

Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini

Pestalozzi and his influence on Romano Guardini's thinking

ELSA M. BRUNI

This article investigates the characteristics of Bildung which in Pestalozzi is represented on the one hand as an itinerary/process of the humanisation of every person and, on the other, as a dynamic of the individual's open-mindedness towards humanity at large. Commencing with the most obvious aspects of Pestalozzi's precious legacy, much attention is devoted to the way these incentives were translated into the precise programme for individual development formulated and created by Romano Guardini at the beginning of the 20th century. The two thinkers have many features in common and there are many themes which link their anthropological and educational visions as well as many motives that guided their intense research and attempts to promote the idea of Bildung as a process capable of harmonizing individual development and advancing humanity. From direct references to Pestalozzi's and Guardini's writings and a critical comparison of their common lines of research, to a consideration of the perils of the moral and social crisis between the eighteenth and nineteenth centuries and the horrors of the two world wars, proposals are suggested to encourage a rethinking of the educational process and the transformation of the individual who is, at present, threatened by new potential forms of crisis.

KEYWORDS: HUMAN NATURE, PERSON, EDUCATION, DEVELOPMENT, EDUCATIONAL RELATIONSHIP, PROJECT OF LIFE

Pestalozzi e la *Bildung*

Per rintracciare i caratteri della *Bildung* nel pensiero e nell'opera di Johann Heinrich Pestalozzi è necessario ripercorrere la genealogia dei suoi scritti che nei trenta anni di lavoro dell'educatore mostrano una evoluzione e un arricchimento progressivo, e ancor prima una maturazione personale e una evoluzione della visione antropologica e pedagogica dell'autore. Ammoniva a tal proposito Delekat che «per mostrare quale sia stato questo centro ideale unitario di Pestalozzi, non si può seguire il metodo d'interpretare uno o più passi singoli, e non si può precisamente per il motivo già addotto, che il Pestalozzi non ha una terminologia fissa»¹. Con lo stesso spirito, per comprendere a fondo il pestalozziano sistema pedagogico e didattico non si può non tener conto del clima culturale e politico della Svizzera di fine Settecento e del circolo intellettuale attorno al quale gravitò il pensatore di Zurigo².

Quando nel 1773 Johann Gottfried Herder scriveva *Ancora una filosofia della storia per l'educazione dell'umanità*, il giovane coetaneo Pestalozzi era da poco diventato padre dell'unico figlio Jacqueli, aveva già impressi i segni della precarietà economica sperimentata dalla famiglia, aveva già chiari impegno e passione per l'emancipazione morale e sociale che esercitava con il piccolo Jacqueli e nell'ambiente educativo di *Neuhof*³. A pochi mesi di distanza dal *pamphlet* di Herder, pubblica le pagine di un diario o, meglio, in forma diaristica confessa quella idea pedagogica che negli anni a seguire si articolerà sempre più e sempre meglio in un pensiero pedagogico e in un metodo educativo fondati su due costanti, l'Uomo e l'Umanità, *Mensch* e *Menscheit*.

Il *Tagebuch über die Erziehung meines Sohnes* non è solo una esposizione partecipata e carica di sentimento sull'educazione del figlio, e dei fanciulli in generale, ma è una testimonianza dell'attenzione alla pratica, è segno di quella congiunzione costante tra lo spazio-tempo della riflessione, dello studio, della introspezione, e lo spazio-

tempo della validazione, della sperimentazione, della osservazione diretta. Ne è semplice prova che il piccolo Jacqueli cresceva, viveva, si andava formando, veniva educato insieme ai bambini dell'istituto per poveri e a contatto con la natura, non tuttavia con quegli effetti positivi sotto il profilo dello sviluppo cognitivo né sotto l'aspetto della socializzazione che i genitori speravano, come ebbe a rilevare lo stesso Pestalozzi.

Le lettere di Peter Petersen da questo punto di vista sono un vero e proprio documento da cui si desume quanto imponente fosse la *quaestio educationis* per Pestalozzi tanto da coinvolgere tutti gli ambiti esistenziali della sua vita e fino a coincidere addirittura con essi. Si pensi solo alle sue attività di organizzatore e di educatore, svolte *de facto* a livello familiare, cointeressando cioè i membri della famiglia e trasformandosi a tutti gli effetti in progetti di famiglia.

E ancora: dalle lettere di Peter Petersen, noto ideatore del "Piano di Jena", si può felicemente dedurre quanto abbia lasciato traccia indelebile il pensiero pedagogico di Pestalozzi nel contesto europeo e anche oltreoceano: in primo luogo forte si avvertiva l'eco degli apporti pestalozziani nella distinzione di *Erziehung* e di *Bildung* impostasi quasi come un punto di non ritorno per le teorizzazioni pedagogiche posteriori⁴, e poi si pensi alla prefigurazione del discorso pedagogico che ha raggiunto maturità piena nel Novecento, che ha ridefinito la pista epistemologica della pedagogia recuperandone progressivamente vocazione critica e valenza profetica, nonché l'attitudine alla «dialettizzazione» teorico-prassica dei processi di umana autenticazione formativa e trasformativa. Attitudine teorica alla critica, all'interpretazione e alla regolazione dei processi educativi e formativi⁵, rinnovata *praxis* educativa svincolata dalla adesione passiva agli orientamenti della realtà sociale ma finalizzata a contribuire alla trasformazione migliorativa della stessa⁶, l'intreccio fra educazione familiare, scuola e società, l'intima connessione di tutte le facoltà umane nella realizzazione umana della persona, da conquiste del discorso pedagogico del secolo scorso trovano le radici di appoggio nel pensiero e nell'opera di Pestalozzi.

Richiamando Comenio, prendendo le distanze da alcune convinzioni di Rousseau, attento ai rinnovamenti provenienti dal mondo anglosassone, interessato ai proclami illuministi e avverso ad ogni estremismo,

altrettanto incline alle tensioni ideali della stagione romantica, Pestalozzi costruisce un modello complesso e problematico al tempo stesso.

La vena creativa della pedagogia moderna e quella nuova coscienza educativa europea attraverso Pestalozzi toccano per un verso la dimensione del sapere educativo, epistemologicamente rivisitato nella tensione tra filosofia e scienza, e per un altro verso la dimensione sociale e storica dell'educazione, a partire dalla rivisitazione del rapporto educativo, dei metodi didattici, della formazione dell'uomo e del cittadino, del ruolo delle agenzie, della famiglia in modo particolare, della centralità fortificata intorno alla figura materna, della scuola chiamata a riorganizzarsi per aprirsi a tutti e allo stesso tempo rispondere ai bisogni educativi delle diverse classi sociali. Tra Settecento e Ottocento Pestalozzi è l'immagine di sintesi delle posizioni culturali ed educative che in questi due secoli hanno animato il dibattito e la riforma educativa degli Stati europei.

Nei suoi scritti, nelle attività di educatore (a Neuhof dal 1768 al 1779; a Stans tra il 1798 e il 1799; a Burgdorf tra il 1799 e il 1804; a Münchenbuchsee nel 1804 e a Yverdon dal 1805 al 1824), nelle linee della sua didattica, ritornano le questioni della giustizia sociale, dell'educazione dei poveri, della dignità dell'uomo a dispetto dell'appartenenza sociale, della fede in Dio, del forte umanesimo educativo fondato sulla morale e sull'amore cristiano, della natura morale della formazione, della unità delle facoltà umane, dell'educazione come forza che ordina quanto la natura offre in modo confuso, della relazionalità, del sogno dell'umanità istruita, del metodo intuitivo, del mutuo insegnamento, della formazione spirituale dell'uomo come unità di «cuore», «spirito» e «mano». Si avvertono le voci di Voltaire e di Rousseau, ma anche quelle di Locke e i toni dello *Sturm und Drang*.

Tra influenze del mondo francese e del mondo tedesco, tra tracce illuministe e tensione romantica, tra religiosità luterana e ideali repubblicani, vengono pubblicati tra il 1781 e il 1787 i quattro volumi di *Lienhard und Geltrud*, il romanzo che esplicita la visione, quasi onirica, dell'itinerario di redenzione dell'uomo e del popolo che dalla corruzione, grazie all'opera educativa, potrà emanciparsi fino a vivere nell'amore e nell'impegno comune. Il romanzo è l'esito di una maturazione di idee dello stesso Pestalozzi, una sorta di romanzo della sua

personale formazione. Viene emancipandosi dalla forma catechistica per approdare ad una riflessione circa la natura umana e la sua elevazione morale al cui centro si erge l'azione di Gertrude, donna del villaggio di Bonnal, moglie e madre amorevole, che sente nel proprio cuore il compito di difendere la sua famiglia dalla minaccia della rovina materiale e morale cui vorrebbe destinarla il vecchio castellano Hummel⁷. Commenta Antonio Banfi a proposito di Gertrude che «Il suo atto è veramente il principio della trasformazione morale del paese»⁸, a sottolineare efficacemente che è lei a sintetizzare, impersonandola, la forza dell'amore e della fede, la fiamma che continua ad ardere e che sana miseria e dolore. Lo spirito di fondo è quello della *Abendstunde* del 1780, l'opera ritenuta fondamentale di Pestalozzi: la natura umana è buona e nobile.

In *Leonardo e Gertrude*, come pure nel commento uscito a puntate con il titolo *Christoph und Else* a mo' di esplicitazione della prima edizione, non è infatti la malvagità di Hummel o la debolezza morale di alcuni borghigiani incapaci di resistere alla tentazione del freddo calcolo né è l'insensibilità che trova dimora nella vita del contado a spiccare, ad ergersi cioè a tema dominante.

A Pestalozzi interessa far emergere l'azione inarrestabile dell'amore per cui il bene vince sul male: insiste sull'opera di perfezionamento educativo che non annulla la vocazione naturale di ciascuno ad essere intimamente umano: «la vita morale dell'uomo - scrive nel suo testamento pedagogico *Il Canto del Cigno* - ha per fondamento l'amore e la fede»⁹ e nella *Lettera quarta di Come Gertrude istruisce i suoi figli* ribadisce che «l'uomo [...] diviene uomo solo mediante l'educazione»¹⁰. È pur vero che già mentre dava alle stampe la prima parte di *Leonardo e Gertrude*, Pestalozzi avvertì una forte insoddisfazione, un senso di incompletezza o, stando a quanto risulta dal carteggio con l'amico Iselin¹¹, la volontà di spiegare meglio le ragioni della sua tesi sul degrado e la miseria del villaggio svizzero per allargare lo sguardo alle cause della corruzione morale e delle ingiustizie della realtà elvetica.

Dalla descrizione della vita economica dei contadini, dei soprusi imposti nei villaggi rurali ai problemi sorti a seguito della introduzione dell'industria cotoniera, dalla critica al sistema di leggi ingiuste che favorisce l'azione corruttrice dei podestà alla Hummel, dalla volontà di

parlare alle «famiglie volgari» prima (nella prima parte del 1780) e poi (nelle tre parti successive del 1783, 1785, 1787) alle «classi colte», è chiarissima una doppia sensazione che l'autore stesso esprime con le sue parole. Nella *Prefazione* alla parte terza del romanzo Pestalozzi si descrive lucidamente come un uomo solo, immerso nella solitudine di chi afferma «quella specie di verità» che non riscuote successo di ascolto. In altri termini, egli è consapevole di trovarsi «nelle stesse condizioni dei maestri di scuola, i quali sanno per esperienza che il P, Q, non vuole entrare in testa ai figli degli uomini così facilmente come l'A, B, C». Da questa sensazione lucida, tuttavia, Pestalozzi è come mosso all'azione, non si rassegna, ma sente ancor più vivo il dovere di mostrare a tutta l'umanità la via per il rinnovamento morale che ora trova nella «scuola dell'uomo» il suo luogo di attuazione e maturazione¹².

In tale direzione Pestalozzi si muove negli anni e pur nel 1825, quando diede alle stampe il *Schwanengesang (Il Canto del Cigno)*, nel periodo dei ricordi, della malinconia, della presa d'atto dei suoi fallimenti, probabilmente della delusione e della disillusione, sebbene sia innegabile il senso di una minore speranza rispetto all'ottimismo e all'entusiasmo degli anni giovanili, tuttavia neppure in questo sembra venir meno il suo intento di approfondire l'idea di educazione. La natura dell'uomo resta in lui dimorata nelle forze dello spirito che devono svilupparsi armonicamente e unitariamente al di là delle condizioni di vita di ciascuno. Questa è l'educazione!

In *Leonardo e Gertrude* sono l'amore, la pazienza, il coraggio, l'agire concreto dell'umile donna ad annullare l'azione negativa e distruttiva delle circostanze esteriori; essi producono come effetto quello di riportare la propria famiglia e l'intero villaggio all'armonia e alla libertà. Più che il podestà Hummel è Gertrude l'icona del romanzo; è Gertrude la protagonista del popolo reale di un villaggio contadino in cui, oltrepassando le umiliazioni e l'intreccio di superstizione e miseria, gli uomini diventano cristiani¹³. Dallo stesso scritto si deduce la visione didattica di Pestalozzi: soffermandoci sulle modalità dell'insegnamento familiare di Gertrude, l'accento cade sul carattere spirituale della sua educazione che allo stesso tempo, però, si alimenta dell'esperienza concreta¹⁴. D'altra parte, l'idea educativa di Pestalozzi, ricorrente nella seppur poco sistematica presentazione della sua opera, poggia sul

valore della vita, della vita come educatrice¹⁵. La difficoltà sta nell'individuare il metodo capace di favorire lo sviluppo della vita, sapendo bene che il processo di perfezionamento esistenziale percorre vie assolutamente individuali, diverse per ciascuno¹⁶.

Nella problematicità del nodo metodico persistono, tuttavia, due convincimenti saldi che, con le parole di Banfi, sono «l'importanza della professione dell'educatore e [la] necessità di una preparazione rivolta soprattutto alla conoscenza della vita della personalità infantile»¹⁷. Di questo Pestalozzi era tanto consapevole che all'analisi della natura umana dedica nel 1797 le *Mie indagini sopra il corso della natura umana nello svolgimento del genere umano*. Sullo sfondo della proficua esperienza di Neuhoof, in consonanza con le idee di Fichte e vicino al pensiero di Kant, si scorge una ulteriore evoluzione dell'idea di *Bildung* che muove da una revisionata premessa: il concetto di natura, dopo la Rivoluzione francese, appare mutato rispetto alle formulazioni precedenti. La natura "inferiore" è parte dell'essere umano e la sua relazione con la natura "superiore" appare ora più complicata. Proprio ad inizio delle *Indagini* Pestalozzi insiste sulle questioni che vuole affrontare, anzi pone gli interrogativi a cui vuol tentare di dare risposte: «Che cosa sono io, che cosa è il genere umano?». Dunque, c'è l'uomo nella sua essenza interiore, ma c'è allo stesso tempo l'umanità universale. C'è gradualmente l'apertura alle relazioni sociali. Aperture progressive dal singolo all'universale che rappresentano una realistica perdita di fiducia in quell'ideale comunitario ben espresso ad esempio in *Leonardo e Gertrude*¹⁸.

Nella scuola di Glüphi e nella casa di Gertrude sono concreti gli esempi di una educazione pratica e praticata come guida di sviluppo umano, così come sono concreti gli esempi del farsi degli uomini come persone che si emancipano in positivo dalla loro parte inferiore. Il comportamento e le istruzioni di Gertrude provocano, ad esempio, trasformazione nell'ambiente sociale; la fondazione della nuova scuola da parte del tenente Glüphi suscita la partecipazione di diverse figure del villaggio di Bonnal; la predica del parroco, con cui si apre il primo capitolo della terza parte del romanzo, genera in Arner una più ampia e lucida consapevolezza sulle radici del male dilagante nel villaggio e sprona a educare al bene gli abitanti del villaggio. Non solo: Arner diventa consapevole dell'urgenza di poter contare sull'aiuto di altri. E poi

ancora il cotoniere Meyer e la sorella Mareili contribuiscono nella logica del romanzo a illuminare, tra realtà e poesia, il ritratto degli uomini e della società.

Nel graduale sviluppo del romanzo, dalla prima alla quarta parte, si scorge una progressiva evoluzione della psicologia dei personaggi, di quella di Pestalozzi e delle sue stesse idee¹⁹. Come in un moto circolare, le linee della sua idea di *Bildung* si congiungono a quelle di una pedagogia sociale, quando arriverà a sostenere la funzione sociale della scuola ad esempio, a vantaggio del risanamento morale dei bambini e anche delle famiglie medesime²⁰; quando descriverà con dovizia di particolari tutti gli aspetti della vita della comunità per evidenziare le ragioni della deformazione umana e riportare al centro un nuovo progetto di valorizzazione e di formazione dell'uomo²¹; quando promuoverà una pedagogia concreta e attiva, lontana dalla manualistica astratta e ben rispondente invece al tempo e al contesto realmente vissuti dai giovani²²; quando insisterà su una metodologia personalistica e attivistica, fondata sull'esercizio²³, finalizzata allo sviluppo armonioso del corpo, dell'anima e dello spirito, diretta a incoraggiare lo sviluppo degli aspetti positivi e neutralizzare le possibili ragioni di disadattamento e quando formulerà l'esigenza di una nuova relazione fra educatore ed educandi basata sull'affettività e sulla libera creatività. Ancor prima quando delinea l'importanza dell'*arte dell'educazione*, intesa come insieme di strategie e di provvedimenti che permettono al bambino di raggiungere la sua umanità, di sviluppare «forze e risorse». Nel binomio natura umana e arte educativa, l'educatore ha un ruolo definito: deve orientare la sua arte alla natura del bambino. Quest'ultima infatti è immutabile, l'arte dell'educazione invece cambia a seconda dei contesti e delle condizioni sociali. Muove da qui quella priorità che Pestalozzi riconosce all'elemento immutabile, la natura vera dell'uomo che ciascun educatore non può non conoscere, poiché in essa sono contenute tutte le forze e tutte le risorse di cui ciascuno necessita per realizzare il proprio destino ma che, presentandosi originariamente in forma potenziale, sono tutte ancora da svilupparsi²⁴.

Pestalozzi e Guardini: due educatori a confronto

Come il romanzo di Pestalozzi è realistico ed educativo, intriso certo dell'idealismo un po' romantico e un po' sognatore dell'autore, così i suoi protagonisti sono uomini e donne reali, narrati cioè nella quotidianità della loro vita, allo stesso modo un po' ombreggiata dai candidi toni teologizzanti caratteristici dell'epoca. A differenza di Rousseau, che aveva isolato il suo Emilio dalla civiltà volendo tracciare un profilo ideale umano e pedagogico, Pestalozzi sa che l'educazione dell'uomo è impresa ardua, fatta di un concatenarsi stretto fra lo sviluppo esistenziale individuale, la necessaria acculturazione e le condizioni socio-ambientali²⁵. Ed è così che nel male materiale e morale di cui risulta contaminato il villaggio di Bonnal si fa largo il bene nella sua forma pura che ha una sua ragione come Gertrude stessa spiega ribadendo che solo gli uomini, i quali sono stati provati nei loro cuori dalla sofferenza, giungono alla fermezza e alla saggezza e ad un cuore pienamente ordinato e tranquillo²⁶.

A guardar bene ciò che spicca nel pensiero dell'educatore svizzero è la assoluta centralità della dimensione formativa rispetto all'istruzione propriamente detta. L'educazione intellettuale in questa prospettiva diventa subordinata all'educazione del cuore. E su questa istanza pedagogica si costruiva anche il Metodo a garanzia di una formazione integrale della persona. Eppure la pedagogia di Pestalozzi, così come pensata in origine, ebbe fama fra gli intellettuali del tempo, ma non ebbe fortuna nell'influenzare l'organizzazione del sistema scolastico svizzero: sia le fonti dirette sia le ricostruzioni storiche successive evidenziano una quasi totale negazione del metodo pestalozziano nella scuola svizzera dell'Ottocento²⁷. Addirittura nella prima metà dell'Ottocento alcune fonti ci informano sul fatto che la conoscenza dell'opera di Pestalozzi fosse per lo più sconosciuta a pedagogisti impegnati nel governo e a noti uomini di scuola²⁸. Era dunque apprezzato da intellettuali e filosofi, seguito fuori i confini, ma il riconoscimento per i meriti educativi e una reale conoscenza dell'intero suo lavoro avvennero tardivamente.

Certo Bowen gli dedica ampio spazio nella sua *Storia dell'educazione occidentale*, insistendo sulla sua influenza nella cultura pedagogica europea che, a dire dello storico, non conobbe paragoni in altri studiosi²⁹. Di fatto, però, è

innegabile che il governo svizzero si orientò per la riforma del sistema scolastico su altri nomi: la pedagogia di padre Girard fra tutti ebbe migliore sorte. È indubbio allo stesso modo che le idee di fondo, lo spirito della sua riflessione pedagogica, la sua personalità si impressero nei decorsi successivi alla sua morte oltre i confini del cantone e si imposero così profondamente nel dibattito educativo da vincere i venti delle mode, continuandosi a rigenerare fino ad oggi. E ciò avvenne con una certa liberalità, vale a dire discostandosi non poco dallo spirito originario delle sue opere.

Già nei primi dell'Ottocento Yverdon fu un centro di diffusione delle sue idee e delle sue opere³⁰; l'istituto ospitò tirocinanti e studiosi di fama provenienti da diversi Paesi: da Schopenhauer a Herbart, da Goethe a Fröbel, da von Humboldt a Mme de Stael. Yverdon divenne pure modello educativo e scolastico per il governo prussiano. In ogni caso, a costituire la ragione prima di tale apprezzamento era la personalità dell'educatore Pestalozzi: tutti restavano colpiti dal suo instancabile impegno profuso per l'educazione dei bambini. Non di sicuro poteva essere l'assenza di ordine e sistematicità del metodo a restare impressa: questo era quasi un «enigma» già per i suoi stessi allievi e si prestava per questo a interpretazioni personali da parte di chiunque³¹.

La questione della asistematicità teorica o, meglio, di una sistematicità *sui generis* non era ignota allo stesso Pestalozzi, il quale non sempre riuscì a tradurre in pratica taluni suoi propositi teorici: il metodo elementare, la didattica, i percorsi e gli strumenti di apprendimento basati tutti sulla gradualità, sulla intuizione e sull'osservazione diretta, dal più semplice al più complesso, sono stati fra '700 e '800 di fatto elementi di grande novità rispetto all'insegnamento della tradizione³², ma non diedero l'effetto sperato sotto il profilo dei risultati educativi. Tutt'altro! E anche per noi ripensare Pestalozzi non potrà mai significare una ripresa *tout court* dei principi della sua pedagogia³³. Ciò che invece lo faceva annoverare tra i classici del pensiero già ai suoi tempi e che a maggior ragione oggi insiste è la forza dell'insegnamento racchiuso nella sua idea di formazione e nel suo umanesimo. Si deve sicuramente a questa sua forza la motivazione ad approfondire senza sosta fino alla morte; ed è sicuramente per tale *vis* educativa che non si ritrasse neppure un attimo

indietro dai suoi propositi educativi, anche nei ripetuti periodi infelici di umiliazioni e fallimenti.

Da qui, come per ogni classico, muove il dovere critico e di scavo interpretativo di ogni impresa che voglia dirsi pedagogica. Nel concreto, accanto all'idea forte di scuola come garanzia di una società democratica, quindi di un raccordo inscindibile fra scuola e società, vi sono lasciti che continuano tuttora ad esercitare importanza, anzi a ritornare con una funzione di rilevante rinnovamento sulla sua antropologia educativa: pensiamo, ad esempio, all'osservazione attenta di ciascun allievo e all'attenzione alle caratteristiche specifiche di ogni creatura³⁴, al principio di una «educazione del corpo, della mente e del cuore», alla primazia dell'affettivo-morale sul cognitivo nella relazione educativa, all'importanza del *savoir-être* del maestro, all'obiettivo di un equilibrio tra teoria ed esperienza didattica³⁵.

E ancor più dei meriti legati alla sua sperimentazione in ambito educativo, il lascito più prezioso di Pestalozzi va rintracciato nell'aver riconosciuto una evidente finalità antropologica e politica all'azione educativa. Il che non poteva non maturare in un uomo che, più di altri, aveva accolto su di sé i problemi concreti della pedagogia in un particolare momento storico di passaggio epocale per la società, scegliendo di vivere da educatore a tutto tondo³⁶. Sono stati proprio questi problemi educativi colti nella pratica, sebbene non confluiti in una teoria pedagogica organica, ad animare il dibattito educativo del Novecento e ad essere sviluppati fino ai giorni nostri. Si pensi solo a Dewey, che fu un esperto conoscitore di Pestalozzi; si pensi ad alcuni motivi centrali del suo pensiero come la marcata visione puerocentrica, il ruolo fondamentale dell'esperienza, lo sviluppo della creatività, la *gymnastique industrielle*, l'opposizione all'insegnamento libresco e meccanicistico, che caratterizzano la stagione pedagogica novecentesca. Si pensi alla stagione dell'attivismo, a Maria Montessori che conosceva bene le esperienze di Pestalozzi; si pensi ancora alla Scuola-Città Pestalozzi che a settantadue anni dalla sua fondazione è ancora attiva a Firenze.

Sono solo alcuni esempi per rimarcare la costante influenza di Pestalozzi nelle elaborazioni educative anche recenti. Tra queste non passa inosservata la consonanza con le idee sull'uomo e sulla sua formazione formulate da Romano Guardini, in modo particolare con quella istanza

di *Bildung* che tanto richiama nel fondamento quella di Pestalozzi.

Tra Johann Heinrich Pestalozzi e Romano Guardini intercorrono cento anni di distanza, ma gli elementi di vicinanza sono numerosi. Si intravedono elementi che lasciano intendere un sicuro influsso dell'opera di Pestalozzi nella produzione di Guardini e una comune maturazione di taluni motivi centrali nella riflessione di entrambi, comunque radicata nell'area mitteleuropea. Uomini del proprio tempo e del proprio spazio, ma allo stesso modo uomini oltre il proprio tempo e il proprio spazio, fino a sorpassare l'epoca, gli avvenimenti particolari, le esperienze e i luoghi che hanno realmente vissuto. Educatori attenti alla ricerca di soluzioni pratiche più che teoriche.

Pestalozzi, critico delle ingiustizie sociali e delle contraddizioni politiche della Svizzera settecentesca, articola la sua filosofia dell'educazione su di un piano che contiene molto più di quanto deducibile dall'esperienza osservata e apre la riflessione pedagogica alla universalità di un programma formativo in termini assoluti, «eterni» ricordando la definizione di Louis Meylan³⁷.

Romano Guardini nasceva il 17 febbraio 1885 a Verona, ma già l'anno seguente la famiglia si trasferiva a Magonza ed egli, che aveva optato per la nazionalità tedesca nel 1911, trascorse gli anni della sua vita fino alla sua morte nel 1968 in Germania³⁸.

Di sé parlava come di un «pensatore occasionale»; dedicò alla formazione cristiana di almeno due generazioni di giovani studenti numerosi libri, fu insieme sacerdote, educatore, maestro, interprete originale del nuovo e dell'antico Testamento, teologo autentico, filosofo, pensatore raffinatissimo, ermeneuta *sui generis* di Höderlin, Rilke, Dostoevskij, Mörike, Agostino, Platone, Pascal, Dante, Bonaventura, attento alla fenomenologia di Husserl e di Scheler così come all'esistenzialismo heideggeriano e trasversalmente alle filosofie moderne con l'attenzione e la precauzione di chi ricercava senza tregua l'elemento cristiano e si guardava dalla «tentazione di appropriarsi quanto di non cristiano o di precristiano v'era nell'epoca o nel poeta considerato, per trasporlo nello spirito del cristianesimo con una *interpretazione forzata*»³⁹.

Come *praeceptor Germaniae* è stato maestro di due generazioni sconfitte dalla prima e dalla seconda guerra

mondiale; della sua esistenza ha fatto un'opera al servizio della crescita di tanti giovani. I giovani, in modo particolare quelli della "Rosa Bianca", sono stati nella sua vita di maestro, il terreno vivo e reale per dare concretezza al disegno originario di Dio, che «regge l'universo con il suo operare, ma che in un preciso momento, se è permesso dir così, valicò una frontiera, una frontiera che nessun pensiero sa afferrare; egli, l'Eterno-Infinito, il Santo-Inaccessibile, entrò personalmente nella storia»⁴⁰. E nella storia, come è accaduto per Abramo, si fa guida del cammino di ogni uomo, il quale si realizza antropologicamente attraverso un processo di educazione intesa insieme come formazione personale e costruzione sociale. Se l'educazione è un percorso, che implica un "condurre", un movimento che sappia coniugare la dimensione personale e il momento relazionale-comunitario⁴¹, l'educatore è un uomo al servizio dell'altro, della sua maturazione e del suo divenire persona.

Pestalozzi e Guardini hanno una doppia e simile provenienza: italiani di origine, vissuti nel Cantone svizzero il primo e in Germania il secondo. Hanno avuto in comune pure lo stesso destino di diffidenza da parte di certi ambienti culturali: la vastità degli interessi e degli scritti inibiva un giudizio complessivo circa l'unitarietà del pensiero. Entrambi non si sono limitati ad essere spettatori delle proprie epoche; entrambi hanno mostrato aperture interpretative di straordinaria originalità, che hanno accompagnato l'evoluzione storica e culturale fino agli albori del XXI secolo.

Le rispettive vicende esistenziali, di ponte fra due culture diverse, hanno senza dubbio favorito in essi la vocazione, tanto manifesta nella formazione scientifica e altrettanto viva negli scritti e nella pratica di educatori, ad arricchire in positivo e in verità la visione dell'uomo nella prospettiva europea, svecchiandola e ampliandone anche nei criteri investigativi le dimensioni di interesse e le finalità formative. Entrambi hanno saputo evitare il pericolo delle ristrettezza di vedute che il quadro complessivo dell'età delle grandi rivoluzioni europee e del nazionalsocialismo avrebbero potuto favorire, se non addirittura imporre. In questo impegno partecipato sono stati pionieri di una nuova veduta antropologica e formativa.

Pestalozzi e Guardini hanno interpretato la cultura europea dei propri tempi accostandosi ad essa attraverso le pieghe

dell'animo umano, quello soggettivo, il più intimo, scavando sì nell'ambiente sociale e radicandosi, l'uno e l'altro, all'interno del contesto svizzero e tedesco, ma sorpassandone di gran lunga i perimetri spazio-temporali fino ad abbracciare lo sconfinato territorio dell'uomo universale e della natura del genere umano.

L'eco di Pestalozzi nell'opera di Romano Guardini

Come Johann Heinrich Pestalozzi, anche Romano Guardini rispose alla crisi della sua società occidentale con la fedeltà interiore e insegnò ai giovani tedeschi a vivere la propria epoca e la crisi dell'Europa di quegli'anni con discernimento che non significò mai, tuttavia, rigida contrapposizione. Egli avvertì e sperimentò *in toto*, sulla propria pelle e spesso nella lacerazione interiore, la durezza degli ideologismi nazionalsocialisti. Con straordinaria comunicatività seppe ricostruire un accordo tra Chiesa e mondo, seppe restituire al messaggio evangelico un tono universalmente comprensibile, preparò con preveggenza il rinnovamento del Concilio in quel '68 che segnò contemporaneamente la fine della sua vita terrena. E lo fece guardando ai giovani, attento a ché intraprendessero quel cammino di perfezionamento che è insieme formazione intellettuale e, prima ancora, processo di conoscenza di sé, ricerca di verità e non di brama di potere, di studio più che di riproduzione, di aspirazione a prendersi cura dell'umanità propria e altrui più che a possederla.

Il Guardini educatore, professore universitario, ha una profonda consapevolezza della «malattia dell'esistenza umana», una malattia che si manifesta in forme molteplici: la violenza della guerra, la degradazione e la mostruosità dell'epoca moderna⁴², la crisi morale, la riduzione della intelligenza umana al puro calcolo⁴³, la fallimentare euforia del finito, i rischi delle antinomie moderne e i pericoli dell'ateismo imperante. Guardava al suo tempo e rifletteva sull'atmosfera culturale tedesca, pensava ai giovani lacerati drammaticamente della seconda guerra mondiale, vedeva nella rigenerazione della passione per la verità la fonte per riaffermare «la volontà di vita»⁴⁴.

La dottrina del *Gegensatz*, della opposizione popolare, è il lascito più prezioso dell'uomo Guardini, l'esplicitazione più chiara della riflessione sui problemi autentici che riguardano l'esistenza reale dell'uomo, la dichiarazione

diretta della centralità della persona osservata e indagata nella sua tensione formativa, l'intenzione profonda di quella *Bildung* che diviene il metro di valutazione della cultura, della realtà storica in relazione costante all'esistenza umana. È l'uomo, minacciato nella sua essenza più intima nell'epoca moderna, a doversi riappropriare di tutta la sua ampiezza. Come?

È qui che Guardini dà prova della sua genialità che è il carattere più significativo della originalità del suo pensiero, tanto raccolto sull' "esistente vivente", sui suoi valori vitali fino alle essenze irriducibili, alle categorie metafisiche mai colte aprioristicamente ma con la garanzia dell'aderenza al fenomeno, quanto teso anche nel metodo euristico alla forma (*Gestalt*) significativa dell'umano vivente. Questi è unità come unione di opposti, senza necessità di antitesi fra la persona e il mondo, fra l'io-persona e Dio⁴⁵. Vi è equilibrio, che è tensione, che è rapporto, che è relazione, fra il mondo dell'uomo e la realtà di Dio⁴⁶.

E se «Praticamente [...] per ricomporre l'esistenza lacerata l'uomo moderno dovrà esercitare l'ascesi, coltivare il raccoglimento, riscoprire il valore della vita contemplativa, del silenzio, del riposo; dovrà esercitare alcune virtù, come la serenità imposta dalla verità, il coraggio, la libertà interiore [...] la preghiera»⁴⁷, l'«ansia per l'uomo»⁴⁸ in Guardini ha avuto un marcato significato pedagogico, anche quando le questioni non riguardano *strictu sensu* l'indagine antropologica o le dinamiche della realizzazione/autorealizzazione umana.

La *Bildung* di Guardini, sia intesa come processo e impegno di studio sia indagata nelle sue dinamiche e nelle sue forme, ha senso nello spazio dell'esistenza umana, riferita al percorso di costruzione e di maturazione della natura umana nella interazione con lo spazio esistenziale (acquisendo una forma), con lo spazio sociale (come individuo), con lo spazio culturale (acquisendo personalità). La *Bildung* di Guardini, dunque, è personale e relazionale allo stesso modo; riguarda la persona prima ancora dell'uomo; si riferisce all'essere-persona, è anzi *motus* di personale autoappartenenza (*Eigengehörigkeit*), di sperimentazione e acquisizione di coscienza della propria irripetibilità (*Einmaligkeit*), singolarità qualitativa (*Einzigkeit*), di libertà, dignità, interiorità, di inaccessibilità.

Vi è dunque un ordine organico che affonda sì nelle sfere del biologico umano così come nella dimensione psicologica, ma che vive allo stesso tempo e allo stesso modo con l'ordine della trascendenza, con la dimensione psichica e spirituale⁴⁹.

L'uomo vivente si forma, diviene progressivamente persona, acquista un volto, si percepisce *in fieri*, scopre di essere libero, unico, irripetibile, sente di avere dignità attraverso Dio e in Dio così che «Nell'adorare Dio divento io»⁵⁰ e, conoscendo Dio, conosce se stesso. È chiaro, analizzando la vasta produzione, che Guardini educatore è mosso dalla preoccupazione di salvaguardare l'umano dai pericoli di disumanizzazione o, meglio, di deformazione cui va incontro alla fine dell'epoca moderna imprigionata fra *potere* e *massa*⁵¹.

L'uomo è problema e compito. La sua formazione umana è parimenti problema e compito. Se l'evento educativo, inserito in un sistema di interazioni relazionali e teso a mantenerne l'equilibrio polare, implica necessariamente il coinvolgimento del piano etico insito nel fine stesso della relazione educativa, la formazione «non può prescindere dal realizzare la piena umanizzazione dell'umano che è data dalla prospettiva etica»⁵². Come a significare che l'autentica realizzazione dell'uomo come persona passa attraverso il riconoscimento dell'uomo della sua vera vocazione al perfezionamento di sé e della presa d'atto della responsabilità di realizzare tutto il suo essere personale. La *Bildung* come fondamento della rinascita esistenziale o, meglio, della ricomposizione unitaria della persona muove sul solco della Rivelazione, di Cristo che è fattore assoluto della dignità e della libertà dell'uomo che proprio nell'epoca moderna si è fatto "piccolo", qualitativamente sminuito nel suo essere spirituale⁵³.

In Romano Guardini l'uomo è presente ovunque, osservato come un «tutto» da ri-afferrare in tutta la sua unità-essenza-verità-purezza.

È questa la *Weltanschauung* di Guardini secondo la quale tra l'io umano, ciascun io umano, e il mondo non vi è contrapposizione e negazione, ma un'opposizione polare in virtù della quale il mondo dell'io e il mondo del non-io vivono in rapporto polare, al punto che esiste un solo mondo in tensione fra due poli. Al punto che se l'esistenza umana è creazione "nominata", "chiamata", la formazione dell'uomo risponde a quella stessa chiamata alla realizzazione personale. È Dio che chiama l'uomo a farsi

persona, che lo “nomina”, e che «sta davanti all’uomo nell’atteggiamento che suppone la persona e le dà, nel mondo, lo spazio destinato, sta cioè con rispetto»⁵⁴.

In questa prospettiva prendono forma la visione del mondo nella sua totalità e parimenti la visione di ogni singola realtà nella sua totalità. Il mondo dell’io è un tutto unitario, come lo era per Pestalozzi: l’essere umano non risulta in altri termini da una addizione, ma in lui ogni singola facoltà prende significato grazie al rapporto dialettico con la totalità. La dimensione ontologica e cosmologica si estende in altezza fino a quella metafisica: se l’uomo come polo esiste per il mondo e viceversa, si attua necessariamente la rottura con il sistema chiuso che circonda l’uomo nel suo piccolo mondo, che lo sminuisce e gli nega lo slancio alla trascendenza. L’uomo non è in antitesi con il mondo, in apparenza glorificato dal vento totalitarista moderno e in realtà invece ridotto a nulla o identificato con lo Stato. L’uomo di Guardini è l’uomo autentico, né l’uomo rinascimentale di Giordano Bruno né il superuomo nietzschiano che avoca a sé le prerogative che sono di Dio, non è l’uomo identificato con la natura né l’uomo “parte del tutto”, non è l’uomo puramente razionale né l’uomo che si risolve nei suoi atti fenomenici o si dissolve fondendosi nella dimensione comunitaria. L’uomo di Guardini è *Struktur-Zentrum*, centro-struttura, «continuo punto di riferimento per il mio essere permanente»⁵⁵ e «Non lo è per il talento o perfino per la genialità» tanto che «Anche chi è immorale e irreligioso è persona»⁵⁶.

Per entrambi, Pestalozzi e Guardini, non è l’uomo particolare ad attirare lo sguardo analitico, ma l’essere umano colto nella perenne trasformatività. Umili e figli di aristocratici sono parimenti chiamati a ricercare il proprio perfezionamento, la propria *Bildung*, intesa come fondamento originario e come percorso di autenticazione di sé, di emancipazione etica, di presa di coscienza della propria unicità e dell’appartenenza all’umanità tutta.

Nelle pagine di Pestalozzi l’uomo vive e si vive come essere-in-formazione, sente la propria *Bildung* come fine soggettivo di affrancamento dalle deformazioni possibili e come attuazione progressiva della sua natura, quasi come un riappropriarsi del contatto con la natura originaria, come acquisizione di una consapevolezza per la quale è in grado di cogliersi unico in sé e parte dell’intera umanità. Il *telos* di questo tragitto è chiaramente morale e sorge da

quella originale sintesi che Pestalozzi fu in grado di realizzare osservando la realtà gravitante attorno a sé, ricercando e studiando senza sosta l’umanità del e nell’uomo, e assorbendo tanto dal fermento di idee di quel suo tempo.

Furono la crisi morale e sociale denunciata nella sua Confederazione elvetica, la grave ingiustizia subita dai più di fronte a una stratificazione sociale che riconosceva pieno diritto alle oligarchie borghesi e alle signorie locali, l’analfabetismo di molti, troppi, lasciati ai margini e relegati a una esclusione senza soluzione, a caratterizzare lo sfondo in cui presero corpo le idee e le esperienze di Pestalozzi. Fu questo lo sfondo in cui maturarono alcune convinzioni legate ai concetti di Natura (*Natur*), Uomo (*Mensch*), Umanità (*Menschheit*), Educazione (*Erziehung*), Formazione (*Bildung*), idee e concetti attorno ai quali sorse una visione antropologica e pedagogica rinnovata e piena di conseguenze nella storia dell’educazione e della formazione dell’uomo europeo nei decenni successivi, non solo e non tanto per le riprese, spesso, come sottolineato, liberamente interpretate⁵⁷, del Metodo e per le linee di sviluppo di una pedagogia sociale tra Ottocento e Novecento, quanto in special modo per aver concentrato tutta l’attenzione sull’uomo senza alcun astrattismo ma con la lente fissa sulla sua fonte originaria affinché ciascuno potesse riappropriarsi della propria umanità che appartiene ad ogni creatura di Dio.

Anche nelle pagine di Romano Guardini ritorna instancabile l’impegno per l’uomo: rinunciare a definirlo sul piano concettuale e sul piano strutturale assume ai suoi occhi il significato di «un grave danno per l’umanità»⁵⁸. Lo sguardo della ricerca è diretto alla persona concreta, all’io che autoriflette su di sé e che si nomina come “io sono”, che sussiste in sé e si autoappartiene⁵⁹. Nei suoi tre livelli (forma, individualità, personalità) la conoscenza della persona è fitta di contraddizioni e pericoli. E su questa trama di rischi Guardini si sofferma in una lunga parte di *Mondo e Persona*, là dove si domanda se e come la persona si ammala⁶⁰, chiarendo nel contempo la finalità della sua *Bildung* radicata nel “bene” e nella “verità” «che dobbiamo fare in modo che ovunque risplenda»⁶¹ e alla quale si giunge solo per mezzo della fede. Non vi può essere analisi sulla persona al di fuori della Rivelazione: «La vita dello spirito [...] è garantita non solo da ciò che è, ma anche in definitiva da ciò che vale: dalla verità e dal

bene. Se lo spirito viene meno in ciò, si compromette in quanto spirito. [...] Se esso decade dalla verità, s'ammala. [...] La persona s'ammala, se decade dalla giustizia. [...] Egualmente decisivo per la sanità della persona è l'amore. [...] Non appena la persona rifiuta questo amore, s'ammala»⁶². Come in Pestalozzi, torna forte in tutta l'opera di Guardini il principio della relazione umana per cui «la persona dipende [...] dalla possibilità che esistano altre persone». Finisce la relazione soggetto-oggetto e si concretizza l'incontro dell'io con un altro "tu" che, ricambiando lo sguardo, permette l'effettiva manifestazione di quello specifico io⁶³.

Se la pedagogia dell'educatore zurighese percorreva la «via per ricondurre l'umanità ai suoi veri destini» che è «quella di risuscitare lo spirito dell'amore in tutti i rapporti sociali, primi fra gli altri la famiglia e lo Stato, e nel cuore dei singoli, per mezzo dell'educazione»⁶⁴, in Guardini la liberazione dell'essenza umana con la sua massima apertura conoscitiva ed esistenziale rende possibile il disvelamento dell'altro, dei suoi valori opposti ma non contraddittori, l'armonia con il tutto, il discernimento dei reali valori contraddittori⁶⁵. Anche per Guardini, come fu per Pestalozzi, la formazione personale è formazione sociale che promuove l'uscita dal soggettivismo e dall'egoità e rende concreto l'esercizio attivo dell'amore come premessa di riconoscimento del valore dell'altro da sé⁶⁶. Quell'amore pensoso che Pestalozzi aveva posto come fondamento del processo di crescita e di maturazione umana, come premessa e fine della relazione educativa a partire dalla relazione della madre con i propri figli. Anche in questa relazione la cifra più propria dell'amore è la gratuità che trasforma, che si dà spontaneamente e dà frutti grazie alla forza della reciprocità fra cuore e ragione⁶⁷.

Il problema della natura umana, assunto da entrambi i pensatori quale *focus*, corre in ultima analisi di pari passo con la riflessione sulla riorganizzazione politica e sociale della comunità⁶⁸. L'uomo che si forma è l'uomo della storia, è l'uomo che si sostanzia in termini personali e in termini sociali, così che le vicende sociali, gli accadimenti politici, le condizioni economiche sono letti nella sua riflessione come tutte forme dell'umano⁶⁹.

Alle domande della *Abendstunde* «Cosa è l'uomo, di che cosa egli necessita, che cosa lo edifica e cosa lo degrada, cosa lo fortifica e cosa lo indebolisce?» pare rispondere Guardini con l'immagine dell'uomo in compimento, una

creatura mancante che aspira alla pienezza e nel cui *fieri* trova la propria misura e la propria realizzazione. In questa condizione di indigenza, di dipendenza originaria da altri, giace il valore del suo compito a formarsi e si rafforza la centralità del compito dell'educatore come accompagnatore che si prende cura della condizione e dell'esperienza dell'altro⁷⁰.

Una nota per concludere

Dopo aver ripercorso alcuni dei tratti più evidenti del pensiero e della visione antropologico-formativa di Johann Heinrich Pestalozzi e di Romano Guardini, riteniamo opportuno illustrare i motivi della comparazione che è stata tentata. Essa ha mirato a individuare le ragioni e le modalità di sopravvivenza della pedagogia moderna dell'educatore di Zurigo nella riflessione dello studioso tedesco a più di un secolo di distanza.

Ciò che è emerso sottolinea la grandezza, ancora non del tutto esplorata, di quella visione di formazione umana che venne pensata e a fatica praticata da Pestalozzi. Proprio da simile corollario, giustificato da un minuzioso riesame dei suoi scritti, dipende il disvelamento che l'intuizione pestalozziana non possa, come le decadi successive hanno dimostrato, relegarsi a quel particolare momento storico né consumare la carica educativa con gli uomini e le donne della Svizzera al tempo dell'invasione napoleonica. La prospettiva educativa di Pestalozzi oggi torna a pesare non poco sulla sfida che la pedagogia deve fare propria per ricostituirsi, in una parola epistemologicamente, dalle fondamenta e recuperare o comunque dotarsi di un apparato di categorie realmente capaci di intercettare la fisionomia formativa umana. Spetta alla pedagogia superare, in una parola, la sua impostazione razionalistica che mal si accorda ai tempi e all'uomo del post-umanesimo e del cyber-spazio, dell'*et...et* più che dell'*aut...aut*.

Romano Guardini con la sua ricca riflessione ha vivificato a un secolo e più di distanza da Pestalozzi quella visione dell'uomo onnilaterale, fatto di integrazioni di mille dimensioni, dell'uomo in carne e ossa, non letto come una macchina ma indagato in quanto «umano vivente» nella pienezza della sua dignità, immanente e trascendente al tempo stesso, in dialogo con il sé più profondo e con l'alto divino. Non si è trattato per Guardini di un esercizio di

pura erudizione: i classici, da Platone a Dante fino a Dostoevskij, comprese le pagine, non citate direttamente ma fortemente presenti, di Pestalozzi erano gli umani viventi che gli parlavano dell'animo umano, che gli rendevano noti i moti del compimento umano e che egli eresse a suoi compagni fedeli e vivi nell'incessante attenzione alle contemporanee malattie dell'esistenza umana.

Così, attraverso una nuova e aggiornata rilettura dei due dei più grandi geni della cultura europea, si riaffaccia come importante *memento* la questione del rapporto con i padri, antichi e moderni, con quelli che Giuseppe Pontiggia ebbe a definire *I contemporanei del futuro*⁷¹. Come Pestalozzi con i suoi classici, come Guardini con i padri della cultura europea, così anche noi in dialogo con Pestalozzi e Guardini abbiamo ricevuto in consegna pagine che straordinariamente hanno parlato al nostro presente e direttamente a noi come uomini europei e a noi come studiosi del variegato e sfaccettato panorama dell'educativo. A noi come eredi della cultura europea i due *classici scriptores* hanno reso tangibile la convinzione che fu di Italo Calvino, ossia che «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire»⁷²; a noi come studiosi dei processi educativi e formativi hanno invece svelato una originale coscienza di metodo innanzitutto che si è tradotta nel rinnovato riconoscimento dell'insostituibile valore della fonte diretta, del dialogo quasi confidenziale, *a tu per tu*, con pagine anche già lette ma che non finiscono di essere generative di acquisizioni e scoperte meravigliosamente nuove.

Sempre Calvino nell'ottava definizione di classico, concludeva che «un classico è un'opera che provoca incessantemente un pulviscolo di discorsi critici su di sé, ma continuamente se li scrolla di dosso»⁷³. Nel caso di Pestalozzi e ancor di più di Guardini i discorsi critici ci sono stati, ma l'entità del riconoscimento per alcuni aspetti è ancora minima. A parte pochi specialisti di settore, la trascuratezza su Pestalozzi in Italia è un dato di fatto⁷⁴ e di Romano Guardini appaiono limitati gli studi che della ricca produzione hanno considerato esclusivi ambiti

tematici. Per entrambi non è valso finora il destino dei *classici cives* che Aulo Gellio aveva dipinto nelle sue *Notti Attiche* ritenendoli immuni dal giudizio dei posteri perché si impongono già nel presente.

Eppure i loro scritti, come si è tentato di rilevare, hanno molto da restituire alla riflessione pedagogica odierna; sicuramente rimettono al centro il carattere della pedagogia come domanda fondamentale dell'uomo e sull'uomo e non quello della pedagogia come problema con la conseguente articolazione in operazione normativa in ossequio a una definita visione antropologico-educativa dualistica (mente-affetti; corpo-anima; razionale-irrazionale) e razionalistica, di marcato stampo platonico. Torna al centro l'essenza della persona come un tutt'uno di corpo, mente e cuore che si compie umanamente. Allo stesso modo, sono tanti i lasciti dei due autori preziosi per ripensare una modalità di teorizzazione pedagogica in grado di rispondere e corrispondere ad un nuovo paradigma integrato in cui gli opposti polari di Guardini abbiano dal punto di vista dell'educazione dell'uomo pari considerazione.

Al di là della *logofilia* pedagogica ancora imperante, in questi tempi celata ad esempio dietro il perseguimento in teoria e in pratica delle qualità più radicali dell'efficienza e della rapidità, rileggere i classici Pestalozzi e Guardini può quindi rappresentare innanzitutto un lavoro di ripensamento epistemologico dell'odierna pedagogia e di indagine profonda delle attuali istituzioni educative che non riescono ad intercettare i reali bisogni formativi dell'uomo. Quasi a convincerci che «il presente non basta»⁷⁵. Il cammino conduce nella direzione di superare le difficoltà che risiedono nell'impostazione propria di un canone fondato sulla contrapposizione più che sulla opposizione polare, di un paradigma esclusivamente spostato sul versante razionalistico che mal si accorda ad assumere la riscritta biografia formativa dell'uomo nel senso di vocazione alla crescita esperienziale alimentata dall'*eros* come desiderio, ricerca e tensione e dall'*agape* come apertura all'altro e possibilità di umanizzazione.

ELSA M. BRUNI

University of Chieti-Pescara

¹ F. Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, trad. it, La Nuova Italia, Firenze 1928, p. 131.

² Cfr. C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Venezia 1966, pp. 271-315.

³ Si rimanda, in particolare, a P. Stadler, *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie*, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich 1993.

⁴ Fra i principali temi di Petersen si pensi all'importanza del lavoro per lo sviluppo interiore dell'essere umano, alla convinzione della centralità e dell'attività del bambino nel proprio processo di apprendimento, all'importanza di metodi didattici partecipativi, all'attenzione alle disuguaglianze sociali e alle connessioni con la maturazione cognitiva del bambino, alla critica al nozionismo e allo studio mnemonico, al fine dell'educazione per lo sviluppo di giudizio critico e alla formazione di persone libere non assoggettabili e manipolabili. Per un quadro più approfondito si rimanda, in particolare, a P. Petersen, *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena Plan)*, Böhlhaus Nachfolger, Weimar 1930.

⁵ Cfr. F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2009, pp. 27-33. In particolare, si rimanda all'analisi in F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, CLUEB, Bologna 1986.

⁶ Cfr. M. Baldacci, *La prassi educativa*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma 2016, pp. 45-58.

⁷ Nel romanzo Pestalozzi descrive ai lettori Gertrude e il compito principale della donna in generale «per far sì ch'essa [l'immagine di questa donna] ti [al lettore] si presenti viva davanti agli occhi, e che il suo agire silenzioso ti resti incancellabile nella memoria» (*Leonardo e Gertrude*, trad. di Giovanni Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1928, II, 24). Di essa scrive: «Quest'immagine della grande madre, che si distende amorosa sulla terra, è anche quella di Gertrude e d'ogni altra donna, che della sua casa il santuario di Dio, e per la sua devozione al marito e ai figli merita il cielo» (*Ibidem*).

⁸ A. Banfi, *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 64.

⁹ *Il Canto del Cigno*, in G. Tarozzi (a cura di), *Enrico Pestalozzi. Passi scelti*, G.B. Paravia & C., Torino 1934, p. 19.

¹⁰ *Ivi*, p. 36.

¹¹ Isaak Iselin aveva fondato e dirigeva il periodico *Ephemeriden der Menschheit* in cui Pestalozzi, contando sulla autentica generosità dell'amico, poté pubblicare alcuni suoi scritti.

¹² La terza parte del romanzo *Leonardo e Gertrude* segna un cambiamento di veduta rispetto alle prime due. In queste Pestalozzi aveva articolato la riflessione intorno al convincimento che, essendo l'uomo per sua natura buono, il ritorno alla bontà originaria si sarebbe potuto compiere solo recidendo i legami con i vizi. Nella terza parte si avverte un realismo più forte, che passa attraverso la constatazione che nei fatti la dimensione inferiore degli uomini pesa e non è sufficiente, così come non è facile e scontato tagliare il cordone che lo mantiene dipendente dalle cattive abitudini. Si affaccia più prepotentemente il compito della scuola e dell'educazione elementare come luoghi e strumenti indispensabili per la correzione dell'umanità. È Glüphi, tenente congedato, la figura centrale della terza parte del *Leonardo e Gertrude*: prima ospite nel castello del barone del villaggio di Bonnal «aveva insegnato al precettore della casa baronale a scrivere meglio, a fare i calcoli meglio e più a fondo, a disegnare un poco, a misurare i campi e riportarli su carta, e molte altre cose del genere, ma specialmente a comportarsi col piccolo Carlo con ordine e fermezza militare» (*Leonardo e Gertrude*, III, 13, p. 37), poi accettando l'incarico di maestro della nuova scuola di Bonnal (18 e 19, pp. 51-57).

¹³ Sul realismo del romanzo si rimanda all'approfondimento di F. Delekat, *op. cit.*, pp. 176-183.

¹⁴ Sul ruolo insostituibile della donna e soprattutto della madre Pestalozzi ritorna continuamente. Tutta la sua produzione contiene riferimenti espliciti al tema. Nel 1827 dedica ad esso un libro dato alle stampe con il titolo *Madre e figlio: l'educazione dei bambini* (trad. di Giovanni Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1927). In questa opera, tutta centrata sull'amore come fondamento dell'educazione, la madre diventa addirittura modello di educazione per qualsiasi maestro e la stessa educazione familiare si presenta come paradigma a cui la scuola deve ispirarsi. Ma già nel 1801 in *Come Gertrude istruisce i suoi figli* aveva esposto lo spirito dell'educazione familiare e l'importanza della figura materna. In questa raccolta di lettere scritte all'amico editore Heinrich Gessner e pubblicate nel 1801 durante il soggiorno a Burgdorf e nello stesso anno della prematura perdita del figlio, Pestalozzi chiarisce il suo metodo educativo, partendo dalla reciprocità del rapporto madre-figlio a vantaggio della realizzazione umana di ciascuno. Si tratta di una chiara esplicitazione della finalità morale dell'opera educativa che ha come obiettivo il raggiungimento di «quel grado di chiarezza e forza intellettuale che è necessario ad un uomo per condurre una vita indipendente e saggia» (*Come Gertrude istruisce i suoi figli*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze 1929, p. 38). Dalla intuizione come fondamento della conoscenza al «numero, forma, linguaggio» come strumenti, dalle intuizioni disordinate ai concetti chiari, così si sostanzia il metodo in cui la maturazione nella conoscenza è messa a disposizione della elevazione della natura umana.

¹⁵ Cfr. *Il Canto del Cigno*, trad. it. a cura di G. Sanna con pref. di A. Banfi, La Nuova Italia, Firenze 1948, pp. 39 e ss.

¹⁶ Cfr. A. Banfi, *Pestalozzi*, cit., p. 198: «Solo la vita educa, e l'educazione sola è vera vita: in tale principio sta certo l'espressione più alta del senso spirituale dell'educazione per Pestalozzi, ma sta insieme il fondamento della problematicità che domina ogni soluzione metodica».

¹⁷ *Ivi*, p. 190.

¹⁸ Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, p. 105: «L'uomo risalta, allora, come opera della natura, del genere umano e del mondo, poi di se stesso. Questo triplice dimensionarsi pronuncia il significato della *Bildung* pestalozziana. Un raffinamento, un ingentilimento, un perfezionamento: una *Veredlung!* In ciò consiste la preventiva azione di natura, esperienza, spiritualità. Ma il corpo della *Bildung* trascende ulteriormente queste mètte formative, per condurre la *Natur* al proprio oltrepassamento. [...] l'idea di "natura" ha subito una profonda revisione e un acuto ridimensionamento rispetto agli scritti giovanili. [...]». L'uomo è presentato in questa opera come «un semplice animale» e sulla base di questa convinzione Pestalozzi

dichiara l'assunto dell'architettura formativa che va oltre la natura bassa, non si ferma allo stadio dell'uomo sociale, ma si radica nella moralità. Commenta Gennari a tal proposito che «la *Bildung* [...] in Pestalozzi riflette la formazione morale dell'uomo nell'intimo del suo essere, tratta dal profondo della sua stessa natura, vissuta nella molteplicità delle esperienze sociali, assunta e percepita quale essenza tacita di una spiritualità vivente» (*Ivi*, p. 106).

¹⁹ Si pensi solo al personaggio di Arner e alla sua evoluzione interiore che è possibile e legittimo leggere come ricalcante quella di Pestalozzi. In proposito Delekat scrive che «Costui [Arner] nella prima e seconda parte fa l'impressione d'un uomo, dotato bensì di sentimento caldo, ma energico e di propositi decisi. Nella terza parte è preso presto da accessi di malinconia. [...] Ma dopo, quando Glüphi gli spiega quale ostacolo frappongono agli sforzi umanitari i cattivi esempi dei castelli, scoppia in queste parole: - "Ahimè! son così brutti gli uomini, e qualunque cosa si faccia per essi, non si viene a capo, chè anch'essi sono come questa valle". [...] Poi seguono presagi di morte [...] e finalmente la malattia grave. [...] Questo [il popolo disordinato e lo stato sempre più indebitato] consumò quasi il giovane, che perdetto coraggio, colore, serenità, senno e cadde in una debolezza, che fece temere per la sua vita» (F. Delekat, *op. cit.*, pp. 220-223).

²⁰ Cfr. E. Becchi (a cura di), *J.H. Pestalozzi. Popolo, lavoro, educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 151-156.

²¹ Cfr. P. Natorp, *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen*, Teubner, Stuttgart 1919.

²² Cfr. *Leonardo e Gertrude*, III, 18, pp. 51-52: «Essi [il cotoniere Meyer e il barone] trovavano entrambi, che allora un fanciullo può dirsi bene educato, quando ha imparato a far bene ciò che presumibilmente dovrà poi fare effettivamente quando sarà cresciuto, a tenere bene in ordine queste conoscenze e a servirsene giudiziosamente per il bene suo e dei suoi. Pareva loro che quest'eccellente scopo finale fosse assolutamente il primo postulato di una scuola dell'uomo. Perciò vedevano che tanto il tenente quanto chiunque altri volesse fondare una buona scuola per contadini e filatori di cotone, doveva o conoscere e capire per propria scienza ciò che debbono sapere e fare i figli dei contadini e dei filatori per diventare buoni lavoratori della terra e del cotone, o, se non se ne intendeva, doveva informarsi, cercare d'apprendere, e chieder consiglio a persone, che se ne intendessero e potessero dare chiarimenti».

²³ «Esercizio» in Pestalozzi ha un significato più complesso rispetto alle interpretazioni di stampo sensista o di matrice evoluzionista. L'esercizio non è puro e unico strumento di sviluppo delle facoltà umane. Per intendere il significato autentico riconosciuto all'esercizio è illuminante quanto espresso dallo stesso autore ne *Il Canto del Cigno*: «Varie sono le leggi che regolano lo sviluppo delle singole facoltà dell'uomo; le leggi del pensiero non sono quelle per cui il sentimento si eleva in tutta la purezza e sublimità della sua forza; né queste sono identiche a quelle che riguardano i nervi e le membra. Ognuna di queste potenze si sviluppa conformemente a natura soltanto per mezzo del suo uso. [...] È la stessa natura di queste forze che promuove in noi l'uso di esse; l'occhio vuol vedere, l'orecchio vuole udire, il piede camminare, la mano prendere, il cuore sentire ed amare, la mente pensare: se queste attività non trovano modo di esplicarsi, esse rimangono in noi, ma in condizione latente di impotenza, e non sono vere forze, ma soltanto germi di esse» (*Il Canto del Cigno*, in *Enrico Pestalozzi. Passi scelti*, cit., pp. 35-36).

²⁴ La conoscenza della vera natura umana è presupposto dell'opera dell'educatore, che consiste in una sorta di soccorso per favorire l'ambizione delle forze umane a svilupparsi. Fra i numerosissimi passi in cui Pestalozzi insiste su questo punto è esemplare l'*incipit* dell'*Abendsunde*: «Cosa è l'uomo, di che cosa egli necessita, che cosa lo edifica e cosa lo degrada, cosa lo fortifica e cosa lo indebolisce: saperlo è un bisogno dei pastori dei popoli e una necessità dell'uomo anche nelle più umili capanne» (*La veglia di un solitario*, trad. it. a cura di Mario Gennari, il Melangolo, Genova 2009, pp. 31-32).

²⁵ A. Banfi, *Pestalozzi*, cit., pp. 138-139. Si legga, inoltre, l'interpretazione sul concetto di natura di Delekat: «Gli uomini non sono o buoni o cattivi; bene e male non sono neppure caratteristiche psichiche fortuite, ma nella loro essenza si mostra l'ultimo dissidio che la vita stessa contiene. Bene e male hanno in essa un'eguale regolarità obbiettiva che si manifesta nei singoli e in tutte le particolarità. Si trovano sempre insieme [...]. Si è sempre infatti esposti simultaneamente a due pericoli. Se ci rivolgiamo soltanto alle stelle del firmamento, al segno della "natura superiore", allora perdiamo il sicuro contatto con le cose terrene; se andiamo soltanto appresso alle cose terrene, alla "natura inferiore", come fa il positivismo, allora le stelle impallidiscono o scompaiono del tutto» (F. Delekat, *op. cit.*, p. 138).

²⁶ Cfr. *Leonardo e Gertrude* (in special modo, la parte II) e *Come Gertrude istruisce i suoi figli*.

²⁷ Di particolare interesse risulta il discorso commemorativo pronunciato alla Scuola Magistrale di Locarno da T.L. Imperatori nel 1896, riportato in A. Pedrioli (a cura di), *Commemorazione di Enrico Pestalozzi*, Tipografia Dones, Mendrisio 1927.

²⁸ Cfr. E. Pelloni, *Pestalozzi e gli educatori del canton Ticino*, in «Quaderni Pestalozziani», II-III, 1927, pp. 39 e ss.

²⁹ Cfr. J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, trad. it., Mondadori, Milano 1980.

³⁰ Cfr. C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le Stelle, Milano s.d., pp. 112-116.

³¹ Cfr. il commento di T.L. Imperatori.

³² Si pensi solo all'introduzione della lavagna con i gessetti, delle tabelle, alle esercitazioni di matematica con l'uso dei fagioli o delle mele per le quattro operazioni, agli alfabetieri a lettere mobili per imparare a leggere e scrivere.

³³ Su questo tema si rimanda alla riflessione di G. Sola, *Attualità e inattualità di Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, il Melangolo, Genova 2014, pp. 283-298.

³⁴ Era sua consuetudine prendere nota delle caratteristiche di ciascuno dei suoi allievi. Vi sono ampie descrizioni nei documenti autobiografici, in parte raccolti in E. Fritz, *Pestalozzi*, trad. it. a cura di Lavinia Mazzucchetti, Bompiani, Milano 1945.

³⁵ Se ci si basa su un approccio diretto agli scritti di Pestalozzi, non sono poche le contraddizioni che si possono registrare: ad esempio nella presentazione dell'esperienza dell'allievo Buss, nella terza lettera di *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, la teoria della conoscenza appare talvolta ingenua. Altre volte, nella illustrazione dei principi del metodo didattico nella decima, undicesima e dodicesima lettera, l'autore pare rinnegare la gerarchia che poneva l'educazione del cuore al di sopra di quella intellettuale. Il realismo a volte diventa tanto eccessivo da far sorgere confusione anche sulla sua idea dell'«educazione dei poveri alla povertà», quasi ad annullare il ruolo della scuola come possibilità di emancipazione e soprattutto di annullamento delle condizioni di inferiorità sociale di partenza.

³⁶ Cfr. W. Benjamin, *Pestalozzi a Yverdon. A proposito di una monografia esemplare*, in Id., *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, trad. it. a cura di Francesco Cappa e Martino Negri, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, p. 256: «La natura di Pestalozzi, l'incalcolabile susseguirsi dei suoi impulsi, lo sguardo fulmineo e amoroso degli occhi che spesso brillavano come stelle emanando i loro raggi e che spesso si ritiravano, come a guardare un immenso spazio interiore, e poi il suo ammutolire di rabbia, tutto ciò ha certamente determinato l'impegno enorme – così grande da sfiorare il limite dell'intollerabile – di tutti i membri di questa scuola [di Yverdon], per i quali non esistevano vacanze».

³⁷ L. Meylan, *Actualité de Pestalozzi*, Scarabée, Paris 1961, p. 1.

³⁸ Si rimanda, in particolare, per un quadro critico sulla biografia di Guardini a H.-B. Gerl, *Vita e figura spirituale di Romano Guardini*, in S. Zucal (a cura di), *La Weltanschauung cristiana di Romano Guardini*, EDB, Bologna 1988, pp. 43-72.

³⁹ K. Rahner, *Festvortrag* (Zum 80. Geburtstag Romano Guardinis im Auditorium maximum der Universität München), in G. Colombi, *Romano Guardini. Omaggio nell'ottantesimo compleanno*, trad. it., in «Humanitas», 20, 1965, p. 390-401 (K. Forster [hrsg.], *Akademische Feier zum 80. Geburtstag von Romano Guardini*, Echter, Würzburg 1965, pp. 17-35).

⁴⁰ R. Guardini, *Il Signore*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano 1950, p. 13.

⁴¹ Tra i numerosi passi, si legga R. Guardini, *Etica*, trad. it., Morcelliana, Brescia 2001, pp. 882 e ss.

⁴² Si legga in particolare R. Guardini, *La fine dell'epoca moderna*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1954-1973, p. 84: «Tutto quell'orrore non è caduto direttamente dal cielo o, più esattamente, non è salito direttamente dall'inferno. Gli inconcepibili sistemi di degradazione e di distruzione non sono stati ideati mentre precedentemente tutto era nell'ordine. Mostruosità compiute con tanta consapevolezza non sono imputabili solo a qualche degenerato o a piccoli gruppi, ma provengono da disordine e intossicazioni che hanno lungamente agito».

⁴³ Cfr. R. Guardini, *Il potere. Tentativo di un orientamento*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1963, p. 8: «L'età moderna [...] si volge verso il mondo con un realismo intellettuale e tecnico sinora sconosciuto. L'immagine che essa si fa del mondo si esprime nel potere sulla natura. Con l'indagine, la programmazione, l'efficacia tecnica, in un processo sempre più accelerato, l'uomo si fa padrone delle cose».

⁴⁴ Di straordinaria importanza sono i *Tre scritti sull'università*, risalenti a periodi diversi compresi fra il 1949 e il 1965, in cui l'attenzione al clima culturale e ai mutamenti socio-politici assume significato in riferimento alla *Bildung*, all'essenza della natura umana e al compito di ricercare la Verità come vocazione a reperire il senso più autentico e degno dell'essere umano. L'8 maggio 1949, in una Germania ancora provata dai dodici anni di nazionalsocialismo, mentre Guardini all'università di Monaco nella facoltà di filosofia era titolare della cattedra di *Religionsphilosophie und Christliche Weltanschauung*, pronuncia *Ansprache im Gottesdienst zur Semestereröffnung* (Omelia della Messa per l'inaugurazione di un nuovo semestre). Nel 1954, nella Germania della ricostruzione sotto la guida di Adenauer, nella università di Monaco in occasione del terzo convegno degli studenti tedeschi Guardini interviene con *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur* (La responsabilità dello studente nei confronti della cultura). Nel 1965 l'ottantenne Guardini assiste alla crescita economica della Germania e alla costruzione del muro di Berlino e, in una università in festa per lui, con una vena marcatamente pessimista legge il suo discorso che, ha scritto bene Marcello Farina introducendo la versione italiana del 1999, vale come «una sorta di testamento spirituale, che riprende il filo mai interrotto, riguardante il significato ultimo dell'università e del lavoro che in essa vi si compie». Il testo reca come titolo, infatti, *Wille zur Macht oder Wille zur Wahrheit? Zur Frage der Universität, Volontà di potenza o volontà di verità?* Sul problema dell'università, e ruota intorno alla questione centrale del primato dell'uomo e attribuisce all'università il compito, doveroso, di essere luogo di ricerca della verità dell'uomo senza lasciarsi tentare dalla vocazione all'utile a farsi *humus* di volontà di potenza. Per l'edizione italiana si rimanda a R. Guardini, *Tre scritti sull'università*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1999.

⁴⁵ Con la dottrina degli opposti (*Gegensatz*) Guardini critica e prende le distanze sia dal pensiero e dai procedimenti del pensiero razionalista-meccanico moderno sia dall'intuizionismo. Egli ripara con l'equilibrio delle due istanze il puro concetto e la pura intuizione che finiscono con l'essere astrazioni improprie, pericolosamente aprioristiche e distanti dalla vita reale. Sulle otto qualificazioni categoriali degli opposti si veda R. Guardini, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente* del 1925 e apparso tradotto in italiano nel 1997 (Morcelliana, Brescia).

⁴⁶ Commenta Guido Sommariva: «Dio non è affatto un "Tutt'Altro" che invada il campo dell'uomo eliminandone o attuandone il valore, in modo che si possa porre il dilemma nietzschiano: "O Dio o io!" (ateismo postulativo), e un diritto di legittima difesa dell'uomo. [...] Il principio di contraddizione applicato fra l'uomo (e il mondo) e Dio non ha valore, come non ha valore il principio di identità» (*Scritti filosofici*, vol. I, Fratelli Fabbri Editori, Milano 1964, p. 84).

⁴⁷ G. Riva, *Guardini, leggi un teologo scopri un grande educatore*, in «Il Sabato», 1-7 ottobre 1983.

⁴⁸ Nel 1962 appare lo scritto *Sorge um den Menschen*, tradotto in Italia per l'editrice Morcelliana nel 1968 con il titolo *Ansia per l'uomo*.

⁴⁹ La persona, scrive Guardini in uno scritto del 1926, è intangibile «Verso l'«interno», in quanto è interiore. Ora ogni essere vivente, proprio in quanto vivente, ha una sfera interna, formata dal nutrimento e dalla crescita, dalla percezione sensitiva e dal processo motorio. Ma nella persona si tratta di un di più; dell'interiorità spirituale, come si esprime nell'autocoscienza e nel giudizio su di sé; nella coscienza [*Gewissen*], secondo il senso più ampio di questa parola; nel fatto che il soggetto vivente può essere presso se stesso e per sé. la persona è anche inaccessibile verso l'«alto»; nella direzione trascendente della dignità. Ciò, ancora una volta, significa più del valore dell'essere vivente, che richiede rispetto; ciò significa che il fatto spirituale non si dissolve in un ordine funzionale e strutturale, non può venir calcolato, delimitato. Queste qualità non si risolvono nel concetto di organismo» (R. Guardini, *Persona e personalità*, trad. it., Morcelliana, Brescia 2006, pp. 42-43).

⁵⁰ *Ivi*, p. 33: «non appena voglio essere senza Dio, uno, proprio, libero e consapevole, intimo, dotato di dignità, coinvolto entro di me, giunge la crisi del volere dell'io. Allora sorge la smorfia della persona, l'orgoglio, la vanità, la non-verità, il rispecchiamento: *Simius Dei* – la scimmia di Dio» (pp. 32-33).

⁵¹ Fondamentali le riflessioni nell'opera *Il potere. Tentativo di un orientamento* (citata in nota 41), nello scritto del 1965 tradotto in italiano con il titolo *L'uomo incompleto e la potenza*, nel saggio *Ansia dell'uomo* (citata in nota 46).

⁵² C. Caltagirone, *Fondamento etico dell'educare in Romano Guardini*, in «Conjectura: Filosofia e Educação», Caxias do Sul, v. 20, n. 2, maio/ago. 2015, p. 16.

⁵³ Cfr. C. Fedeli, *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*, Vita & Pensiero, Milano 2003, pp. 83-131.

⁵⁴ R. Guardini, *Mondo e Persona*, trad. it. a cura di Guido Somavilla, in *Scritti filosofici*, vol. II, Fratelli Fabbri Editori, Milano 1964, p. 23

⁵⁵ R. Guardini, *Persona e personalità*, cit., p. 27.

⁵⁶ *Ivi*, pp. 32-33.

⁵⁷ Si pensi solo agli anni della polemica sull'istituto di Yverdon, dove si ritrovarono intellettuali di tutta Europa in una sorta di «congresso di pedagogia permanente» (W. Benjamin, *Pestalozzi a Yverdon. A proposito di una monografia esemplare*, cit., p. 256). Pestalozzi, che aveva superato i sessant'anni e che viveva di indiscussa fama, che svolgeva le attività educative come fossero degli laboratori di sperimentazione in cui la *gymnastique industrielle* era un tutt'uno con lo spirito umanistico, si trovò solo quando lo stesso Johannes Niederer da collaboratore, fra i suoi più stretti, divenne un acerrimo oppositore. Si pensi alle critiche del francescano Jean Baptiste Girard che poi nell'istituto che dirigeva a Friburgo 1816 negò il metodo di Pestalozzi per introdurre quello degli inglesi Andrew Bell e di Joseph Lancaster. L'esperienza di Yverdon alla fine fallì. Certamente gran peso ebbero le ragioni politiche, come sottolinea Otto Boldemann, ragioni che costrinsero Pestalozzi ridotto in miseria a ritornare a Neuhaus e che impedirono la prosecuzione di ogni intento di rinnovamento educativo concreto (Cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, trad. it. a cura di Egle Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 56-59). Seguì una vera e propria persecuzione nei confronti di Pestalozzi e dei suoi discepoli, che arrivò a coinvolgere le autorità austriache e prussiane. L'accusa era mossa alla idee ritenute da Parigi rivoluzionarie. Tutto ciò, che pur amareggiò l'educatore zurighese e venne a coincidere con gli anni dei dolori familiari, della solitudine e della perdita dell'amata Anna Schulthess nota da giovane come «la bella e dotta damigella Schulthess», non fermò la sua penna facendo di quel periodo un proficuo momento di studio e scritture. Alcuni di questi scritti contribuirono ulteriormente a renderlo sospetto e malvisto dai potenti: visione eccessivamente democratica e liberale, ad esempio, nello scritto *All'innocenza, serietà e nobiltà della mia epoca e della mia patria* del 1815. Egli continuò ad essere attivo, a lavorare per la causa di rinnovamento educativo, che nel suo pensiero coincideva con quella dell'emancipazione morale e sociale. Scriveva (tra il 1819 e il 1820 viene pubblicata la terza edizione del romanzo *Lienhard und Gertrud* «completamento rifatto», è del 1822 *Idea sull'Industria, l'Economia, l'Educazione*, il *Canto del Cigno* viene ultimato nel 1826, anno in cui compare anche la pubblicazione del *Discorso di Langenthal* tenuto in occasione dell'assemblea della «Società elvetica» su cui Pestalozzi lavorava già dal 1811), visitava le scuole dei villaggi, parlava con i maestri, interpretava i cambiamenti della realtà politica.

⁵⁸ J.G. Ascencio, *L'antropologia di Romano Guardini in Mondo e Persona: Struttura, senso, valore*, in «Alpha Omega», XVIII, n. 2, 2015, p. 297.

⁵⁹ Per l'idea di autoappartenenza si rimanda, in particolare, a R. Guardini, *Sulla sociologia e l'ordine tra persone*, in Id., *Natura – Cultura – Cristianesimo. Saggi filosofici*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1983, pp. 7-35.

⁶⁰ *Mondo e Persona*, p. 81. Guardini non parla «di quelle che il linguaggio corrente designa come «malattie dello spirito». In esse si tratta in realtà di disturbi delle funzioni cerebrali, della vita istintiva, dei processi dell'immaginazione, dell'esperienza della realtà e così via. Tali disturbi non toccano lo spirito in quanto tale, ma solo i suoi sostrati fisici e organici. Essi bloccano i suoi atti; ma sono anche prove nel cui superamento cresce lo spirito». È evidente la consonanza con la visione di fondo dell'antropologia pestalozziana, espressa ad esempio anche tramite le parole di Gertrude in *Leonardo e Gertrude* e ricorrenti in particolare ne *Il Canto del Cigno*.

⁶¹ R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1994, p. 16.

⁶² *Ivi*, pp. 81-83.

⁶³ Ivi, pp. 88-89: «Davanti a un “oggetto” l’uomo è compartecipe solo obiettivamente. La sua persona come tale è in riposo. Il suo volto interiore non si mostra. Egli ha le mani libere a muoversi come più gli piace. È impegnato solo con ciò che ha o ciò che può, non con se stesso. Non appena però si trova come io di fronte a un tu, qualcosa affiora dentro. Non come quando un uomo, che fino adesso ha potuto nascondere il suo vero essere, diviene improvvisamente trasparente a un acuto osservatore; e neppure come quando cade una maschera o una mimetizzazione e d’un tratto abbiamo l’“espressione”. No, ma invece scompare quella difesa che sta nella “obiettività” (*Sachlichkeit*) dell’atteggiamento. Quando io, come io, guardo verso l’altro, divengo aperto e mi “mostro”. Però il rapporto resta incompiuto, se lo stesso movimento non si verifica anche dall’altra parte: si compie solo quando l’altro mi consente di diventare il suo tu. Ma quando lo consente veramente a me, non a uno qualunque intravvisto in me; e a me come io sono, non come lui vorrebbe che fossi. [...] Nello sguardo restituito il volto si apre, e nasce allora quel rapporto in cui gli occhi si guardano negli occhi».

⁶⁴ A. Banfi, *Pestalozzi*, cit., p. 523.

⁶⁵ Chiarisce Guido Sommovilla nella sua introduzione all’opera di Guardini che «È giusto dunque che ciascuno affermi il valore individuale della struttura propria, del mondo proprio, delle proprie affinità elettive, ma relativamente: riconoscendo cioè il valore dei diversi e degli opposti altrui e inserendosi così nell’armonia del tutto. Anzi tanto meglio egli s’inserirà e tanto migliore sarà il suo contributo alla ricchezza armoniosa del tutto e tanto più di tale ricchezza parteciperà quanto più sarà se stesso, realizzerà il suo tipo, starà al suo posto, ma conscio della propria relatività e parzialità. In questa coscienza di parzialità sta esattamente anche la sua coscienza di totalità» (G. Sommovilla, *La filosofia di Romano Guardini*, in *Scritti filosofici*, vol. I, cit., pp. 58-59).

⁶⁶ *Mondo e Persona*, p. 83: «Amore significa vedere la forma del valore nell’esistente distinto da sé, soprattutto se personale; intuire la sua validità; sentire che è importante che sussista e si dispieghi; essere afferrati dall’ansia per tale realizzazione come fosse la propria. Chi ama passa di continuo nella libertà; nella libertà dalle sue vere catene, cioè da se stesso. Ma appunto con questo aprirsi del suo vedere e del suo sentire, egli si compie. Tutto s’apre intorno a lui, e il suo io guadagna spazio. Chiunque sa dell’amore, conosce questa legge: che solo nell’andar via da se stesso s’afferma quel senso di aperta vastità in cui l’io diventa reale e tutte le cose fioriscono».

⁶⁷ Cfr. B. De Serio, *L’eccezionale normalità dell’amore pensoso. Brevi riflessioni sul pensiero di Pestalozzi*, in «Metis», n. 1, 12/2011.

⁶⁸ Cfr. G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1997, pp. 64-65.

⁶⁹ Cfr. M. Gennari, *L’eidòs del mondo*, Bompiani, Milano 2012, pp. 271 e ss.

⁷⁰ Cfr. R. Guardini, *Etica*, trad. it. a cura di Silvano Zucal e Michele Nicoletti, Morcelliana, Brescia 2001, pp. 881 e ss.

⁷¹ G. Pontiggia, *I contemporanei del futuro*, Mondadori, Milano 1998.

⁷² I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991, pp. 11-29.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Si legga, fra i più recenti, un articolo pubblicato nel quotidiano *Avvenire* in data 17 marzo 2017 a firma di Goffredo Fofi intitolato «Pestalozzi: la pedagogia di un grande da rileggere».

⁷⁵ I. Dionigi, *Il presente non basta*, Mondadori, Milano 2016.