

Guido Calogero. Il moralismo assoluto e il primato dell'educazione

Guido Calogero. The absolute moralism and the primacy of education

NICOLÒ VALENZANO

Guido Calogero was an important philosopher, a penetrating essayist and a politically committed intellectual. This paper analyses his intense civil activity, political and theoretical, which runs through fascism and characterizes his thinking as explicitly anti-fascist. His anti-fascism, and the Liberal-Socialist proposal, can be interpreted as a consequence of his ideas: democracy as an educational task; the theory of dialogue; the concept of limit, declined both in political and educational terms. In this framework, The school of man is the fulcrum around which revolve his intellectual path, from ancient philosophy to critic of epistemology, from the primacy of ethics to the centrality of education, up to the philosophy of dialogue and the debate on school issues.

KEYWORDS: GUIDO CALOGERO, ABSOLUTE MORALISM, ABSOLUTE PEDAGOGISM, EDUCATION AND DEMOCRACY, DEBATE ON SCHOOL

In questo saggio analizzo il percorso biografico di Guido Calogero soffermandomi su alcuni snodi teorici fondamentali per comprendere l'itinerario intellettuale di questo pensatore e il suo peculiare modo di attraversare il fascismo. Nel primo paragrafo esamino gli anni della formazione e dei primi interessi di filosofia greca, evidenziando come la sua convinzione epistemologica storiografica e l'incontro con la figura di Socrate rappresentino due elementi fondanti la successiva elaborazione teorica e il conseguente impegno antifascista. Nel secondo e nel terzo paragrafo affronto direttamente l'antifascismo e la proposta alternativa, il Movimento liberalsocialista da lui fondato, suggerendo che l'origine di queste convinzioni e di questo impegno siano da ricercare ne *La scuola dell'uomo* del 1939 che raccoglie le lezioni del corso di Pedagogia che Calogero tenne nell'anno accademico 1938/1939. Propongo inoltre di considerare quest'opera come il fulcro intorno a cui si snoda il percorso intellettuale successivo, dall'impegno

nella fondazione di una scuola per la formazione degli assistenti sociali (Cepas) nell'immediato dopoguerra alla formulazione della sua filosofia del dialogo (quarto paragrafo). Nell'ultima parte accenno al suo impegno nel dibattito pubblico sulle tematiche scolastiche, mostrando come fosse in grado di tenere insieme gli aspetti didattici con le convinzioni sulle finalità dell'educazione e sull'idea di scuola.

La formazione e l'attualismo gentiliano

Guido Calogero nacque a Roma il 4 dicembre 1904, in una famiglia di intellettuali: il padre, Giorgio, era professore di francese, la madre, Ernesta, era figlia di Luigi Michelangeli, professore universitario di letteratura greca e poeta carducciano¹. Se l'influenza materna indirizzò il giovane Guido verso interessi letterari in particolare verso il mondo classico, quella paterna stimolò in lui la passione per la dimensione politica, che come

vedremo in questo saggio ha avuto un'incidenza significativa nella maturità, ma già presente nella giovinezza². Dall'unione di questi due interessi emerge l'originalità dell'elaborazione teorica e della prassi calogeriana: l'idea di fondo è che questi non siano due momenti separati della vicenda biografica e intellettuale del filosofo, ma vadano interpretati nella loro unità per rendere conto della complessità del personaggio. Questa unione, si vedrà in queste pagine, già presente negli anni Venti e Trenta, emerse in maniera consistente a partire da *La scuola dell'uomo* del 1939 e in modo ancor più evidente negli anni Quaranta con l'impegno politico nel Movimento liberalsocialista e nel Partito d'Azione³. Dopo il ginnasio si iscrisse alla Facoltà di Lettere della Sapienza, avendo un amore spiccato per l'italiano, il latino e il greco. Il suo interesse fondamentale in questa fase era rivolto alla poesia di Pindaro e alla filologia classica. Ma la lettura di Croce e l'esperienza dell'insegnamento di Gentile lo portarono a mutare interessi verso gli studi filosofici. Il 1925 fu l'anno della laurea, ad appena ventun anni, e dell'inizio della collaborazione con la rivista diretta da Gentile *Giornale critico della filosofia italiana*, con recensioni e saggi, dedicati soprattutto alla logica antica e a quella di Aristotele in particolare. A quest'epoca risalgono due opere di grande successo, *I fondamenti della logica aristotelica* del 1927 e *Studi sull'eleatismo* del 1932, che testimoniano l'importanza di Calogero nel dibattito storiografico sul pensiero greco. A quest'epoca, precisamente a partire dal 1926, risale la collaborazione di Calogero con la rivista *Leonardo* diretta da Luigi Russo: in diversi articoli e recensioni il filosofo espose il proprio punto di vista idealista, mostrando precocemente una distanza sia dall'interpretazione crociana che da quella gentiliana⁴. Nello stesso anno, il 1927, ad appena ventitré anni, ottenne la libera docenza di storia della filosofia antica e si trasferì a Heidelberg per un anno di perfezionamento, seguendo le lezioni di Karl Jaspers, Heinrich Rickert e Ernst Hoffmann; conobbe Raymond Klibansky con il quale ebbe modo di collaborare negli anni successivi; infine entrò in contatto con l'opera di Ernst Cassirer. Questo periodo trascorso in Germania rappresentò per Calogero un importante momento per la riflessione sul pensiero antico all'interno di una

sostanziale continuità «fatta di rotture e di riprese»⁵. Oltre ad Aristotele, fu Platone, e di conseguenza Socrate, ad entrare nel profondo dell'interesse intellettuale ed umano di Calogero: nel 1928 curò l'edizione, con saggio introduttivo, del dialogo *Il Simposio*. Come si vedrà più nel dettaglio in seguito, Socrate rappresentò un altro elemento cardine nello sviluppo del pensiero calogeriano, su cui il filosofo romano ritornò a più riprese nella sua riflessione, modificandone però la propria cornice ermeneutica: negli anni Trenta, infatti, Socrate costituì la chiave di accesso decisiva per il superamento calogeriano della filosofia della conoscenza verso l'etica, testimoniata per esempio dal libro *La conclusione della filosofia del conoscere* del 1938, che raccoglie una serie di scritti precedenti, e presente ne *La filosofia e la vita* di due anni precedente⁶.

In questi anni la collaborazione con Gentile fu intensissima, specialmente in quella grande impresa culturale rappresentata dall'Enciclopedia Italiana, anche se tale relazione non fu priva di conflittualità e tensioni. Tuttavia, pur nella distanza di posizioni politiche e di prospettive filosofiche tra allievo e maestro, Calogero «doveva aver conservato ammirazione e gratitudine per chi lo aveva iniziato all'esercizio del pensiero»⁷. Ma il nostro, lontano da ogni forma di gentilianesimo ortodosso, fu l'unico dei 'gentiliani romani' ad avere interessi e rapporti con Croce e l'interpretazione crociana dell'attualismo⁸. Furono proprio i giudizi negativi di Croce, apparsi in una recensione sulla *Critica* nel 1935, su alcuni suoi articoli poi raccolti ne *La conclusione della filosofia del conoscere*, e la successiva presa di distanza di Gentile dalla risposta di Calogero apparsa sul *Giornale critico della filosofia italiana* a spingere il nostro a pensare di riunire in volume i suoi scritti filosofici più importanti⁹. Ma, al di là del debito intellettuale, nei saggi raccolti ne *La conclusione della filosofia del conoscere* Calogero si propose di inverare e al contempo superare l'idealismo. Questo annunciato superamento dell'idealismo, sia crociano che gentiliano, promosso da Calogero si configurò in realtà come una sua radicalizzazione: l'affermazione del soggettivismo assoluto e di quell'impossibilità di avere filosofia a proposito della conoscenza, perché «il conoscere oltrepassa ogni suo tentativo di definirsi», una concezione

che in un'opera successiva verrà definita «assoluta metaformalità del pensiero»¹⁰. In questa prospettiva proprio nell'opera del 1938 si assiste ad un allontanamento dalla filosofia attualista, verso una risoluzione pratica della stessa attività filosofica, che secondo Calogero l'idealismo gentiliano non era arrivato a compiere, pur indicandone la strada.

Il contrasto filosofico tra l'allievo e Gentile, però, non spezzò mai il legame personale e spirituale tra i due, come testimoniato dal fitto carteggio¹¹. D'altro canto, la lunga esperienza enciclopedica, della quale rimangono traccia le numerose voci redatte su invito di Gentile per l'Enciclopedia italiana, ha lasciato un'impronta indelebile nelle curiosità di ricerca di Calogero, contribuendo a rafforzare la sua capacità di portare a compimento con consapevolezza e scrupolo riflessioni in merito ai più disparati aspetti o eventi della quotidianità, come emergerà nella straordinaria e intensa collaborazione a giornali, settimanali, riviste¹².

Dal 1928 al 1929 Calogero fu professore incaricato di storia della filosofia antica all'Università di Roma, insegnando contemporaneamente storia e filosofia al liceo classico romano 'Tasso'. Dopo aver vinto la cattedra universitaria nel 1931, dapprima fu nominato professore straordinario di filosofia nell'Istituto Superiore di Magistero dell'Università di Firenze, poi passò a Pisa nel 1934, divenendo ordinario di storia della filosofia nel 1935. Gli interessi storico-filosofici di Calogero, che caratterizzarono in modo preponderante questa fase giovanile, muovevano però da un'esigenza di chiarezza e riflessione teorica sul presente. Con audacia storiografica si discostò dall'approccio storicistico di stampo crociano e da quello evolutivo portato avanti per esempio da Werner Jaeger e affrontò lo studio del passato in funzione del presente. Cercò cioè di costruire un circolo tra attività storiografica e attività teoretica, attribuendo un chiaro ruolo della storia della filosofia: per Calogero essa «ha il compito preciso di dare lumi per vedere più a fondo, e più correttamente, nella problematica contemporanea, mettendo a nudo antichi fraintendimenti ed errori, dissipando pseudo-problemi e mettendo a fuoco i problemi autentici»¹³.

L'antifascismo e il liberalsocialismo: un impegno etico ed educativo

Accanto a questa convinzione storiografica, altri elementi del profilo biografico e intellettuale portarono Calogero a posizioni apertamente antifasciste. In primo luogo influi su questa trasformazione di interessi e su questa svolta verso l'impegno politico probabilmente la frequentazione del contesto pisano, in cui gruppi di studenti, intellettualmente esigenti, animavano discussioni e intrattenevano rapporti ravvicinati con i docenti¹⁴.

Un secondo elemento che certamente influenzò l'elaborazione teorica calogeriana fu l'incontro con Piero Calamandrei, promosso da Russo e facilitato da comuni frequentazioni fiorentine, come quella con Tristano Codignola, e con Aldo Capitini nel contesto pisano¹⁵.

Questi rapporti indirizzarono Calogero nella direzione dell'antifascismo attivo e nell'elaborazione dell'alternativa liberlasocialista. Su un piano più strettamente teoretico, una terza istanza condizionò Calogero: la frequentazione con la cultura greca e, in particolare, con Socrate da cui discenderà l'idea del dialogo come matrice cognitiva della democrazia. L'immersione quotidiana nella paideia classica e umanistica, fondata sul valore dell'umana dignità, non poté non sollecitare nel tempo un confronto con i principi antiumanistici, demagogici e totalitari del regime fascista, nel quale la vita di Calogero si svolgeva. Infine la già accennata critica alla gnoseologia e l'affermazione del primato dell'etica, che a partire dall'opera del 1936 consiste in una dichiarazione di impegno morale e politico che lo indusse a intervenire sul piano della prassi, non solo filosoficamente, ma anche concretamente.

Con *La conclusione della filosofia del conoscere* del 1939 il primato assegnato all'etica proprio della prospettiva calogeriana, acquista uno spessore teoretico, peraltro, come evidenziato, già sviluppato all'interno della stessa filosofia attualistica. Criticando la possibilità che il pensiero possa riflessivamente porre sé dinanzi a sé e, così sdoppiato e riappropriato, pervenire alla sua autentica pienezza, Calogero approdava alla critica della logica e risolveva la filosofia nella filosofia della prassi, deducendo il primato della moralità sulla logica. Ma è con *La scuola dell'uomo*, del 1939, che il primato etico

acquista un valore politico e pedagogico precipuo, riportando al centro la ricerca di una dottrina civile della libertà come norma e principio costitutivo che permette l'organizzazione morale della convivenza sociale¹⁶.

Senza disconoscere una sostanziale continuità teorica e di interessi, tuttavia mi sembra che quest'opera del 1939 rappresenti un punto cardine del percorso intellettuale di Calogero: costituisce il culmine delle critiche alla gnoseologia e all'attualismo gentiliano, maturate negli anni Trenta; definisce un chiaro quadro teorico antifascista, delineando l'indirizzo del Movimento liberalsocialista; in essa, infine, vengono prefigurate e introdotte le successive linee di ricerca dello studioso, una teoria del dialogo capace di fondare un'etica altruistica.

Vorrei suggerire che non è casuale che proprio un libro che raccoglie le lezioni del corso di Pedagogia, ricopre un ruolo chiave per la comprensione del pensiero complessivo dell'autore. Questi interessi educativi, già presenti negli anni Venti ma che occuperanno gran parte dei suoi sforzi nel dibattito pubblico del secondo dopoguerra, hanno una centralità pratica nella genesi del pensiero del filosofo – i concreti problemi educativi come fonte della riflessione teorica – e acquistano rilevanza teoretica¹⁷. Interpretare il suo pensiero come quello di un 'pedagogista assoluto' «significa che non v'è altro valore "assoluto" fuor che la felicità o la minor infelicità della gente, di tutta la gente, sicché nel promuovere tale felicità devo sempre preoccuparmi che sia realizzata in forme partecipabili, espansive, devo cioè educare gli altri a non approfittare delle mie buone disposizioni per farsi la parte del leone»¹⁸.

Gli anni Trenta rappresentano il periodo in cui gli interessi di Calogero oltrepassarono le tematiche storico-filosofiche, attraverso lo studio di autori che contribuirono a far emergere una matura posizione antifascista: da un lato Hegel e Marx, dall'altro il pragmatismo americano. Gli interessi per i due pensatori tedeschi, concepiti come idolatri dello stato e di un organicismo statalista, può essere interpretato all'interno di un percorso di fondazione della critica al totalitarismo fascista. Similmente i primi approcci al pragmatismo americano, in particolare la voce 'Pragmatismo' sull'*Enciclopedia Italiana* nel 1935 o i libri di Dewey fatti acquistare alla biblioteca dell'Università di Pisa e il corso tenuto su

questo autore nel 1937, costituiscono un ulteriore tassello di una più chiara consapevolezza antifascista, ma ugualmente lontana dal comunismo sovietico¹⁹.

Il rapporto con il contesto culturale americano, che nel dopoguerra si realizzerà con il soggiorno in Canada e Stati Uniti e nella curatela dell'opera *Una fede comune* di Dewey nel 1959, indubbiamente consolidatosi grazie al sodalizio intellettuale e personale con il gruppo di pedagogisti che lavoravano con Ernesto Codignola e la casa editrice La Nuova Italia, in particolare con Lamberto Borghi, segnala ancora una volta lo sguardo anticomunista e in generale antitotalitario di Calogero. Quindi, così come gli interessi filosofici degli anni Trenta mostrano la precoce ricerca di una terza via che si consoliderà nella fondazione del Movimento liberalsocialista, analogamente la frequentazione con l'ambiente anglofono nel dopoguerra, in particolare l'incontro con il laburismo britannico e il suo modello di welfare state, presenti già nell'elaborazione teorica della prima metà degli anni Quaranta, confermano l'esigenza di una proposta politica e culturale diversa da quelle dell'area cattolica o comunista²⁰.

In rigorosa coerenza logica ed etica, dunque, Calogero maturò negli anni Trenta una posizione antifascista, pur nella consapevolezza di dover mettere in conto di essere destituito dalla docenza e di rimanere senza una fonte di sostentamento quotidiano: dettaglio non trascurabile alla luce del fatto che, nel frattempo, si era sposato con Maria Comandini e aveva avuto due figli. Alla luce di questa consapevolezza si spiega l'insolita decisione, assunta nel 1937 nel pieno di una buona posizione accademica, di rimettersi a studiare come un semplice studente, per conseguire una seconda laurea in giurisprudenza ed eventualmente esercitare la professione di avvocato²¹. Nello stesso anno, insieme a Aldo Capitini, Norberto Bobbio, Piero Calamandrei e altri amici fonda il Movimento liberalsocialista. Fino al 1942, anno del suo primo arresto, la sua attività si focalizzò in un'opera di risveglio delle coscienze, esercitata negli ambienti culturali e universitari, attraverso l'attività cospirativa del Movimento e il suo insegnamento accademico. Anche i suoi interessi di ricerca in qualche misura mostrano questa piegatura: proliferano infatti i contributi di filosofia politica e di fondazione della teoria liberalsocialista.

L'origine dell'antifascismo e del liberalsocialismo: *La scuola dell'uomo*

L'incubazione culturale e filosofico-politica del liberalsocialismo e quindi di un esplicito antifascismo si può riscontrare ne *La scuola dell'uomo* del 1939, opera in cui è evidente il movimento della moralità verso la dimensione sociale e in cui ricerca esplicitamente il fondamento della morale e dell'educazione. Nel recensire il lavoro di Calogero, Aldo Capitini ha evidenziato i punti comuni con la sua opera, *Elementi di un'esperienza religiosa*, pubblicata nel 1937: in particolare il modo in cui l'individuo incontra il sociale che sarà tratto caratteristico del liberalsocialismo²². Proprio ricordando Capitini e l'atmosfera nella quale sorse l'ideologia liberalsocialista Calogero si è soffermato sulla critica fascista ai modelli del vecchio liberalismo e del collettivismo marxista, mostrando come il movimento nascente prendesse le mosse da un'insoddisfazione per le derive individualiste e conservatrici del primo e i rischi totalitari del socialismo sovietico²³. Pur nelle notevoli diversità, tra Capitini e Calogero vi fu una vera consonanza di motivi politici, un tentativo di coniugare le libertà politiche del liberalismo con la giustizia economica del socialismo, la centralità dell'autonomia e dell'autodeterminazione individuale con i principi cooperativi e solidaristici della tradizione socialista. Da questo punto di vista libertà politica e eguaglianza sociale sono considerati «aspetti concomitanti e coesenziali di quella democrazia integrale, in cui democrazia politica e democrazia sociale risultano indissolubilmente congiunte come le due facce della stessa medaglia»²⁴.

Secondo Calogero, la libertà è fondata sul senso della socialità, elemento costitutivo della sua antropologia filosofica²⁵. Già ne *La scuola dell'uomo* è evidente come la libertà si dia all'interno di un contesto di relazioni sociali e in quanto tale necessita di limiti: la critica alle «sgangherate celebrazioni dell'eticità del mero individuo, concepito come egoista anarchico o come superuomo» conducono a un'idea di libertà concepita come responsabilità, come quella «norma della libertà, il limite che commisurando le libertà ne assicura la convivenza»²⁶. Si tratta, in altri termini, di coniugare la libertà dei moderni con quella degli antichi affinché la prima non si

appiattisca a egoismo, ma si arricchisca di partecipazione alla vita democratica²⁷. Il principio del limite dovrebbe governare le relazioni politiche-istituzionali, secondo la logica della separazione dei poteri di Montesquieu, e quelle interpersonali: il senso della misura comporta il saper stare al proprio posto per consentire all'altro di esprimersi, indicando pertanto nel dialogo una dimensione fondativa della democrazia.

Declinare la libertà come limite, ossia promozione della libertà altrui, consentì a Calogero di intendere pienamente il complesso rapporto tra libertà e autorità, particolarmente significativo in ambito pedagogico: «giacché amare la libertà è amare la non libertà, cioè la norma della libertà, amare la libertà significa amare l'autorità e la disciplina»²⁸. In questi termini si spiega l'importanza dell'intervento dell'educatore sulla libertà dell'educando per persuaderlo che alla limitazione della sua libertà per il riconoscimento altrui corrisponde il limite della libertà altrui per il riconoscimento della propria.

In quest'opera il motivo del dialogo prende le mosse ancora da motivi attualistici: l'io e l'immediata apprensione che ha di sé come di un determinato contenuto di esperienza, come suggerisce il mancato titolo *Filosofia della presenza* che Calogero avrebbe voluto dare a *La conclusione della filosofia del conoscere*²⁹. Assumendo l'inevitabile e inderogabile egoità dell'esperienza dell'io, concepiva l'esistenza degli altri come il prodotto della volontà dell'io; quindi considerato che la legge morale è un programma della volontà, ne concludeva che la moralità consistesse nella «posizione dell'esistenza altrui»³⁰. In questi termini, Visalberghi ha interpretato l'espressione 'filosofia della presenza' come quel movimento dell'io verso se stesso quale identità determinata perché aperta all'altruità, evidenziando come costitutivo del pensiero di Calogero l'intreccio di limite e apertura, di determinazione e indeterminazione³¹.

Se il principio del dialogo è nella dialettica io-tu, è interessante notare come per Calogero l'istanza pedagogica, «dopo aver fatto porre all'io il proprio limite nel tu», induce il tu a porre, a sua volta, il proprio limite nel lui³². Se la dualità educatore-educando non poteva essere giustificata all'interno dell'astratta dialettica gentiliana, trovava invece una profonda giustificazione

della teoria del dialogo di Calogero, per cui l'io riconosce accanto a sé altri io: la relazione educativa, da questo punto di vista, si identifica col rapporto morale dell'io con altri io, andando a coincidere esattamente con l'etica. Nella relazione educativa, pertanto, l'educatore non pensa solo a rispettare la libertà e il diritto dell'educando, ma si impegna affinché questi impari a rispettare la libertà e il diritto altrui.

La teoria del dialogo calogeriana, con questo riferimento al terzo elemento della relazione, si caratterizza per la forte valenza sociale e democratica. In questa prospettiva l'educazione alla libertà, tema centrale dell'antifascismo di Calogero, si configura come confronto con i limiti e apertura all'altro, nella direzione della socialità, declinandosi pertanto come educazione al dialogo. Il dialogo, nella sua prospettiva pedagogica, è l'elemento che permette di distinguere l'educazione «meramente economica» intesa come «allenamento del “sacro egoismo”» dall'educazione morale, un'educazione «al senso altruistico dell'universale» in cui l'interesse per il terzo elemento, il lui, è equiparato per l'interesse verso la seconda persona, il tu³³.

Le istituzioni scolastiche, in questa prospettiva, dovrebbero avere il compito di formare questo atteggiamento, matrice della democrazia come stile di vita: una formazione del cittadino, quindi, capace di rendere solide le istituzioni repubblicane.

L'educazione, in questa prospettiva, ha come fine quello di esercitare l'individuo a uscire dal suo egoismo per aprirsi agli altri. Consiste quindi nella promozione dell'altruismo affinché il singolo possa «considerare il maggior numero di uomini non come mezzi ma come fini, ma pretendendo allo stesso tempo che considerino il maggior numero possibile di altri uomini non come mezzo ma come fini»³⁴. A causa di questo esplicito antifascismo e dell'azione cospirativa del Movimento liberalsocialista, Guido Calogero venne arrestato e condotto alle Murate di Firenze nel febbraio del 1942. Restò in carcere quattro mesi, fu sospeso e destituito della cattedra e poi mandato al confino di Scanno, in Abruzzo, fino a maggio 1943, dove si trasferì anche la famiglia. Partecipò direttamente e indirettamente, attraverso la moglie Maria Comandini e i rapporti con Ugo La Malfa (conosciuto negli ambienti dell'*Enciclopedia Italiana*)

alla ideazione e fondazione del Partito d'Azione. Venne arrestato nuovamente a Scanno nel giugno e portato nel carcere di Bari, dove restò fino alla scarcerazione del 28 luglio. Dopo l'8 settembre, essendo Roma ancora occupata dai nazifascisti, Calogero tornò a Scanno, dov'era ancora la sua famiglia e vi restò fino alla liberazione di Roma del 1944. Tra il 1944 e il 1945, utilizzò ogni occasione e strumento, da radio Roma e Firenze alla nuova rivista di Piero Calamandrei *Il Ponte*, alle conferenze tenute in tutti gli ambienti sociali, dall'Università alle prime sedi sindacali, per aiutare a comprendere il fascismo, la democrazia e la necessità della rottura col passato per la fondazione di una società repubblicana, libera e giusta.

Di questo impegno culturale e civico resta un lascito prezioso: quel libro del 1945, *Difesa del liberalsocialismo*, che parte dalla sua riflessione del 1940 su individuo e persona e termina con il richiamo a Carlo Rosselli. In quest'opera ha rivendicato ampiamente l'opera di educatore politico di Aldo Capitini, approfondendo da parte sua la dimensione dell'educazione alla democrazia con la stesura di *L'abbicci della democrazia*, un vero e proprio prontuario per la pratica democratica fondata sul dialogo in cui affronta come parlare e ascoltare, come si presiede e quali sono le regole della discussione e aspetti più tecnici come l'ordine del giorno, i verbali e le votazioni. Quest'opera contiene pagine di straordinaria lucidità, rivolte alle nuove generazioni e futuri cittadini: può essere considerato a tutti gli effetti un lavoro di educazione civica volto alla formazione alla cittadinanza democratica.

In questa fase emerge chiaramente la consapevolezza che il compito più importante e urgente fosse l'educazione politica dei cittadini, ignari dei valori e dei metodi della partecipazione democratica, come conseguenza di venti anni di totalitarismo. Il 'socratismo filosofico', l'interesse per il dialogo che trae dalle ricerche sul pensiero antico, si trasforma in questo periodo in un 'socratismo politico', in cui il dialogo e il rispetto per l'altro sono concepiti come fondamenta della democrazia, che a ben vedere è in primo luogo un'istanza pedagogica. Tale vocazione pedagogica di Calogero è testimoniata da Aldo Visalberghi, suo allievo, che seguì il corso di Pedagogia nel 1938/1939, e

posta in stretta connessione con la tematica del dialogo e della democrazia³⁵.

Proprio in questa chiave va interpretata la fondazione nel 1947 del Cepas, Centro di educazione professionale per assistenti sociali, che aveva la funzione di introdurre questa figura all'interno della drammatica situazione sociale dell'Italia del dopoguerra.

Insieme alla moglie Maria Comandini e ad Angela Zucconi, Calogero è stato un infaticabile animatore di questa scuola, nata per formare un professionista moderno in opposizione alla figura dell'assistente sociale così come era concepito in epoca fascista, un assistente sociale di fabbrica, e in alternativa alle scuole d'ispirazione confessionale. Il discorso di Maria Comandini tenuto al convegno di Tremezzo nel 1946 e quello pronunciato da Guido Calogero ai corsi del Cepas nel febbraio del 1947 chiariscono il significato dell'assistenza sociale in uno stato democratico, più vicino al piano Beveridge e al welfare anglosassone che all'idea di beneficenza³⁶.

In contrapposizione con questa accezione, l'assistenza sociale è concepita come un diritto riconosciuto a ciascun cittadino all'interno di uno stato democratico. Riprendendo la tradizione laburista, Calogero propose, attraverso la fondazione del Cepas, di costruire istituzioni che promuovessero la formazione civica e sociale dei cittadini, in primo luogo a sostegno dei più deboli e vulnerabili. Il fine di questa operazione culturale, politica e formativa era di coniugare la «dignità dell'uomo» con le «ragioni della democrazia», affinché gli uomini potessero diventare liberi, uguali e autonomi³⁷. Con grande lucidità e sorprendente attualità, il servizio sociale veniva concepito come un'attività democratica con finalità di promozione, e non solo difesa, dei diritti e che avrebbe dovuto assumere un'ottica comunitaria più che individuale. Si trattava cioè di sviluppare capacità di convivere socialmente, perché l'obiettivo dell'assistente sociale avrebbe dovuto essere quello di «convincere un gruppo di uomini della necessità di fare da sé» per affrontare in comune un problema o un bisogno³⁸. Alla luce di queste finalità e del senso attribuito al servizio sociale, si comprendono le indicazioni sulla formazione di questa figura professionale: «un solido fondamento di preparazione umanistico-civico-politica» e non solamente centrata sugli aspetti tecnico-gestionali o giuridici del

lavoro³⁹. Questa moderna concezione del servizio sociale di comunità, con una forte valenza democratica e emancipativa, si sarebbe consolidata a cavallo degli anni Cinquanta. Infatti dopo essere stato reintegrato nell'insegnamento universitario nel 1947/1948, tra la fine del 1948 e il 1950 Calogero andò come docente invitato nelle Università di Montreal, di New York, di Princeton. Dopo essere passato da Pisa alla Sapienza nel 1950, dal 1951 al 1953 fu direttore dell'Istituto Italiano di Cultura di Londra.

Con l'esperienza americana e inglese Calogero aveva voluto indicare, ancora una volta, attraverso la testimonianza personale, che la direzione dello sguardo della sinistra culturale e politica italiana non avrebbe dovuto volgersi verso l'Oriente comunista, culla del dispotismo e dei tragici miti bolscevichi, ma verso l'Occidente anglo-americano, culla delle libertà, della democrazia e di un socialismo sostanzialmente liberale.

La filosofia del dialogo

Gli anni del dopoguerra costituirono la fase in cui il pensiero di Calogero, oltre alla diffusione internazionale, ricevette una sistemazione, soffermandosi su una compiuta teoria del dialogo. Nel 1950, infatti, Calogero pubblicò *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di coscienza*, presso le Edizioni di Comunità, che costituiscono il nucleo centrale della *Filosofia del dialogo* uscita nel 1962 presso il medesimo editore⁴⁰. Secondo la teoria dialogica espressa in quest'opera è impossibile fondare filosoficamente l'etica, semmai è l'etica che fonda la filosofia.

Quando si dialoga con un'altra persona tutto può essere messo in discussione, ma ciò non ha conseguenze scettiche, perché un aspetto non può essere messo mai in discussione: l'indiscutibile è, in questa prospettiva, il dover discutere, la necessità del dialogo stesso. Il dialogo diventa allora l'orizzonte intrascendibile della filosofia, il fondamento della filosofia: «il “principio del dialogo” appare come più cogente e originario del “principio del logo”»⁴¹. Siffatta necessità, in termini pratici, si collega ad un altro elemento che precede e fonda ogni forma di dialogo concreto: il dovere di comprendere gli altri che implica, da un lato, il tenere conto di ciò che si è

compreso e, dall'altro lato, di favorire le esigenze e le aspirazioni altrui.

Ribaltando una concezione diffusa del rapporto tra diritti e doveri, Calogero riteneva che non già dal fatto che mi sono riconosciuti dei diritti che discende il dovere degli altri di rispettarli, ma viceversa dal mio dovere di far valere sempre la legge del dialogo discendono i diritti delle altre persone: la disposizione al dialogo di ciascuno rappresenta la base per il riconoscimento dei diritti di tutti. Da questo punto di vista, a partire dalla priorità del concetto di dovere, è interessante evidenziare che Calogero riformuli in termini deontici alcuni temi tradizionali del discorso politico, generalmente intesi in termini di diritto: per esempio rispetto alla resistenza, tema certamente centrale nell'immediato dopoguerra sul quale un'indubbia influenza è stata esercitata da Aldo Capitini, sensibile a questa tematica ben prima della pubblicazione nel 1959 di *L'obbiezione di coscienza in Italia*⁴². L'esercizio della disobbedienza è giustificato nella misura in cui si fonda sull'obbligo di difendere il diritto altrui e non sulla pretesa di difendere il proprio⁴³.

In questi termini l'etica del dialogo è sostanzialmente un'etica volontaristica, fondata sulla volontà di intendere, e altruistica, che assume come fine il bene altrui al pari del proprio: detto in altri termini, «quel che mi preme, l'ideale del mio comportamento, non è il fatto che sia libero di pensare e criticare io» perché essendo la libertà intrinseca al pensare stesso non se ne può immaginare l'assenza, piuttosto «quel che mi preme è che sia libero di pensare e di criticare e di discutere tu» perché solo in questo modo il soggetto può intendere l'altra persona e così soddisfare il desiderio di dialogo⁴⁴. Questa semantica della reciprocità e dell'altruismo è fondata su un universalismo della sofferenza per cui «nostro simile non è chi ci somiglia nel volto, bensì chi ci somiglia nella possibilità di soffrire»⁴⁵. L'altro e la sua possibilità di soffrire generano l'idea di giustizia, quale elemento di collegamento tra libertà ed eguaglianza; a ciò si connette l'idea del limite che pervade tutta l'opera calogерiana.

La teoria del dialogo di Calogero nella misura in cui si definisce come apertura verso l'altro, il tu e il lui, andando a definire l'individualità come costitutivamente plurale, scongiura il pericolo che il noi annulli la relazione interpersonale innestata nel rapporto io-tu. Questo

modello dialogico fonda un'idea di convivenza umana basato sul rispetto delle differenze e del costitutivo pluralismo⁴⁶. Attraverso la centralità delle idee di limite e socialità, il pensiero di Calogero si configura come una teoria del conflitto mite e dell'agonismo etico⁴⁷. Il convivere delle esperienze al plurale (religiose, filosofiche, morali) dovrebbe regolarsi secondo una norma: la regola dell'intendersi dovrà sempre limitare quanto risulterebbe dal mero esercizio della forza e, insieme al principio del dialogo, rappresenta la normatività necessaria ad una civiltà pluralistica e costituisce il limite che consente il progresso⁴⁸. Nella prospettiva calogерiana, pertanto, non si tratta di eliminare il conflitto, ma di imparare a convivere acquisendo la capacità di tollerare il disaccordo, dimensione caratteriale fondamentale nelle odierne società democratiche e plurali. Trarre le conseguenze di questa impostazione significa, da un punto di vista pedagogico, pensare il pluralismo in termini attivi, educando al reciproco rispetto e alla capacità di convivere nel disaccordo.

Il ragionamento di Calogero è teso tra pluralità, che si declina nel rispetto del pluralismo degli interessi e di valori, e unità, intesa come quell'istanza di condivisione e di costituzione di mondo comune fatto di regole: in altri termini una pluralità in una comunità⁴⁹. Secondo l'interpretazione di Capitini, «il principio etico è l'altruismo, la buona volontà, la volontà altruistica, non soltanto far posto al tu, ma che il tu faccia posto, a sua volta, al noi. Così la libertà si disciplina per generare altre libertà, e la giustizia è vista come convivenza della libertà»⁵⁰. Attraverso Socrate e Dewey, Calogero propone di strutturare una comunità democratica intesa come comunità del discorso in quanto comunità della norma⁵¹. Consapevole del problematico rapporto tra individuo e comunità, il filosofo critica sia l'individualismo metodologico sia il collettivismo organicista, ricercando una terza via, rinvenuta nel pensiero di Dewey, di Hobhouse e Mill, che può essere definita come 'individualismo sociale'⁵². Da un punto di vista antropologico Calogero ha sempre valorizzato la dimensione sociale dell'individuo e la sua responsabilità nei confronti della comunità, senza però mai abbandonare l'idea di un soggetto irriducibile a qualsiasi entità collettiva assorbente, esaltato nella sua concreta

individualità, teso a valorizzare kantianamente gli altri come persone, non semplicemente come individui-atomi⁵³.

Il dibattito pubblico sulla scuola

Dal febbraio del 1953 al dicembre 1964, Calogero trovò ne *Il Mondo* di Pannunzio il luogo editoriale più significativo per far conoscere la sua riflessione sui problemi nodali e sugli eventi più significativi della vita etico-politica del paese. Gli articoli che vi scrisse andranno a costituire gran parte di due suoi libri *Scuola sotto inchiesta*, edito da Einaudi nel 1957, e *Quaderno laico*, pubblicato da Laterza nel 1967. In questi anni, il suo interesse per l'ambito scolastico si fece ancora più vivo, come testimoniato dai numerosi contributi raccolti nel volume einaudiano o nell'intervento tenuto nel 1956 a Roma al Terzo convegno degli «Amici del Mondo»⁵⁴.

Per le finalità del presente contributo non è il caso affrontare sistematicamente il complesso di problematiche affrontate da Calogero a proposito di scuola ed educazione, ma può essere interessante accennare ad alcune tematiche ricorrenti: nel complesso, infatti, si tratta di un impegno teorico e sociale che investe questioni di ordinamento scolastico, di carattere didattico e relative all'idea di scuola in generale.

Per quanto riguarda gli aspetti strutturali del percorso scolastico italiano, Calogero intervenne nel dibattito in favore della scuola media unica, molto animato negli anni Cinquanta ma ancora acceso dopo il 1962, sostenendo dal punto di vista dei curricoli scolastici una battaglia contro i programmi nazionali, nella direzione di una rilevante autonomia dei docenti nello scegliere i contenuti e i metodi d'insegnamento⁵⁵. All'interno della discussione sul riordino dei cicli di studio un posto rilevante aveva assunto la questione dell'insegnamento del latino.

Su questo tema il filosofo ritornò a più riprese, accusando la scuola italiana di «panlatinismo», contrastando l'eccessivo studio della grammatica a scapito del lessico ed evidenziando l'inutilità della versione dall'italiano al latino⁵⁶. Per rispondere alla domanda se il latino dovesse essere inserito nella scuola media unica, Calogero si interrogava sulla finalità di tale insegnamento: «ciò che importa è capire e gustare gli antichi autori, non imitare il loro linguaggio come scimmie o pappagalli»⁵⁷. Che le

letterature classiche dovessero essere studiate in maniera non formale, ma sostanziale, per sviluppare un umanesimo inteso come valore fondante della persona e non come un mero bagaglio d'erudizione è un'opinione che aveva già sostenuto nel 1927, a conferma di una sostanziale continuità e coerenza del percorso intellettuale del pensatore⁵⁸. La finalità delle lingue classiche non consiste tanto in un perfezionamento personale, piuttosto, in quanto nucleo fondamentale della cultura umanistica, nel miglioramento della «capacità degli individui di convivere coi loro simili»⁵⁹. Solo a questo punto, definita la finalità e discussa la metodologia d'insegnamento, ha senso chiedersi «se sarà necessario eliminarlo dalla futura scuola media obbligatoria per tutti»⁶⁰.

La metodologia dell'insegnamento della lingua latina non fu il suo unico interesse didattico; pose grande attenzione, infatti, anche all'insegnamento della storia. Manifestò interesse e approvazione per quelle proposte didattiche che si rifacevano più o meno esplicitamente alla tradizione della scuola attiva, discutendo dettagliatamente un libro di Roger Cousinet e uno di Paul Maréchal o suggerendo di adottare il «metodo del progetto» nell'insegnamento della storia e della geografia⁶¹. In generale era convinto che non fosse utile per i giovani, anche della scuola media, studiare «tutta la storia», perché sarebbero stati «costretti a studiarla in maniera sempre più riassuntiva e superficiale»⁶²; viceversa riteneva importante studiare un qualunque periodo storico purché in maniera approfondita al fine di comprendere la complessità umana ed essere in grado di «capire qualunque altra serie di eventi umani»⁶³. Non è banale che queste riflessioni didattiche scaturissero dall'analisi della finalità dello studio della storia e da un'approfondita considerazione sulla statuto epistemologico della storia stessa: secondo Calogero, uno storico non dovrebbe cercare nel passato le ragioni del presente, bensì dovrebbe indagare il passato come un altro presente, alla ricerca di «altri uomini da capire nelle loro difficoltà, nei loro sforzi, nelle loro passioni, nelle loro ragioni, con quella stessa volontà d'intendimento che si deve mettere in atto con ogni contemporaneo»⁶⁴. Emerge in questa discussione, come in quella a proposito dell'insegnamento del latino, un'idea di educazione che dovrebbe costituire il nucleo centrale delle pratiche scolastiche: assicurare

«una formazione umanistica ad ogni cittadino della nazione», una formazione integrale dell'uomo che possa garantire giustizia sociale e la riduzione del divario tra «un'aristocrazia d'umanisti da una democrazia di tecnici»⁶⁵.

Questi pochi esempi – molti altri si sarebbero potuti riportare, su diverse altre questioni, dalla riforma dell'esame di maturità all'obbligatorietà degli esami universitari, dalla laicità della scuola alle aspre polemiche con le posizioni dei comunisti – mostrano come gli interventi di Calogero non furono la conseguenza di un semplice desiderio di protagonismo pubblico, ma il frutto di un vivo e sentito interesse per le questioni scolastiche. Le posizioni espresse, al di là delle dinamiche contingenti, costituiscono un insieme coerente fortemente connesso con le sue posizioni filosofiche, con il suo moralismo assoluto e con l'etica del dialogo che si declina, come abbiamo visto, in un pedagogismo assoluto. Di Guido Calogero, in altri termini, si può apprezzare proprio quanto egli scrisse a proposito di Ubaldo Comandini, del quale lodava «l'interessamento per i singoli problemi concreti della vita scolastica» senza escludere «la riflessione sulle questioni più generali dell'educazione

morale e politica»⁶⁶. Traspare in ogni contributo di Calogero, anche in quelli stimolati da motivi più contingenti, una chiara idea di scuola. Coerentemente con l'impostazione deweyana, propose una scuola come laboratorio di democrazia e come palestra del dialogo: «ogni scuola moderna è in primo luogo scuola di discussione» e il compito del docente sarà di sottoporre ogni convincimento al dubbio, all'analisi critica e alla discussione prendendo a modello didattico il dialogare socratico⁶⁷.

Queste analisi calogeriane, qui brevemente accennate, suggeriscono l'importanza per la riflessione pedagogica di tenere insieme il discorso sui mezzi e gli strumenti didattici e quello sulle finalità dell'educazione, intersecando con questa dialettica le considerazioni sull'idea di scuola. In una fase storica in cui queste tre dimensioni paiono percorrere sentieri troppo sovente indipendenti, può essere significativo recuperare la prospettiva di questo grande intellettuale antifascista.

NICOLÒ VALENZANO

University of Torino

¹ Per un profilo biografico di Guido Calogero si vedano almeno il poderoso volume S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, Pisa, Edizioni della Normale, 2011. T. Casadei, *Guido Calogero, tra politica e cultura: la militanza del dialogo*, in «Asti Contemporanea», XIV, 2014, pp. 39-62; M. Durst, *Guido Calogero. Dialogo, educazione, democrazia*, Formello, SEAM, 2002, pp. 7-145; M. Mustè, *Guido Calogero*, in «Belfagor», LV, 326, 2000, pp. 163-185; G. Sasso, *Guido Calogero. Considerazioni e ricordi*, in Id., *Filosofia e idealismo. III: De Ruggiero, Calogero, Scaravelli*, Napoli, Bibliopolis, 1997, pp. 127-176.

² S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, cit., pp. 1-11.

³ Per un'ampia ricostruzione teorica e storica del liberalsocialismo si veda M. Bovero, V. Mura, F. Sbarberi (a cura di), *I dilemmi del liberalsocialismo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994 e P. Bagnoli, *Il liberalsocialismo*, Firenze, Edizioni Polistampa, 1997. Sul Partito d'azione si veda almeno G. De Luna G., *Storia del Partito d'Azione. La rivoluzione democratica (1942-1947)*, Milano, Feltrinelli, 1982.

⁴ S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, cit., pp. 61-63 e 71-73.

⁵ M. Isnardi Parente, *Guido Calogero e la storia della filosofia antica*, in C. Cesa, G. Sasso (a cura di), *Guido Calogero a Pisa fra la Sapienza e la Normale*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 136. Si veda S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, cit., pp. 163-220, in cui l'autore cerca di ridimensionare il peso che la Isnardi parente attribuisce al soggiorno tedesco. Si veda inoltre M. Mustè, *Dalla metafisica alla filosofia del dialogo. Guido Calogero interprete di Aristotele*, in P. Pagani, S. D'Agostino, P. Bettineschi (a cura di), *La metafisica in Italia tra le due guerre*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2012, pp. 297-338 e R. Raggiunti, *Logica e linguistica nel pensiero di Guido Calogero*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, pp. 17-34.

⁶ G. Calogero, *La conclusione della filosofia del conoscere*, Firenze, Le Monnier, 1938; G. Calogero, *La filosofia e la vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1936, che unisce Prologo e Epilogo del *Compendio di storia della filosofia*, tre volumi pensati come libri di testo per il liceo e pubblicati nel 1934. Sul debito calogeriano verso Socrate si vedano E. Garin, *Guido Calogero*, «Scuola e città», 10, 1987, p. 412-422 e M. Isnardi Parente, *Guido Calogero e la storia della filosofia antica*, cit.. Calogero ritornerà su Socrate nel 1950

dedicandovi il discorso di prolusione all'Università La Sapienza, pubblicato col titolo *Socrate*, in «Nuova Antologia», XC, 1859, 1955, pp. 291-308.

⁷ G. Butticci, *Ricordo di Guido Calogero: un coetaneo maestro*, «Rivista Abruzzese», XV, 1986, p.10

⁸ S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, cit., pp. 56-67.

⁹ B. Croce, *Conati pseudoidealisti contro la logica*, in «La critica», XXXIII, 1935, pp. 221-222 (poi in Id., *Conversazioni critiche*, serie quinta, 1951, pp. 263-269); G. Calogero, *Misologia?*, in «Giornale critico della filosofia italiana», XVI, 1935, pp. 260-269 (rivisto e ripubblicato in Id., *La conclusione della filosofia del conoscere*, cit., pp. 126-141. Calogero scrisse, a conclusione del caso, a Gentile «Sono insomma, ormai, sconfessato da entrambi i miei Maestri!»; si veda Calogero a Gentile, [giugno 1935], in G. Gentile, G. Calogero, *Carteggio Gentile-Calogero. 1926-1942*, Firenze, Le Lettere, 1998, p. 147.

¹⁰ Rispettivamente G. Calogero, *La conclusione della filosofia del conoscere*, cit., p. 352 e G. Calogero, *Lezioni di filosofia, vol. I: Logica, gnoseologia, ontologia*, Torino, Einaudi, 1948, p. 63. Su questo punto si veda almeno L. Fossati, *L'intelligenza del passato. Filosofia e storia della filosofia in Ugo Spirito e Guido Calogero*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», CIII, 1, 2011, pp. 43-81.

¹¹ G. Gentile, G. Calogero, *Carteggio Gentile-Calogero* cit.; si veda F.S. Trincia, *Giovanni Gentile, Guido Calogero e il problema dell'autenticità*, in M. Ciliberto (a cura di), *Croce e Gentile fra tradizione nazionale e filosofia europea*, Roma, Editori Riuniti, 1993, p. 325-344.

¹² Raccolti per esempio in G. Calogero, *Quaderno laico*, Bari, Laterza, 1967.

¹³ E. Garin, *Guido Calogero*, cit., p. 417.

¹⁴ S. Zappoli, *L'insegnamento pisano di Guido Calogero e 'La scuola dell'uomo'*, in «Giornale critico della filosofia italiana», LXXXVII, 2008, pp. 59-71: 66.

¹⁵ S. Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, cit., pp. 271-273.

¹⁶ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, Reggio Emilia, Diabasis, 2003, prima edizione del 1939 e in seconda edizione accresciuta nel 1956. Quest'opera raccoglie le lezioni del corso di Pedagogia tenuto da Calogero nell'anno accademico 1938-1939. Carlo Azeglio Ciampi, suo allievo alla Normale, ha affermato che «è il libro con cui Calogero si rivolge ai giovani per mostrare loro come sia possibile uscire dal pessimismo dell'alternativa fra fascismo e comunismo», in C.A. Ciampi, *Etica dell'azionismo*, in Micromega, 3, 1996, p. 247.

¹⁷ Che gli interessi di Calogero per le questioni pedagogiche fossero già vivi negli anni Venti è provato dalle recensioni e dagli articoli scritti per varie riviste: *La Cultura*, *Leonardo*, *Civiltà moderna*, *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa*. Si veda la bibliografia di C. Farnetti, *Guido Calogero dal 1920 al 1986*, Napoli, Enchiridion- Istituto Universitario Orientale, 1994.

¹⁸ A. Visalberghi, *Scuola aperta*, cit., p. 257. L'espressione è di V. Arangio Ruiz, *Pedagogismo assoluto*, in «Annali Scuola Normale Superiore di Pisa», IX, 1940, pp. 65-95.

¹⁹ Le affinità tra Dewey e Calogero sono state messe in evidenza da M. Durst, *Filosofia dell'educazione e politica educativa in Guido Calogero*, in M. Durst, S. Ricci (a cura di), *Guido Calogero. Tra memoria e nuove ricerche (1904-2004)*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 2007, pp. 47-109, in particolare pp. 62-63 e 88-91; si veda anche A. Visalberghi, *Scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, in cui questi due Dewey e Calogero, insieme a Claparède e Ferrer, sono definiti maestri nello spirito di apertura e A. D'Andrea, *Filosofia e autobiografia. Un diario al passato*, Firenze, Cadmo, 1998, pp. 3-7. Sui libri di Dewey fatti acquistare alla biblioteca si veda la testimonianza A. Visalberghi, *L'educazione democratica in Calogero*, in T. Casadei (a cura di), *Repubblicanesimo, democrazia e socialismo delle libertà: incroci per una rinnovata cultura politica*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 133;

²⁰ I precoci interessi verso il laburismo, prima ancora del soggiorno londinese, sono testimoniati da un saggio del 1944 G. Calogero, *Laburismo e liberalsocialismo*, in Id., *Difesa del liberalsocialismo*, Roma, Atlantica, 1945.

²¹ E. Pera Genzone (a cura di), *Guido Calogero*, Torino, Edizioni di Filosofia, 1961, p. x.

²² A. Capitini, *A proposito de "La scuola dell'uomo" di Guido Calogero*, in «Civiltà Moderna», 2-3, 1940, pp. 1-16. A. Capitini, *Elementi di un'esperienza religiosa*, Bari, Laterza, 1937.

²³ G. Calogero, *Un educatore politico: Aldo Capitini*, in Id., *Difesa del liberalsocialismo*, cit., p. 119. In questo volume sono anche raccolti i due manifesti del Movimento liberalsocialista, scritti nel 1940 e nel 1941.

²⁴ G. Calogero, *L'abbici della democrazia*, in Id., *Le regole della democrazia e le ragioni del socialismo*, Reggio Emilia, Diabasis, 2001, p. 36 (ma il testo è del 1944). Sulla differente percorso intellettuale di Calogero e Capitini si veda S. Zappoli, *Da Croce a Gentile al "dialogo" con Capitini: l'itinerario intellettuale di Guido Calogero*, in T. Casadei (a cura di), *Repubblicanesimo, democrazia, socialismo delle libertà: incroci per una rinnovata cultura politica*, Milano, Franco Angeli, pp. 101-117.

²⁵ G. Calogero, *La democrazia al bivio e la terza via*, in Id., *Difesa del liberalsocialismo*, cit., pp. 76-77.

²⁶ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 47; si veda T. Casadei, *La libertà sta nel «sentimento del limite». Nota sulla filosofia etico-politica di Guido Calogero*, in «Teoria Politica», XXI, 1, 2005, pp. 89-106.

²⁷ A differenza di una certa interpretazione consolidata che, a partire da Berlin, concepisce Constant come espressione paradigmatica della sola libertà dei moderni, secondo Calogero, Constant individua una sintesi armonica dei due momenti, le due libertà, si veda Calogero, *La "libertà degli antichi" e la "libertà dei moderni". Note su Constant*, in *Saggi di etica e di teoria del diritto*, Bari: Laterza, 1947, pp. 56-73.

- ²⁸ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 49.
- ²⁹ G. Calogero, *Avvertenza a Lezioni di filosofia, vol. I: Logica, gnoseologia, ontologia*, cit., p. VII
- ³⁰ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 28.
- ³¹ A. Visalberghi, *La filosofia della presenza di Guido Calogero*, in «Rivista di filosofia», XXXIX, 3, 1948, pp. 245-255.
- ³² G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 32.
- ³³ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 33.
- ³⁴ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 40.
- ³⁵ A. Visalberghi, *L'educazione democratica in Calogero*, cit., pp. 129-135; A. Visalberghi, *Testimonianza*, in G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., pp. XXXVII-XXIX; A. Visalberghi, *Guido Calogero maestro di pensiero e di vita*, in «Scuola e Città», IV, 1986, pp. 145-148.
- ³⁶ M. Calogero Comandini, *Necessità di una cultura storico-umanistica per la formazione dell'assistente sociale in Italia: problemi di democrazia e di collaborazione civica*, in G. Calogero, M. Calogero Comandini, *Il servizio sociale in una democrazia moderna. Antologia degli scritti 1946-1961*, Dogliani, Sensibili alle foglie, 2005, pp. 53-61 (già in *Atti del convegno per studi di Assistenza Sociale*, Tremezzo, Milano, Marzorati, 1947); G. Calogero, *Compiti e preparazione dell'assistente sociale*, in G. Calogero e M. Calogero Comandini, *Il servizio sociale in una democrazia moderna. Antologia degli scritti 1946-1961*, cit., pp. 64-71 (già in «Rivista Internazionale della protezione sociale», II, 1-2, 1947).
- ³⁷ P. Beraldi, *Guido Calogero. Dignità dell'uomo e ragioni della democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- ³⁸ G. Calogero, *Compiti e preparazione dell'assistente sociale*, cit., p. 69.
- ³⁹ M. Calogero Comandini, *Necessità di una cultura storico-umanistica per la formazione dell'assistente sociale in Italia: problemi di democrazia e di collaborazione civica*, cit., p. 55.
- ⁴⁰ L'edizione a cui faccio riferimento è G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, Brescia, Morcelliana, 2015; *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di coscienza* occupa le pp. 13-160.
- ⁴¹ G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, cit., p. 44.
- ⁴² A. Capitini, *L'obiezione di coscienza in Italia*, Lacaia, Manduria 1959, in cui ricostruisce la vicenda di Pietro Pinna; sul debito di Capitini nei confronti di Claudio Baglietto, conosciuto ai tempi della Normale nel 1932, si veda almeno A. Capitini, *Antifascismo tra i giovani*, Celebes, Trapani, 1966, pp. 149-157.
- ⁴³ G. Calogero, *Lezioni di filosofia. II. Etica*, Torino: Einaudi, 1960, p. 194; G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, cit., pp. 107-113.
- ⁴⁴ G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, cit., p. 81, 82.
- ⁴⁵ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, cit., p. 23; si veda T. Casadei, *Un lessico filosofico-giuridico "progressivo": socialità e cittadinanza in Calogero*, in Id. (a cura di), *Repubblicanesimo, democrazia e socialismo delle libertà: incroci per una rinnovata cultura politica*, cit., pp. 151-171.
- ⁴⁶ M. Mustè, *Alterità e principio del dialogo in Guido Calogero*, in M. Paternò (a cura di), *L'idea e la differenza. Noi e gli altri, ipotesi di inclusione nel dibattito contemporaneo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008, pp. 99-115;
- ⁴⁷ G. Calogero, *Pluralismo e agonismo*, in P. Piovani, *Giusnaturalismo ed etica moderna*, Napoli, Liguori, 1961, pp. 153-156, poi in *Quaderno laico*, cit., pp. 159-161.
- ⁴⁸ T. Casadei, *Un lessico filosofico-giuridico "progressivo" : socialità e cittadinanza in Calogero*, cit., pp. 165-166.
- ⁴⁹ G. Calogero, *Pluralità delle culture e coesistenza umana*, in *Filosofia del dialogo*, cit., pp. 387-395.
- ⁵⁰ A. Capitini, *Antifascismo tra i giovani*, Trapani, Celebes, 1966, p. 116.
- ⁵¹ N. Urbinati, *L'individualismo democratico. Emerson, Dewey e la cultura americana*, Roma, Donzelli, 1997, pp. 207-208.
- ⁵² G. Calogero, *Per la storia del socialismo. Leonard T. Hobhouse*, in «Liberal-socialismo», 1 gennaio, 1946.
- ⁵³ Che il dialogo possa essere connesso alla nozione di persona lo aveva già rilevato l'autore nel 1937 nella lettera aperta a Ugo Spirito, che avrebbe voluto inserire ne *La conclusione della filosofia del conoscere*; si veda G. Calogero, *Fede e ragione*, in G. Sasso, *Filosofia e idealismo. III. De Ruggiero, Calogero, Scaravelli*, cit., pp. 433-440.
- ⁵⁴ G. Calogero, *Riforme senza spesa*, in A. Battaglia (a cura di), *Dibattito sulla scuola*, Bari, Laterza, 1956, pp. 105-137. Alcune idee di Calogero sono ricostruite in A. Carrannante, *Le idee di Guido Calogero sulla scuola*, in «I Problemi della Pedagogia», LIII, 1-3, 2007, pp. 173-203.
- ⁵⁵ Si veda per esempio G. Calogero, *La scuola dell'onniscienza*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1965, pp. 24-34, in precedenza in «Il Mondo», 13 settembre 1955; G. Calogero, *Scuola media e scuola mediocre*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., pp. 168-173, in precedenza «Il Mondo», 5 giugno 1956.
- ⁵⁶ G. Calogero, *Panlatinismo*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., pp. 35-45, in precedenza «Il Mondo», 20 settembre 1955.
- ⁵⁷ G. Calogero, *Latino e non latino*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., p. 105, in precedenza «Il Resto del Carlino», 5 gennaio 1956. Si vedano anche G. Calogero, *Latinisti in crisi*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., pp. 106-109, in precedenza «Il Mondo», 10 gennaio 1956.
- ⁵⁸ G. Calogero, *Lingue classiche ed educazione politica*, in «La cultura. Rivista mensile di filosofia, lettere, arte», VI, 7, 1927, pp. 314-318. Sul tema anche G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 65-66.

⁵⁹ G. Calogero, *Istruzione classica e sua funzione nella società moderna*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., pp. 99-102, precedentemente in «Comprendere», IX, 1956, pp. 149-152.

⁶⁰ G. Calogero, *L'equivoco del latino*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., p. 110, in precedenza «L'Espresso», 22 marzo 1959. Nel 1956 aveva espresso chiaramente l'opinione per cui, per introdurre l'inglese o il francese, si sarebbe dovuto «tagliare abbondantemente altre sezioni del programma, ma non il latino»; si veda G. Calogero, *Latino e non latino*, cit., p. 101.

⁶¹ Il riferimento al «metodo del progetto» si trova in G. Calogero, *La scuola dell'onniscienza*, cit., p. 29; quello ai due pedagogisti francesi in G. Calogero, *Modi di insegnare la storia*, in Id., *Scuola sotto inchiesta*, cit., pp. 147-159, precedentemente in «Itinerari. Rivista bimestrale di storia, letteratura, società», 22-23-24, 1956, pp. 660-672.

⁶² G. Calogero, *La scuola dell'onniscienza*, cit., p. 30, 31.

⁶³ G. Calogero, *Modi di insegnare la storia*, cit., p. 149.

⁶⁴ G. Calogero, *La scuola dell'onniscienza*, cit., p. 30.

⁶⁵ G. Calogero, *Latino e non latino*, cit., p. 105; G. Calogero, *L'equivoco del latino*, cit., p. 112.

⁶⁶ G. Calogero, *Comandini Ubaldo*, in *Enciclopedia Biografica e bibliografica "italiana"*, serie XXXVIII, *Pedagogisti ed educatori*, diretta da E. Codignola, Milano, Istituto Editoriale Italiano Bernardo Tosi, 1939, pp. 144-146.

⁶⁷ G. Calogero, *Riforme senza spesa*, cit., p. 134. Si vedano anche G. Calogero, *Risolvere il problema della scuola per la nuova civiltà democratica*, «L'Italia libera», 30 gennaio 1946; G. Calogero, *La scuola come progetto di costituzione*, «Europa socialista», 13 aprile 1947.