendere l'uomo e il suo mondo. Bisognava, di conseguenza, inserirsi all'interno di tali modificazioni al fine di attuare anche a livello sociale quel profondo rivolgimento già presente a livello scientifico ricomponendo le vecchie fratture del passato.

L'indagine intorno alla democrazia, in altri termini, non poteva limitarsi alle asettiche analisi politologiche, ma doveva essere collocata all'interno delle radicali trasformazioni introdotte dalla modernità. Con questo atteggiamento Dewey si allontanava nettamente dagli orientamenti metodologici presenti a livello accademico, preferendo assumere un'ottica maggiormente aderente ai fenomeni di natura politica. Nell'importante saggio *Etica della democrazia* (1888)

rimproverava agli studiosi di scienze sociali di aver acquisito acriticamente strumenti di indagine appartenenti alle scienze fisico-matematiche, producendo un significato meramente astratto e numerico della democrazia. A tal proposito notava:

Gli studiosi della società, invece, debbono costantemente guardarsi dalle nozioni astratte e puramente meccaniche introdotte dalle scienze fisiche. Se rinunceranno a tali astrazioni, ricorderanno che gli uomini non possono essere ridotti, per finalità politiche ancor meno che per altri scopi, a pure unità numeriche, a pedine da ordinare in file contrapposte le une contro le altre. (Dewey, 1888: 9)

E' una considerazione, questa, doppiamente importante: da una parte permette di leggere l'opera deweyana attraverso una prospettiva che rimarrà sostanzialmente immutata nel corso degli anni e che sarebbe deleterio non tenere in adeguata considerazione; dall'altra anticipa le critiche di molta parte della cultura novecentesca – si pensi ad esempio al pensiero fenomenologico – intorno alla deriva oggettivistica delle scienze sociali. E' in altri termini un forte richiamo alla ricerca della continuità e della adeguatezza tra strumento di indagine ed oggetto di studio.

Partendo da tali premesse, Dewey individua con chiarezza i tratti salienti della società democratica, arrivando a specificare che: a) la democrazia non può essere intesa esclusivamente come una forma di governo; b) contiene al proprio interno un nuovo rapporto tra governanti e governati che corregge i tradizionali concetti di forza e dominio; c) sfugge ad ogni tentativo di riduzione e quantificazione numerica. I tre punti sono intimamente connessi, quasi a costituire un procedimento logico che lo stesso Dewey si premura di dimostrare con specifiche argomentazioni. Senza ripercorrere l'intera dimostrazione è importante sottolineare come il filosofo e pedagogista statunitense rifiuti con forza l'identificazione

della democrazia con il governo della massa, quasi che l'individuo democratico fosse un atomo pronto a fondersi con i suoi simili in un unico corpo, perdendo, in tal modo, la propria capacità di critica e giudizio. La realtà è ben altra: la società democratica è attraversata da un'energia vitale che continuamente la modella secondo direzioni e forme nuove, attraverso un *processo* di continuo perfezionamento. Questo modo di procedere che assegna alla processualità un ruolo centrale merita di essere maggiormente specificato, al fine di comprenderne adeguatamente il significato.

Dewey assegna al concetto di processo un significato abbastanza simile al procedere dialettico della filosofia hegeliana, spogliandolo, allo stesso tempo, delle accezioni metafisiche. Si ricorderà che in Hegel la dialettica costituiva primariamente il modo di procedere dello Spirito e, di conseguenza, finiva per caratterizzare ogni dimensione del reale. Il filosofo statunitense, che in gioventù era stato un hegeliano convinto, acquisisce il tratto rilevante della dialettica – costituito dalla fecondità del principio di contraddizione – applicandolo primariamente alla dinamica sociale. Così, ad esempio, la comparsa all'interno del corpo politico di una maggioranza non deve essere inteso come la semplice sommatoria aritmetica delle singole volontà individuali, ma come l'emersione di una nuova direzione non presente inizialmente. Ecco un passaggio chiarificatore:

Quando i detrattori della democrazia dichiarano che, attraverso il suffragio universale e la regola della maggioranza, si ottiene un livellamento generale, incapace di tener conto di altre qualità tranne quella di essere un numero, possiamo confidare del fatto che si tratta del modo più superficiale di vedere la questione; la linea politica della maggioranza è costituita dal processo attraverso il quale l'organismo sociale soppesa le varie opinioni e forma il suo successivo giudizio. (Ivi: 10)

In tal modo Dewey ribalta le tesi degli avversari: non è vero che la democrazia porti ineluttabilmente ad esiti precari ed instabili. Questi ultimi non sono il risultato, ma il modo di procedere sempre aperto alla individuazione di nuove e più adeguate soluzioni. La contraddizione, il confronto, la comparsa di opinioni diverse costituiscono l'elemento vivificatore della società democratica e proprio la loro scomparsa reca con sé i germi della illiberalità.

Il concetto di processo accoglie tutte queste dinamiche, ma allo stesso tempo denota un interrogativo del quale fu pienamente consapevole lo stesso Dewey e che sinteticamente può essere posto nei seguenti termini: una volta acquisita la processualità della vita democratica, può quest'ultima limitarsi alla sfera politica, senza incorrere nel pericolo di rimanere incompleta e parziale? Non denota, in altri termini, l'esigenza di ancorarsi a paradigmi che accolgano al proprio interno un nuovo modo di intendere la relazione uomo/mondo? Per rispondere a questi interrogativi il filosofo statunitense metterà al centro della propria indagine la natura del processo educativo.

La devozione della democrazia nei confronti dell'educazione

Nelle prime pagine di *Democrazia e educazione* – maggiore opera pedagogica di Dewey – quest'ultimo presenta il processo educativo quale fenomeno sociale necessario alla conservazione e allo sviluppo di qualsiasi comunità. Arrivato al capitolo VII° (*Il concetto democratico dell'educazione*) la necessità si tramuta in devozione, secondo le seguenti considerazioni:

La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati (...) Ma vi è una spiegazione più profonda. Una democrazia è qualcosa di più di una forma di

governo. E' prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. (Dewey, 1916: 110)

E' questo un passaggio fondamentale che porta a compimento l'intuizione di Tocqueville relativamente alla necessità di educare la democrazia. L'ottimismo deweyano può reggere solo se supportato da una piena centralità del processo educativo. Quest'ultimo non può essere visto come semplice fenomeno funzionale alla coesione sociale, ma racchiude in sé le stesse dinamiche processuali dell'esperienza politica. Non si tratta, come ampiamente sottolineato dallo stesso Dewey, di preparare alla vita del futuro ma di accogliere all'interno dell'esperienza educativa i tratti tipici della vita sociale. Così come la democrazia non può essere intesa esclusivamente come una forma di governo, ma rimanda ad un determinato modo di "sentire" la vita associata, allo stesso modo l'educazione deve essere vista come "energia vitale che cerca l'occasione di esercitarsi efficacemente" (Ivi, 91) e, di conseguenza, deve superare l'arida contrapposizione interno/esterno relativamente al processo di crescita. Continuare a dibattere intorno alla preminenza delle facoltà personali o, al contrario, delle influenze provenienti dall'ambiente significa immiserire il significato più profondo dell'educazione. Quest'ultima è da intendersi come continua *ricostruzione* dell'esperienza in modo da qualificarla in maniera sempre più alta e secondo modalità che la indirizzino adeguatamente.

Si capisce in tal modo come Dewey individui nel processo educativo la piena anticipazione, sia cronologica che concettuale, delle stesse dinamiche caratterizzanti l'assetto democratico. Quest'ultimo non può contemplare al proprio interno percorsi formativi che non siano improntati alla valorizzazione del significato più pieno e qualificante del concetto di esperienza, così come emerso dalle indicazioni precedentemente svolte. E così, scoperto che in democrazia la

formazione delle idee e delle decisioni è soggetta all'incessante processo evolutivo su base comunicativa, è impossibile non rinvenire tale dinamica primariamente nell'esperienza educativa. Si leggano, ad esempio, le famose parole con le quali si apre *Il mio credo pedagogico*:

Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. (Dewey, 1897: 3)

Non esiste, di conseguenza, una funzione propedeutica dell'educazione nei confronti della politica o per lo meno non ne costituisce il tratto centrale. E' evidente, infatti, che la democrazia necessita di cittadini in grado di acquisire un proprio punto di vista sulla realtà che li circonda, partecipando in modo propositivo alla vita della comunità. Sarebbe del tutto errato, tuttavia, che questa "abilità" possa meccanicamente essere impiegata solo ad un certo punto dello sviluppo biologico e mentale dell'individuo, quasi che quest'ultimo riceva una specifica certificazione che lo metta nella condizione di essere riconosciuto dai propri simili. In realtà, e questo ci sembra sottolineare l'apporto più importante di Dewey relativamente al rapporto tra educazione e politica, i principi ispiratori della democrazia – partecipazione, consenso, comunicazione – devono essere sperimentati all'interno del processo educativo. Solo in questo modo si potrà evitare di cadere in atteggiamenti improntati al vuoto formalismo o alla costruzione del tutto teorica della vita sociale. Scrive, a questo proposito, il filosofo statunitense, relativamente alla crisi della democrazia verificatasi nei primi decenni del Novecento:

La crisi che attraversiamo risulterà alla fine benefica se per essa impareremo che ogni generazione deve realizzare di nuovo per sé la democrazia; e che la natura e

l'essenza di essa non è qualcosa che possa essere trasmessa da una persona a un'altra, da una generazione a un'altra, ma qualcosa che deve essere elaborata alla luce dei bisogni, dei problemi e delle condizioni della vita sociale di cui, col passar degli anni, siamo parte, di una vita sociale che da un anno all'altro muta con estrema rapidità. (Dewey, 1938: 464)

Il processo educativo, di conseguenza, non può essere esclusivamente il volano della società democratica, ma deve includere al proprio interno pratiche che facciano attivamente sperimentare quegli ideali ispiratori. La semplice trasmissione di idee non garantisce il coinvolgimento delle nuove generazioni perché l'esperienza educativa, quando intesa secondo la definizione data in precedenza, non è strumento ma sede originaria di relazione democratica.

In tal modo Dewey approda ad un nuovo concetto di individualismo che accoglie e supera quello classico della tradizione liberale, fino a spingersi a sostituire il termine individuo con quello di persona quando con perentorietà osserva che “dal punto di vista democratico, si deve ricordare che l'individuo è qualcosa di più di un semplice individuo, è una persona” (1888: 19). Al di là della questione terminologica – comunque non secondaria e anticipatrice di un dibattito novecentesco (Scheler, Mounier, Maritain, Ricoeur) sul quale ritorneremo successivamente – ci preme in questo frangente evidenziare come in Dewey prevalga la nozione di *individualismo democratico* (Urbinati, 2000). Quest'ultimo racchiude il tentativo - a dire il vero già presente *ab initio* nella tradizione liberale (come abbiamo cercato di dimostrare) – di fondare lo spirito comunitario a partire dallo sviluppo delle potenzialità sociali presenti nel soggetto. A più riprese il filosofo statunitense sostiene l'impossibilità di orientare coercitivamente l'individuo verso il raggiungimento di tale finalità, sottolineando come ogni pressione esterna corra il rischio di produrre effetti controproducenti: l'anomia e

l'atomismo sociale non sono l'esito ineluttabile del pensiero liberal-democratico, ma la mancata applicazione dei principi di tale paradigma a partire dall'esperienza educativa. Non esiste, di conseguenza, altra alternativa che quella di sviluppare nelle singole personalità quelle disposizioni senza le quali la vita democratica risulta di fatto impossibile. Scrive, a questo proposito, Dewey:

C'è un individualismo democratico che non esiste nell'aristocrazia; ma si tratta di un individualismo etico e non numerico; un individualismo di libertà, di responsabilità, di iniziativa, per raggiungere e mettere in pratica un ideale etico, non un individualismo sinonimo di ignoranza della legge (Dewey, 1888: 18)

E' interessante notare, a questo proposito, come il concetto di individualismo democratico sottolinei una volta di più il nesso "vicendevole e reciproco", come lo definisce il filosofo statunitense tra educazione e democrazia. Una volta ammesso che la personalità democratica poggia sulla responsabilità e sull'iniziativa individuale, quali esperienze permettono di rendere effettivi tali atteggiamenti? Emerge nuovamente come per il filosofo statunitense il formalismo fosse, riguardo alla vita democratica, il pericolo maggiore e come questo pericolo fosse evitabile principalmente attraverso l'esperienza educativa. Esiste, tuttavia, un altro tratto che accomuna fortemente educazione e politica e che Dewey sottolineò con grande anticipo: la centralità della comunicazione nel processo di riconoscimento dell'altro. Si ricorderà come in precedenza il filosofo statunitense indicasse nella "esperienza continuamente comunicata" uno dei tratti tipici della democrazia e come tale caratteristica portasse ad intendere il processo educativo non in modo meramente strumentale. E' difficile, a tale proposito, non riconoscere una rilevante primigenitura su un dibattito che avrebbe preso corpo qualche decennio più tardi, attraverso la nascita di quella corrente

di pensiero che avrebbe preso il nome di “etica del discorso”. Quest’ultima, che vide tra gli esponenti principali J. Habermas e K. O. Apel, mise al centro della propria indagine la possibilità di rifondare l’agire umano partendo da premesse linguistico-comunicative, nella convinzione - di origine apodittica - che ogni qualvolta un soggetto partecipi ad una situazione discorsiva accetti implicitamente delle premesse universali e necessarie. Detto in altri termini, gli esponenti di tale orientamento evidenziano come chi si colloca all’interno del discorso presuppone una comunità ideale di soggetti partecipanti con eguali diritti, soggetti che accettano al contempo un’impostazione di fondo razionale poggiante su alcune pretese universali di validità (giustizia, verità, veridicità). Solo in questo modo sarà possibile, secondo i due esponenti di tale orientamento, fondare una nuova macroetica improntata alla ricerca del senso dell’agire. Ovviamente molte delle considerazioni di Habermas e Apel sono assenti nel lavoro di Dewey, comparando, tuttavia, la stessa convinzione di fondo: chi si colloca all’interno dell’esperienza comunicata incrementa automaticamente l’impostazione democratica, assegnando pari dignità a tutti i partecipanti al discorso. Il dato interessante, relativamente alla nostra indagine, è il forte convincimento da parte del filosofo statunitense come tale riconoscimento non possa che partire dalla devozione nei confronti dell’esperienza educativa, quale sede originaria di autentica relazione democratica. Il processo educativo, in altre parole, permette di sperimentare in anticipo una pratica (quella definita con l’espressione “esperienza continuamente comunicata”) di vitale importanza per la convivenza sociale che supera la semplice assegnazione dei diritti individuali. Non a caso H. Jonas, sensibile alla individuazione di una nuova etica fondata sul principio di responsabilità e vicino a certe tesi di Apel, ha espressamente riconosciuto

l'imprescindibilità della cura educativa nell'instaurazione di nuove modalità relazionali. La devozione della democrazia nei confronti dell'educazione assume in tal modo sempre di più i contorni di una necessità, allontanando significati vicino a quelli dell'auspicio.

Educazione e libertà

Non meno importanti sono le analisi deweyane intorno al concetto di libertà, categoria centrale dell'intero impianto liberale. Anche in questo caso il filosofo statunitense da una parte anticipa il dibattito che avrebbe trovato il proprio cardine attorno alla non facile compresenza, introdotta da I. Berlin, della duplice accezione *libertà da* e *libertà di* e dall'altra ribadisce l'artificiosità di una soluzione che non parta dal mettere l'esperienza educativa al centro della questione. Andiamo, tuttavia, con ordine al fine di evidenziare quanto il pedagogista statunitense si sia collocato originalmente all'interno di un tema quanto mai sentito dalla cultura contemporanea.

Il testo di riferimento è quello conseguente alla prolusione tenuta da Berlin presso l'Università di Oxford nel 1958, avente per titolo *Due concetti di libertà*. Le argomentazioni condotte in quella sede avrebbero riaperto il dibattito intorno al significato del termine *libertà*, aprendo un confronto a più voci che avrebbe permeato di sé tutta la seconda parte del Novecento. A tutto ciò si aggiunse il carattere composito dell'analisi di Berlin, sicuramente di matrice analitica ma non aliena da considerazioni di ordine storico.

Il concetto preliminare che sorregge tutto il percorso del filosofo politico inglese è riconducibile alla incommensurabilità della *libertà* al cospetto di altri valori. Berlin, in altri termini, non disconosce che esistano altri principi di rilevante importanza quali quelli di uguaglianza, giustizia, solidarietà, ma sottolinea la fallacia di ogni analisi che nell'affrontare

tematiche di natura politico-sociale li confonda in uno sfondo indifferenziato. E' un errore, questo, abbastanza diffuso nella cultura contemporanea che si manifesta con particolare evidenza in quelle dottrine che mirano ad una pianificazione rigida della società, avvalendosi di una razionalità desunta dalle scienze naturali. Fissato questo principio, a dire il vero non particolarmente originale e presente in molti orientamenti, Berlin passa ad evidenziare le due valenze semantico-concettuali che può assumere il concetto di libertà: quest'ultima può essere assunta secondo la direzione di *libertà da* (libertà negativa) e *libertà di* (libertà positiva). La prima esprime l'esistenza di un'area di *non-interferenza* spettante ad ogni individuo e all'interno della quale è impossibile entrare da parte di qualsiasi entità (politica, sociale, istituzionale, ecc). Ovviamente si può discutere molto sull'ampiezza di quest'area, ma rimane comunque saldo il principio che esiste un minimo di spazio vitale di esclusiva pertinenza individuale. Questo spazio può assumere connotazioni diverse, anche se la tradizione liberale ha preferito identificarlo con il possesso di diritti soggettivi irrinunciabili. La *libertà da*, di conseguenza, indica l'esistenza di un'area entro la quale l'individuo può muoversi liberamente, senza che altri abbiano la possibilità di condizionarlo o limitarlo.

La *libertà di* indica la possibilità per il soggetto di indirizzare liberamente e con consapevolezza la propria volontà, acquisendo, in tal senso, un alto livello di autonomia. Ecco come si esprime Berlin:

Il senso "positivo" della parola libertà deriva dal desiderio da parte dell'individuo di essere padrone di se stesso. Voglio che la mia vita e le mie decisioni dipendano da me stesso e non da forze esterne di qualsiasi tipo. Voglio essere strumento dei miei stessi atti di volontà e non di quelli di altri. Voglio essere un soggetto, non un oggetto; voglio essere mosso da ragioni, da propositi consapevoli che siano proprio i

miei e non da cause che mi condizionano, per così dire, solo dall'esterno. (Berlin, 1958: 24)

Ad una prima considerazione i due concetti sembrano abbastanza simili e del resto sarebbe assurdo negare che esprimono, in direzioni diverse, la stessa esigenza di libertà. A ben guardare, tuttavia, si capisce come i due significati si prestino ad interpretazioni non completamente sovrapponibili: la *libertà da* assicura una sorta di “cerchio magico” entro il quale solo l'individuo può decidere cosa fare del proprio spazio vitale; la *libertà di* ammette che una realtà estranea, come ad esempio lo Stato, intervenga per rimuovere gli impedimenti che vietano al soggetto di raggiungere la propria libertà. Ovviamente, lette in questo modo, le due direzioni possono facilmente confliggere, mettendo capo a diverse concezioni della convivenza civile. L'aspetto interessante, tuttavia, del quale si coglie l'importanza ancor più nella situazione attuale è l'indicazione data da Berlin intorno all'importanza assunta dalla libertà negativa all'interno di un panorama caratterizzato dal pluralismo di valori. In questo caso – come di fatto accade attualmente nelle società attraversate dal multiculturalismo – sarebbe di fatto impossibile auspicare qualsivoglia libertà senza la garanzia assicurata ad ogni soggetto di poter autonomamente perseguire i propri fini. Per certi versi è un ritorno al monito di Tocqueville riguardo al pericolo di produrre “democraticamente” comportamenti omologati e privi di ogni valenza critica.

Molte delle considerazioni svolte da Berlin hanno trovato singolare anticipazione negli scritti deweyani degli anni trenta. Con questo non intendiamo dire che vi sia un'identità di vedute - il pedagogista statunitense, infatti, si dimostrò molto più sensibile, a differenza del filosofo inglese, ad istanze di matrice socialista – ma solamente evidenziare l'esistenza di una struttura concettuale molto vicina a quella

presente nei *Due concetti di libertà*. Abbiamo parlato di anni trenta perché è proprio a partire da questo periodo che Dewey, attraverso una fitta rete di articoli e saggi, attua una correzione di alcune derive eccessivamente libertarie della pedagogia attiva. La critica, che molti hanno inteso anche come una sorta di autocritica, verte intorno al seguente concetto: molti esponenti dell'educazione progressiva hanno inteso il proprio operare secondo una riduttiva impostazione dell'insegnamento, teso esclusivamente a cancellare quanto presente nell'educazione tradizionale. In questa direzione hanno perseguito un'accezione della libertà assimilabile all'assenza di vincoli, lasciando grande spazio allo spontaneismo.

Questa critica deweyana compare in numerosi scritti, ma risulta particolarmente circostanziata in *La libertà nelle scuole nuove* (*How much freedom in New Schools*) comparso su *New Republic* nel 1930 e soprattutto nel quinto capitolo (*La natura della libertà*) di *Esperienza e educazione* del 1938. In questi lavori Dewey manifesta una certa insoddisfazione nei confronti dell'accezione negativa della libertà: aver rimosso i vincoli di movimento ed aver strutturato l'ambiente scolastico in modo da permettere pieno movimento ai discenti (*libertà da*) è importante, ma non basta. La vera libertà non può ridursi a quest'unico significato, ma deve puntare a far acquisire indipendenza di pensiero e piena consapevolezza della propria condizione. Non è sufficiente, in altre parole, avere libertà di movimento ma è necessario dare adeguata direzione al proprio agire:

La sola libertà che ha durevole importanza è la libertà dell'intelligenza vale a dire la libertà di osservare e di giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco. Il più comune errore per quanto concerne la libertà è quello, penso, di identificarla con la libertà di movimento o con il lato esterno o fisico dell'attività. (Dewey, 1938: 46)

Il pedagogista statunitense adotta una terminologia propria, indicando con *libertà esterna* la valenza negativa e *libertà interna* quella positiva. Sostanzialmente, però, oltre al dato semantico non sussiste alcuna differenza concettuale. E' interessante, tuttavia, sottolineare come Dewey riproduca a livello educativo lo stesso schema di pensiero di Berlin, quasi a sottolineare ancora una volta come la soluzione di un problema di natura politica possa avvenire attraverso percorsi formativi. La percezione, in altri termini, che la libertà autentica non possa non richiamare l'acquisizione di atteggiamenti quali la responsabilità, l'autocontrollo, l'autonomia di giudizio. Probabilmente compaiono in questa direzione condizionamenti di origine kantiana, anche se lo stesso pedagogista statunitense non mancò (Dewey, 1915) di segnalare i pericoli di un'etica fondata sul principio del "dover essere".

Abbiamo parlato in precedenza di una propensione di Dewey nei confronti della libertà positiva, come traguardo irrinunciabile per ogni soggetto che voglia acquisire piena collocazione nel mondo. Ciò non toglie che anche la libertà negativa venga adeguatamente considerata e, mentre nell'analisi di Berlin assumeva un carattere di garanzia (non-interferenza), in questo caso denota – per l'ennesima volta – un tratto antiformalistico. La libertà esterna, infatti, "rompe" ogni rigida e vuota ritualità, permettendo al discente di mostrare la propria indole, senza che sussistano le barriere dell'educazione tradizionale. Permette, inoltre, di rendere potenzialmente raggiungibile quell'immagine attiva della conoscenza della quale Dewey fu il principale sostenitore:

Parliamo anzitutto dei benefici che ci sono potenzialmente nell'accrescimento della libertà esterna. In primo luogo, senza di essa è praticamente impossibile che un insegnante impari a conoscere l'individuo con cui ha che fare. La calma e l'obbedienza imposte impediscono agli allievi di rivelare la loro natura. Esse

rafforzano l'uniformità artificiale (...) L'altro importante beneficio dell'aumentata libertà esteriore consiste nella natura stessa del processo di apprendere. Abbiamo già accennato al fatto che gli antichi metodi premiano la passività e la ricettività. L'immobilità fisica accentua paurosamente questi tratti. (Ivi, p. 47-48)

Come si vede, lo stesso Dewey, pur assegnando preminente importanza alla libertà positiva, non nasconde che questa sarebbe irraggiungibile senza quello che lui stesso chiama i benefici potenziali della libertà esterna. Per far sì che questi benefici divengano effettivi non rimane altro, secondo il pedagogista statunitense, che assegnare centralità al processo educativo. Solo quest'ultimo, a prescindere da ogni aspetto contenutistico, può mettere il soggetto nella condizione di attuare quella ricostruzione di ordine sintetico in grado di leggere e interpretare criticamente i fenomeni che lo circondano.

Conclusioni: pregi e difetti del liberalismo deweyano

Fin dal suo apparire il pensiero di Dewey provocò grande interesse ma anche severe critiche. Gli esponenti del liberalismo classico non mancarono di evidenziare come all'interno del lavoro del filosofo e pedagogista statunitense comparissero orientamenti di natura spuria, maggiormente riconducibili alla tradizione socialista piuttosto che a quella liberale. I testi che attirarono maggiormente queste critiche furono due: *Individualismo vecchio e nuovo* (1930) e *Liberalismo e azione sociale* (1935). Entrambi gli studi anticipano, anche se maggiormente circostanziate sul piano politico, le tesi già viste in *Esperienza e educazione* e più precisamente: a) la libertà individuale non può essere intesa in senso meccanico quale semplice eliminazione dei vincoli e degli impedimenti; b) la democrazia, quale tipica forma di governo dell'età moderna, necessita di maggiore educazione. Quest'ultima non consiste nella trasmissione di determinati contenuti ideologici, ma nella

strutturazione di un soggetto in grado di ricostruire le molteplici forme di esperienza. Solo in questo modo si potrà evitare di ricadere nell'atomismo presente nel punto precedente; c) il liberalismo classico ha enfatizzato eccessivamente la sfera economica, dimenticando che un atteggiamento di questo tipo ripropone disparità sociali rimarchevoli. Per ovviare a questo inconveniente è necessario attuare un controllo sociale dell'economia, rendendo generali e diffusi i benefici acquisiti. A tal scopo notava:

Un piano d'organizzazione sociale, messo in pratica per creare un ordine dove l'industria e la finanza siano socialmente controllati in favore di istituzioni che provvedano le basi economiche per la liberazione culturale e per la crescita degli individui, è, nel presente momento, il solo programma d'azione sociale col quale il liberalismo può conseguire il fini che professa. (Dewey, 1935: 63)

Si comprende bene come queste parole costarono la condanna da parte dei liberali ortodossi, ma bisogna, per onestà intellettuale, riconoscere come furono scritte nel decennio maggiormente turbolento del XX° secolo. L'intero pianeta sembrava sull'orlo del collasso e il pensiero liberale del tutto inadeguato a fronteggiare il totalitarismo trionfante. A Dewey parve che una rifondazione del liberalismo, quale forma di pensiero che riconfermava fiducia nelle potenzialità dell'individuo, potesse avvenire esclusivamente attraverso il controllo sociale della finanza e dell'economia. I successivi sviluppi storici hanno smentito questa tesi, ma sarebbe ingeneroso leggere tutta l'opera deweyana attraverso questa lente. Al contrario, nel percorso condotto nel presente capitolo, abbiamo cercato di dimostrare come esistano originali contributi che lo legano ad esponenti della tradizione liberale e che sinteticamente possono essere così riassunti: a) il pensiero liberale, sia di impronta contrattualistica che evoluzionistica, non esclude la centralità

dell'esperienza educativa. In entrambi i casi, infatti, non può essere pensabile un soggetto debole, formato da accadimenti episodici; b) a maggior ragione questo principio è valido in un periodo storico dove il liberalismo si lega alla democrazia. In questo caso, infatti, è necessario parlare di una vera *devozione* della sfera politica nei confronti di quella educativa; c) questa devozione, che in Dewey trovo piena e adeguata sottolineatura, era già implicitamente presente in alcuni liberali ottocenteschi, come ad esempio Tocqueville. Non si può parlare, di conseguenza, di un riconoscimento solitario ma di una vera e propria congiunzione che nasce da un'adeguata lettura delle dinamiche sociali; d) esistono, inoltre, dei contributi concettuali che sarebbero divenuti quanto mai rilevanti qualche decennio dopo: basti pensare alla valenza politica dell'aspetto comunicativo o al riconoscimento della natura problematica del concetto di libertà.

Per tutti questi motivi ci sembra ingenerosa l'esclusione del pensiero di Dewey dalla tradizione liberale attuata da alcuni importanti studiosi. Se è vero, infatti, che l'opera del filosofo e pedagogista statunitense rifiuta di riproporre meccanicamente i concetti centrali del liberalismo è altrettanto vero che fornì contributi importanti nel tentativo di rileggere una situazione politico-sociale alquanto mutata.

VIII
ALLA RICERCA DEL MODELLO PEDAGOGICO
LIBERALE

La centralità dell'educazione nel pensiero liberale

La disamina di alcuni orientamenti presenti all'interno della tradizione liberale ha permesso di acquisire di quest'ultima un'immagine meno riduttiva di quella comunemente propagandata. Solitamente se ne evidenzia il tratto universalistico – un unico modello antropologico da applicare a qualsiasi contesto socio-culturale – o l'aspetto individualistico, al fine di contraddistinguere ogni manifestazione sociale atomistica.

Il nostro percorso, al contrario, ha permesso di acquisire un dato su tutti gli altri: gli stessi fondatori del pensiero liberale, pur partendo dalla centralità della posizione individuale, non elusero il problema dell'alterità e delle possibili modalità che rendessero ottimali la convivenza tra le diverse soggettività. Nell'indicare le possibili soluzioni non si accontentarono di sintesi di facciata che coprissero artificialmente la pluralità delle manifestazioni umane, ma privilegiarono, all'interno di un possibile ordine sociale, l'aspetto dinamico. Non un solo esponente di quelli presi in considerazione perseguì un ideale di società chiusa a difesa delle proprie prerogative, né privilegio una classe sociale a scapito delle altre. Al contrario gli stessi esponenti comunemente considerati meno sensibili nei confronti dell'aspetto comunitario, quali A. Smith e Humboldt, proposero un modello di convivenza basato sul riconoscimento dell'altro e sulla “varietà di caratteri”, rifuggendo soluzioni omologanti. Si potrebbe in

qualche modo dire che all'antropologia del vuoto proposta da Montaigne all'apparire della modernità, il liberalismo abbia risposto con un paradigma pronto ad accogliere la ricchezza e la multiformità dei comportamenti umani, salvaguardando allo stesso tempo i diritti soggettivi ritenuti inalienabili.

All'interno di questo discorso l'aspetto educativo compare continuamente: talvolta in modo esplicito (Locke, Kant, Dewey), in altri casi in modo implicito (Hume, Smith, Tocqueville), ma non per questo perde di centralità. Un concetto, infatti, apparve chiaro agli esponenti maggiormente vicini alle complesse dinamiche della contemporaneità: la società liberal-democratica necessita di un forte sostegno formativo, senza il quale ogni progetto rischia di fermarsi esclusivamente all'aspetto formale. Non solo ma, come avevano visto con lungimiranza Tocqueville e Dewey, non esiste una vera e propria preparazione alla vita democratica; quest'ultima può solo essere continuamente sperimentata e migliorata attraverso l'esercizio quotidiano, denotando ancora di più il forte debito nei confronti dell'esperienza educativa. Se ogni dottrina politica implicitamente prefigura un determinato modello formativo, questo principio si dimostra ancora più valido per il pensiero liberale.

La questione che si pone ora è la seguente: è corretto parlare di uno specifico modello pedagogico o quest'ultimo si connota per essere un "dispositivo" (Tarozzi, 2003), un indirizzo volto a salvaguardare i diritti umani, rifiutando di elaborare nella sua complessità l'evento educativo? Non esiste, in altre parole, il pericolo di una riflessione debole e poco propensa ad accogliere le molteplici dinamiche caratterizzanti la società globale? Vediamo di rispondere a queste domande andando per ordine e cercando di capire primariamente quali siano i caratteri di un modello educativo.

Quale modello pedagogico?

Come è stato notato (Bertolini, 1996) il termine *modello* all'interno delle scienze umane può essere impiegato secondo diverse direzioni: può, infatti, indicare una *cornice di riferimento* entro la quale trovano posto, secondo una determinata posizione formale, un certo numero di oggetti; oppure può essere inteso come un *prototipo*, una rappresentazione distintiva delle caratteristiche essenziali di una certa categoria di fenomeni; secondo una terza definizione, infine, può indicare una precisa *visione del mondo*, offrendo alla concreta esperienza valori e significati atti ad interpretarla.

Non è difficile constatare come, anche in ambito accademico, i tre significati sovente si intersechino, indicando nella maggioranza dei casi l'esigenza di una maggiore formalizzazione dell'esperienza concreta secondo una definizione che tenti di limitare e contenere i tratti di episodicità. Anche in ambito pedagogico sono comparsi numerosi tentativi di classificare l'esperienza educativa secondo orientamenti più o meno rigidi, ottenendo in alcuni casi (De Giacinto, 1977) un elevato grado di formalizzazione. La prospettiva che adotteremo di seguito, tuttavia, non può limitarsi esclusivamente al rispetto di certi parametri classificatori, ma deve rispecchiare l'estrema complessità sia dell'evento politico che educativo. Detto in altri termini, l'oggetto di studio dovrà trovare piena accoglienza all'interno di categorie interpretative che lo sappiano cogliere nella sua multiformità e ricchezza di direzioni. Se, per esempio, nel tentativo di rintracciare il possibile modello pedagogico liberale ci accontentassimo, tra le altre, della seguente definizione, attueremmo un'impropria operazione riduttiva dalle comprensibili conseguenze negative:

Sosterremo ad oltranza la tesi che niente di buono entra nel mondo umano se non in quanto è contenuto e mediato dalle libere attività di individui, e che la pratica pedagogica deve essere foggata per armonizzarsi con quella verità (...). Il nostro principio riafferma l'infinito valore della persona individuale; proclama ancora una volta la responsabilità suprema dell'individuo di fronte al suo destino; e accetta tutti i corollari pratici impliciti in quell'asserzione (...). In pedagogia, a quel che sembra, ci si deve limitare a cercar di assicurare a tutti le condizioni in cui l'individualità raggiunga il massimo sviluppo - cioè a porre ognuno in grado di dare il proprio originale contributo al policromo complesso della vita umana, un contributo pieno e fedelmente caratteristico come la propria natura permette; e che forma esso debba assumere, è lasciato all'individuo, poiché si tratta di qualche cosa che ciascuno deve, in quanto vive e per il modo con cui vive, foggarsi da sé. (T. Percy Nunn, 1920: 6-7).

Una presa di posizione così netta a favore dello sviluppo delle prerogative personali, pur non mancando di legittimità, enfatizzerebbe una sola delle componenti del processo educativo, attuando una semplificazione davvero sminuente. In apparenza potrebbe rappresentare un principio teleologico in base al quale prefigurare un autentico modello pedagogico liberale, ma, di fatto, trascurerebbe tutte quelle variabili che il nostro percorso ha cercato di evidenziare. Se davvero la riflessione pedagogica proponesse un paradigma improntato esclusivamente “a cercar di assicurare a tutti le condizioni in cui l'individualità raggiunga il massimo sviluppo” accetterebbe di ridurre la propria azione entro confini molto angusti. E' necessario, di conseguenza, fondare l'analisi dei modelli pedagogici su una visione “realistica” dell'esperienza educativa, che non semplifichi quest'ultima secondo sintesi artificiose. Questo è possibile se si accetta di riconoscerne il centrale tratto *antinomico*, ovverosia la compresenza al suo interno di realtà e aspetti contrastanti. Rispetto alle antinomie tipiche dell'ambito educativo (autorità/libertà; individualità/socialità;

gioco/lavoro; autonomia/dipendenza) il dibattito si è storicamente diviso in due schieramenti: da una parte gli esponenti di matrice ideal-spiritualistica, protesi a sminuirne la rilevanza a favore di figure sintetiche (persona, spirito, pensiero, ecc); dall'altra i pedagogisti maggiormente attenti ai dati di realtà e alla loro valorizzazione, senza che questo comportasse un'acritica accettazione della situazione di fatto. E' evidente che la possibile delineazione di un modello pedagogico liberale non può che basarsi su questo secondo orientamento, su una visione dinamica ed evolutiva dell'individuo, delle istituzioni e della società. Per questo motivo riteniamo di grande interesse la classificazione dei modelli pedagogici proposta da G. M. Bertin, classificazione che non annulla ma accetta di includere all'interno di qualsiasi soluzione l'ineliminabile *problematicità* dell'esperienza educativa. Quest'ultima, nel perseguire la formazione delle singole personalità, risente della presenza di due istanze, *egocentrica* ed *eterocentrica*: la prima tende ad affermare prerogative individuali, la seconda a limitarle se non ad annullarle. Questa primaria antinomia, rinvenibile con evidenza all'interno degli orientamenti presenti nella storia della pedagogia, si riflette inevitabilmente nella proposizione dei vari modelli pedagogici che possono essere pertanto visti come tentativi di affrontare e limitare questa problematicità di base. In base a queste premesse, Bertin così definisce i concetti di *modello* e *struttura*:

Col termine di "modello" (ordinariamente inteso come una rappresentazione semplificata o analogica dei fenomeni, a scopo euristico o didattico) intendiamo lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità; col termine "struttura" l'insieme degli aspetti in cui il modello assume, o può assumere, concretezza in rapporto a situazioni possibili o storicamente e socialmente definite. Ogni sistema pedagogica storicamente attuato risulta perciò

costituito dalla scelta di un modello educativo e dall'indicazione delle concrete strutture che danno ad esso realizzazione. (Bertin, 1975: 77-78)

Individuato questo significato antidogmatico del concetto di modello ed in linea con le premesse sopra richiamate intorno al carattere fondamentale antinomico dell'esperienza educativa, si arriva alla delineazione delle seguenti tipologie:

- *modelli individualisti*: assegnano grande importanza al concetto di individualità intesa sia come piena realizzazione di sé che come superamento della propria condizione. L'elemento sociale occupa una spazio non centrale;
- *modelli collettivisti*: prevale in questo caso la dimensione storico-sociale dell'uomo, tralasciando o sottostimando l'istanza individuale;
- *modelli di conciliazione*: cercano di colmare lo sbilanciamento verso l'uno o l'altro aspetto (individuo e collettività), sottolineando l'arbitrarietà di posizioni che separino con troppa nettezza realtà in continua relazione;
- *modelli religiosi*: annullano il contrasto risolvendolo in realtà che trascendono ambedue i poli (amore di Dio, amore del prossimo, ecc).

E' bene ribadire che secondo questo orientamento qualsiasi modello pedagogico non risolve definitivamente l'insopprimibile antinomia caratterizzante l'esperienza educativa. E' necessario, di conseguenza, abbandonare la pretesa - molto diffusa in ambito educativo - di pervenire alla delineazione di un quadro immutabile all'interno del quale ricondurre armonicamente qualsiasi fenomeno od evento. La razionalità – unico strumento a disposizione dell'uomo atta ad arginare la problematicità del reale – non ha la facoltà di eliminare le contraddizioni presenti né può garantire il pieno raggiungimento delle soluzioni

preventivate. Se così fosse ci troveremmo al cospetto di un razionalismo metafisico foriero di tutti gli inconvenienti tipici di ogni ideologia. E' lo stesso Bertin a specificare con chiarezza questo significato:

La razionalità di ogni settore dell'esperienza, e quindi anche dell'educazione, è un compito attuabile talora a prezzo di rinunce e sacrifici, talora di compromessi e transazioni, possibile soltanto mediante l'assunzione di scelte (da parte di una personalità, di un gruppo sociale, di una civiltà) tra direzioni, significazioni, valori che presentano possibilità concorrenti, e non hanno inscritta in se stessi alcuna garanzia di necessità e di assoluta validità. (Ivi: 37-38)

Appare ora maggiormente comprensibile la scelta effettuata di analizzare il modello pedagogico liberale alla luce della formulazione antinomica della legge educativa. La stessa complessità di quest'ultima è rinvenibile nell'immagine dell'uomo e della società proposte dagli esponenti da noi presi in considerazione, senza che questa abbia comportato una visione atomistica e frantumata delle relazioni umane. Ciò non toglie che arrivati a questo punto non si possa più eludere l'interrogativo posto in precedenza: il liberalismo ha proposto un esplicito modello pedagogico?

La riflessione educativa del liberalismo: tra “dispositivo” e “modello”

La disamina intorno alle varie forme di liberalismo (contrattualistico, evolucionistico, morale, democratico e sociale) ha permesso di comprendere come sia fondamentale corretta la tesi (Matteucci: 1998) di chi ritiene che sia impossibile ricondurre questa forma di pensiero ad una sintesi unitaria. Non esistono padri universalmente riconosciuti, né, tanto meno, testi ufficiali che possano fungere da solida base interpretativa. Al contrario, come si è ampiamente dimostrato, la tradizione liberale accoglie al proprio interno contributi di varie direzioni, non sempre collimanti tra di loro. Sarebbe, di conseguenza,

contraddittorio ammettere l'esistenza di un chiaro modello pedagogico in assenza di una riflessione politica dai contorni ben determinati. Esistono, e questo va sottolineato, importanti contributi (*Pensieri sull'educazione, Democrazia ed educazione, ecc*) di esponenti liberali intorno all'esperienza educativa, ma sarebbe scorretto assegnare a questi lavori la funzione paradigmatica del manifesto. Detto in altre parole, la natura composita e asistemica del liberalismo come dottrina politica non può non riflettersi nella mancanza di un chiaro modello pedagogico.

Detto questo, però, bisogna stare attenti ad evitare il paradosso opposto, quello che nega l'esistenza di qualsiasi modello pedagogico liberale. Se, infatti, si accettasse questa tesi diventerebbe difficilmente comprensibile l'esistenza di diffuse prassi educative, come quelle caratterizzanti i sistemi scolastici odierni di gran parte del pianeta, che si ispirano quasi completamente ai principi della tradizione liberale. E' necessario, di conseguenza, comprendere come da una tradizione di pensiero che rifugge la sistematicità possano essere comparse situazioni educative richiamantesi indirettamente al liberalismo.

La spiegazione, a nostro parere, è rinvenibile all'interno della stessa definizione di modello proposta da Bertin e precedentemente riportata. Come si ricorderà il pedagogista italiano aveva distinto tra il modello propriamente detto e la struttura: il primo assume un carattere interpretativo e classificatorio nei confronti dell'esperienza educativa, la seconda indica gli aspetti di concreta realizzazione del modello. Ebbene questa differenziazione ben si presta ad essere utilizzata nel tentativo di comprendere se la tradizione liberale abbia prodotto una propria riflessione articolata relativamente all'evento educativo. Se, infatti, la si applica con coerenza si scopre che il liberalismo ha tralasciato di dare forma ed organicità al primo punto (*modello*), così come si è poco curato di dare effettiva continuità e giustificazione al secondo (*struttura*). E

questo non per un atto di voluta noncuranza, ma per l'originario approccio nei confronti dell'uomo e della società. Gli esponenti liberali, infatti, hanno sempre privilegiato un'ottica anti-ideologica, assegnando centrale importanza alla costruzione sociale dei valori politici piuttosto che alla determinazione di una conclusa teoria. Riprendendo la terminologia di K. Popper si potrebbe dire che il liberalismo privilegia l'immagine di una "società aperta", pronta a valorizzare il dialogo e a confutare quelle "verità" rivelatesi fallaci o non più difendibili. La mancanza di un preordinato modello in base al quale leggere la realtà, tuttavia, non ha determinato la scomparsa di questa forma di pensiero, ma al contrario ha permesso che le proprie categorie interpretative, così come i principi ispiratori, si riproponessero continuamente nei diversi contesti storico-sociali. Se infatti si attuasse una visione sintetica capace di abbracciare i quattro secoli di vita del liberalismo, si scoprirebbe la permanenza, problematizzata e soggetta a continui cambiamenti, degli stessi temi: libertà, giustizia, diritti, società, consenso, tolleranza, ecc. In tal modo quello che era il maggior limite del pensiero liberale, ovvero la incapacità di produrre una teoria articolata e unitaria allo stesso tempo, si è tramutato in un motivo vincente. Non a caso il tramonto delle ideologie è coinciso con la rinascita del liberalismo stesso.

A questa debole costruzione teorico-formale non poteva non conseguire che una dimensione strutturale ancora più frastagliata. L'ordine sociale liberale, da intendersi come concreta applicazione di quei principi ispiratori, si è fin da subito tramutato in una variopinta gamma di tipologie, alcune estremamente diverse tra di loro. Sarebbe, di conseguenza, più appropriato parlare, nel caso del liberalismo di un *modello debole* alla fonte, del quale è impossibile individuare un unico padre e un unico testo fondativo e al quale fanno seguito concrete realizzazioni storiche ancora più deboli. Detto in altri termini, il modello

liberale nel trattare continuamente gli stessi temi si è continuamente arricchito di nuovi contributi senza preoccuparsi di dare compiuta organicità agli elementi emersi e senza alcun vincolo nei confronti degli esiti di ordine pratico.

Fatte queste necessarie specificazioni e stabilito che ad un modello liberale debole sul piano politico non poteva che conseguire la stessa fragilità sul piano della riflessione educativa, rimane in qualsiasi caso valida la considerazione fatta in precedenza: la precarietà teoretica non deve condurci necessariamente a negare l'esistenza di qualsiasi forma di sistemazione intorno al processo educativo. Abbiamo in precedenza accennato al fatto che alcuni critici del liberalismo preferiscono parlare di *dispositivo* piuttosto che di modello, ritenendo quest'ultimo termine troppo vincolante nei confronti di una forma di pensiero che ha perseguito la stratificazione delle proprie conquiste, piuttosto che indicarle definitivamente *ab initio*. E' probabilmente una considerazione corretta, anche se noi preferiamo parlare di un modello pedagogico liberale *indiretto*, sorto più per *suggestione* che per intenzionale elaborazione. Attenendoci alla definizione di Bertin, risulta evidente come il principio teleologico di questo modello pedagogico indiretto sia stato naturalmente individuato nel *principio di libertà individuale*, senza alcun vincolo intorno alla precisa definizione di quest'ultimo. Di conseguenza sono potute sorgere interpretazioni che privilegiassero l'acquisizione dell'autonomia morale, la salvaguardia dei diritti individuali, la denuncia nei confronti dei pericoli riguardanti la massificazione e l'alienazione, la relazione con l'alterità e la scoperta della dimensione sociale. In alcuni casi queste direzioni hanno mantenuto un valore dominante, in altri hanno ricercato una soluzione più equilibrata che tenesse in adeguata considerazione la presenza dei diversi significati. Ciò non toglie che il modello pedagogico liberale,

proprio per la sua natura perennemente dinamica e poco propensa alla codificazione dei significati, abbia, di fatto goduto, di una enorme diffusione. Per avere una controprova di quanto sosteniamo, basta porsi la seguente domanda: sarebbe ammissibile, oggi, una proposta educativa che non tenesse in adeguata considerazione il tema dei diritti individuali? Si tratta di un motivo centrale del giusnaturalismo seicentesco divenuto oggi patrimonio comune ed irrinunciabile di molti sistemi scolastici. La stessa cosa potrebbe dirsi degli altri valori, a dimostrazione del carattere indiretto di questo orientamento.

Riprendendo, inoltre, la classificazione proposta da Bertin non si potrebbe evitare di collocare il modello pedagogico liberale, a causa della rilevanza assunta dal principio di libertà individuale, all'interno dei modelli individualisti. Anche questa operazione, seppur legittimata e giustificata sotto vari punti di vista, correrebbe il rischio di essere smentita dalle concrete realizzazioni. Come abbiamo visto, infatti, proprio coloro che comunemente sono indicati quali padri dell'individualismo egoistico e competitivo (A. Smith) denotano una forte propensione morale nei confronti dei problemi posti dall'alterità. Per non dire, poi, della proposta deweyana - "Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie" - che potrebbe facilmente essere inclusa all'interno dei modelli di conciliazione. Non è scorretto, di conseguenza, asserire che il pensiero liberale apre sul piano pedagogico una pluralità di formalizzazioni che, raggiungendo solo in pochissimi casi la compiuta sistematicità del modello, risentono fortemente delle concrete condizioni di realizzazione. Ritorna, in altri termini, un concetto già comparso nella disamina dei contributi di molti esponenti liberali: la dottrina politica liberale denuncia l'esigenza di un percorso educativo che formi il soggetto del quale intende parlare. Da qualsiasi premessa si parta

(contrattualistica, evolucionistica, morale, ecc.) la dimensione pratico-formativa è chiamata a dare concreta determinazione ad un disegno che correrebbe il rischio di cadere in un'eccessiva formalizzazione.

Risulta, di conseguenza, alquanto artificiosa la ricorrente questione tutta interna al liberalismo, concernente il ruolo più o meno attivo dello Stato riguardante le politiche educative. Come è noto, alcuni esponenti liberali hanno più volte manifestato la propria contrarietà nei confronti di interventi eccessivamente pressanti, temendo che si tramutassero in condizionamenti manipolatori rivolti alle coscienze. Questo atteggiamento ha permesso che in alcuni paesi, principalmente di cultura anglosassone, comparisse un'ampia gamma di percorsi educativi in minima parte gestiti dalla Stato. Senza ripercorrere l'intera questione intorno alla titolarità di intervento riguardo ai percorsi formativi è scontato sottolineare come la società liberale, favorevole alla pluralità delle esperienze e alla libera scelta del cittadino, preveda la compresenza di più soggetti educanti. Se si sostenesse il contrario si cadrebbe, di fatto, in palese contraddizione. Quello che qui preme specificare è che l'identificazione tra educazione e indottrinamento, come talvolta appare in taluni scritti, è del tutto ingiustificata e fuorviante. Come cercheremo di dimostrare in seguito, gli stessi principi del modello pedagogico liberale ben si adattano ad essere compatibili con alcune delle riflessioni educative contemporanee, quelle in particolar modo facenti capo alla riscoperta della soggettività e ad una visione dinamica, ma non per questo carente sul piano etico, della società. Per riprendere un concetto emerso dalla disamina del pensiero di Dewey, la concezione secondo la quale l'educazione rappresenterebbe esclusivamente uno strumento atto a perseguire determinate finalità politiche, risulta del tutto inadeguata nel caso delle società liberal-democratiche. Queste ultime, in realtà, manifestano l'esigenza di appoggiarsi ai processi formativi nel tentativo

di dar vita a quel cittadino autonomo e critico del quale parlano. Si comprende, in tal modo, come l'orientamento neoliberistico, tutto proteso ad enfatizzare la variabile economica del comportamento umano, risulti del tutto inadeguato a produrre un modello pedagogico credibile. Quest'ultimo può sorgere solo attraverso un'articolata lettura dell'uomo e della società e non può basarsi su impostazioni riduttive miranti a semplificare le realtà esistenti.

Nel ricapitolare i caratteri originari del modello pedagogico liberale, così come emersi dal nostro percorso, e tenendo in considerazione la matrice indiretta di tale genesi, facente capo ad una costruzione concettuale per successive conquiste e contributi, è possibile puntualizzare i seguenti passaggi:

- il principio teleologico ordinante i vari aspetti dell'esperienza educativa è rappresentato dallo sviluppo e dal potenziamento della *libertà individuale*. Sul piano prettamente formativo questo principio si traduce nella possibilità di acquisire una visione autonoma e critica della realtà. E' un obiettivo raggiungibile con difficoltà e che implica un'esigenza etica insopprimibile con una forte accezione pratico-regolativa. Nota, a tale proposito, Tarozzi (2005: 99): "Educare all'autonomia e all'indipendenza dell'individuo è la premessa sostanziale a qualsiasi progetto educativo nel quadro di una società liberale. Infatti le nuove generazioni devono non solo essere istruite sulla conoscenza dei propri diritti, ma devono anche apprendere le competenze necessarie ad esercitarli". A questo proposito alcuni autori hanno parlato di un paradosso centrale alla base del liberalismo pedagogico: da una parte, infatti, si indicano l'autonomia e l'acquisizione del pensiero critico quali finalità irrinunciabili, dall'altra ci si affida ad interventi impositivi al fine di raggiungere le

mete indicate. A nostro avviso tale contraddizione è solo apparente: ogni modello pedagogico, infatti, non può eliminare le antinomie che contraddistinguono l'esperienza educativa. Può tentare, e francamente questa ci sembra la strada maggiormente praticabile, di sintetizzarle secondo una direzione di compromesso. Ben più grave sarebbe se decidesse, attraverso soluzioni artificiali o di comodo, di eliminare le posizioni o le istanze presenti. I percorsi educativi conseguenti, nel valorizzare il ruolo dell'individuo, dovranno evitare impostazioni riduzionistiche, allontanando il pericolo, sempre incombente, di ricondurre ogni intervento verso esiti professionalizzanti;

- a questo principio segue un'interrogazione profonda e ricorrente intorno alla presenza dell'*altro* e alle caratteristiche della *vita sociale*. Queste tensioni, profondamente radicate in molta parte del pensiero liberale, trovano piena anticipazione nell'esperienza educativa che, correttamente intesa, non può che valorizzare il dato di *relazione* e di *associazione*. Non solo, questa tensione verso le altre soggettività non si limita alla semplice constatazione della loro presenza fisica, ma si connota secondo direzioni morali e sentimentali: la prima si caratterizza per l'assegnare alle altre individualità prerogative e diritti riconosciuti a se stessi; la seconda per un atteggiamento simpatetico di natura spontanea. Il processo educativo diventa luogo di sperimentazione delle varie forme di socialità, anticipando la centralità ricoperta dall'opinione pubblica e allontanando ogni paternalismo. Quest'ultimo, soprattutto quando si colora di venature etiche, tende a sostituire la costruzione di senso sorta dalla libera relazione tra le soggettività con finalità imposte dall'esterno;
- posto il principio teleologico ordinante (*libertà individuale*) e riconosciuta la dimensione dell'alterità e della socialità, ne conseguono una precisa serie di valori: *assoluta tutela dei diritti*

individuali, giustizia, tolleranza, riconoscimento delle diversità, creazione di un'immagine aperta della società. Questi primari valori sarebbero, tuttavia, irraggiungibili senza lo sviluppo e il potenziamento di due disposizioni particolarmente importanti sul piano educativo: *rispetto e responsabilità.* Abbiamo parlato di disposizioni perché pur tramutandosi con il tempo essi stessi (rispetto e responsabilità) in valori, richiedono sforzo ed esercizio quotidiano. L'esercizio della libertà, di conseguenza, non può essere inteso in senso sfrenato e distruttivo, ma richiede al soggetto la capacità di riconoscere personalmente i limiti da assegnare al proprio comportamento. Anche in questo caso la dottrina politica denota un eccesso di formalismo quando non coniugata all'aspetto formativo. Nulla di più errato, di conseguenza, che confondere il modello pedagogico liberale con posizioni utilitaristiche o di semplice gestione dell'esistente. L'azione educativa non può che far perno su valori ben definiti, come quelli richiamati poco sopra, nella convinzione che solo partendo da queste premesse sia possibile dar vita ad una convivenza sociale basata sul dialogo. Per essere sintetici, si potrebbe dire che l'educazione liberale mette al centro i valori al posto della verità.

- conseguente alla fiducia riposta nell'individuo e alla capacità di intessere relazioni sociali, compare una determinata visione del processo conoscitivo e della scienza. Riguardo al primo punto sono rigettate visioni di carattere dogmatico tese a contrapporre la teoria alla pratica, facendo di quest'ultima un semplice campo di applicazione di tesi incontrovertibili. La conoscenza dovrà essere di impronta congetturale, pronta ad accettare le smentite provenienti dalla concreta esperienza, così come a perseguire una concezione attiva del proprio procedere. Lo sviluppo della scienza moderna

esprime questo desiderio di libertà attraverso la delineazione di un metodo che allontana nella sua essenza ogni tentativo di condizionamento (ideologico, politico, economico, ecc) e che si pone al servizio delle esigenze umane. Entrambe (conoscenza e scienza) non esauriscono gli interrogativi che concernono l'uomo e il suo vivere in società, ma entrano a far parte di quel quadro unitario di valori sopra delineato. Il modello pedagogico liberale, di conseguenza, non potrà mai ridursi ad una visione efficientistica e tecnocratica della convivenza umana, né mai potrà accettare che il metodo scientifico divenga l'unico modo attraverso il quale interpretare i fenomeni umani. Al contrario, mettendo al proprio centro il problema antropologico e il carattere pratico dell'azione, privilegerà un'educazione di ordine critico, attenta a smascherare ogni forma di dogmatismo e omologazione di pensiero. La società attuale, incentrata sulla tecnologia e sulla informazione, richiede a maggior ragione una visione aperta e dialogica della scienza, fatto questo che necessita di interventi educativi sempre più qualificati;

- per quanto concerne la parte metodologica, il modello pedagogico liberale non può che assumere come orientativi quegli stessi valori emersi in precedenza. Si pensi, ad esempio, al carattere dinamico ed aperto della società: un intervento educativo che non tenesse in adeguata considerazione queste caratteristiche cadrebbe in atteggiamenti statici e consuetudinari, correndo anche il rischio di prefigurare posizioni isolazionistiche. L'elemento, tuttavia, che ci sembra maggiormente interessante riguardo il carattere libero e inintenzionale dell'azione umana. Partendo da questo presupposto, infatti, il discorso si sposta dal piano metafisico ed idealistico a quello storico-sociale, acquisendo una ricchezza considerevole di direzioni. Non si parlerà, in altri termini, di una libertà assoluta e

incondizionata, così come la tolleranza non potrà trasformarsi in supina accettazione di qualsiasi abito comportamentale, anche di quelli che ledono la dignità delle persone (si pensi, ad esempio, al ruolo e alla condizione della donna in certe culture). I progetti educativi dovranno continuamente tenere in considerazione le reali condizioni di intervento, cercando, ove possibile, di non ipostatizzare i concetti orientativi in inutili orpelli teorici. Trattandosi, inoltre, di un modello pedagogico che sottolinea anche il carattere inintenzionale dell'agire umano, sarebbe contraddittorio pensare alla possibilità di ottenere esiti certi e garantiti. Il processo educativo può richiedere, a tutti i soggetti coinvolti, atteggiamenti improntati alla cura, all'impegno e allo sforzo, ma mai può acquisire i tratti di garanzia e certezza presenti, ad esempio, nei fenomeni naturali. Come sopra abbiamo espressamente chiarito, prima ancora che un modello gnoseologico o epistemologico, il liberalismo è sostanzialmente una teoria concernente l'ordine politico e sociale. Questo concetto risulta ancora più valido allorché riguarda la metodologia educativa: che quest'ultima richieda una riflessione intorno alle migliori tecniche da utilizzare nella concreta prassi è sicuramente cosa augurabile. Se, tuttavia, da un approccio di questo tipo si passasse ad un atteggiamento tecnicistico, teso alla enfaticizzazione di una didattica esclusivamente strumentale, ci troveremmo al cospetto di una degenerazione del significato di esperienza educativa. Come abbiamo più volte sottolineato, il modello pedagogico liberale non solo accetta la natura complessa dell'uomo e della società, ma privilegia interventi che salvaguardino questa ricchezza di base;

- sul piano organizzativo il liberalismo pedagogico non può contravvenire ad uno dei suoi concetti orientativi, consistente nel negare, in ogni sfera dell'esperienza umana, il *monopolio* di un solo

soggetto. Di conseguenza, accanto, ad istituzioni scolastiche gestite dallo Stato ne compaiono altre, nate dalla libera associazione tra cittadini od enti. Questo principio generale è oggi unanimemente accettato nei paesi di cultura occidentale, ma sussistono numerose e diverse interpretazioni sul come tale rapporto debba intendersi: alcuni reputano irrinunciabile il ruolo dello Stato nella formazione delle nuove generazioni, lasciando agli altri istituti formativi un ruolo secondario; altri danno vita ad una vera e propria competizione tra i singoli istituti a prescindere dalla loro gestione; altri ancora hanno istituito il famoso “piano dei buoni”, un coupon concesso alle famiglie che sono libere di spenderlo secondo criteri propri, scegliendo la scuola maggiormente in linea con le proprie convinzioni. In linea generale (tranne il *libertarismo* del quale diremo in seguito) il ruolo dello Stato non scompare e, anche quando limitato, conserva un potere di indirizzo e controllo.

Sviluppi del modello pedagogico liberale indiretto

Si sarà notato come nel nostro tentativo di puntualizzare i passaggi centrali del modello pedagogico liberale ci siamo volutamente astenuti da qualsiasi riferimento ai contributi più recenti e importanti comparsi all'interno del liberalismo. Nostro compito dichiarato, infatti, è quello di evidenziare, contrariamente ad una certa *vulgata*, la presenza all'interno di questa tradizione di pensiero di una sensibile devozione nei confronti dell'educazione. Come abbiamo cercato di dimostrare, tale debito è talvolta palese, mentre in altri casi è di natura implicita, ma non per questo meno rilevante. Il pensiero liberale, in altri termini, contiene nella sua struttura originaria – dopo l'individuazione dei propri principi ispiratori – una forte attrazione nei confronti dei temi riguardanti l'aspetto formativo. Se così non fosse, cadrebbe in un vuoto formalismo dal debole fascino e non si spiegherebbe la capacità di sopravvivere alle varie ideologie comparse negli ultimi secoli.

Giunti a questo punto, tuttavia, non possiamo sottacere la grande rinascita del pensiero liberale verificatasi negli ultimi decenni con importanti ricadute dal punto di vista educativo. Anticipiamo fin d'ora che il dibattito comparso in questi ultimi anni riproduce a grandi linee, tranne il singolare caso del *libertarismo* che vedremo tra poco, lo stesso percorso visto in precedenza: si è passati, infatti, da una polemica tutta interna agli studiosi di filosofia politica relativa ai valori classici del liberalismo (libertà, giustizia, potere, individuo, Stato, ecc) all'inevitabile constatazione che tali concetti avrebbero necessitato, per la loro realizzazione, di un sostegno di tipo formativo. La devozione della democrazia nei confronti dell'educazione, come aveva sottolineato Dewey, si ripresenta in tal modo con maggiore forza. A questo dato di partenza si aggiunge il fatto che il pensiero liberale ha necessariamente dovuto misurarsi con le dinamiche della società post-industriale,

caratterizzate da spinte e forze talvolta contrastanti. All'interno di questo passaggio epocale sono così sorte letture completamente diverse: ci riferiamo all'*anarchismo individualista* di Murray N. Rothbard, ideologo del *Libertarian Party* statunitense e alla teoria della *giustizia come equità* di J. Rawls. Abbiamo scelto questi due esponenti non solo perché portatori di visioni contrastanti in merito ai temi classici del liberalismo, ma anche perché nei loro lavori traspare chiaramente un concreto interesse nei confronti dell'educazione.

Riguardo al pensiero di Rothbard non si può non concordare con uno dei suoi principali studiosi (Bassani, 1996) quando parla di *spaesamento* e *vertigine* relativamente ai sentimenti provati da coloro che si avvicinano per la prima volta a questi scritti. Il lettore europeo, in altri termini, ben difficilmente si accosta alle dinamiche dell'ordine sociale con la radicalità e la nettezza delle tesi presenti nei contributi dello studioso statunitense. Quest'ultimo, nel tentativo di riscoprire e preservare lo spirito autentico del liberalismo e cercando di mettere al centro delle proprie riflessioni la libertà individuale, ha condotto una serrata battaglia contro lo Stato, qualsiasi forma e ruolo esso assuma, fino a prevederne la definitiva cancellazione. Vedremo in seguito quali importanti, e per certi versi sorprendenti, conseguenze di carattere educativo derivino da questa impostazione; per il momento è importante comprendere come agli occhi dei libertari ogni intervento dello Stato si configuri come un'aggressione o un sopruso. A tal proposito nota Rothbard:

I libertari ritengono che lo Stato sia il supremo, eterno e meglio organizzato aggressore delle persone e delle proprietà dei cittadini. *Tutti* gli Stati, ovunque, siano essi democratici, dittatoriali, monarchici, rossi, bianchi, blu o marroni. (...) Per molti secoli, lo Stato (o più precisamente gli individui che svolgono dei ruoli come "membri del governo") ha mascherato la sua attività criminosa con una altisonante retorica. Per secoli lo Stato ha commesso omicidi di massa chiamandoli "guerra"; ha

poi nobilitato il massacro di massa che la “guerra” necessariamente porta con sé.
(Rothbard, 1973: 78-79)

Venendo negata l'autorità dello Stato, automaticamente acquisiscono primaria centralità i diritti inalienabili del soggetto, sintetizzati nell'assioma per cui “nessuno può aggredire la persona o la proprietà altrui”. Questo comporta una difesa strenua e continua delle libertà civili (parola, stampa, assemblea), così come la libertà per ciascun uomo di dar seguito a qualsiasi comportamento che non danneggi le prerogative altrui. Di conseguenza, molte battaglie libertarie sono state improntate ad un accentuato antiproibizionismo, favorendo la possibilità per l'individuo di indirizzare autonomamente le proprie scelte. A questi diritti, comunemente etichettabili come appartenenti alla cultura di “sinistra”, si associano aspetti di “destra” quali la difesa ad oltranza della proprietà privata e l'accettazione delle leggi che governano l'economia di mercato, senza che siano previsti correttivi od interventi di carattere statale. Quest'ultimo punto non deve far pensare ad una sovrapposizione tra orientamento anarco-individualista e sostenitori del liberismo. L'enfasi assegnata alla inalienabilità dei diritti naturali e al principio di non-aggressione, fa comprendere come il libertarismo di Rothbard abbia una forte impronta etica, riconducibile principalmente al recupero di motivi giusnaturalistici. L'accusa comunemente rivolta agli individualisti, ovverosia quella di proporre un modello di convivenza atomistico, è rigettato con forza dall'esponente libertario: l'individualismo, per sua natura, non può che poggiare su una visione cooperativistica delle relazioni umane in base alla quale scoprire liberamente i vantaggi dei rapporti collaborativi. Ciò che non può ammettere, in base alle proprie premesse, è l'uso della coercizione nell'indirizzare i rapporti interpersonali. Il “vuoto sociale”, di

conseguenza, non può essere né la premessa e tanto meno l'esito di un'autentica visione libertaria.

Partendo da tali premesse prende corpo un'ardita riflessione intorno al ruolo della scuola e al significato da assegnare al processo educativo. In coerenza con i propri principi ispiratori, Rothbard conduce una serrata battaglia nei confronti dell'istituzione scolastica, arrivando a formulare critiche molto vicine a quelle contenute nel famoso saggio *Descolarizzare la società* di I. Illich. Quest'ultimo, come si ricorderà, aveva rivolto le seguenti accuse:

- l'istituzione scolastica ha, di fatto, instaurato un monopolio sull'istruzione, escludendo la possibilità che la persona possa formarsi secondo percorsi e agenzie diverse;
- gli enormi fondi stanziati per l'istruzione non hanno determinato un miglioramento formativo "per tutti", ma hanno prodotto forti disparità, permettendo solo ad una parte minoritaria dei soggetti in crescita, che comunque avrebbe in qualsiasi caso acquisito tale vantaggio, di trarre reali vantaggi;
- l'istituzione scolastica, di conseguenza, non forma la persona, ma cede titoli spendibili a livello sociale. Crea, in altri termini, delle disparità alla fonte;
- il soggetto, in conclusione, si trova nella condizione di chi subisce una doppia espropriazione: conoscitiva, in quanto non può servirsi degli strumenti necessari alla sua crescita formativa; psicologica, in quanto si trova a dipendere continuamente da istituzioni sociali, trasformandosi in un assistito perenne.

Le stesse critiche di Illich, sopra riportate, ricorrono più volte negli scritti di Rothbard dove il tema del monopolio dell'educazione da parte dello Stato, la natura omologante dell'intervento di quest'ultimo e la funzione

coercitiva e snaturante della scuola trovano piena accoglienza. Lo stesso Rothbard riconosce che su tali temi la convergenza di opposti schieramenti (sinistra/destra) non solo è possibile, ma augurabile. Si tratta, infatti, di riconoscere il naturale diritto del soggetto a ricevere un'educazione libera ed in piena sintonia con la propria indole, senza che intervengano agenti esterni a regolare arbitrariamente il percorso di crescita. L'intervento dello Stato, qualsiasi forma esso assuma, altera questa disposizione, incanalando il processo educativo verso finalità ben precise. In piena coerenza con queste premesse, l'esponente libertario arriva a rifiutare il famoso "piano dei buoni" ideato da Milton Friedman. Se è vero, infatti, che ogni famiglia può spendere il proprio buono liberamente, scegliendo l'istituzione scolastica maggiormente in sintonia con le proprie convinzioni, è altrettanto vero che il controllo dello Stato non scompare, ma rimane ben presente: la scelta dovrà avvenire all'interno di una gamma di istituti che rispondono a determinati requisiti posti in partenza. Compare, in altri termini, una nuova leva, quella del ricatto, che potrà essere sempre azionata al fine di condizionare ed indirizzare il processo educativo.

Non esiste, di conseguenza, che un'unica strada: evitare che lo Stato intervenga in questo delicato aspetto dell'esperienza umana, lasciando che le famiglie scelgano autonomamente i tempi e i modi della formazione dei propri figli. A dire il vero Rothbard non dedica molto spazio alla delineazione di un nuovo modello educativo, facendo comunque capire che l'alternativa sarebbe costituita da un approccio cooperativistico o dalla naturale comparsa, una volta venuto meno il ruolo dello Stato, di enti in grado di offrire i propri servizi. L'educazione, in altre parole, non può essere rappresentata da un rigido processo di crescita organizzato secondo vincoli (come ad esempio l'obbligo scolastico) imposti da un'istituzione monopolistica, ma

rappresenta una naturale esigenza dell'individuo che non può sottostare ad indirizzi esterni.

Venendo ad un'analisi critica del libertarismo di Rothbard relativamente al problema educativo, non si può evitare di segnalare come quest'ultimo si iscriva all'interno di un modello associazionistico estremo dove è bandita ogni forma di dominio dell'uomo sull'uomo. La legge positiva, in tale forma di società, riveste un ruolo secondario, dovendo i soggetti presenti rispettare i diritti naturali classici della tradizione liberale. Accantonando il tema della realizzabilità di questo modello di convivenza, intorno al quale sussistono numerosi e fondati dubbi, emerge con chiarezza un'eccessiva semplificazione dell'esperienza educativa, ricondotta principalmente a motivi spontaneistici (la libera espressione del soggetto in crescita) o imitativi (apprendimento attraverso la concreta esperienza). Questi due principi appartengono sicuramente a qualsiasi modello che non voglia identificare l'educazione con la trasmissione, ma ci sembrano del tutto insufficienti nel delineare, anche in maniera minima, un credibile percorso di crescita. Il libertarismo educativo apre, attraverso una *pars destruens* molto accentuata, un panorama del quale non è in grado di condurre una sintesi, lasciando indeterminate molte delle variabili che concorrono a determinare l'esperienza formativa. Si potrebbe in qualche modo dire che del modello delineato precedentemente sviluppa il primo punto (*la libertà individuale*) e l'ultimo (*aspetto organizzativo*), tralasciando di affrontare gli altri.

Il lavoro di John Rawls può essere considerato antitetico a quello di Rothbard e si colloca, seppur con alcune novità che andremo a vedere in seguito, all'interno della tradizione liberale ortodossa, con forti accenti neokantiani. Il merito di questo autore, intorno al quale convergono unanimemente i critici, è stato quello di riaprire e rilanciare il dibattito

intorno al liberalismo con la pubblicazione nel 1971 del celeberrimo *Una teoria della giustizia* (*A Theory of Justice*). Come si evince chiaramente dal titolo, Rawls cerca di fondare, attraverso un discorso altamente formalizzato e astratto, l'immagine di una società ordinata, passando per la ridefinizione e la centralità del concetto di giustizia. Quest'ultima, in altri termini, e non il concetto di bene, come accadeva nella tradizione utilitaristica che massimizzava un valore o una condizione, costituisce l'architrave intorno alla quale costruire un modello di effettiva cooperazione sociale, dove ogni individuo riconosce agli altri le prerogative assegnate a se stesso. Prende così piede la delineazione di due principi di giustizia: il primo rimanda al diritto di ciascuno al massimo grado di libertà compatibilmente con quella altrui; il secondo ammette che le disuguaglianze ammissibili sono quelle a favore degli svantaggiati e atte a favorire l'apertura a tutti delle cariche e funzioni pubbliche. Non di secondaria importanza, e dalle conseguenze educative non marginali, è il fatto che il vero accordo tra gli individui può nascere dietro un *velo di ignoranza*, attraverso un processo che metta tra parentesi le reali condizioni sociali dei contraenti al fine di dar vita ad un accordo razionale. Ritorna, senza che la critica ne abbia sottolineato l'importanza, la logica dello *spettatore imparziale* di A. Smith dove l'individuo era chiamato ad una sorta di superamento delle prerogative individuali nel tentativo di conquistare un'ottica oggettiva.

E' importante sottolineare come il percorso condotto da Rawls, relativamente al valore da assegnare all'esperienza educativa, ricalchi a grandi linee quello dell'intera tradizione liberale: si passa infatti da posizioni contrattualistiche di stampo lockeano, dove la formazione acquista una connotazione implicita e strumentale, a conclusioni di impronta deweyana. Nel corso dei decenni successivi alla comparsa di *Una teoria della giustizia*, infatti, il filosofo statunitense cercò di limitare

il tratto comprensivo ed astratto delle proprie teorie a favore di un'impostazione maggiormente sensibile nei confronti del carattere "costruttivo" dell'esperienza politica. Si rese conto, in altre parole, che la semplice compresenza di differenti visioni della vita all'interno della società avrebbe prima o poi generato una società altamente conflittuale, senza la possibilità di pervenire a duraturi accordi. Ed è a questo punto che pervenne a considerazioni abbastanza simili a quelle di Dewey: l'educazione non poteva essere considerata quale semplice strumento di trasmissione, ma conteneva al proprio interno quelle disposizioni atte a favorire la convivenza sociale. Contribuiva, in altri termini, a generare il "consenso per intersezione" (*overlapping consensus*), concetto indicante la disposizione a ricercare i punti di contatto tra le diverse visioni del mondo atte a fondare la vita democratica. La ricerca di una teoria comprensiva, una teoria che pretendesse di orientare in modo completo l'agire umano, avrebbe pregiudicato la compresenza di diverse concezioni all'interno della società, ragion per cui era preferibile dedicarsi ad un atteggiamento meno esclusivo e maggiormente finalizzato ad evidenziare le ragioni della convergenza. Rawls, in tal modo, intendeva accogliere le dinamiche della società multiculturale, favorendo il momento della costruzione delle pratiche sociali allontanando l'atteggiamento esclusivamente normativo. Paradossalmente questa azione di contenimento porterà a conclusioni pedagogiche non di poco conto. Si leggano, ad esempio, le seguenti considerazioni relative al presunto "atteggiamento minimo" contenute nell'ultima grande opera del filosofo statunitense:

Si limiterà (*il liberalismo di Rawls*) a esigere che l'educazione dei figli comprenda la conoscenza dei propri diritti costituzionali e civici, che i bambini imparino, per esempio, che nella società in cui vivono esiste la libertà di coscienza e per la legge l'apostasia non è reato, così da avere la certezza che, quando saranno maggiorenti,

se continueranno a seguire la stessa religione non lo faranno solo perché ignorano i propri diritti di base o temono per essere puniti per colpe che sono tali soltanto nella loro setta. Inoltre l'educazione ricevuta dovrebbe prepararli ad essere membri pienamente cooperanti della società e metterli in grado di bastare a se stessi; infine, dovrebbe incoraggiare le loro virtù politiche, così che desiderino essi stessi onorare gli equi termini della cooperazione sociale nel rapporto con il resto della società. (Rawls, 2001: 174)

Stupisce, leggendo le righe sopra riportate, che si tratti di un programma dalle attese politico-educative di basso profilo. A ben guardare, infatti, richiama principi altamente qualificanti del modello classico liberale: centralità dei diritti umani, autonomia individuale di giudizio, valorizzazione della cooperazione sociale, rispetto delle regole. Probabilmente Rawls, senza accorgersene completamente, rinvigorisce la tradizione liberale attraverso la centralità dell'esperienza educativa. Ecco perché abbiamo parlato di un approdo verso posizioni di stampo deweyano. Non a caso all'inizio di *Giustizia come equità*, delineando il proprio percorso notava:

Se i cittadini di una società bene ordinata debbono riconoscersi reciprocamente come liberi ed uguali, le istituzioni di base debbono educarli a pensarsi come tali nonché a professare pubblicamente e incoraggiare negli altri questo ideale di giustizia politica. (Ivi: 63)

La vicinanza con le posizioni di Dewey qui è così palese, che risulterebbe alquanto difficile distinguere la paternità. Rawls rilancia a livello concettuale quel ribaltamento tra educazione e politica sostenuto dall'autore di *Democrazia e educazione*: pensare che nella situazione attuale sia ancora possibile concepire il processo formativo quale semplice cinghia di trasmissione del momento ideologico è del tutto fuorviante. La politica, anche a causa delle forti dinamiche

multiculturali, ha la necessità di sperimentare concretamente nuove modalità relazionali. L'esperienza educativa contiene già al proprio interno quei motivi che permettono di superare situazioni di stallo: basti pensare alla valenza etica della comunicazione o alle pressanti domande poste dalla presenza dell'altro. Ritourneremo tra poco su questo irrinunciabile punto quando metteremo in relazione le considerazioni appena svolte con la costruzione di una nuova immagine della soggettività. Per il momento è importante sottolineare come il contributo di Rawls rispecchi maggiormente, rispetto a quello di Rothbard, gli elementi tradizionali del modello educativo liberale visto in precedenza, contenendo allo stesso tempo un'importante novità: partecipa, infatti, alla costruzione di un modello di convivenza sociale fondato sulla creazione di reti relazionali, allontanando in tal modo i pericoli insiti nell'astrattismo.

E' interessante notare, a questo proposito, come una prospettiva di questo tipo si avvicini al concetto di *costruzione di senso* contenuto nel pensiero di P. Bertolini, così come espresso dalle seguenti considerazioni:

L'educazione, anzi, per essere più precisi, ogni evento educativo corretto, deve infatti caratterizzarsi come uno sforzo di costruzione di senso, e ciò non soltanto per l'educando ma anche per l'educatore. In caso contrario, il rapporto educativo si ridurrebbe ad una mortificante situazione di ripetizione e riproduzione passiva di un senso già dato per e nell'educatore: situazione che perderebbe così la sua connotazione relazionistica e quindi la sua valenza autenticamente pedagogica. (Bertolini, 1988: 94)

La proposta di Rawls, in altre parole, denota una forte attenzione di stampo pedagogico, quando spinge alla individuazione e alla costruzione di significati politico-sociali non presenti in partenza, fidando sulla capacità delle singole individualità di allacciare quella rete relazionale

necessaria a tale scopo. A ben guardare tale proposito non è del tutto assente, anche se meno visibile, neppure nel libertarismo di Rothbard: il richiamo all'exasperato individualismo formativo si può configurare come il recupero, seppur discutibile, di quelle manifestazioni originarie ed autentiche compresse dall'eccessiva concentrazione di potere. Il liberalismo contemporaneo, in tal modo, recupera i motivi ispiratori del proprio pensiero, mettendo al centro dell'indagine non tanto le astratte dichiarazioni di principio quanto la possibilità di costruire, attraverso le manifestazioni tipiche della società civile, nuove direzioni di senso. Ed è proprio su tale passaggio che il ribaltamento tra politica e pedagogia può avverarsi, attraverso il riconoscimento del significato originariamente politico del processo educativo. Questo concetto è stato adeguatamente sottolineato da M. Tarozzi attraverso le seguenti considerazioni:

L'esperienza educativa può diventare sia un'esperienza politica in sé sia un ambito in cui realizzare scelte politiche, altrove impraticabili. Politiche della differenza attente al multiculturalismo, creazione di contesti in cui i soggetti siano posti in condizioni di un'uguaglianza non esteriore, ma fra le esistenze, e soprattutto aprire nuovi spazi per l'agire politico in cui coltivare nuove abilità politiche necessari ai nuovi cittadini che i nuovi scenari richiedono come compassione, cura, dono. Tutto ciò può trovare sul terreno educativo quello spazio politico di concretizzazione che nei luoghi istituzionali della politica appare sempre più impraticabile a fronte di contraddizioni e aporie insanabili. (Tarozzi, 2005: 211)

Lo stesso Tarozzi parla a questo proposito di un "liberalismo pedagogicamente corretto", attento a sviluppare, in particolar modo, due aspetti: una nuova immagine del soggetto e il ribaltamento del rapporto tra politica ed educazione. Quest'ultimo punto recupera il valore politico del processo educativo secondo le indicazioni comparse in Dewey e Rawls, così come visto nelle considerazioni precedenti. Riguardo alla nuova configurazione del soggetto, invece, è necessario condurre

qualche ulteriore specificazione al fine di comprendere come la proposta liberale si inscriverebbe all'interno di un più ampio dibattito aperto all'interno della cultura contemporanea.

I nuovi significati del soggetto

Il rinnovato interesse nei confronti del pensiero liberale verificatosi negli ultimi decenni ha comportato una rivisitazione del ruolo e del significato del soggetto. Nel corso del presente lavoro abbiamo evidenziato come il liberalismo contenesse fin dall'inizio una visione meno riduttiva dell'individuo di quella comunemente intesa, ben lontana dalle accezioni atomistiche ed isolazionistiche consolidate nel tempo. A questa rivalutazione si è associato un processo di *passaggio dal soggetto politico alle politiche del soggetto* e che ha trovato in A. Touraine e P. Ricoeur i principali esponenti. Entrambi hanno sostenuto la necessità di attuare un'inversione di significati, rinvenendo nell'individuo non solo il titolare di diritti comunemente intesi, ma il vero e proprio depositario di nuove direzioni di sviluppo dalle quali partire per fondare una nuova immagine di socialità. Si tratta di una considerazione dalle evidenti implicazioni pedagogiche che permette di rendere effettivo e non solamente aleatorio quel ribaltamento più volte segnalato tra politica ed educazione. Vediamo, di conseguenza, di analizzarne gli aspetti salienti.

Il soggetto ha tradizionalmente risentito, sia al proprio interno che nei confronti di realtà esterne, della contrapposizione tra più significati o direzioni. Sono in tal modo comparse, tra le altre, la dicotomia individuo/persona e persona/comunità che per lungo periodo hanno dominato il dibattito all'interno delle scienze umane. Questo stato di cose ha portato a privilegiare uno dei due termini, senza che comparissero concreti percorsi di superamento. I modelli di conciliazione raramente hanno prodotto contributi reali e non artificiosi,

limitandosi, nella maggioranza dei casi a fornire sintesi poco convincenti.

Il modello educativo liberale contiene al proprio interno l'intero sviluppo di questa contrapposizione e sconta l'inevitabile difficoltà di risolvere una situazione fortemente antinomica. Un primo e concreto tentativo di oltrepassare questo stato di cose, sempre all'interno del liberalismo, lo si è raggiunto con il riconoscimento dei valori dell'*alterità* e della *relazione*, così come delineati da numerosi autori (Smith e Tocqueville in particolar modo). Il contributo deweyano seppe rinvenire nel processo educativo il superamento delle contraddizioni poste dal modello politico, ma a molti parve contenesse una sottovalutazione della dimensione individuale a vantaggio di quella comunitaria. Comparve, in tal modo, l'esigenza di pensare il soggetto secondo direzioni che, avvalendosi delle conquiste del passato, producessero un effettivo cambiamento. Sempre Tarozzi ha espresso con chiarezza questa necessità attraverso le seguenti parole:

Non un Io forte, idealisticamente inteso, un principio di individuazione, ma una soggettività intenzionale che si definisce nella relazione con l'altro, profondamente radicata nell'esperienza vissuta, capace cioè di ricomporre i vari pezzi della propria identità, costitutivamente plurale e mobile, in maniera differente nei differenti contesti in cui si trova. Una soggettività, sempre in relazione intersoggettiva, che ha il proprio tratto caratterizzante nella capacità intenzionale, nella possibilità illimitata di significazione del mondo (Ivi: 219)

Emerge, in altri termini, il tentativo di fare del soggetto il cardine centrale della "costruzione di senso", di quel concetto così specifico della pedagogia fenomenologica di Bertolini già richiamato in precedenza e che possiede numerosi punti di contatto con il modello educativo liberale così come si è configurato nel nostro percorso. Tale proposito – ovverosia il tentativo di individuare nuove significati che

qualifichino il soggetto – rappresenta il punto di snodo che accomuna molti contributi di diversa provenienza. Due sono, a nostro parere le direzioni che rappresentano adeguatamente tale proposito e che si possono vedere in continuità con il modello educativo liberale: l'*estensione* e la *dimensione relazionale*.

Per quanto riguarda il primo punto è impossibile non segnalare come sia stato merito di Ricoeur recuperare il termine *persona*, al fine di contraddistinguere nel senso più pieno e ricco la dimensione soggettiva. Scrive a tale proposito il filosofo francese:

Se la persona ritorna, ciò accade perché essa resta il miglior candidato per sostenere le lotte giuridiche, politiche, economiche e sociali evocate da altri; voglio dire: un candidato migliore rispetto a tutte le altre entità ereditate dalle bufere culturali sopra ricordate. Rispetto a “coscienza”, “soggetto”, “io”, la persona appare un concetto sopravvissuto e ritornato a nuova vita (Ricoeur, 1992: 27)

Tale riscoperta, tuttavia, dovrà avvenire secondo direzioni molteplici che sappiano fronteggiare le derive della modernità. In primo luogo la persona dovrà essere intesa come una *attitudine*, il centro mobile verso il quale convergono un insieme di categorie. La dinamicità e l'indeterminatezza della condizione individuale è dettata dalla stessa realtà storica che impedisce di darne una schematizzazione rigida. Il ritorno della persona, di conseguenza, dovrà essere interpretato secondo i criteri della *crisi* e dell'*impegno*. È interessante notare, a questo proposito, che Ricoeur non impiega il primo termine secondo accezioni negative ma, rifacendosi al famoso saggio di Scheler (*La posizione dell'uomo nel cosmo*), lo utilizza secondo la prospettiva della ricerca, dell'ente che è alla scoperta della propria posizione nel mondo. Questo evita di intendere automaticamente lo stato di crisi quale perdita di ogni orizzonte di senso ed induce il soggetto a ricercare nuove dimensioni

nelle quali collocarsi. E' a questo punto che compare il criterio dell'impegno, quale tentativo di sanare un disagio esistenziale dal quale uscire.

Ma non basta: Ricoeur estende al massimo grado i significati del concetto di persona. Di quest'ultima si può parlare secondo diversi livelli ma è proprio il suo approdo etico-sociale ad offrire validi spunti pedagogici. Secondo il filosofo francese la persona include al proprio interno tre movimenti: a) stima di sé; b) sollecitudine del sé verso l'altro; c) auspicio di vivere all'interno di istituzioni giuste.

Il momento soggettivo diventa, in tal modo, il cardine centrale attraverso il quale fondare nuove regole comportamentali. Non si tratta, e il discorso a questo punto è abbastanza chiaro, di proporre un'immagine solipsistica dell'io, ma di ripensare tutto il discorso etico attraverso la formazione di individualità in grado di agire intenzionalmente, collocando le proprie azioni all'interno delle concrete dinamiche storiche. La cura dell'altro è resa sterile, se non impossibile dalla presenza di sé deboli, incapaci di leggere ed interpretare le dinamiche storico-sociali che scorrono davanti ai propri occhi. Pur accogliendo le indicazioni di Levinas sulla centralità dell'altro nella formazione del sé, Ricoeur mantiene un atteggiamento maggiormente equilibrato, assegnando alla condizione di *reciprocità* l'autentica direzione per fondare la relazione interpersonale. A questo proposito chiosa: “*Altro mio simile*: questa è l'aspirazione dell'etica nei confronti del rapporto tra la stima di sé e la sollecitudine.” (Ricoeur, 1992: 42)

Dove tuttavia Ricoeur allarga la propria idea di persona oltre il semplice rapporto io-altro, superando in tal modo il personalismo di Mounier, è l'individuazione della figura del *ciascuno*, di colui nei confronti del quale non si nutrono sentimenti amorosi o amicali ma che non per questo non è degno di considerazione etica. Non esiste, sembra dirci il filosofo

francese, esclusivamente il rapporto con il volto dell'altro ma anche un rapporto con un'alterità impalpabile, non ben definita ma in qualsiasi caso coglibile. La fondazione di questa nuova immagine della persona apporta conquiste di non poco conto e che sinteticamente possono essere così riassunte:

- evita di cadere nella nota contrapposizione io-mondo, secondo tesi che privilegiano ora l'uno ed ora l'altro dei due momenti;
- fonda un'etica ternaria (cura di sé, sollecitudine per l'altro, creazione di istituzioni giuste) dove il tema classico del valore dell'agire umano non è disgiunto da quello, quanto mai attuale oggi, della giustizia sociale;
- offre l'occasione di rendere effettivo l'incontro tra diverse prospettive (personalismo, fenomenologia, liberalismo), recuperando i concetti di intenzionalità e giustizia sociale all'interno di una scena di pensiero imperniata sui molteplici significati della persona;
- richiama una visione "costruttiva" della convivenza umana attuabile principalmente attraverso la valorizzazione dell'esperienza educativa.

Nel prossimo paragrafo vedremo i numerosi punti di contatto tra il pensiero di Ricoeur e la pedagogia fenomenologica, in particolar modo per quanto riguarda la necessità di recuperare i legami tra esperienza personale ed esperienza politica.

Oltre l'estensione: il soggetto come relazione

Molte delle considerazioni comparse in precedenza trovano piena accoglienza nella pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini e non potrebbe essere diversamente vista la comune matrice culturale. Entrambe le proposte, ad esempio, concordano nel ritenere indispensabile una piena rivalutazione dell'uomo, facendo di quest'ultimo la fonte di ogni assegnazione di significato intorno alle

vicende del reale. In questo senso è possibile dire che sia il pensiero di Ricoeur che quello di Bertolini si inscrivono all'interno di quella rivalutazione della condizione individuale tipica di molta parte della cultura contemporanea, tesa a smascherare situazioni alienanti o massificanti. Non solo, si scorge il tentativo di riassegnare alla razionalità una funzione pratica, di indirizzo del comportamento umano senza che questo comporti un'enfatizzazione idealistica della stessa ragione. In questa direzione Bertolini ha più volte specificato di intendere la soggettività in modo "debole", non tanto perché carente di qualche cosa o incapace di indirizzare il proprio agire ma quanto perché il soggetto del quale si vuol parlare è quello "in carne e ossa" della storia, in grado di compiere delle scelte sia per quanto riguarda la vita individuale che comunitaria. E' proprio per questo motivo che mantiene delle riserve nei confronti dell'utilizzo del termine persona, temendo una deriva spiritualistica che farebbe cadere il soggetto in una dimensione estranea alle dinamiche sociali. Paventa, in altri termini, il pericolo che l'intuizione della propria singolarità che ogni uomo può compiere si tramuti in un'elevazione di stampo metafisico che elimini l'aspetto relazionale. Non solo, secondo la prospettiva di Bertolini ammettere che la persona sia da intendersi secondo una fondazione ontologica che preceda ogni forma esperienziale può condurre ad una concezione statica della soggettività, quasi che quest'ultima fosse caratterizzata *ab initio* da attributi immutabili nello svolgersi del tempo. Se di persona si vuol parlare, questa deve essere caratterizzata da una forte predisposizione alla relazione, al bisogno connaturato nella natura umana di sentirsi continuamente in presenza di qualcuno o qualche cosa, segnalando in tal modo la necessità di acquisire una visione dinamica dalle forti valenze educative. Per questo motivo il pedagogista italiano preferisce parlare di soggetto in *relazione*, di un'ottica che pur sottolineando

l'imprescindibilità della posizione individuale, la pone al centro di una fitta rete dalle molteplici valenze. A questo proposito nota:

In sintesi, il *primum è per me la relazione* (ovviamente, tra il soggetto e l'oggetto, tra la singola persona e le specifiche "cose" o "altre persone" che ne costituiscono il contesto); e il soggetto è tale per la sua costitutiva capacità "attiva" proprio nei confronti della realtà esterna ed oggettiva, capacità che gli consente di dare dei significati e dei valori sempre diversi a quella realtà e dunque di trascenderla sempre di nuovo (...) Il *primum*, nel senso in cui viene utilizzato tanto dai personalisti quanto da me, non ha e non può avere una consistenza metafisica: è piuttosto *un primum esistenziale*, il punto di partenza di ogni nostra reale possibilità conoscitiva, non importa se "intuitiva" o "ragionata" o entrambe queste cose insieme. (Bertolini, 2001: 296)

All'interno di questa visione non può mai esservi frattura tra il soggetto e l'oggetto ed ogni contenuto presente nella coscienza rimanda all'esistenza di una realtà che attende di acquisire significato e valore. Ovviamente l'incontro principale è quello che avviene con altre soggettività e Bertolini sottolinea con insistenza quella parte delle *Meditazioni cartesiane* dove Husserl evidenzia l'inevitabile rapporto esistente tra *ego* e *alter-ego*. Se è vero, infatti, che il percorso di scoperta non può che partire dal preliminare riconoscimento dell'io è altrettanto vero che quest'ultimo può completare il proprio processo di autoconoscenza attraverso l'ammissione di soggettività estranee. Si comprende meglio una dinamica di questo genere quando si pensi che tra le varie individualità intercorre un "trasferimento di senso", un assegnare all'altro una dignità che inizialmente si riconosce solo a se stessi. Come è noto la relazione con l'altro, quando si denota per l'autenticità, prende il nome di *Einfühlung*, termine indicante la capacità di provare simpateticamente come propria la condizione dell'altro, attraverso un'adesione che non può essere solo di ordine intellettuale ma deve

principalmente muovere le energie spirituali più profonde. Il soggetto viene sempre di più a configurarsi secondo la direzione dell'*apertura* verso l'altro, dove si dischiudono molteplici forme di scambio. Bertolini nota opportunamente che non si tratta di conoscere oggettivamente chi ci sta di fronte, compito semmai riconducibile alla psicologia scientifica, ma di comprenderlo nelle motivazioni più profonde affinché prenda corpo quel "commercio" spirituale in grado di vivificare i rapporti interpersonali e la vita comunitaria. Riguardo a questo punto scrive:

La riflessione trascendentale operata dalla coscienza pura ha rivelato l'esistenza indubitabile, apodittica cioè, di una *comunità* di soggetti; in altri termini, ha rivelato che la struttura essenziale della realtà umana è una struttura inter-soggettiva. (Bertolini, 1988: 94)

Tutto ciò non deve far pensare che la pedagoga fenomenologica accetti una visione ingenuamente ottimistica della convivenza umana, al contrario. Il fatto che il soggetto, storicamente, si dia sempre in relazione con altre individualità non può assolutamente cancellare la conflittualità, nelle sue molteplici forme, che caratterizza lo svolgersi delle vicende umane. L'esistenza del legame – esistenziale, sociale, comunicativo – non garantisce di per sé la concretizzazione di forme autentiche di relazione, quali la conoscenza, la comprensione e l'integrazione. La natura intersoggettiva della condizione umana costituisce solo un importante dato iniziale che attende di essere alimentato e vivificato da concrete azioni che garantiscano questo continuo flusso che intercorre tra le varie soggettività.

Modello educativo liberale e cittadinanza

Le considerazioni svolte contengono, pur appartenendo all'orientamento fenomenologico, numerosi punti di contatto con il modello pedagogico

liberale proposto precedentemente. Quest'ultimo, come si ricorderà, tentava di delineare un'immagine del percorso formativo che partisse irrinunciabilmente dalla libertà individuale, riconoscendo dignità al valore dell'alterità e al momento costruttivo della relazione umana. L'educazione liberale, seppur in modo talvolta frammentario e discontinuo, contiene al proprio interno motivi di rilevante contatto con alcune correnti di pensiero contemporanee. E' il caso, a nostro parere, delle indicazioni presenti in Ricoeur e Bertolini. Entrambi riconoscono come la valorizzazione dell'agire politico ed educativo non possa che rintracciarsi in una linea di continuità che lega indissolubilmente persona, comunità ed istituzioni sociali giuste. Non a caso proprio Bertolini (2003) riconosce nella valorizzazione della *libertà* e della *giustizia* - due capisaldi della tradizione liberale - il motivo centrale dell'autentica educazione democratica, ammonendo intorno ai pericoli insiti nella ricerca esclusiva del potere. Quest'ultimo, nella società attuale, non si manifesta più nelle forme classiche, attraverso divieti o imposizioni palesi. Al contrario segue canali meno appariscenti ma non per questo meno efficaci: le tecniche della gestione del consenso - in particolar modo quelle gravitanti intorno al mondo della comunicazione - si avvalgono di strategie e mezzi fino a pochi decenni fa sconosciuti, miranti al raggiungimento dell'omologazione comportamentale e di pensiero. La soluzione di stampo ingegneristico, consistente nella divisione del potere in porzioni sempre più piccole, può sicuramente costituire un primo argine nei confronti degli aspetti degenerativi della politica ma denota chiaramente tutti i suoi limiti quando pretenda di essere l'unica soluzione praticabile. Esiste un secondo movimento irrinunciabile e che più volte abbiamo segnalato nel corso del presente lavoro finalizzato alla formazione di soggetti autonomi ed in grado di confrontarsi in modo critico con la realtà.

Impostare il discorso in questo modo significa valorizzare la parte più interessante del modello educativo liberale, ancorandolo ai contributi più rilevanti della cultura contemporanea. Si allontana, in tal modo, il pericolo di condurre analisi incentrate esclusivamente sull'aspetto universalistico e formale, accogliendo le sollecitazioni provenienti dalle nuove dinamiche della società globalizzata. Tra queste emerge con chiarezza il tentativo di assegnare nuovi significati al concetto di *cittadinanza*, vero punto di discriminazione tra la riflessione educativa del passato e quella del futuro, e che fin da oggi si impone per la sua forte attualità. La nozione di cittadinanza - che come vedremo ha molteplici implicazioni pedagogiche - è indissolubilmente associata a quella dei diritti posseduti dai membri di una data comunità. L'appartenenza a quest'ultima implica sicuramente anche l'osservanza di alcuni doveri ma è innegabile che l'inclusione e l'accettazione sociale comportino tutele e garanzie sconosciute agli esclusi. La cultura occidentale, nel corso degli ultimi secoli, ha più volte tradotto i diritti dei cittadini e dell'uomo in forma scritta, facendoli confluire in documenti, ancora oggi, di grande fascino, come ad esempio la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948. Non è nostra intenzione condurre una disamina specifica di questi testi, ma rilevare che la tematica dei diritti individuali compare in modi alquanto differenti: in alcuni casi li si presenta come facenti parte strutturalmente della natura umana, in altri designano aspirazioni miranti ad una vita migliore, in altri ancora perdono il loro significato individuale per acquisire valenze comunitarie. Non a caso, la moltiplicazione dei diritti comparsa nell'ultimo secolo ha portato ad una vera e propria classificazione: esistono quelli primari (vita, libertà proprietà), quelli di seconda generazione o sociali (istruzione e assistenza), quelli di terza generazione (ambiente, solidarietà, sviluppo, ecc) e c'è chi adombra la comparsa di quelli di quarta generazione.

Verrebbe da chiedersi se la proliferazione dei diritti abbia veramente permesso all'uomo di vivere meglio o se forse non si tratti di un semplice esercizio retorico utile a conseguire risultati ben diversi. E' celebre la posizione kantiana che per dirimere una questione così controversa riconduceva tutti i diritti ad uno solo: la libertà.

In realtà la tematica dei diritti umani risente, come ha giustamente notato Norberto Bobbio di una sorta di errore logico preliminare:

Partiamo dal presupposto che i diritti umani sono cose desiderabili, cioè fini meritevoli di essere perseguiti, e che, nonostante la loro desiderabilità, non sono stati tutti, dappertutto, e in egual misura, riconosciuti, e siamo spinti dalla convinzione che il trovarne un fondamento, cioè addurre i motivi per giustificare la scelta che abbiamo fatta e che vorremmo fosse fatta anche dagli altri, sia un mezzo adeguato ad ottenerne un più ampio riconoscimento. (Bobbio, 1997: 6)

In realtà, dice sempre Bobbio, la fondazione assoluta dei diritti umani, che cerchiamo con grande animosità, non c'è. Quelli che comunemente chiamiamo diritti naturali sono dei diritti storici, comparsi a seguito di scontri o controversie di vario tipo al fine di tutelare prerogative o autonomie individuali. La loro "relativizzazione" smaschera, inoltre, uno degli atteggiamenti maggiormente dannosi ai fini dell'estensione di tali prerogative: chi asserisce, infatti, che un diritto ha un fondamento assoluto, inevitabilmente è portato a pensare che la concretizzazione storica sarà automatica. Purtroppo sappiamo che così non è e che non basta dichiarare universalmente una prerogativa perché questa si estenda immediatamente all'intera popolazione umana.

L'impossibilità di trovare un fondamento assoluto non comporta, tuttavia, che si debba accettare un relativismo paralizzante; al contrario deve indurre a tutelare con maggiore forza quelle conquiste, di qualunque natura, che hanno permesso all'uomo di elevare la propria dignità. Si apre, in tal modo, una prospettiva nuova, di natura

costruzionistica, che non può dichiararsi esclusivamente filosofica e che chiama in causa le molteplici scienze dell'uomo. Cittadinanza e diritti umani non sono condizioni già date per tutti, ma attendono di essere operativamente estese attraverso un lavoro di costruzione quotidiana. In questo percorso la pedagogia può arrecare un contributo notevole, sempre che sappia elaborare i giusti paradigmi concettuali senza perdersi in progetti di corto respiro. Non si tratta, in altre parole, di individuare episodici contributi di ordine contenutistico, ma di recuperare la natura politica della pedagogia così come emerso dall'analisi fenomenologica dell'esperienza educativa. In questo senso non si può non concordare con Tarozzi quando sostiene la necessità di operare un ribaltamento: non spetta più alle varie ideologie impartire direttive di natura applicativa alla pedagogia, ma è quest'ultima, caso mai, che può indicare percorsi miranti alla creazione di una nuova idea di cittadinanza, la *cittadinanza globale*. Quest'ultima dovrebbe assumere, inoltre, una connotazione attiva, limitando quel fenomeno di deresponsabilizzazione così tipico delle democrazie occidentali. Nota a questo proposito Tarozzi:

Una cittadinanza attiva non può essere imposta né è sufficiente garantirla per legge, essa necessita di percorsi educativi che possano contribuire a investire di significato la propria quota di partecipazione politica. (Tarozzi, 2005: 233)

Esistono, a questo proposito, categorie orientative in grado di guidare i processi formativi? Tarozzi ne propone due: *sostenibilità e trasformazione dei diritti umani in nuova tavola dei valori*. Con la prima si intende coniugare il versante biologico-naturale dell'educazione con quello socio-umanistico, ripristinando un legame tra due ambiti dell'esperienza umana falsamente divergenti. Si tratta, in altri termini, di acquisire la consapevolezza che il rapporto tra la sera umana e quella ambientale è profondamente mutato e che la dimensione ecologica oggi

include al proprio interno la maggiori questioni planetarie: da quelle relative alla povertà, ai nuovi paradigmi di sviluppo, ai criteri relativi alla distribuzione delle risorse.

La ricollocazione dei diritti umani su un piano del tutto nuovo, inoltre, e la loro trasformazione in una vera e propria tavola dei valori antecedente, e quindi orientativa, dei vari ordinamenti giuridici, costituisce probabilmente la vera sfida che attende l'uomo di domani. Si tratta, in altri termini, di conservare e perpetuare quelle conquiste (civili, politiche, sociali) ritenute universalmente indispensabili nel garantire la dignità umana. Anche in questo caso, tuttavia, è necessario attuare quel ribaltamento disciplinare in grado di offrire alla pedagogia concrete possibilità di autonomia, mettendola in grado di riflettere su nuovi modelli di agire educativo. Sarà indispensabile, in altri termini, precedere e completare il futuro intervento giuridico dei singoli stati od organismi internazionali attraverso la costruzione di processi formativi che sappiano rendere concreti e credibili i diritti ribaditi in sede teorica. I progetti saranno maggiormente efficaci se sapranno coniugare conoscenza teorica e vissuto esperienziale, facendo acquisire ai soggetti in crescita piena consapevolezza intorno alla complessità del mondo attuale. In questa direzione, ad esempio, potrà trovare ampio spazio l'approccio biografico e narrativo, quale metodologia atta a far conoscere e incrociare le molteplici storie personali che nell'istituzione scolastica trovano comune approdo. Non sarà un semplice raccontarsi, cosa che di per sé può scivolare fatalmente nella chiacchiera, ma il ricostruire consapevolmente le infinite storie che determinano di fatto la vita comunitaria. Si tratta in questo caso di determinare un ambiente educativo che susciti curiosità, conoscenza, spirito critico e capacità di abbracciare la complessità dei fenomeni sociali e politici odierni. In questo senso la pedagogia non può che contenere una forte valenza

politica contribuendo in modo considerevole a formare quello spirito intersoggettivo che la pedagogia fenomenologica ha così fortemente segnalato. Si attuerebbe in tal modo, proprio per merito dell'educazione, quella che per secoli è sembrata una chimera: coniugare il tratto universalistico delle varie "dichiarazioni" (l'uomo nella sua essenza) con quello particolaristico (l'uomo come prodotto di una specifica cultura). Un tentativo di questo genere, già altamente difficile in partenza, può riuscire solamente attraverso un'ottica evolucionistica che agganci le prospettive future alle conquiste del passato e non attraverso la rifondazione *ex novo* dell'uomo secondo modelli antropologici esclusivamente ideologici.

IX

CONCLUSIONI

Il modello pedagogico liberale, così come è emerso dal presente lavoro, non può sottrarsi all'inevitabile domanda relativa alla sua attualità nei confronti di un mondo in continua trasformazione e dai tratti sempre più sfuggenti. E' in grado, in altri termini di proporre percorsi educativi che sappiano fronteggiare le derive tecnocratiche ed efficientistiche imperanti nella società globalizzata? Può ancora rappresentare un argine nei confronti delle dinamiche massificanti ed alienanti sempre più incombenti nella vita di ogni uomo? Le considerazioni svolte nelle pagine precedenti hanno evidenziato il paradosso che proprio la natura indiretta del modello pedagogico liberale ne ha sancito la fortuna nei confronti di formalizzazioni più compiute e sistematiche. L'aver proposto un impianto formativo per successive conquiste ed integrazioni ha rappresentato sicuramente il tema vincente di un modello in grado di affrontare le mutevoli vicende della modernità. Questo, tuttavia, non può considerarsi oggi un motivo sufficiente a garantirne la validità, soprattutto in un clima culturale che mette in discussione il principio ordinatore del modello pedagogico liberale, ovverosia la tutela della libera espressione individuale. E' necessario, di conseguenza, che tale modello venga rivisto alla luce delle profonde trasformazioni che attraversano la realtà attuale. Ciò non comporta uno stravolgimento dell'intero impianto, cosa in sé contraddittoria, ma la valorizzazione di quelle componenti in grado di opporsi alle derive antiumanistiche così fortemente presenti oggi.

Quella maggiormente evidente è sicuramente rappresentata dalla stessa centralità dell'educazione. Quest'ultima, come abbiamo cercato di dimostrare nella rilettura della tradizione liberale, non riveste esclusivamente una funzione strumentale, ma costituisce un'esperienza originaria in grado di anticipare la stessa dimensione politica. E' in questo senso che è lecito parlare di un vero e proprio capovolgimento che porti ad una piena valorizzazione del processo formativo. Ritenere, ad esempio, che nel mondo attuale la titolarità di certi diritti discenda semplicemente dall'appartenenza ad una determinata condizione (etnica, sociale, culturale) risulta alquanto anacronistico. Solo l'esperienza educativa, se correttamente intesa, può superare una situazione di questo tipo, puntando alla formazione di un soggetto che viva la cittadinanza in modo del tutto nuovo. Numerosi, a tal proposito, sono i contributi (Nussbaum, 1997; Matteucci, 1998; Morin, 1999) che, partendo da punti di vista differenti, convergono intorno ad uno stesso concetto: la nuova nozione di individualità dovrà racchiudere al proprio interno una molteplicità di direzioni al fine di acquisire una nuova posizione nel mondo. Sommariamente queste direzioni possono essere sinteticamente indicate come la capacità di recuperare modalità esistenziali non esclusivamente razionali, di guardare in modo critico alla tradizione di appartenenza e di saper utilizzare l'immaginazione narrativa. A ben guardare, tuttavia, questi nuovi significati della soggettività sono già iscritti all'interno del modello pedagogico liberale, così attento a coniugare le istanze individuali con la scoperta dell'alterità e la valorizzazione dello spirito associazionistico.

Ribadito il concetto che nella tradizione liberale il momento educativo - inteso nella sua complessa articolazione - funge da esperienza irrinunciabile e qualificante, ci pare di non secondaria importanza sottolinearne due aspetti: l'idea di perfezionamento morale e la

valorizzazione della multiformità dei comportamenti umani. Il primo evidenza come ogni proposito di riforma sociale non possa essere disgiunto dall'acquisizione di certi abiti comportamentali, che sinteticamente possono essere individuati nella disposizione del soggetto ad interrogarsi intorno alla propria condizione e nell'acquisizione di un giudizio critico intorno alla realtà esterna. Probabilmente si tratta del maggior contributo che il modello pedagogico liberale ha offerto alla convivenza democratica, contributo che diviene ancor più importante oggi in un clima culturale e sociale teso alla omologazione dei pensieri e comportamenti. Non esiste autore liberale che abbia sottaciuto questo aspetto e anche coloro che sono ritenuti i padri dell'ordine sociale spontaneo, come ad esempio A. Smith, hanno più volte segnalato la necessità di porre il fattore morale a base delle relazioni umane. Come abbiamo più volte ricordato, questo comporta la disponibilità - acquisibile principalmente il processo educativo - a superare le semplici prerogative individuali, secondo un continuo percorso di affinamento critico delle proprie capacità di giudizio.

Il secondo aspetto del modello pedagogico liberale è rinvenibile nella salvaguardia - estremamente attuale ancor oggi - delle differenze, di qualsiasi natura esse siano. Si tratta, ovviamente, della necessaria conseguenza del punto precedente, ovverosia del riconoscimento alle altre soggettività degli stessi diritti che contraddistinguono la condizione individuale. Anche in questo caso l'esperienza insegna che la semplice attribuzione teorica è sì necessaria, ma non sufficiente. L'estensione dei diritti rimanda, in qualsiasi caso, alla costruzione di modalità relazionali nuove, da vivere nella concreta pratica quotidiana. E questo, come aveva ben visto J. Dewey, non può che valorizzare ancora di più il processo educativo quale originario ed iniziale momento di formazione politica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bassani L.M. (1996), *L'anarco-capitalismo di Murray Newton Rothbard*, introduzione a, Rothbard M. N., *L'etica della libertà*, Macerata, Liberilibri, 1996.
- Bedeschi G. (2004), *Storia del pensiero liberale*, Roma-Bari, Laterza.
- Berlin I. (1958 - 1969), *Two Concepts of Liberty*, Oxford University Press, (trad. it. *Due concetti di libertà*, Milano, Feltrinelli, 2000).
- Bertin G. M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- Bertin G. M. (1976), *Educazione al cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertin G. M. (1977), *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Milano, R. Cortina Editore.
- Bertolini P. (2005), *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino, Utet.
- Biondi P. (2004), *Studi sul potere*, Soveria Mannelli, Rubettino.
- Bobbio N. (1989), *Thomas Hobbes*, Torino, Einaudi.
- Bobbio N. (1997), *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi.

- Dewey J. (1897), *My Pedagogic Creed*, (trad. it. *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954).
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, (trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979).
- Dewey J. (1922), *Human Nature and Conduct*, (trad. it. *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1968).
- Dewey J. (1925), *Experience and Nature*, (trad. it. *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1957).
- Dewey J. (1929), *The Quest for Certainty*, (trad. it. *La ricerca della certezza*, Firenze, La Nuova Italia, 1966).
- Dewey J. (1930), *Individualism Old and New*, (trad. it. *Individualismo vecchio e nuovo*, Firenze, La Nuova Italia, 1948).
- Dewey J. (1935), *Liberalism and Social Action*, (trad. it. *Liberalismo e azione sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1946).
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, (trad. it. *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1975).
- Dewey J. (1940), *Education Today*, (trad. it. *L'educazione di oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- Dewey J. (2003), *Scritti politici*, (a cura di Giovanna Cavallari), Roma, Donzelli.
- De Giacinto S. (1977), *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola.
- Dworkin R. (1977), *Taking Rights Seriously*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, (Trad. it. *I diritti presi sul serio*, Bologna, Il Mulino, 1982).
- Einaudi L. (1956 – 1959), *Prediche inutili*, Torino, Einaudi.
- Einaudi L. (1973), *Il buongoverno*, Torino, Einaudi.
- Hayek (von) F. (1978), *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History*, London, Routledge and Kegan, (trad. it. *Nuovi studi di filosofia, politica, economia e storia delle idee*, Roma, Armando, 1988).

Hayek (von) F. (1982), *Law, Legislation, and Liberty*, London, Routledge and Kegan, (Trad. it. *Legge, legislazione e libertà*, Milano, Il Saggiatore, 2000)

Humboldt (von) W. (1792), *Ideen zu einem Versuch die Grenzen des Staats zu bestimmen*, (trad. it. *Idee per un "Saggio sui limiti della attività dello Stato"*, Bologna, Il Mulino, 1961).

Hume D. (1753-1756), *Essays and treatises on several subjects*, (Trad. it. *Saggi e trattati morali letterari politici e economici*, Torino, UTET, 1974).

Kant I. (1784), *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, (trad. it. *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, Bari, Laterza, 2006-1^aediz. 1995).

Kant I. (1785), *Grundlegung zue Metaphysik der Sitten*, (trad. it. *Fondazione della metafisica dei costumi*, Milano, Rusconi, 1994).

Kant I. (1793), *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, (Trad. It., *Sul detto comune: questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la prassi*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, Bari, Laterza, 2006-1^a ediz. 1995).

Kant I. (1795), *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf von Immanuel Kant*, (trad. it. *Per la pace perpetua. Un progetto filosofico di Immanuel Kant*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, Bari, Laterza, 2006-1^aediz. 1995)

Kant I. (1803), *Über Pädagogik*, (Trad. it. *Pedagogia*, Torino, Paravia, 1939).

Locke J. (1690), *Two Treatises of Government*, London, Awnsham and John Churchill, (Trad. it. *Due trattati sul governo e altri scritti politici*, Torino, UTET, 1982 (1^a ediz. 1948).

- Locke J. (1689), *Epistola de Tolerantia*, Gouda, Limborch, (Trad. it. *Lettera sulla tolleranza*, in, *Scritti sulla tolleranza*, Torino, UTET, 1977).
- Locke J. (1693), *Some Thoughts Concerning Education*, (Trad. it. *Pensieri sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1947).
- Mandeville B. (1705-1729), *The Fable of the Bees*, (trad. it. *La favola delle api*, Roma-Bari, Laterza, 2006).
- Matteucci N. (1976), *Liberalismo*, in *Dizionario di politica*, a cura di N. Bobbio, N. Matteucci e G. Pasquino, Torino, Utet.
- Matteucci N. (1980), *Introduzione a, Locke. Antologia di scritti politici*, Bologna, Il Mulino.
- Matteucci N. (1990), *Alexis de Tocqueville. Tre esercizi di lettura*, Bologna, Il Mulino.
- Matteucci N. (1998), *Il liberalismo in un mondo in trasformazione*, Bologna, Il Mulino.
- M. de Montaigne (1588), *Essais*, (trad. it. *Saggi*, Milano, Adelphi, 2 voll, 1992).
- Morin E. (1999), *La tete bien faite*, Parigi, Seuil, (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Editore, 2000).
- Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*, President and fellow of Harvard University, (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carrocci, 1999).
- Percy Nunn T. (1920), *Education: Its Data and First Principles*, (trad. it. *Fattori e principi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1968).
- Petruciani S. (2003), *Modelli di filosofia politica*, Torino, Einaudi.
- Pulcini E. (2001), *L'individuo senza passioni*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge Mass., Belknap Press of Harvard, (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1982).
- Rawls J. (1993), *Political liberalism*, New York, Columbia University Press, (trad. it. *Liberalismo politico*, Milano, Edizioni di Comunità, 1994).
- Rawls J. (2001), *Justice as fairness. A restatement*, Cambridge Mass., Harvard University Press, (trad. it. *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Milano, Feltrinelli, 2002).
- Ricoeur P. (1992), *Lectures 2. La contrée des philosophes, sez. La personne*, Paris, Editions du Seuil (trad. it. *La persona*, Brescia, Morcelliana, 2002).
- Rosanvallon P. (2003), *Pour une histoire conceptuelle du politique*, Editions du Seuil (Trad. it. *Il Politico*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2005)
- Rothbard M. N. (1982), *The Ethics of Liberty*, Atlantic Highlands, Humanities Press Inc., (trad. it. *L'etica della libertà*, Macerata, Liberilibri, 1996).
- Rothbard M. N. (1973), *For a New Liberty. The Libertarian Manifesto*, (trad.it. *Per una nuova libertà*, Macerata, Liberilibri, 1996)
- Rousseau J. J. (1782), *Jugement sur la paix perpetuelle*, (trad. it. *Giudizio sulla pace perpetua*, in Id, *Scritti politici*, Torino, UTET, 1970)
- Sen A. (1987), *On Ethics and Economics*, Oxford, Basil Blackwell (trad. it., *Etica ed economia*, Bari, Laterza, 1988)
- Smith A. (1790), *The theory of moral sentiments*, (trad. it., *Teoria dei sentimenti morali*, Milano, Rizzoli, 1995)
- Tarozzi M. (2003), *Per un'educazione sostenibile*, in A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb.
- Tarozzi M. (2005), *Cittadinanza interculturale*, Milano, La Nuova Italia.

Tocqueville A. de (1835- 40), *De la democratie en Amerique*, (trad. it *La democrazia in America*, in Id., *Scritti politici*, vol. 2, Torino, UTET, 1968)

Urbinati N. (1997), *Individualismo democratico: Emerson, Dewey e la cultura politica americana*, Roma, Donzelli.