

Anno VII, Numero 21
Luglio 2017

PESTALOZZI NELLA MODERNITÀ

PESTALOZZI IN THE MODERNITY

SCUOLA DI DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VII, Numero 21 – Luglio 2017

PESTALOZZI IN THE MODERNITY

PESTALOZZI NELLA MODERNITÀ

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Francesca Forno, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Flavio Vincenzo Ponte, Andrea Potestio, Roberto Pucella, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio, Gaetano Zilio Grandi

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sette.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (E. Scaglia)	5
L’horizon philosophique de la pédagogie de Pestalozzi. Entre conversion et métamorphose éducatives, les deux lectures de Fichte et de Germaine de Staël <i>The philosophical horizon of Pestalozzi’s pedagogy. The two interpretations of Fichte and Germaine de Staël, between educational conversion and metamorphosis</i> (D. Moreau)	9
Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini <i>Pestalozzi and his influence on Romano Guardini’s thinking</i> (E. Bruni)	17
La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull’infanticidio <i>Maternity: moral and social responsibility. The reflections of Johann Heinrich Pestalozzi on infanticide</i> (B. De Serio)	33
Dalle ‘sfere di vita’ di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia. <i>From the ‘spheres of life’ of Pestalozzi to the ecological educational model: rediscover the social educational contexts from the family.</i> (M. Benetton)	41
La rinascita umana tra utopia e impegno civile in J. H. Pestalozzi <i>The human rebirth between utopia and civil engagement in J. H. Pestalozzi</i> (G. Merlo)	53
“Il cigno canta ancora ...”: note sulla pedagogia dell’amorevolezza di Johann Heinrich Pestalozzi <i>“The swan is singing again...”: notes about the pedagogy of loving kindness in Johann Heinrich Pestalozzi</i> (E. Scaglia)	59
Pestalozzi e l’educazione del corpo: attualità di una pedagogia <i>Pestalozzi and the body education: topicality of a pedagogy</i> (E. Isidori)	77
“Elogio dell’incompiutezza”: riflessioni sulla dialettica del mestiere di educatore fra ideali e realtà ne <i>Il Canto del cigno</i> (1826) di J.H. Pestalozzi <i>“Praise of unfinishedness”: reflections about the dialectic of the educator’s profession between ideals and reality in the Schwanengesang (1826) of J.H. Pestalozzi</i> (M. Aglieri)	90

Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi <i>The influences of Rousseau's pedagogy on Pestalozzi's educational reflection</i> (A. Potestio)	98
Pestalozzi nella modernità: un commento <i>Pestalozzi in the modernity: a comment</i> (E. Becchi)	108
 TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE	
Affinità elettive. La lezione di Pestalozzi e la Scuola-Città di Ernesto e Anna Maria Codignola <i>Elective affinities. Pestalozzi and Ernesto and Anna Maria Codignola's «School-city»</i> (A. Bergomi)	112
Una realtà pestalozziana sul nostro territorio: la Scuola Svizzera di Bergamo <i>The Pestalozian method as a reality on our territory: the Swiss School of Bergamo</i> (E. Florio)	120
Impegno e testimonianza. L'eredità di Pestalozzi <i>Commitment and testimony. Pestalozzi's heritage</i> (A. Rosati)	128
 RECENSIONI	
S. Franchini, <i>Moloch e i bambini del re. Il sacrificio dei figli nella Bibbia</i> (F. Creatini)	135
Evelina Scaglia, <i>Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico</i> (A. Rega)	138
G. Alessandrini, <i>Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi</i> (F. Magni)	143
A.R. Berner, <i>No One Way to School. Pluralism and American Public Education</i> (F. Magni)	145
M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), <i>Il Novecento: il secolo del bambino?</i> (A. Debè)	146
A. Agosti Dabbeni, <i>Frammenti</i> (E. Scaglia)	147

Introduzione. Pestalozzi “nella” e “per” la modernità

Introduction. Pestalozzi “in” and “for” the Modernity

EVELINA SCAGLIA

La sfida di recuperare la figura di Johann Heinrich Pestalozzi, in occasione dei 190 anni dalla morte, sorge dall'esigenza sempre più avvertita nel dibattito contemporaneo italiano di tornare alle radici “concrete” e “reali” dell'esperienza educativa, per rinforzare le fondamenta epistemologiche della pedagogia, minate dai più recenti sviluppi delle altre scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, neuroscienze, ecc.).

Per questo motivo, si è scelto di far propria l'affermazione formulata nel 1927 da Theodor Litt, secondo il quale «chi scorge la figura vivente di Pestalozzi in ogni riga da lui scritta, vi trova confermato ciò che distingue il vero educatore sia dal filosofo, sia dal fantasioso cavaliere dell'ideale: il legame concreto con l'irripetibile situazione storica, in cui questa volontà pedagogica si è impegnata»¹. Pestalozzi rappresenta colui che, più di altri, ha incarnato nella concretezza della “sua” storia quel legame indissolubile fra concezione educativa, concezione antropologica e teoria dell'educazione, considerato da Lucien Laberthonnière il nodo cruciale di ogni riflessione pedagogicamente fondata e, nel contempo, la radice dell'idea che ci si fa dell'«ufficio dell'Educatore»².

Il suo pensiero, inoltre, rappresenta l'emblema di quella «pedagogia di apostoli e di operai»³, in grado di far riscoprire la natura profonda, non solo etimologica, della pedagogia come *pais-agogein*, frutto di un circolo virtuoso fra teoresi, poiesi e *phronesis*, animato da un'intenzionalità educativa a 360 gradi, quanto a raggio d'azione e incisività.

Il «cuore», la «mente» e la «mano» di Pestalozzi parlano ancora oggi al «cuore», alla «mente» e alla «mano» di ciascun educatore, grazie alla promozione di un'azione educativa che ha tentato di realizzare la sua universalità di

intenti nella singolarità di ciascuna esistenza umana, amata in quanto umana, a prescindere dal fatto che provenga – come la maggior parte dei fanciulli e dei ragazzi accolti negli istituti pestalozziani – da situazioni sociali, culturali e familiari ai limiti dell'“umano”.

I saggi qui raccolti, a partire da tali consapevolezza, offrono diversi ed originali spaccati dell'opera di Pestalozzi, con una costante attenzione ad una sua rilettura “nella” e “per” la modernità. Una suggestiva chiave interpretativa è rinvenibile nella postfazione *Pestalozzi nella modernità: un commento*, a cura di Egle Becchi, la più autorevole studiosa italiana di Pestalozzi dei nostri tempi. Riconoscendo la pregnanza dell'appello contenuto nel titolo stesso del numero della rivista, Becchi trae occasione per ribadire innanzitutto la «non facilità», il «non fascino» e la «non comodità» di un autore come Pestalozzi, che ha sviluppato la sua esistenza, il suo pensiero e la sua attività educativa in un mondo complesso ed eterogeneo. Per questo motivo, sottoscrive l'invito fatto dalla rivista a «scardinare» una figura ormai consolidata nella storia della pedagogia ufficiale nel curriculum formativo di generazioni di educatori e maestri, al fine di «tentare nuovi incontri e nuove interpretazioni».

La maggior parte dei saggi ivi raccolti ha voluto accostare Pestalozzi a temi «privilegiati» dall'odierna cultura pedagogica, secondo un'operazione di «ancoraggio» per problemi ed opzioni, in cui il pedagogista zurighese rappresenta un *prius* per comprendere che cosa significhi educare e quali siano le componenti fondamentali della teoresi e della prassi educativa. Tutto ciò dovrebbe fungere, secondo Becchi, da preambolo per future ricerche più attente, informate ed aperte ad accogliere una pluralità

di voci e dimensioni. «Allora il senso di quanto nei saggi si dice va visto non letteralmente, ma globalmente, nel suo ruolo propedeutico a un'opera più fondata, dettagliata, rifinita. Nel suo compito di stimolo a fare delle domande, a avanzare delle risposte, a confrontarsi su un terreno nuovo e interessante».

Per farlo, però, Becchi raccomanda di ricominciare a studiare Pestalozzi collocandolo nella sua storia, approfondendo gli eventi della sua vita e le sue letture, ricostruendo la sua rete di relazioni, effettuando un lavoro filologico di riscoperta e traduzione completa delle sue opere in italiano e, infine, studiando quanto si è fatto sinora nella nostra penisola per promuoverne il pensiero. In altre parole, invita a riprendere un lavoro storiografico sistematico su questo autore.

Aprè la sezione dei saggi un contributo di Didier Moreau, *L'horizon philosophique de la pédagogie de Pestalozzi. Entre conversion et métamorphose éducatives, les deux lectures de Fichte et de Germaine de Staël*, che propone una lettura del pensiero e della pratica educativa di Pestalozzi sulla scorta di due categorie filosofiche: il paradigma della conversione, di derivazione agostiniana, e quello metamorfico, legato allo stoicismo e alla sua idea di educazione come formazione del sé. Questa operazione ha consentito a Moreau di riscontrare il fraintendimento della proposta pedagogica pestalozziana, operato da Fichte nell'ambito del contributo all'opera di rigenerazione della nazione tedesca espresso nei *Discorsi alla nazione tedesca*. Nel contempo, ha consentito di far emergere il valore di riconoscimento di un'istanza di emancipazione sociale espresso nella presa di posizione di Madame de Staël, che considera gli istituti pestalozziani fra le migliori istituzioni educative del XIX secolo sul piano della promozione dell'educazione popolare.

Nel saggio *Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini*, Elsa Maria Bruni si è occupata di individuare tracce comuni nel pensiero e nella visione antropologico-formativa di due autori fra loro non contemporanei, Pestalozzi e Guardini. Entrambi hanno voluto dirimere la *quaestio educationis* all'interno di una teorizzazione attorno all'uomo, incentrata sulla *Bildung*, cioè su quel processo di ricerca del proprio perfezionamento inteso «come fondamento originario e come percorso di autenticazione del sé, di emancipazione etica, di presa di coscienza della propria unicità e dell'appartenenza all'umanità tutta». La persona concreta, cioè l'io che auto-

riflette su di sé e che si nomina come “io sono”, è al centro del pensiero di entrambi gli studiosi e della loro idea di educazione, volta a superare il soggettivismo e l'egoità per rendere concreto l'esercizio attivo dell'amore, come premessa del riconoscimento del valore dell'altro da sé. Il recupero della loro prospettiva educativa garantirebbe, ancora oggi, di avere a disposizione «categorie realmente capaci di intercettare la fisionomia formativa umana» e di far vedere un uomo onnilaterale.

La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di J.H. Pestalozzi sull'infanticidio è il titolo dell'intervento di Barbara De Serio, concentrato sul ruolo di primo piano giocato da Pestalozzi nel valorizzare il primato educativo del rapporto fra madre e figlio, così come la centralità dell'educazione familiare nel processo di sviluppo dell'infanzia. All'interno del più ampio rinnovamento pedagogico comportato dall'Età dei Lumi, Pestalozzi si è occupato di un tema particolarmente delicato, quello dell'infanticidio, per ribadire l'affermazione della «sacralità» del ruolo materno, investito del compito di risvegliare in ogni essere umano le competenze etiche che contribuiscono a far maturare, fin dall'infanzia, un'adesione onesta e laboriosa alla vita comunitaria. Pestalozzi ha parole di compassione e di vicinanza «pedagogica» nei confronti delle madri che si sono macchiate di tale reato, poiché vede in loro persone emarginate, deboli e bisognose di aiuto, vittime di una «corruzione» nata da gravi forme di analfabetismo cognitivo ed emotivo. A loro e, in generale, a tutte le madri, Pestalozzi presenta come modello di riferimento quello di Gertrude, esempio di educazione alla «moralità» e alla «saggezza domestica», con la finalità di promuovere il benessere sociale.

Mirca Benetton, all'interno del saggio *Dalle “sfere di vita” di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia*, parte dalle suggestioni offerte dal pensiero pestalozziano in tema di connessione fra società, intervento educativo e percorso etico, per identificare tre campi di approfondimento sollecitati dal ruolo dell'educazione nel contesto sociale: il rispetto dell'infanzia e i suoi diritti, a partire dall'azione educativa ineguagliabile della famiglia; la condanna dell'infanticidio; la valorizzazione educativa *ante litteram* dell'istituto infantile, oggi definito servizio educativo del nido. L'orizzonte pedagogico comune a questi tre ambiti di azione è dato dalla promozione di «un'educazione

sociale militante che salvaguardi la crescita globale della persona», al centro di una pedagogia sociale non adattivo-passiva, bensì emancipativa e carica di “saperi dell’educazione” ancora attuali. L’autrice richiama, a tal proposito, l’esistenza di un’analogia fra la teoria delle “sfere di vita” delineata da Johann Heinrich Pestalozzi fin da *La veglia di un solitario* e la ben più recente teoria ecologica dello sviluppo di Urie Bronfenbrenner.

Il contributo di Giordana Merlo, intitolato *La rinascita umana tra utopia e impegno civile in J.H. Pestalozzi*, nasce dall’interesse a perseguire due filoni di lettura del pensiero pestalozziano, in sé reciprocamente legati. Il primo fa riferimento all’essenza dell’uomo secondo Pestalozzi; il secondo concerne la riflessione circa la possibilità di una nuova umanità, partendo dal rinnovamento delle relazioni familiari. All’interno di tale cornice, Merlo pone attenzione alla continuità mostrata dalla riflessione pestalozziana nei confronti delle istanze riformistiche-utopistiche del ‘700 e, nel contempo, alla sua capacità di anticipare un modo tipicamente romantico di concepire l’identità del bambino e di riscoprire il valore dei ruoli familiari e della funzione materna, dei ruoli familiari e della funzione materna.

Ne *“Il cigno canta ancora...”*: note sulla pedagogia dell’amorevolezza di Johann Heinrich Pestalozzi, Evelina Scaglia offre una rilettura del pensiero pedagogico e dell’opera educativa pestalozziana a partire dal paradigma della «pedagogia dell’amorevolezza», da intendersi come «una teoria e una prassi dell’educazione animate da una carità dolce, amorevole e calda». Attraverso questa prospettiva, che consente di interpretare la *douceur* di Pestalozzi come dispositivo pedagogico in grado di sintetizzare e combinare in sé alcuni principi tipicamente illuministici con quelli legati al filantropismo tedesco, sono stati analizzati alcuni temi della pedagogia pestalozziana, come la figura dell’educatore amorevole, l’educazione dell’infanzia secondo natura, la promozione di un’educazione senza castigo e timore, la figura materna come agente e fonte primaria di amorevolezza, la centralità della categoria del «domestico» come spazio educativo e scolastico amorevolmente condotto.

Nell’intervento dal titolo *Pestalozzi e l’educazione del corpo: attualità di una pedagogia*, Emanuele Isidori parte dall’affermazione dell’originalità della «pedagogia della vita» in Pestalozzi, come sintesi di pedagogia, formazione (nel duplice senso di educazione e istruzione) e giustizia sociale. Essa non può essere intesa solamente come una

«pedagogia dell’azione», presente nei successivi sviluppi del pragmatismo, dell’attivismo e dei modelli di formazione centrati sul *learning by doing*, bensì come una pedagogia che pone al centro l’esperienza «formativa» che scaturisce dall’esperienza diretta e concreta delle cose, attuata nel «corso di vita» di ogni essere umano. Isidori sottolinea, in tale discorso, l’importanza attribuita da Pestalozzi alla «pedagogia della cura» come «pedagogia comunitaria e della comunità», volta a favorire in particolar modo la maturazione di competenze che hanno il loro nucleo nel corpo e nella corporeità umana. Con Pestalozzi, nasce una vera e propria «scienza educativa del corpo», cioè una «teoria e pratica dell’educazione del corpo» nel segno dell’educazione integrale dell’uomo, come esemplificato dall’espressione *Körperbildung* utilizzata nel titolo di un suo scritto del 1807.

Nel saggio *“Elogio dell’incompiutezza”: riflessioni sulla dialettica del mestiere di educatore fra ideali e realtà ne Il canto del cigno (1826) di J.H. Pestalozzi*, Michele Aglieri parte dell’analisi del «disordine» mostrato dal pedagogista zurighese nelle cose amministrative, politiche e relazionali, «macchiate» dall’incapacità di portare al successo le proprie opere e dall’essere un educatore «emotivo e immaginoso». Tale operazione consente di far emergere il percorso di riflessione sulla propria esperienza educativa e, da qui, sulla dialettica del mestiere di educatore fra ideale e reale, realizzato da Pestalozzi nel suo testamento spirituale, *Il canto del cigno*. Divenuto il principale detrattore di se stesso, egli offre ai lettori «un bilancio delle sue esperienze, cercando giustificazioni razionali delle proprie scelte, come delle proprie sventure». Consapevole dell’incompiutezza del suo operare, lascia come eredità lo sviluppo di un profondo senso educativo, volto a richiamare ogni educatore alla necessità di saper fare la spola fra ideale e reale, utopia costruttiva e strumentalità.

Il fascicolo ha previsto anche una seconda sezione, “Testimonianze ed esperienze”. Come primo lavoro compare un contributo di Alberta Bergomi, *Affinità elettive. La lezione di Pestalozzi e la Scuola-Città di Ernesto e Anna Maria Codignola*, in cui viene ricostruito il progetto pedagogico e di rinascita culturale rappresentato dalla «Scuola-Città Pestalozzi», aperta nel gennaio 1945 da Ernesto Codignola con la collaborazione della moglie, in uno dei quartieri più malfamati di Firenze. Dall’analisi condotta dall’autrice emerge come il

riferimento a Pestalozzi, pur suffragato da un'intenzionalità educativa volta ad occuparsi dell'istruzione e dell'alfabetizzazione morale e civile dei figli delle classi più povere, abbia costituito per Codignola un «pretesto» per costruire un nuovo profilo pedagogico – caratterizzato da un'indipendenza culturale rispetto al passato gentiliano – e un nuovo impegno educativo, come esito del suo «lungo viaggio attraverso il fascismo».

Segue l'illustrazione di *Una realtà pestalozziana sul nostro territorio: la Scuola Svizzera di Bergamo*, nella quale Eleonora Florio ricostruisce alcune linee di sviluppo dell'eredità pestalozziana, in termini di applicazione del metodo elementare, graduale e integrale, all'interno della Scuola Svizzera di Bergamo, fondata nel 1892 nella vicina Ponte S. Pietro per volontà della famiglia Legler, imprenditori originari del Canton Glarona. Il contesto culturale orobico non era nuovo al contatto con il pestalozzismo, se si pensa alla presenza del teologo, umanista e filologo zurighese Giovanni Gaspare Orelli, primo pastore della comunità riformata di Bergamo e fondatore in città di una scuola di stampo pestalozziano, sulla scorta della sua precedente esperienza all'istituto di Yverdon.

Chiude la sezione l'intervento *Impegno e testimonianza. L'eredità di Pestalozzi*, in cui Agnese Rosati riprende dalla riflessione pedagogica dello zurighese alcuni temi cruciali in auge ancora oggi, riconducibili alla valorizzazione educativa del potenziale individuale e creativo di ciascuno, all'amore materno e alla fede come basi dell'«arte educativa», alla responsabilità, alla cura e alla moralità. La fiducia in un'educazione armonica che, nella quotidianità delle situazioni, diventa occasione di riscatto rappresenta un possibile aggancio con le più recenti istanze emerse dalla ricerca sociale, psicologica, pedagogica e neurologica, così come al ruolo della fiducia nella buona riuscita di ogni rapporto educativo.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ T. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in T. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, tr. it., Avio, Roma 1961, p. 30.

² L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, [1901], tr. it., La Scuola, Brescia 1958, p. 3.

³ G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936.

L'horizon philosophique de la pédagogie de Pestalozzi. Entre conversion et métamorphose éducatives, les deux lectures de Fichte et de Germaine de Staël

The philosophical horizon of Pestalozzi's pedagogy. The two interpretations of Fichte and Germaine de Staël, between educational conversion and metamorphosis

DIDIER MOREAU

The following paper deals with Pestalozzi's thought and educational practices focusing on two philosophical trends about education as self-education: the paradigm of the educational conversion and the perspective of the self metamorphosis. The author takes into account the interpretations formulated by Johann Gottlieb Fichte and Germaine de Staël, in order to show how Pestalozzi's pedagogy could be considered in the philosophical horizon of a pedagogy aimed at a project of social emancipation.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION, HISTORY OF PHILOSOPHY, SELF-EDUCATION, SOCIAL EMANCIPATION, XIX CENTURY

Les penseurs qui ont promu l'éducation comme une tâche philosophique de premier plan se sont toujours intéressés à Pestalozzi, sa doctrine, sa méthode et ses pratiques. La raison en est vraisemblablement que Pestalozzi est le premier pédagogue qui ait conçu l'éducation comme un acte de portée ontologique, et non plus seulement le couronnement d'une humanisation dont l'essentiel s'est opéré dans la vie sociale des hommes. Le chemin en a été ouvert par les Lumières, Rousseau, Diderot et Helvétius, dont Alain Vergnion rappelle qu'ils furent d'exact contemporains, ayant écrit leurs textes majeurs sur la même double décennie, entre 1750 et 1770¹. Cette dimension ontologique, qu'il tire essentiellement de la lecture de Rousseau, se voit confirmée, dans la démarche de Pestalozzi, par les bouleversements politiques dont il fut à la fois l'acteur et le témoin, de Zürich jusqu'à la Révolution française. Mais cette confirmation aura aussi un effet de correction, vis à vis de la fonction qu'il convient d'accorder à l'État dans l'organisation du système éducatif.

Il est donc permis de penser que les philosophes liront Pestalozzi selon la portée qu'ils accordent à ce que nous appellerons, d'une manière plus contemporaine, la dimension de subjectivation de l'acte éducatif et que dès lors ces lectures seront le symptôme non ambigu de leur position au sein du conflit éducatif entre le schème métamorphique, issu du Stoïcisme et le paradigme de la conversion, hérité de la perspective onto-théologique de l'augustinisme². Selon le schème métamorphique, l'éducation apparaît comme un processus de formation de soi, construit sans plan assigné, une auto-poïétique dans laquelle le sujet se transforme lentement par un travail d'exercice de soi et d'épreuve du monde³. En revanche, le paradigme de la conversion définit un pôle anamorphique, une image déformée du sujet, qui est son essence et sa vérité hors de lui, et qu'il ne pourra atteindre que dans le renoncement au monde, en se centrant sur la recherche de cette intériorité que seule la conversion à la transcendance peut révéler⁴. Nous allons examiner, de manière volontairement restreinte ici, comment s'est structuré, dans

deux lectures de Pestalozzi, le conflit qui oppose l'onthéologie à une pensée éducative influencée par le schème stoïcien du perfectionnement de soi, entre d'une part Fichte et, d'autre part, Germaine de Staël. Nous avons par ailleurs réalisé une autre étude sur la lecture métamorphique de Pestalozzi par Dilthey⁵ qui nous fera opter, résolument, pour situer Pestalozzi dans le domaine des pratiques de l'éducation inspirées par un projet métamorphique.

Le malentendu de l'*Anschauung*, entre Fichte et Pestalozzi

Un des premiers philosophes à s'être intéressé à Pestalozzi est, on le sait, Fichte, dont il brosse, dans les *Discours à la Nation allemande* la doctrine pédagogique, en prenant soin de la séparer des pratiques pestalozziennes, pour l'annexer à son propre système comme source promise de la régénération de la nation allemande: «Où se trouve dans le monde réel le principe déjà existant auquel on puisse rattacher cette réalisation? A cette question, nous donnerons la réponse suivante, c'est le système d'instruction inventé, proposé par Heinrich Pestalozzi et déjà appliqué avec succès sous sa propre surveillance»⁶.

Or il semble bien que cette annexion philosophique de la pédagogie de Pestalozzi par Fichte repose en réalité sur une méprise interprétative. En effet, le projet que développe Fichte dans ses *Discours* consiste plutôt dans la préparation de la quatrième «phase de l'histoire universelle» qui, succédant à la troisième dans laquelle l'humanité a satisfait à son intérêt matériel, préparera sa réalisation morale. Mais elle ne pourra l'obtenir que dans la liberté de son action qui est tombée sous la dépendance de puissances étrangères s'opposant à la réalisation du nouveau monde⁷. C'est pourquoi la régénération morale de la Nation allemande devient l'instrument en vue de la réalisation de l'Histoire universelle. Et son processus engage la totalité de l'éducation. Dans cette visée, argumente Fichte, le but de l'éducation ne peut être que «la transformation radicale de l'humanité»⁸, et son moyen, «l'art de former l'élève à la pureté morale»⁹. Mais, dès lors, l'éducation dépassera l'horizon de l'Allemagne en devenant une éducation

universelle: «La majorité des citoyens doit être élevée dans cet esprit patriotique [*n.d.r.* contre l'esprit étranger] et pour nous assurer de cette majorité, il faut essayer de rendre cette éducation universelle»¹⁰. Fichte trouve alors dans Pestalozzi le principe issu du monde réel capable de réaliser l'objectif de l'éducation, mais pour enrôler le pédagogue, il est nécessaire de séparer ses véritables intentions de leurs applications concrètes, en un mot, de réfuter des pratiques pédagogiques qui se seraient trouvées entravées dans un monde hostile à leurs principes. Il faut donc «comprendre Pestalozzi mieux qu'il ne se serait compris lui-même», selon le principe herméneutique auquel Fichte souscrit sans réserve.

Pour Fichte, les véritables intentions de Pestalozzi dépassaient évidemment le projet qu'il avait formulé d'une éducation populaire et atteignaient le plan d'une éducation nationale universelle. En effet, il a obtenu à son insu le but même que la raison visait, grâce à une pédagogie apte à «dépasser les différences de classes» lui permettant de jeter les bases d'une véritable éducation nationale¹¹.

On peut suivre Fichte sur ce point, en pensant qu'effectivement c'est par la garantie que se déploie une éducation populaire que seront dépassées les limites imposées par tout système inégalitaire et élitiste, afin d'atteindre une éducation démocratique, permettant d'échapper à la distribution préalable des places dans l'espace politique. Mais la limite conceptuelle se manifeste sur un point philosophique capital, relatif à la signification même de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, tout se joue autour du concept d'intuition *Anschauung*, qui a pour Fichte un contenu proprement idéaliste lorsque Pestalozzi la conçoit comme «expérience sensible»¹². Fichte comprend en effet que la méthode de Pestalozzi consiste à susciter et à déployer la libre activité spirituelle de l'enfant par le développement corrélé de l'intuition avec celui de ses propres forces¹³. Certes, mais l'intuition fichtéenne ne doit rien au sensible, il s'agit d'un acte purement intellectuel d'auto-saisie de la conscience.

Hegel le confirme en effet et donne les trois raisons de la méprise de Fichte, dans la comparaison saisissante qu'il établit entre les philosophies de Fichte et Schelling:

1) Tout d'abord, analyse-t-il, «le système de Fichte se fonde sur l'intuition intellectuelle, la pensée pure de soi-même, la conscience de soi pure, le moi = moi, je suis; l'Absolu est sujet-objet; le moi est cette identité du sujet et de l'objet»¹⁴. Nous sommes manifestement aux antipodes de l'*Anschauung* pestalozzienne, laquelle est mise en oeuvre comme un exercice du monde dans lequel le sujet se forme.

2) Ensuite, «Ce parti-pris de s'en tenir à la subjectivité de l'intuition transcendante, si bien que le moi reste un sujet-objet subjectif, se manifeste de la façon la plus frappante dans les relations entre le moi et la nature, qu'il s'agisse de déduire la nature, ou d'édifier des science à partir de là»¹⁵. C'est toute la généalogie des apprentissages pestalozziens qui échappe donc ainsi à Fichte. L'intuition reste un acte purement idéaliste, malgré les précautions prises par Fichte pour tenter, en kantien conséquent, de conserver un appui sur l'expérience sensible.

3) Enfin, synthétise Hegel, «l'art, selon Fichte, transforme le point de vue transcendantal en point de vue commun; pour le premier le monde est fait; pour le second il est donné; pour le point de vue esthétique, il est donné comme il est fait»¹⁶. On peut appliquer ce glissement à la création de soi-même réalisée dans l'acte éducatif, en montrant que sa mutualisation pédagogique, lorsque les sujets partagent leur expérience formatrice, dont on peut dire qu'elle n'intéresse que peu Fichte, reste limitée à la pure extension de la saisie transcendante du Moi par lui-même. Mais c'est une question à part entière, qui nécessiterait son propre développement dans une autre étude.

Cette *méprise* idéaliste de Fichte aboutit donc au *mépris* des pratiques pédagogiques auxquelles Pestalozzi consacra la part la plus essentielle de son activité. Ce faisant, cette attitude deviendra paradigmatique d'un rejet par la philosophie dogmatique des recherches pédagogiques, jusqu'à Hannah Arendt face aux pédagogies de l'École nouvelle aux USA¹⁷, sans citer même les penseurs néo-républicains français dont Rancière analyse le ressort antidémocratique¹⁸.

Cela incite Fichte à opposer Pestalozzi à lui-même, relativement au statut de la lecture et de l'écriture, savoirs élémentaires pour Pestalozzi qui permettent, par la

mutualisation, d'accéder à une authentique formation de soi-même, alors que Fichte n'y voit que la limitation populaire de l'éducation interdisant de former des savants. Or, ce que Fichte ne voit pas, est que ce n'est pas le seul accès au lire-écrire qui serait pour Pestalozzi émancipateur mais la «méthode» de son apprentissage, par l'autonomie, sans passer sous la férule d'un maître. Et pour cause, Fichte persiste à penser *in fine* que l'intuition de l'élève a besoin d'être conduite par un maître savant... On retrouve le même aveuglement relatif aux apprentissages langagiers qui, pour Pestalozzi, permettent de développer la conceptualisation, perspective tout à fait anti-fichtéenne comme on peut s'en convaincre aisément¹⁹.

Ce qui apparaît ainsi en filigrane des critiques pratiques fichtéennes est un point théorique déterminant de la relation pédagogique, point aveugle semble-t-il, ou tout au moins aveuglé délibérément par Fichte: la position magistrale. L'idée même de «libérer l'enfant de l'école», qu'il impute à Pestalozzi, est pour lui une hérésie, théorique, car l'autonomie intellectuelle qui en résulterait pour l'élève le laisserait aux prises avec une «rêverie obtuse»²⁰. Le Moi de l'enfant, pour s'apparaître à lui-même, a visiblement besoin d'un maître savant. C'est la raison principale pour laquelle, comme Platon et avec les mêmes arguments, il répudie l'éducation familiale que prône Pestalozzi qui en fait l'antidote à la toute puissance de l'État éducateur dans le *Livre des Mères*²¹. Cette éducation familiale maintient une chaîne de la transmission de l'expérience sensible et des savoirs diffus qui, du point de vue de Fichte, est un obstacle majeur au programme de la «transformation totale des hommes»²², prélude aux cauchemars totalitaires du XXème siècle²³. Il faut «totalement séparer» l'enfant de son milieu familial dont les intérêts bornés ne peuvent que «démoraliser les enfants et les détourner du but poursuivi»²⁴. Au contraire, la méthode exposée par Pestalozzi présuppose cette insertion dans la communauté pratique des hommes, et se fonde sur l'activité linguistique:

«Voici donc la marche à suivre pour avancer dans cette méthode élémentaire. Un enseignement du langage élaboré selon les principes (...) constitue le ressort naturel de l'initiation à la langue maternelle; comme tel il doit avoir

pour effet de fortifier dans toute classe sociale les vertus du foyer, et cela par une solide éducation des forces perceptives de l'enfant: ainsi se combleront solidement les lacunes qui séparent encore l'éducation de la perception de celle de l'intellect, entre lesquelles une éducation naturelle du langage est seule capable de jeter un pont. Les moyens que la culture élémentaire du langage met entre les mains des mères, et de tout l'entourage domestique appelé dans un ménage (...) à être en contact avec l'enfant en bas âge, sont de nature particulière: ils ont communément prise sur les forces de l'enfant dès les premiers moments de leur développement, tout en maintenant entre eux une liaison solide»²⁵.

Le principe philosophique de la *Bildung* pour Fichte est la révélation d'un Moi déjà formé²⁶, *Bildung* sans *Formung* donc qui correspond bien à une conversion du sujet à la vérité enfin dévoilée de son essence par un processus d'auto-saisie. En détournant l'intuition pestalozzienne de tout engagement sensible, Fichte interdit d'envisager la formation humaine comme un mode de subjectivation. Ce qui rend plus critique encore le projet de «transformation totale des hommes», incombant à une structure, l'Etat national, garant transcendant de la vérité de l'Homme. En rejetant comme contraire au projet même toute transformation autonome (partielle mais se synthétisant en phase métamorphique) du sujet, par soi dans les médiations avec les autres sujets en formation. Ce qui, sans aucune ambiguïté, le situe aux antipodes des «intentions» de Pestalozzi qui, on s'en souvient, appuyait sa pédagogie sur l'éducation familiale et la mutualisation dans les classes²⁷. En effet, avec une certaine fidélité aux «trois maîtres» de Rousseau, la Nature, les hommes, les choses, Pestalozzi distingue la croissance, la formation et l'éducation:

«Il [*n.d.r.* l'homme] croît par sa propre force, il croît par la force de l'essence même de son être. Il est formé par le hasard, par l'aléatoire qui repose dans sa condition, dans ce qui l'environne et dans les circonstances qui l'entoure. Il est éduqué par le savoir-faire et la volonté de l'homme²⁸».

L'éducation, pour Fichte, est le processus par lequel des Moi sont convertis à la vérité de leur essence universelle en s'auto-saisissant. Les interactions entre Moi sont alors orientées par un désir, non de bienveillance cicéronienne ou

d'humanité pestalozzienne, mais d'accès à ce statut de sujet achevé, par le dépassement dialectique du subjectif du non-Moi. D'une manière tout à fait idéaliste, Fichte reconduit un usage de l'*eros* platonicien, comme désir d'obtenir du maître son estime et sa reconnaissance²⁹: «ce qui rattache les hommes les uns aux autres, et dont le développement constitue le but principal de l'éducation humaine: ce n'est pas de l'amour sentimental mais le désir d'une estime réciproque»³⁰. Mais, d'une manière radicalement opposée, Pestalozzi montre comment l'amour, semblable à la *hormé* platonicienne, comme force qui nous pousse à nous développer, permet de construire les relations qui tissent l'humanité lorsque l'amour sensible se métamorphose en amour moral³¹.

En esquisant ainsi une théorie de la reconnaissance en éducation, Fichte subordonne définitivement l'enfant à l'adulte comme modèle achevé, auquel il doit vouer une estime absolue et tentant de devenir à son tour estimable par lui. Rousseau ici n'a pas été compris...

Cette subordination au maître est présentée philosophiquement comme soumission à «l'âme adulte»³², vérité à laquelle l'enfant doit atteindre par sa conversion en subordonnant son moi personnel aux intérêts du bien et à l'épanouissement de la collectivité, par la sanction des lois, jusqu'au «châtiment public».

Telle est la méprise radicale de Fichte quant à la réalité de la pédagogie de Pestalozzi, qu'il ne conçoit théoriquement que comme un projet de conversion éducative en négligeant les pratiques réelles de l'école pestalozzienne.

«Une des meilleures institutions de notre siècle»

Si la philosophie idéaliste se méprend sur l'orientation fondamentale de la pédagogie de Pestalozzi, c'est parce que, comme l'analyse Rancière, elle reste tributaire du partage platonicien fondamental entre ceux qui sont appelés à gouverner et ceux qui constituent le peuple: «République est depuis Platon, le nom du gouvernement qui assure la reproduction du troupeau humain en le protégeant contre l'enflure de ses appétits de biens individuels ou de pouvoir collectif. [...] Le bon gouvernement retrouve le nom qu'il avait avant que ne se mette en travers de sa route le nom de

démocratie; il s'appelle gouvernement pastoral; [...] La «transcendance» si étrangement revendiquée par les nouveaux champions de l'École républicaine, [...] c'est le soin du pasteur divin qui s'occupe de toutes ses brebis et de chacune d'entre elles»³³.

Il est nécessaire d'abandonner le point de vue de la constitution d'un Etat pour comprendre Pestalozzi, au profit de la question de la transformation sociale. Celle qui fut la pionnière, en France, de cette démarche d'évaluation de l'aptitude de la pédagogie à perfectionner la société est Germaine de Staël, dans le chapitre qu'elle lui consacra au cœur de son ouvrage de 1813: *De l'Allemagne*³⁴. Elle y déclare sans ambiguïté que l'école de Pestalozzi est «une des meilleures institutions de notre siècle»³⁵.

Spécialiste de Rousseau sur lequel elle avait publié dès 1788 les *Lettres sur les ouvrages et le caractère de Jean-Jacques Rousseau*, elle analyse en quoi Pestalozzi dépasse les deux erreurs éducatives héritées de l'*Émile*. La première concerne les apprentissages: Rousseau avait construit une critique de l'éducation routinière dans laquelle l'écolier répète sans comprendre, travaille sans s'instruire et «ne recueille de l'éducation que l'habitude de faire sa tâche sans la concevoir, et d'esquiver le pouvoir du maître par la ruse»³⁶.

Mais le remède est pire que le mal; en effet le système de Rousseau conduit à un manque d'exercice dès la première enfance, qui se traduira par un manque de flexibilité et de force autopoïétique, pourrait-on dire. N'apprenant rien jusqu'à 12 ans, l'enfant contracte des habitudes d'oisiveté qui rendront ultérieurement le travail scolaire difficile.

La seconde erreur concerne la relation du maître et de l'élève. Si l'on se souvient des paradoxes dans lesquels Rousseau s'installe délibérément relativement au statut du gouverneur d'*Émile*, la modalité retenue du préceptorat comme médiation entre la nature et l'enfant n'est pas praticable: si l'on supplée à l'instruction par la nécessité des choses et la progression de leur cours, la mise en scène pédagogique est si contraignante que chaque homme doit consacrer sa vie entière à l'éducation d'un autre homme, écrit-elle. Pestalozzi dépasse ces deux erreurs par son usage des apprentissages mutualisés. En abandonnant l'aporie entre le surinvestissement magistral et l'abandon à la

nature, Pestalozzi conçoit que les élèves s'enseignent mutuellement par leur propre progression. Là est visiblement, pour Madame de Staël, le caractère décisif d'une pédagogie de l'émancipation. Contre Rousseau, Pestalozzi rend les idées accessibles à l'enfance dans une progression graduée. Ils avancent en sachant ce qu'ils ont appris. Ils s'amuse de leurs études, dit-elle, parce qu'ils y goûtent les plaisirs de savoir, de comprendre et de terminer sa tâche. En alliant imagination et raisonnement (par exemple, la géométrie, pour apprendre l'arithmétique), Pestalozzi fait de la *compréhension* la clef de l'apprentissage. Dans un monde dont il font progressivement l'expérience sensible, les enfants se perfectionnent pour y agir avec plus de confiance en leurs propres capacités: les écoliers ainsi instruits sont réfléchis par eux-mêmes; punitions et récompenses sont inutiles et Pestalozzi n'a recours, contre Fichte, ni à l'émulation, ni à la crainte: «Rousseau voulait soumettre l'enfant à la loi de la destinée; Pestalozzi crée lui-même cette destinée pendant le cours de l'éducation de l'enfant, et dirige ses décrets pour son bonheur et son perfectionnement»³⁷.

Madame de Staël analyse alors l'intérêt de cette réorientation de la pédagogie de Rousseau relativement au projet social de Pestalozzi. L'éducation populaire, que Fichte ne concevait que comme la figure particulière d'une éducation universelle, retrouve ici sa vertu émancipatrice. C'est la seule qui accède à une dimension métamorphique. Contre une éducation élitiste, qui est en fait une éducation pour le génie, Pestalozzi institue une éducation pour tous qui ne borne pas le peuple à l'instruction par les connaissances primitives puisqu'elles permettent la formation de soi-même. Ces connaissances «donnent à l'esprit un genre de fermeté qui lui rend ensuite plus faciles toutes les études plus hautes. [...] L'instruction qu'on acquiert chez Pestalozzi donne à chaque homme, de quelque classe qu'il soit, une base sur laquelle il peut bâtir à son gré la chaumière du pauvre ou les palais des rois»³⁸. On retrouve ici l'argument métamorphique de l'*Émile*: «Nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être; nul de nous n'a mesuré la distance qui peut se trouver entre un homme et un autre homme»³⁹. Ce qui implique que

«l'éducation naturelle doit rendre l'homme propre à toutes les conditions humaines»⁴⁰.

Mais cette dimension métamorphique ne peut se déployer que dans et par la vie collective, telle est l'innovation majeure de Pestalozzi, selon Madame de Staël. Pour se former soi-même, l'enfant doit être libre, sans contrainte ni tension anamorphique imposées par les adultes. Ce que Fichte, on s'en souvient, ne pouvait pas concevoir. Il faut donc qu'il se sente libre dans un ordre d'une égalité parfaite, sans craindre les talents des autres. A la stratégie du succès, de l'émulation entre élèves rivaux qui soutient le pouvoir magistral, ou pis encore, de l'émulation que le maître savant doit susciter chez l'élève ignorant, Pestalozzi oppose une progression vers un but commun. Et Madame de Staël décrit avec une lucidité pédagogique le fonctionnement de la classe pestalozzienne:

«Les écoliers deviennent maîtres quand ils en savent plus que leurs camarades, les maîtres redeviennent écoliers quand ils trouvent quelques imperfections dans leur méthode et recommencent leur propre éducation pour mieux juger les difficultés de l'enseignement»⁴¹.

On retrouvera en écho la même analyse chez Walter Benjamin, dont on se souvient qu'il fut élève dans l'école de Haubinda, fondée par Hermann Lietz. Benjamin y voit l'élément émancipateur en vue de la métamorphose: la désidentification, la mobilité des rôles et des places. A propos de l'école d'Yverdon, il écrit: «les élèves, professeurs, visiteurs, venaient du monde entier. (...) Non seulement les étrangers entraient dans les cours afin d'écouter un moment, mais les enseignants eux-mêmes en étaient réduits plus d'une fois à prendre place au milieu des apprenants. Trouver des adultes sur les bancs de l'école, c'était donc un événement tout à fait ordinaire. (...) Bien plus habituel, mais aussi bien plus caractéristique apparemment, le fait que les apprenants accueillissent sans peine l'étranger parmi leurs rangs»⁴².

Cette mutualisation ne s'établit pas sur la base de la rencontre idéaliste des Moi cherchant la reconnaissance, mais bien par l'ouverture au monde que réalise l'expérience sensible en dissolvant la fiction de l'identité de soi avec soi. Et Madame de Staël retrouve le rôle

formateur des connaissances primitives qui «donnent la fermeté à l'esprit et le rend apte aux études plus hautes»⁴³.

Contrairement donc à la lecture fichtéenne, Madame de Staël soutient que l'éducation populaire est la base de toute éducation dans la mesure où, conçue en direction des plus pauvres, elle les arme pour affronter le monde en les extrayant de leur identité fictive. Elle écrit, à propos des pauvres: «La société pèse sur eux, ils luttent avec la nature et leur confiance en Dieu est plus animée et constante que celle des riches»⁴⁴. C'est par l'éducation des plus pauvres que débutera la transformation sociale d'un monde où les Révolutions politiques n'ont pas réalisé les promesses dont elles étaient porteuses. Mais il ne faut concevoir ce processus comme un simple ajustement, une amélioration des sorts. Orientée vers la formation par l'émancipation de soi-même des subalternes, à commencer par les femmes⁴⁵, Madame de Staël s'oriente plutôt dans la direction d'une éducation centrée sur l'exercice de soi en vue de la mutualisation des acquis dans l'extraction des conditions, en brisant l'enfermement dans l'identité personnelle forgée par le sort. Benjamin partage la même vision à propos de l'«éducation de la personnalité»: «Son image de la personnalité [*n.d.r.* pour Pestalozzi] n'était pas acquise par la fréquentation des enfants des couches privilégiées. Les pauvres et les infirmes lui avaient appris, à lui, les traits incommodes qu'elle peut présenter et surtout à quels moments très inopportuns elle peut se frayer la voie»⁴⁶. Et avec justesse, Germaine de Staël met en parallèle cette formation de soi-même avec l'invention, par Pestalozzi, du roman de «situation de vie», bien avant qu'il ne soit question, en éducation, d'identité narrative... C'est évidemment cette aptitude à prendre en compte le caractère tragique de la vie humaine que Germaine de Staël met au crédit de la pédagogie de Pestalozzi. On se souvient de la formule de Dilthey: «Pestalozzi, entouré d'enfants abandonnés, luttant avec les problèmes les plus simples et découvrant la méthode élémentaire...»⁴⁷. Mais il ne s'agit pas de commisération, et il n'est pas permis d'y voir les prémisses d'une éthique compassionnelle. Tout au contraire, comme pour Rousseau (et pour Marc Aurèle), la prise en compte de la finitude humaine est la garantie que l'éducation est bien l'affaire des hommes comptant sur

leurs propres forces, sans soumission à une transcendance représentée par un gouvernement pastoral. L'éducation morale pour Pestalozzi, selon Germaine de Staël, ne sera aucunement une conversion de la conscience à la vérité de ce qui la détermine, mais plus stoïquement une métamorphose du soi prenant conscience de la responsabilité qu'implique son insertion dans l'être. Or cette métamorphose du soi s'opère à partir de ce qu'elle appelle «les études complètes», qui octroient ce que les stoïciens appelaient le savoir gnomique que Foucault traduit par le «courage de la vérité»⁴⁸: le savoir construit par expérience et réflexion sur le monde renforce la capacité d'agir en structurant la vertu, qui est étymologiquement la force morale. Le «plaisir de moralité» est alors un rapport à soi à la fois confiant et modeste, qui contraste avec l'arrogance et la superficialité qui résultent d'études superficielles. Madame de Staël explicite la «bonne foi» de Pestalozzi comme cette foi dans l'intelligence humaine qui traite les idées aussi scrupuleusement que les hommes. Si les instituts de Pestalozzi réunissent des enseignants autant soucieux du bien-être des enfants, c'est que la pédagogie qui s'y pratique «met à l'abri de toutes les passions haineuses et des préjugés orgueilleux du monde»⁴⁹.

C'est ici que se manifeste avec le plus de clarté l'antithèse représentée par la lecture fichtéenne d'un côté et staélienne de l'autre: si Fichte attend, comme le souligne Madame de Staël la «régénération de la Nation allemande par l'institut Pestalozzi»⁵⁰, c'est-à-dire la «transformation radicale de l'Homme», elle n'y voit pour sa part que l'initiation d'un mouvement lent et bienveillant de métamorphose éducative. La révolution qu'il prépare: «Révolution qui ne

serait ni violente, ni rapide: l'instruction perce goutte à goutte le rocher, mais le torrent l'enlève en un jour»⁵¹.

L'éducation selon Pestalozzi s'est fixée pour tâche de rendre les hommes meilleurs plutôt que plus utiles. Le rapport du sujet à la communauté n'est pas d'effacement ou d'absorption dans la Loi; devenant plus aptes à agir, les hommes ainsi formés contribuent librement à la transformation sociale nécessaire, hors de tout programme imposé par une institution se présentant comme véridique. C'est là, semble-t-il le contenu philosophique de la pédagogie de Pestalozzi: échapper à la violence au niveau le plus élevé des institutions étatiques qui prétendent manifester la vérité de l'essence de l'homme, comme à celui plus familier des maîtres d'école qui infligent contraintes et punitions à leurs élèves pour les soumettre à une obéissance qui les rendra inaptes à «faire œuvre de soi-même (*als Werk seiner selbst*)»⁵².

Cette protection contre la violence, issue de l'intolérance et des radicalismes onto-théologiques, nous paraît en effet le cœur du message de l'œuvre pédagogique de Pestalozzi, tel qu'il le renouvelle dans ce testament pédagogique que représente le *Chant du cygne*: «Nos instituts et nos tentatives ont fait surgir plus d'un résultat propre à donner une impulsion puissante, naturelle et efficace aux forces de la nature humaine, déprimées par l'appât artificiel des mesures chères à notre époque, et à les appeler, si j'ose dire, à une vraie renaissance humaine et à une vie nouvelle (...)»⁵³.

DIDIER MOREAU
 University of Paris VIII

¹ A. Vergnioux, *Les Lumières et l'éducation*, Diderot, Rousseau, Helvetius, Paris, Hermann 2017.

² D. Moreau, *Sénèque, l'éducation métamorphique et l'émancipation*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1/2, LXXII, 2014, pp. 151-170.

³ M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Gallimard-Seuil, Paris 2001, p. 17.

⁴ D. Moreau, *Éduquer ou dresser, pour une critique du post-humanisme*, in «Télémaque», n. 45, 2014, pp. 35-56.

⁵ D. Moreau, *Le génie de Pestalozzi et la méthode pédagogique; l'art de la métamorphose selon Dilthey*, in M. Soënard (coord.), *Méthode et philosophie*, L'Harmattan, Paris 2012, pp. 131-151.

⁶ J.G. Fichte, *Neuvième discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, pp. 188-189.

⁷ Id., *Premier discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, pp. 61-62.

- ⁸ Id., *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 187.
- ⁹ Id., *Troisième discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, p. 93.
- ¹⁰ Id., *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 187.
- ¹¹ *Ivi*, p. 190.
- ¹² M. Soëtard, *Pestalozzi*, in M. Soëtard (coord.), *Méthode et philosophie*, cit., p. 77. Herbart, on ne s'en étonnera pas, commettra la même mésinterprétation que Fichte, alors que Pestalozzi, comme Rousseau, met au premier plan une formation par les choses.
- ¹³ J. G. Fichte, *Neuvième Discours à la nation allemande*, cit., p. 190.
- ¹⁴ G.W.F. Hegel, *La différence entre les systèmes philosophiques de Fichte et de Schelling*, tr. fr., Vrin, Paris 1986, p. 135.
- ¹⁵ *Ivi*, p. 150.
- ¹⁶ *Ivi*, p. 164.
- ¹⁷ Cfr. H. Arendt, *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*, tr. fr., Gallimard, Paris 1972.
- ¹⁸ Cfr. J. Rancière, *La haine de la démocratie*, La Fabrique, Paris 2000.
- ¹⁹ Cfr. J.G. Fichte, *Œuvres choisies de philosophie première (1794-1797)*, tr. fr., Vrin, Paris 1972.
- ²⁰ J.G. Fichte, *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 192.
- ²¹ *Ivi*, p. 193.
- ²² *Ivi*, p. 194.
- ²³ Cf. P. Valéry, *Discours au collège de Sète*, (13 juillet 1935), *Œuvres* t. 1, La Pléiade Gallimard, Paris 1957.
- ²⁴ J.G. Fichte, *Neuvième discours à la nation allemande*, cit., p. 193.
- ²⁵ J.H. Pestalozzi, *Le chant du cygne*, tr. fr., Fabert, Paris 2009, p. 203.
- ²⁶ *Ivi*, p. 194.
- ²⁷ Fichte évoque certes l'enseignement mutuel dans le 3^{ème} discours, mais il le valorise du point de vue de l'émulation, plus que de la coopération.
- ²⁸ J. H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke*, vol. 25, pp. 270-271; trad. M. Soëtard, *Le Chant du cygne*, p. 13.
- ²⁹ Platon, *Le Banquet*.
- ³⁰ J. G. Fichte, *10^{ème} discours à la nation allemande*, tr. fr., Aubier Montaigne, Paris 1975, p. 202.
- ³¹ J. H. Pestalozzi, *Le chant du cygne*, cit., pp. 201-202.
- ³² J. G. Fichte, *10^{ème} discours à la nation allemande*, cit.
- ³³ J. Rancière, *La haine de la démocratie*, La Fabrique, Paris 2005, p. 38.
- ³⁴ G. de Staël, *De l'Allemagne*, I, 1, chap. XIX, *Des institutions particulières d'éducation et de bienfaisance*, Garnier Flammarion, Paris 1968.
- ³⁵ *Ivi*, p. 143.
- ³⁶ *Ibidem*.
- ³⁷ *Ivi*, p. 146.
- ³⁸ *Ibidem*.
- ³⁹ J.J. Rousseau, *Émile, Oeuvres Complètes* t. IV, La Pléiade, Paris 1969, p. 281.
- ⁴⁰ *Ivi*, p. 267.
- ⁴¹ G. de Staël, *De l'Allemagne*, cit., p. 146.
- ⁴² W. Benjamin, *Pestalozzi à Yverdon in Enfance*, Rivages poche, Paris 2011, pp. 178-179.
- ⁴³ G. de Staël, *De l'Allemagne*, cit., p. 146.
- ⁴⁴ *Ivi*, p. 149.
- ⁴⁵ Cfr. G. de Staël, *Corinne ou l'Italie*, Gallimard, Paris 1857.
- ⁴⁶ W. Benjamin, *Pestalozzi à Yverdon in Enfance*, cit., p. 181.
- ⁴⁷ W. Dilthey, *De la possibilité d'une science pédagogique* [1888], *Le monde de l'esprit*, t. 2, Aubier, Paris 1947, p. 78.
- ⁴⁸ M. Foucault, *Le courage de la vérité*, Gallimard/Seuil, Paris 2009.
- ⁴⁹ G. de Staël, *De l'Allemagne*, cit., p. 147.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ *Ibidem*.
- ⁵² J. H. Pestalozzi, *Mes recherches sur la marche de la Nature dans l'évolution du genre humain*, tr. fr., Payot, Lausanne 1994.
- ⁵³ J. H. Pestalozzi, *Le Chant du cygne*, cit., p. 269.

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 esplicitarsi, 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.

La maternità come responsabilità morale e sociale. Le riflessioni di Johann Heinrich Pestalozzi sull'infanticidio

Maternity: moral and social responsibility. The reflections of Johann Heinrich Pestalozzi on infanticide

BARBARA DE SERIO

The contribution deepens the theme of motherly love and intuitive spirit of the mother. Central is the value of the mother-child relationship in the child's growth process and the risk of a degeneration of this relationship. In this point the contribution analyzes the theme of the infanticide in the studies of Johann Heinrich Pestalozzi, because it is an important theme, often subject of chronicle.

KEYWORDS: PESTALOZZI, MATERNITY, MOTHERLY LOVE, INFANTICIDE, EDUCATION.

A partire dall'analisi delle 'attività elementari dell'amore e della fede', fondative del pensiero pedagogico di Johann Heinrich Pestalozzi, il contributo approfondisce il tema dell'amore materno e dello spirito intuitivo su cui questo si regge. Dopo una prima riflessione sul concetto di 'maternità spirituale' l'attenzione si sposta sulla centralità del rapporto madre-figlio ai fini di un corretto processo di crescita del bambino e della bambina, ovvero sulle possibili 'menomazioni' del senso materno, che spesso inducono a una sua degenerazione che si ripercuote sui figli, a rischio della loro stessa sopravvivenza. A questo punto, il contributo si concentra su un tema meno noto nel panorama degli studi pestalozziani, quale è quello dell'infanticidio, in virtù dei casi ancora frequenti di abbandono infantile in Italia e all'estero, che giustificano l'attualità delle riflessioni di Pestalozzi e la ricezione delle sue opere nella modernità.

Madre e figlio: l'“intuizione” pestalozziana

Scrivendo Ernesto Codignola nel 1946:

il segreto della spiritualità eccezionalmente profonda e vigorosa di Pestalozzi è sfuggita a quanti [...] non hanno saputo scorgere in lui se non “il maestro di scuola” e il teorico del “metodo”. Pestalozzi – precisava Codignola –

fu indubbiamente un impareggiabile [...] maestro di scuola e un grande suscitatore [...] di esperienze e di problemi didattici, ma la polla più riposta della sua ricca vita interiore, la molla della sua apostolica prodigiosa attività [...] non fu un interesse pedagogico teoretico [...], ma un incoercibile impulso ad assolvere una religiosa missione¹, la liberazione interiore dell'umanità e in particolar modo degli umili e dei poveri².

Il carattere etico-religioso che ha sempre animato le sue riflessioni, accanto a uno specifico interesse nei confronti degli aspetti socio-politici del sapere pedagogico, lo hanno progressivamente indotto a considerare la formazione dell'uomo nell'universalità delle sue implicazioni sociali e nella totalità delle dimensioni che contribuiscono a sviluppare l'essere umano sin dalla primissima età, con particolare riferimento alla dimensione morale, a quella intellettuale e a quella fisica.

In molti hanno definito «onnipotente»³ il modello educativo di Johann Heinrich Pestalozzi, adatto a tutte le età e a tutte le classi sociali, con particolare riferimento agli strati più poveri della popolazione, che dovrebbero essere coinvolti in un processo di profondo cambiamento delle coscienze, unico rimedio contro il depauperamento cognitivo e affettivo. Nella dialettica mente-cuore si racchiude il primo passo verso il rinnovamento, che deve

puntare sulla rinascita ad opera di ‘menti illuminate’, non semplicemente ‘sagge’, profondamente animate da quella capacità intuitiva che nel modello pedagogico di Pestalozzi rappresenta il più grande strumento di liberazione interiore.

Sulla capacità intuitiva, elemento fondante di tutte le sue opere, comprese quelle più specificatamente dedicate alla descrizione metodologica del suo modello di istruzione elementare⁴, si è sempre concentrata l’attenzione di Pestalozzi. La valorizzazione della capacità intuitiva nell’essere umano lo ha portato a soffermarsi, sin dal periodo giovanile, sulla centralità dell’educazione familiare nel processo di sviluppo dell’infanzia⁵. Fondamentale, nelle sue riflessioni, il ruolo della figura materna, da lui valorizzata e spesso osannata per la sua capacità di ‘intuire’ in modo assolutamente naturale i bisogni del bambino e di rispondervi adeguatamente. L’intervento immediato della madre in risposta ai bisogni del bambino riduce il rischio di diffidenza del neonato nei confronti dell’adulto di riferimento, a sua volta causa di ulteriori degenerazioni del carattere, che in età adulta possono contribuire a rendere ‘rozza’ l’umanità. Al contrario – scriveva già ne *La veglia di un solitario*⁶ –

l’uomo, spinto dai bisogni, trova la via a tanta verità nell’intimo della sua natura. Il neonato soddisfatto impara, su questa via, ciò che è per lui la sua mamma ed essa forma in lui amore, essenza di gratitudine, prima ancora che l’infante abbia sentore di doveri e di obblighi⁷.

E più avanti, a conferma della necessità di promuovere nell’essere umano quel soddisfacimento interiore che è alla base della ‘saggezza’, oltre le culture e le appartenenze sociali, si legge che

l’uomo deve essere educato a raggiungere l’intima pace. Soddisfazione del proprio stato e dei godimenti con questo raggiungibili, tolleranza, rispetto e fede nell’amore del padre, in ogni frangente: questa è l’educazione, perché conduca alla saggezza umana. Senza pace interiore l’uomo erra per selvaggi sentieri. Ambizione e smania verso remoti miraggi gli rubano il godimento delle vicine presenti benedizioni e gli tolgono ogni forza di saggezza, pazienza e accettazione. Se lo spirito non è animato da interiore armonia, la sua forza stessa snerva l’uomo nel suo intimo e lo martiria con foschi tormenti nelle circostanze in cui il sereno savio invece sorride⁸.

Un tema che ricorre anche nella «più completa [...] esposizione delle [sue] dottrine pedagogiche»⁹, in cui, soprattutto nella prima delle quattro lettere, Pestalozzi sottolineava un concetto fondamentale alla base dei suoi studi sulla maternità, attorno al quale si sono costruite le prime teorie pedagogiche sull’educazione dalla nascita¹⁰:

la prima ora dell’apprendimento – scriveva Pestalozzi a proposito dell’educazione a contatto con le cose – è l’ora della nascita. Dal momento in cui i sensi del bambino possono ricevere le impressioni della natura, la natura lo educa¹¹.

Significativo il sottotitolo dell’opera – un tentativo di dare alla madre la possibilità di istruire i propri figli – che, come precisa Antonio Banfi nell’introduzione all’edizione italiana del 1963, evidenzia in modo chiaro la finalità educativa alla base del progetto di educazione dell’infanzia di Pestalozzi: perché sia efficace l’educazione deve avvenire ad opera della madre, in «una comunione naturale che sin dall’origine tende ad elevarsi a comunione spirituale»¹². Ed è proprio questa comunione spirituale che consente lo sviluppo, nel bambino, di una coscienza etica e religiosa. Sublime, dunque, il compito della madre, che è un dovere verso l’umanità:

risvegliare nel figlio l’attività divina della ragione e con essa la sete della verità, che dietro le false forme allettatrici gli svelerà il mondo di Dio, l’universo nella sua eterna legge di perfezione e di amore¹³.

La riflessione sull’imprescindibilità della ‘comunione’ madre-figlio è centrale anche in quella che è stata definita «una delle [opere] più perfette»¹⁴, forse perché scritta nel periodo più maturo. Per migliorare l’umanità – sembrava dire Pestalozzi nelle lettere all’amico e collaboratore James Greaves, raccolte in *Madre e figlio* – occorre prendersi cura del bambino sin dalle «primissime manifestazioni dell’anima infantile»¹⁵, guidati da un pensiero intuitivo che si conforma alla progressiva e spontanea maturazione dello spirito. Non a caso – scriveva Codignola – l’intuizione è per Pestalozzi «l’atto spirituale nella sua concretezza e quindi il solo fondamento di ogni attività intellettuale e morale»¹⁶.

In virtù di queste considerazioni è chiaro che il suo modello di tutela dell'infanzia trovi la sua massima espressione nel concetto di educazione domestica, anche ad opera di madri incolte e ignoranti, che non devono necessariamente essere istruite, perché il processo di crescita naturale del quale Pestalozzi si fa portavoce chiede loro di diventare «puro strumento meccanico di un metodo i cui risultati devono provenire dalla natura delle sue forme e non dall'arte dell'uomo che ne usa»¹⁷. L'educazione conforme a natura non può dunque prescindere, né allontanarsi, dall'educazione domestica, ovvero dalla cura materna, «un'opera di perfezionamento graduale e progressivo»¹⁸ dello sviluppo infantile, finalizzata ad «elevare l'uomo alla vera dignità di essere spirituale»¹⁹.

La necessità di promuovere la natura morale dell'uomo era già centrale nel romanzo *Leonardo e Gertrude*²⁰, da lui stesso definito 'libro per il popolo' perché capace di parlare al popolo a partire dalla scelta della trama, che descrive esperienze e contesti di vita familiare e sociale comuni alle classi povere. La stessa protagonista principale, non a caso una donna, è l'espressione più realistica del profilo femminile del contado, costretta a una vita di sacrifici e di stenti anche a causa del comportamento irresponsabile del marito e, più in generale, degli uomini con cui questi entra in contatto. Nei confronti di questi uomini Gertrude è chiamata a operare nella direzione di un forte impegno civile ed educativo. Pur nella sua ignoranza, la donna rappresenta l'emblema del riscatto morale del ceto povero e della rigenerazione civile della società, perché nel modello femminile Pestalozzi coglie il valore etico e a tratti mistico della dimensione familiare. Se infatti la malvagità umana sorge da svariate forme di deprivazione sociale, conseguenza della violenza del più forte a danno del più debole, è altrettanto vero, nelle riflessioni di Pestalozzi, che questa debolezza trova terreno fertile nell'ignoranza e nel 'vuoto' di formazione. Da qui la necessità di un ritorno all'educazione familiare, espressione di un modello di educazione naturale, perché in grado, se non influenzata da forze esterne devianti, di sviluppare 'naturalmente' nell'essere umano la conoscenza dell'eticità attraverso il costante esercizio di un comportamento morale. Questo presupposto giustifica il rischio dell'affidare a una madre 'ignorante' l'apprendimento dei principi morali da parte del bambino:

la soluzione è ancora una volta nell'esercizio di un pensiero intuitivo, in grado di seguire le leggi interiori dello sviluppo infantile che, se corrisposte dall'esterno, evolvono naturalmente verso il bene.

Il problema si pone quando la capacità riflessiva nelle madri e, di conseguenza, il comportamento morale degli esseri umani dei quali queste madri dovrebbero farsi carico vengono offuscati e pian piano schiacciati dalla violenta tendenza a deviare dal corso spontaneo della natura, con conseguenze disastrose che non incidono solo sull'individuo deviante e che, a più alti livelli di disordine sociale, si ripercuotono sulla comunità. Indispensabili, a questo punto, gli interventi di politica educativa finalizzati a comprendere le cause del comportamento deviante, quali furono quelli prospettati nei numerosi progetti di risanamento pedagogico avanzati da Pestalozzi a partire dal suddetto romanzo, poco dopo nelle *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*²¹, infine in *Legislazione e infanticidio*²², un'opera meno nota, anche perché inedita, nella lingua italiana, fino a pochi anni fa, recentemente pubblicata a cura di Giulia Di Bello con il titolo *Sull'infanticidio*²³. Anche in questo caso la riflessione si snoda attorno al comportamento deviante, più spesso criminale, come conseguenza di svariate forme di deprivazione sociale e anche qui viene affidato un ruolo di primo piano alla figura femminile, che viene però indagata in una condizione di assoluta solitudine e debolezza, che le impedisce di contrastare la violenza e che, anzi, la induce a diventare l'artefice di atti violenti praticati a danno di giovanissime vite umane, destinate dalla nascita a morire per volontà della stessa persona che ha dato loro la vita.

La famiglia tra abbandoni e solitudini. Storie di maternità negate

Perché una riflessione sull'infanticidio in uno studio dedicato a Pestalozzi, tra i primi teorici della riflessività materna e dell'educazione delle madri?

L'interesse manifestato da Pestalozzi nei confronti del fenomeno dell'infanticidio sembra connettere tra loro più temi: da un lato la valorizzazione delle condizioni dell'infanzia, accanto, ovviamente, agli studi sulla donna, sulla maternità e sull'educazione familiare e domestica; dall'altro lato la necessità di un'educazione del popolo,

intesa come ‘risveglio’ delle coscienze, capace di contribuire a un progressivo risanamento del malessere sociale dilagante. Peraltro, a conferma della modernità dell’opera di Pestalozzi, il tema della violenza sull’infanzia è, oggi come allora, al centro di diversi studi, con particolare riferimento a quelli di natura socio-politico-pedagogica. La riflessione sul mancato riconoscimento dei diritti dell’infanzia è infatti tornata al centro del dibattito socio-culturale, accanto alle diverse forme di violenza di cui l’infanzia è ancora vittima²⁴. Tra queste l’abbandono, che negli ultimi anni, in Italia e all’estero, sta vivendo una nuova fase di istituzionalizzazione, anche in seguito alla creazione, negli ospedali e in altri luoghi protetti, della ‘ruota degli esposti’, una culla termica²⁵ nella quale è possibile adagiare il bambino dopo il parto per affidarlo a cure migliori, per ridurre il rischio di abbandono dei bambini in luoghi poco sicuri e per garantire alle madri la possibilità di partorire in anonimato, sulla base di quanto previsto dal D.P.R. 396 del 2000²⁶.

In questa visione ‘politica’ del sapere pedagogico si colloca, appunto, la riflessione di Pestalozzi sul fenomeno dell’infanticidio che, a partire dalla fine del Settecento, cominciò ad essere al centro del dibattito culturale, anche in virtù del progressivo aumento del tasso di mortalità infantile, testimoniato dalla maggiore frequenza di condanne penali registrate in quel periodo storico e attualmente conservate negli archivi. Gli studi pestalozziani ruotano attorno al tentativo di comprendere quali fossero le cause alla base degli atti criminali. Pestalozzi riconduceva il comportamento infanticida dell’essere umano a una condizione generalizzata di ignoranza, a prescindere dai singoli atti, legati sempre e comunque a specifici contesti socio-culturali. Per debellare l’ignoranza occorre, come già detto, investire nell’educazione morale del popolo quale unica forma di prevenzione sociale. Ciò significava, da un lato, approfondire lo studio della natura umana per sostenere la sua evoluzione nella direzione della verità; dall’altro lato, Pestalozzi esortava a evitare pericolose generalizzazioni che inducono appunto a decontestualizzare l’atto criminale a favore di superflue categorizzazioni del comportamento deviante. Per comprendere le cause che inducono uomini e donne a delinquere occorre invece indagare le circostanze sociali che impediscono di scegliere il bene e di guidare,

soprattutto le donne, all’acquisizione di competenze materne necessarie per sostenere lo sviluppo secondo natura degli esseri umani loro affidati. Conviene a questo punto ricordare la ‘sacralità’ del ruolo materno nella proposta pedagogica di Pestalozzi, che affidava alla donna, e più specificatamente alla madre, il compito di risvegliare nell’essere umano, quindi nella società, le competenze etiche che matureranno, sin dall’infanzia, un’adesione onesta, laboriosa, obbediente e riconoscente alla vita della comunità. Il carattere ‘sacro’ delle competenze materne rappresenta, nel pensiero di Pestalozzi, la manifestazione di un disegno divino, che vede nel rapporto madre-figlio un legame naturale, che prende corpo nel radicato senso di religiosità dell’essere umano. Se, dunque, questo rapporto non si consolida, ovvero se la madre non matura le capacità di cura che la inducono a farsi carico ‘per natura’ dei bisogni del figlio, la causa va ricercata nel suo contesto di vita, che evidentemente soffoca quell’amore riflessivo di cui ogni madre è ‘naturalmente’ capace, che per maturare ha però bisogno di un consapevole processo di interiorizzazione delle competenze materne. Quando ciò non accade, i comportamenti materni diventano ‘innaturali’.

Nella consapevolezza che il crimine veniva più spesso compiuto dalle madri, la critica ‘illuminata’ di Pestalozzi può essere ricondotta a una più generale riflessione sul fenomeno della marginalità sociale femminile²⁷. Da sempre educate al silenzio e alla remissività, le donne maturano prima e molto più degli uomini comportamenti virtuosi che le inducono a vivere con sensi di colpa eccessivi atti ‘devianti’ rispetto a ciò che la società considera ‘socialmente buono’. In alcuni casi il senso di colpa è talmente forte che si attiva nelle donne un rifiuto nei confronti di ciò che causa ‘vergogna’ e che loro stesse considerano ‘indecente’. Scriveva Pestalozzi: nonostante la bontà delle virtù femminili

il cuore degli uomini si indurisce nella miseria e la donna che viene abbandonata a se stessa nella vergogna e nel dileggio, perde ogni senso delle sue predisposizioni naturali e dei suoi impulsi fondamentali, che sono i puntelli delle qualità del suo sesso e della sua disposizione, e se il suo cuore, in preda alla vergogna e con l’impressione di aver subito un torto e che la gente che poteva e doveva aiutarla non l’ha fatto, assimila dentro di sé l’amarezza dell’ira e

della vendetta, allora la sua condizione può indubbiamente condurre con facilità alla disperazione²⁸.

Un comportamento emotivo che porta spesso a sofferenza fisica, soprattutto se alla disperazione segue una vera e propria depressione, che frequentemente causa ‘sconvolgimento della mente’ e ‘indebolimento delle forze’:

nei momenti terribili della più profonda angoscia basta la minima occasione appena motivata, solo un accenno, un esempio, una parola capace di suscitare l’idea e l’immagine delle peggiori decisioni viene indelebilmente impressa nella mente incerta del poveretto e da questo momento, nel tumultuoso lavoro della sua mente intorpidita, lo prepara alla sciagura dell’estrema confusione a cui infine soccombe²⁹.

Nell’infanticida Pestalozzi vedeva una madre emarginata, debole e bisognosa di aiuto. I comportamenti devianti di un’infanticida – scriveva Pestalozzi – corrispondono alla sua incapacità di vivere con naturalezza il legame con il proprio figlio e sono pertanto la conseguenza di una «innaturale corruzione del cuore materno»³⁰, ovviamente dettata da forme di divieto morale imposte dalla società e dalle sue leggi. Tale ‘corruzione’ è dunque connessa ad un grave analfabetismo cognitivo ed emotivo, che non richiede solo un’educazione della mente, ma anche una liberazione della coscienza dal pregiudizio e dalla convinzione di aver commesso un errore imperdonabile, principali cause dello svantaggio sociale, di cui spesso le infanticide sono vittime. Simile, a suo parere, il profilo della madre illegittima che preferisce abbandonare il figlio anziché farsene carico. In questo profilo di donna Pestalozzi sembrava addirittura cogliere un forte senso di protezione e di responsabilità materna, oltre ad un grande coraggio, che contribuisce a rafforzare l’idea di una maternità illegittima carica di amore, per certi versi superiore a quello di cui è normalmente capace una madre legittima. Alla madre sola e abbandonata dalla società si rivolgeva quando evidenziava la valenza etica e morale dell’educazione, un tema molto presente nei suoi scritti, in cui Pestalozzi si è spesso soffermato sulla necessità di un “progetto di emancipazione sociale”³¹, finalizzato al recupero e all’integrazione socio-culturale di soggetti emarginati, quindi potenzialmente devianti. Significativo,

a tal proposito, il programma di istituzione di un tribunale morale per supportare le madri illegittime nella ricerca della paternità. Un lungimirante e geniale progetto di sostegno della genitorialità, che chiarisce e svela ulteriormente l’attenzione di Pestalozzi nei confronti della maternità, quindi dell’infanzia, che non a caso considerava “sacra”, giustificando l’infanticidio delle madri illegittime come conseguenza di un atteggiamento irresponsabile della società. In altri termini, i fenomeni dell’infanticidio e dell’abbandono infantile sono connessi, nel pensiero pestalozziano, a forti e resistenti condizionamenti sociali, che fomentano il senso di colpa e la vergogna delle madri nei confronti di atti “immorali”. Atteggiamenti emotivi che, se da un lato, sembrano legittimati da vuoti di formazione e forme estreme di povertà culturale, dall’altro lato chiamano in causa lo Stato e la debolezza dei suoi programmi educativi, che evidentemente andavano revisionati, accanto a una maggiore assunzione di responsabilità civile nei confronti del fenomeno diffuso dei figli illegittimi e delle madri sole ed emarginate, nonché, più in generale, nei confronti dei cittadini poveri.

È a questo punto che la necessità di una formazione delle madri cede il posto all’urgenza di una più generalizzata educazione morale del popolo, «segno importante di progresso»³².

‘Come Gertrude’: per educare alla ‘moralità’

A cosa serve punire pubblicamente i crimini nei confronti dei quali i governi vogliono suscitare sentimenti di riprovazione? Il crimine, per chi lo compie, contiene già effetti punitivi, non foss’altro che per i sensi di colpa che questo comportamento deviante porta con sé.

La base di una buona ed efficace prevenzione contro ogni crimine deve essere costruita – secondo Pestalozzi – nella giusta conoscenza degli impulsi fondamentali del cuore umano [...]. Il saggio legislatore deve cercare principalmente di soddisfare i bisogni interiori ed esteriori del suo popolo prima di punire la degenerazione [...], vera causa del crimine sociale, [deve coltivare] l’intima delicatezza del sentimento umano [per seminarvi] i semi della grandezza e della bontà che è dentro ogni uomo³³.

Una prevenzione che assume le caratteristiche dell’educazione familiare, privilegiata da Pestalozzi

rispetto a qualunque altra tipologia di educazione, perché il fine ultimo della ‘saggezza domestica’ è il benessere sociale, che deve fondarsi sulla promozione e sulla cura di un profondo ‘sentimento di civiltà’:

indirizzare l’umanità verso le cime della magnanimità interiore e della pura virtù e salvaguardarla dal disordine dei suoi impulsi di fondo e dall’abisso del vizio: ecco il fine supremo della sua legislazione³⁴.

Anziché punire i reati i governi ‘illuminati’ dovrebbero dunque impegnarsi a prevenire comportamenti devianti, quindi a promuovere il benessere dello spirito umano. Il caso degli infanticidi è emblematico di questa responsabilità dello Stato nei confronti degli attori del reato, donne o uomini che siano, che Pestalozzi ritiene colpevoli al pari degli uomini al potere, complici del sopravvento dell’ignoranza, della povertà e dell’emarginazione sulle fasce più deboli della popolazione. Occorre, invece, saper guidare, orientare, consigliare, senza punire o ferire, ma sostenendo la

formazione delle attitudini positive degli esseri umani del cui processo di crescita e di formazione lo Stato è responsabile. È dunque importante – scriveva Pestalozzi – che i governi investano nella creazione di luoghi di rieducazione, anziché di reclusione, in centri di ascolto, anziché istituti di pena, di case per gli orfani, che fungano da istituti di istruzione per tutti i bambini meno fortunati. La conduzione di queste case per gli orfani andava a suo parere affidata alla gente del popolo, spesso maggiormente in grado di educare «a una pura e pia ubbidienza e soprattutto a un contegno tranquillo, nobile, ritirato e modesto»³⁵ in virtù dell’adesione a un modello familiare virtuoso e ‘dignitosamente povero’. Solo una famiglia ‘sana’, benché povera, può educare gli uomini a «mantenere caldi e vivi [...] gli stretti vincoli dell’umanità»³⁶ e a maturare sin dall’infanzia i ‘semi’ della convivenza civile; nei legami familiari, alla base della costruzione di più ampi rapporti sociali, si racchiude, secondo Pestalozzi, la purezza dell’arte educativa.

BARBARA DE SERIO
University of Foggia

¹ Significativa la riflessione di Ernesto Codignola sulla religiosità di Johann Heinrich Pestalozzi, estremamente fiducioso nel divino ordinamento del mondo e della sua stessa missione di educatore. Queste convinzioni lo hanno portato ad assumere le distanze dal carattere mistico di alcune fedi e a fondare la sua religiosità su una volontà di azione a favore di un risanamento attivo e trasformativo della società. Un sentimento religioso ‘moderno’ – come lo definiva Codignola – che giustifica il carattere utopico del suo modello educativo. Per ulteriori approfondimenti cfr. E. Codignola, *Introduzione*, in E. Pestalozzi, *L’educazione* [1938], La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 17-19.

² E. Codignola, *Introduzione*, in E. Pestalozzi, *L’educazione*, cit., p. 7.

³ Cfr., tra gli altri, A. Santoni Rugiu, *Prefazione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull’infanticidio*, a cura di G. Di Bello, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. VII-XII.

⁴ Cfr., in modo particolare, *Come Gertrude istruisce i suoi figli* [1801], La Nuova Italia, Firenze 1929.

⁵ Il ruolo della famiglia nell’educazione infantile si conferma centrale anche nelle epoche successive. Non è un caso che la storia e la storiografia dell’infanzia, la cui nascita si fa risalire alla pubblicazione dell’opera di Philippe Ariès, *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, pubblicata nel 1960, collochino il bambino nei due «spazi istituzionali di base», come li definisce Egle Becchi, che sono, appunto, la casa e l’aula. Come dire che il bambino non esiste al di fuori della storia sociale che ha contribuito a declinare le dinamiche epistemiche della rappresentazione dell’infanzia, con specifico riferimento alla famiglia, nella quale hanno un ruolo imprescindibile i genitori che «lo fanno sopravvivere e vivere – e non di rado anche morire» (E. Becchi, *Una storiografia dell’infanzia, una storiografia nell’infanzia*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior, Bergamo 2017, p. 20). Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr., nello stesso volume, il contributo di S. Polenghi, *La ricerca storico-educativa sull’infanzia nel XX secolo*, pp. 31-49.

⁶ Cfr. J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario* [1780], La Nuova Italia, Firenze 1927.

⁷ *Ivi*, p. 4.

⁸ *Ivi*, pp. 12-13.

⁹ A Banfi, *Prefazione*, in E. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli* [1801], La Nuova Italia, Firenze 1963, p. XV.

¹⁰ Il riferimento è qui alle ricerche montessoriane sullo sviluppo del bambino a partire dall'epoca prenatale e alle sperimentazioni realizzate dalle sue allieve, con specifico riferimento ad Adele Costa Gnocchi, che si ricorda per i suoi studi sullo sviluppo del bambino di età compresa tra zero e tre anni, nonché sulla possibilità di utilizzare il metodo Montessori a partire dalla nascita in ambienti scientificamente predisposti per accogliere i bambini in età prescolare. Per ulteriori approfondimenti sugli studi avviati da Maria Montessori in questo settore: cfr. M. Montessori, *Il bambino in famiglia* [1923], Garzanti, Milano 2010; Id., *Il segreto dell'infanzia* [1938], Garzanti, Milano 2009; Id., *La mente del bambino. Mente assorbente* [1949], Garzanti, Milano 2009. Per una ricostruzione del profilo pedagogico di Adele Costa Gnocchi e delle sue teorie di educazione dalla nascita: cfr. B. De Serio, *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*, Anicia, Roma 2014.

¹¹ E. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, cit., p. 25.

¹² A Banfi, *Prefazione*, in E. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, cit., p. XII.

¹³ *Ivi*, p. XV.

¹⁴ G. Sanna, *Prefazione*, in E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* [1818-1819], La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 8.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ E. Codignola, *Introduzione*, in E. Pestalozzi, *L'educazione*, cit., p. 19.

¹⁷ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 40.

¹⁸ *Ivi*, p. 69.

¹⁹ *Ivi*, p. 75.

²⁰ J.H. Pestalozzi, *Leonardo e Gertrude* [1781-1787], La Nuova Italia, Firenze 1928.

²¹ J.H. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* [1797], La Nuova Italia, Firenze 1926.

²² Il titolo completo, che racchiude significati e riflessioni per i quali si rimanda al commento della curatrice, è *Legislazione e infanticidio. Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni*.

²³ Cfr. J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit.

²⁴ Significativa, in tal senso, la diffusione, negli ultimi anni, di nuovi studi pedagogici nel settore della storia dell'infanzia che, anziché ricostruire sul piano socio-culturale le condizioni di vita di una categoria privilegiata di infanzia – quella aristocratica e borghese –, stanno indagando sulle rappresentazioni dell'infanzia emarginata, alla quale la storia sembra aver finora concesso pochi spazi e troppi silenzi: quelle dell'infanzia femminile, presenza silenziosa e inconsistente nelle ricostruzioni storico-educative, perché ritenuta spesso poco degna di indagine e di ricerca, e quelle dei bambini poveri – sfruttati, violentati, abbandonati – che il sapere pedagogico ha spesso trascurato, lasciando che fossero gli studi di demografia storica sulla famiglia o sull'assistenza ai soggetti marginali a recuperare le tracce. La valorizzazione della storia dell'infanzia abbandonata da parte delle scienze pedagogiche ha dunque consentito, da un lato, di ricostruire il valore specifico dei diritti dei bambini e, dall'altro lato, di 'liberare' la storia dell'immaginario adulto che ruota attorno al fenomeno dell'esposizione, con particolare riferimento alla storia delle donne, spesso vittime di queste forme di violenza al pari dei bambini che erano costrette ad abbandonare in virtù di un sistema sociale che non concedeva loro alcun diritto sui figli che mettevano al mondo e che non riconosceva il valore sociale del sapere materno, confondendo la maternità con la 'generatività'. Per ulteriori approfondimenti sulle ricerche pedagogiche più recenti in questo settore, fermo restando il valore intramontabile dei primi studi pedagogici sulla storia dell'infanzia, ai quali si rimanda in bibliografia, cfr. C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001; S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Carocci, Roma 2003; S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2006; E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013; B. De Serio, *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Aracne, Roma 2009.

²⁵ Si tratta di una culla riscaldata e dotata di un campanello che ha la funzione, se premuto, di attivare un sensore acustico all'interno del reparto di neonatologia o di pediatria, per allertare medici e infermieri rispetto alla necessità di soccorrere un neonato abbandonato. In Italia vi sono attualmente quaranta 'culle per la vita', distribuite negli ospedali e, in alcuni casi, nei conventi di quattordici regioni: Valle d'Aosta (una), Piemonte (quattro), Lombardia (tre), Veneto (tre), Liguria (tre), Emilia Romagna (tre), Toscana (quattro), Umbria (due), Marche (due), Lazio (quattro), Abruzzo (una), Campania (due), Puglia (due), Sicilia (sei). L'elevato numero di 'culle per la vita' distribuite sul territorio nazionale è espressione dell'allarmante aumento di abbandoni di neonati negli ultimi anni; contestualmente questa scelta manifesta una grande sensibilità della società nei confronti del fenomeno dell'abbandono e, più in generale, nei confronti dei diritti dell'infanzia e della loro tutela a partire dalla nascita. Una sensibilità diffusa a livello mondiale, visto il numero crescente di 'culle per la vita' in diversi Paesi stranieri, tra cui gli Stati Uniti, l'Australia, il Canada, la Cina, il Giappone, il Pakistan e, per l'Europa, la Germania, la Repubblica Ceca, l'Ungheria, la Polonia, la Svizzera, l'Austria, il Belgio e la Slovacchia.

²⁶ Il riferimento è al *Regolamento per la revisione e la semplificazione dell'ordinamento dello stato civile*, a norma dell'art. 2, comma 12, della legge del 15 maggio 1997, n. 127, nel quale, al comma 1 dell'articolo 30, relativo alla dichiarazione di nascita, si legge che la dichiarazione di nascita può essere resa anche «dal medico o dalla ostetrica o da altra persona che ha assistito al parto, rispettando l'eventuale volontà della madre di non essere nominata». In Italia, in modo particolare, negli ultimi anni si è registrato un aumento di bambini partoriti in anonimato e abbandonati presso gli ospedali. I dati a disposizione, che risalgono al 2011, parlano di circa

quattrocento abbandoni l'anno, con una percentuale di aumento più o meno sempre pari al 20% rispetto all'anno precedente. Allo stesso tempo l'Italia sembra registrare tassi di mortalità infantile sotto i cinque anni di età tra i più bassi al mondo e questo evidenzia l'efficacia delle politiche sanitarie nazionali, oltre a un notevole progresso della scienza, con particolare riferimento al settore medico e a un grande sviluppo della cultura dell'infanzia. Il riferimento è, in questa sede, all'indagine Istat-Unicef sulla mortalità infantile, relativa agli ultimi centoquarant'anni di storia della mortalità dei bambini in età prescolare in Italia. Per ulteriori approfondimenti su questo tema: Istat-Unicef, *La mortalità dei bambini ieri e oggi: l'Italia post-unitaria a confronto con i Paesi in via di sviluppo*, Comitato Italiano per l'Unicef Onlus, Roma 2011. I risultati dell'indagine sono anche online sul sito: <https://www.ista.it/it/archivio/40>

²⁷ Cfr. G. Di Bello, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., pp. XIII-XLVI.

²⁸ J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., p. 26.

²⁹ *Ivi*, p. 17.

³⁰ J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* [1825], Paravia, Torino 1946, p. 215; p. 13.

³¹ Cfr. G. Di Bello, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit.

³² *Ivi*, p. 16.

³³ *Ivi*, pp. 17-19.

³⁴ *Ivi*, p. 109.

³⁵ *Ivi*, p. 115. È questa la parte dell'opera in cui Pestalozzi si sofferma sull'analisi dell'educazione familiare e domestica, in ogni caso preferibile a quella scolastica perché più fondata sull'apprendistato e sull'apprendimento attraverso l'esperienza. «Spesso – scriveva Pestalozzi – l'ignoranza è meglio della conoscenza, che è solo pregiudizio e paraocchi; arrivare lentamente da soli e con la propria esperienza è meglio che mettersi in testa velocemente, imparando a memoria, verità che altri hanno esaminato e, sazi di parole, perdere il libero spirito di osservazione, attento e indagatore, della propria testa» (*Ibidem*).

³⁶ J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., p. 120. Non è un caso che Pestalozzi abbia indagato, tra i suoi studi, il tema dell'infanticidio, espressione emblematica della corruzione dei legami familiari. L'opera in questione si chiude con un monito, che intende appunto valorizzare l'educazione familiare: «l'educazione dell'uomo semplice alla devota saggezza di una pura e fortunata vita domestica è l'unico strumento per por fine ai crimini del popolo» (*Ivi*, p. 149).

Dalle "sfere di vita" di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia

From the "spheres of life" of Pestalozzi to the ecological educational model: rediscover the social educational contexts from the family

MIRCA BENETTON

The contribution reflects on the value attributed by Pestalozzi to the educational context of the family; The family education system moves in the various "spheres of life" and becomes a tool for socio-educational change. Today, in a time of evident educational crisis, Pestalozzi's "social and ethical pedagogy" seems to offer useful ideas for setting up an ecological educational model starting from the family's educational regeneration.

KEYWORDS: FAMILY EDUCATIONAL MODEL, ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY, INFANTICIDE, NURSERY SCHOOL

Introduzione

Nella società odierna appare impellente e diffusa la domanda di costruzione sistemica di una vera e propria comunità educante all'interno della quale i diversi contesti svolgano il proprio ruolo educativo nel dialogo costante e nell'assunzione dell'etica di responsabilità rivolta alla collettività¹. Può sembrare perciò anacronistico ripercorrere il pensiero pedagogico di Pestalozzi per ricavarne suggestioni attuali, date le diverse condizioni sociali della Svizzera della seconda metà del XVIII secolo, ambiente da cui egli sviluppa il suo pensiero. Eppure, in un'epoca in cui l'infanzia, dopo essere stata scoperta – ricordiamo il "sentimento dell'infanzia" nell'espressione di Ariès² – sembra venir di nuovo smarrita, in cui luoghi di crescita essenziali come la famiglia sembrano perdere il loro primato educativo, in cui il servizio del nido d'infanzia stenta ancora ad emergere nella sua valenza pienamente educativa, e perciò non solo assistenziale, in cui l'infanticidio, soprattutto femminile, resiste ancora in alcuni contesti sociali, il pensiero di Pestalozzi, definito anche «il primo educatore sociale»³, può realmente offrire una serie di interessanti spunti di riflessione sul nesso fra società, intervento educativo e percorso etico a cui il pedagogista-educatore fu particolarmente attento.

Fra i numerosi campi di approfondimento che il pensiero pestalozziano sollecita rispetto al ruolo dell'educazione nel contesto sociale – da leggersi come "le conquiste democratico-sociali della pedagogia" – ne prenderemo qui in considerazione tre: il rispetto dell'infanzia e dei suoi diritti, a partire dall'azione educativa ineguagliabile della famiglia; la condanna dell'infanticidio e la valorizzazione educativa *ante litteram* dell'istituto infantile che oggi definiamo come servizio educativo del nido.

Educazione, persona e società

Il denominatore comune delle riflessioni di Pestalozzi – l'educatore del popolo – è rappresentato dall'attenzione a far sì che le diverse forme di educazione convergano nella finalità di permettere lo sviluppo integrale dell'uomo e, nello specifico, del bambino. Il suo tentativo è quello di offrire un'educazione sociale militante che salvaguardi la crescita globale della persona⁴. Ritroviamo una sorta di pedagogia sociale non assoggettata al contesto, cioè adattativa-passiva, ma emancipativa, e per questo intrisa di "saperi dell'educazione" ancora attuali⁵. L'opera pedagogica ed educativa di Pestalozzi è sempre accompagnata da indagini politiche ed economiche che lo inducono a

chiedere la modifica di talune condizioni sociali del suo tempo che ledono la dignità degli uomini e dei bambini. Individuo e società si pongono infatti in rapporto dialettico⁶; per Pestalozzi è importante giungere alla revisione dell'ordinamento sociale, che egli critica⁷, auspicando riforme capaci di condurre alla vera libertà e uguaglianza, fondando la comunità ad imitazione di quella familiare, contesto educativo in cui la presenza di principi etici induce ad una elevazione dell'umanità, in particolar modo del popolo di cui Pestalozzi si fa portavoce. La legislazione e il diritto sono rilevanti per cambiare le sorti degli individui, ma considerevole per la realizzazione degli stessi si presenta l'educazione, che vede il suo primo riferimento nella concreta moralità personale, nell'eticità, e quindi nell'amore forza redentrica dell'uomo, senza i quali il diritto poco può fare per formare l'umanità, per permetterle di andare oltre la natura, di perfezionarsi in senso etico e civile. «In Pestalozzi possiamo cogliere l'innesto strettissimo tra pedagogia e società attraverso il lavoro, ma anche la formazione dell'uomo vista come esercizio della libertà e della partecipazione alla vita collettiva, economica e sociale»⁸.

Ne discende un complesso rapporto fra diritto e autonomia morale quale realizzazione della libertà dell'uomo:

Il diritto ha un valore, per il Pestalozzi, ma non in quanto limita e costringe – ché in tal caso resta puramente eteronomo, esteriore –, ma in quanto insegna a limitarmi, a costringere la mia sfrenata libertà animale [...]. L'eteronomia del diritto ha un significato reale solo se aspiri ad essere autonomia morale. Il diritto perde il suo carattere di norma oggettiva per divenire uno strumento di educazione che si plasma sulle singolari personalità e le costruisce adattandosi a tutta la loro accidentata concretezza. Quando il Pestalozzi tenta una ricostruzione del significato e del valore del diritto non ha più dinnanzi a sé le esigenze concettuali del diritto, ma quelle della pedagogia⁹.

Dunque, vi è un trascendimento dello stato di natura per la concreta operatività dell'uomo nel mondo storico-sociale, con gli altri; ma è dalla sorgente personale, dalla lotta che prima di tutto ciascuno sostiene con se stesso che si sviluppa la volontà equilibrata di autorealizzazione.

Ne *Le mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* Pestalozzi descrive

l'essere e il divenire dell'uomo come essere al contempo “opera della natura, della sua schiatta e di se stesso” che lo conducono a vedere il mondo secondo tre maniere:

Infatti, come opera della natura, io mi rappresento il mondo come essere che esista unicamente a profitto di me stesso. Quale opera della mia schiatta, io mi rappresento il mondo come formato da esseri tra di loro associati e stretti da un patto fondamentale. Quale opera di me stesso, io mi rappresento il mondo come indipendente non meno dall'egoismo della natura mia irragionevole, che dalle mie condizioni sociali, cioè solamente dal punto di vista dell'influsso ch'esso può esercitare sopra l'interiore mio perfezionamento. E pertanto della verità e del diritto io ho, come opera della natura, una considerazione unicamente animale, come opera della società, una sociale, e, come opera di me stesso, una morale¹⁰.

Il tema ci fa riflettere sulla modalità attuale del porsi dell'educazione per lo svolgersi della realizzazione di ogni uomo rispetto ad un equilibrio delle forze umane, sociali e dei contesti. È oggi infatti evidente che educare risulta un'impresa ardua e che nel “consorzio sociale” sembra mancare sia un freno giuridico, quindi di tipo esterno, all'impeto istintuale animale dell'individuo – anche se di per sé la sola norma non appare sufficiente per l'autodeterminazione dell'uomo –, sia pure ogni forma di riferimento di diritto pedagogico facente riferimento alla persona. Così, quella che Pestalozzi definiva la legislazione educativa sociale¹¹ non riesce, se non in maniera estremamente blanda ed effimera, a far presa sul sentimento e sulla moralità e quindi a costituirsi nella sua impronta formativa per il raggiungimento dell'armonia umana.

Ci si chiede allora, da una parte, che cosa ne sia oggi delle “forze educative” fondamentali, quali la famiglia e la scuola¹², e dei sistemi educativi non formali in genere che dovrebbero porsi come propagatori di virtù, e, dall'altra, se sia la perdita di autorevolezza educativa della famiglia ad aver contribuito a rompere la “catena delle virtù” impedendo la costruzione di contesti sociali formativi in cui ogni uomo, uscendo da sé, possa invece rigenerarsi. La crisi educativa sembra investire oggi in maniera onnicomprensiva i vari contesti sociali, come ben evidenzia Brezinka; in essi le “abilità della vita” alle quali ogni educatore dovrebbe ispirarsi per la sua azione

educativa – desumendone corrispondenti capacità per individuare gli obiettivi educativi – sono poco identificabili e scarsamente considerate. È forse opportuno ripensare alla responsabilità educativa che deve essere assunta a partire «dalle famiglie e dalle comunità d'opinione»¹³, prime anime educative, quelle stesse che oggi appaiono

piccole, deboli, isolate; spesso incomplete, in crisi o discontinue; banali, egocentriche e consumistiche. La comunità della *polis*, invece di essere una comunità di vita dalla funzione normativa di orientamento, sostegno e controllo, è solo un utilitaristico ‘insieme’ amministrativo. [...] Nelle famiglie e nell'ambiente familiare spesso mancano, per bambini e adolescenti, opportunità di azione ricche di contenuto e di significato¹⁴.

Può allora Pestalozzi contribuire a far prendere coscienza della necessità di assumere la responsabilità educativa sociale verso le giovani generazioni a partire dalla valenza e dalla centralità educative attribuibile alla/e famiglia/e, intesa come diffusiva dell'*amore pensoso*¹⁵ e decisiva per lo sviluppo dell'uomo? Si tratterebbe di sollecitare la famiglia a ritrovare la dimensione educativa “aggiornando” il disegno dell'educazione e il valore attribuito all'infanzia che emerge nel contesto familiare pestalozziano. Non si intende per questo imporre oggi un'“egemonia pedagogica” monocorde nel sociale, ma nemmeno permettere che i servizi educativi alla persona siano contraddittoriamente mossi da interessi non univoci e instabili in cui l'educativo viene sempre più eroso e scalfito, sacrificato ad altri obiettivi (la prevaricazione dell'economia di mercato), anche in confronto ad una strutturazione più solida e condivisa dell'impianto pedagogico che si era giunti a costituire nel Novecento sulla base di un'idea generale di persona maggiormente consolidata rispetto al post-umano odierno.

Il modello ecologico delle “sfere di vita”

Angusta è la cerchia del sapere del quale l'uomo fruisce nella sua condizione; e questa cerchia comincia da ciò che immediatamente lo circonda, dalle sue più immediate

relazioni; da qui si va estendendo, e nell'estendersi deve tendere a raggiungere il punto centrale di tutta la forza letificante della verità¹⁶.

Il pensiero sul rapporto uomo-ambiente-educazione che Pestalozzi sviluppa attraverso l'individuazione delle *sfere di vita* solleva la problematica attuale di come vada inteso il lavoro sociale-educativo centrato sulla persona in un contesto ecologico. Il pedagogista Catarsi ha ben chiarito che l'azione educativa deve oggi operare in relazione alla persona,

che è senza dubbio la prima “cellula relazionale della comunità”, per valorizzare le sue risorse in una prospettiva di “prevenzione formativa”. [...] Sono fondamentali le relazioni tra gli individui ed i contesti sociali, sulla scorta della teoria ecologica dello sviluppo proposta da Urie Bronfenbrenner. In questa logica assume evidente centralità la categoria di *empowerment*, con cui si indica il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e di assistenza nei confronti dei propri membri¹⁷.

Il riferimento a Bronfenbrenner come attualizzazione delle *sfere di vita* di Pestalozzi viene spontaneo. Secondo la teoria di U. Bronfenbrenner il soggetto si sviluppa in relazione con l'ambiente; da esso viene mutato ma, allo stesso modo, l'uomo è in grado di mutare l'ambiente mediante la messa in atto di molteplici dinamismi sociali interagenti¹⁸. Bronfenbrenner, al pari di Pestalozzi, rileva l'impossibilità di fare riferimento allo sviluppo umano senza rapportarsi all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale, al contesto in cui l'uomo vive. Il suo modello processo-persona-contesto utilizza una metodologia cronosistemica in cui vengono prese in considerazione le mutazioni temporali dell'ambiente¹⁹. La visione ecologica considera però l'uomo un “agente attivo” – dotato di potenziali cognitivi, socio-emozionali, relativi al proprio temperamento e alla propria personalità –, che mediante le diverse interazioni organismo-ambiente (dal micro al macrosistema) non solo è in grado di adattarsi all'ambiente ma anche, pur rispettandolo, di modificarlo e di crearlo, dandone un'impronta personale. Bronfenbrenner considera infatti che lo sviluppo umano non è già dato, ma è qualcosa che potrebbe divenire sulla base del miglioramento dei potenziali evolutivi, che dipendono a

loro volta dalla qualità delle interazioni che si stabiliscono con l'ambiente. In particolare ha anche evidenziato che nel suo modello bioecologico processo-persona-contesto-tempo (PPCT), l'espandersi della componente personale va ad incrementare in maniera circolare la comprensione del sistema ecologico, cioè del contesto in cui la persona vive, operando dei cambiamenti²⁰. Per Bronfenbrenner

il contesto ecologico dello sviluppo è una serie di sistemi interagenti inclusi l'uno nell'altro, categorizzati dalla prossimità e dall'immediatezza dei loro effetti sugli individui. I più vicini alla persona sono i *microsistemi* costituiti dal prodotto comune dei contesti fisici e delle interazioni comportamentali nei quali gli individui sperimentano e costruiscono giorno per giorno la realtà. Sono i luoghi in cui abitano, le persone che vivono con loro, le cose che fanno insieme. I *mesosistemi* sono le relazioni tra i contesti, o i microsistemi, nei quali la persona che si sviluppa fa esperienza della realtà: includono le relazioni tra casa e scuola, casa e quartiere. Vi sono poi eventi, cose che avvengono alle persone con cui interagiamo e che hanno un diretto impatto su di noi. Bronfenbrenner chiama questi contesti *esosistemi*. Ossia situazioni che hanno una relazione con noi ma in cui non giochiamo effettivamente un ruolo diretto. I meso e gli esosistemi sono impressi nei modelli ideologici e istituzionali di una particolare cultura e subcultura che formano il *macrosistema*. L'*ipotesi ecologica* di Bronfenbrenner [...] riprende, tra l'altro, le concezioni della *teoria del campo* di Lewin e le riflessioni di Bateson che per primo aveva parlato di *mente ecologica*²¹.

Il suo approccio è stato ricondotto alla bioecologia dello sviluppo umano; secondo tale visione i diversi sistemi ecologici appaiono interconnessi, inseriti uno nell'altro, co-partecipanti allo sviluppo ontologico individuale e inglobanti le funzioni individuali-personali, biologiche, psicologiche, spirituali e comportamentali dell'uomo. Nei diversi ambienti la persona in divenire può trovare o meno determinati "registri formativi". In tale visione sistemica diventa quindi fondamentale monitorare le modalità attraverso le quali la società, la comunità, la famiglia – cioè i sistemi entro cui il soggetto si trova e con cui interagisce – realizzano le condizioni educative di perfezionamento della persona, la quale non deve mai perdere la sua centralità, l'interiorità pestalozziana.

Pestalozzi sembra esprimersi secondo il paradigma di tipo ecologico quando intende cogliere e guidare le interrelazioni fra persona, sistemi e ambienti, in modo da smascherare talune logiche socio-politiche che agiscono in un'ottica conformatrice anziché orientatrice e perfezionatrice delle potenzialità personali-spirituali. Si sofferma, infatti, sulle necessità di sviluppo del bambino per evidenziare "l'interazione formativa" fra le sue caratteristiche originali, i suoi bisogni ed i contesti ambientali, i quali, con le rispettive sfere di influenza, gli danno modo di svilupparsi e realizzarsi. Il pedagogista parte dall'analisi della condizione individuale della persona nella prima età della vita, che è unica, non scelta ma trovata. «L'uomo non può sfuggire alla sua condizione individuale, ma deve dominarla; essa lo circonda in sfere di vita concentriche, tra le quali egli distingue sfere interne ed esterne»²². Fra le sfere esterne la prima che il bambino incontra è costituita dalla famiglia, a cui si aggiungono altre, la professione, il ceto, lo stato, la nazione²³. Pestalozzi non manca però di ribadire che la rivoluzione educativa più efficace per le sorti dell'umanità rimanda alla valorizzazione del sentimento interiore della persona – la "sfera interna di vita" – fornito dalla vera natura, espressione di divinità e quindi in grado di manifestare l'essere spirituale dell'uomo nel suo richiamo a Dio: «Le facoltà dell'uomo vanno curate in guisa che nessuna di esse predomini a spese delle altre, e che invece ognuna venga eccitata al giusto grado. *Questa condizione d'equilibrio costituisce la natura spirituale dell'uomo*»²⁴. Vi è una serie di elementi, facoltà, ambienti e tempi che appaiono sempre intrecciati e armonicamente equilibrati nel divenire dell'uomo. E, nello specifico, si delineano

due *oggetti di studio*: la formazione (*Bildung*) dell'uomo e l'educazione (*Erziehung*) dell'umanità. Nel porre attenzione tanto alla dimensione soggettiva quanto al rapporto interpersonale e sociale, Pestalozzi distingue la sfera del formativo da quella dell'educativo, sottolineando però come il processo complessivo di crescita e di sviluppo che conduce il bambino a divenire uomo necessita e si arricchisca di entrambe le dimensioni²⁵.

Troviamo importanti riferimenti a quello che oggi definiamo appunto «modello ecologico» ne *La veglia di un solitario*:

O Uomo! L'intimo sentimento della tua essenza e delle tue forze è il primo monito della natura che educa. Ma tu non vivi per te solo sulla terra. Perciò la natura ti forma anche per relazioni esterne, e ti educa per mezzo di queste. Siccome queste relazioni ti toccano d'avvicino, o uomo, esse ti sono molto importanti per la formazione dell'essere tuo e per la tua destinazione²⁶.

Emerge certamente nell'impianto pestalozziano «l'orizzonte teleologico della *Bildung*», il nesso fra mondo interiore e mondo circostante, fra natura e spirito per lo sviluppo "ordinato" della persona che si irradia ai legami umani intessuti nella comunità. Natura, esperienza e spiritualità costituiscono perciò le essenze della "Bildung pestalozziana"²⁷.

Pestalozzi effigia i tratti di un *umanesimo pedagogico* che s'incardina nei mondi dell'esperienza soggettiva. All'interno della famiglia, della scuola e della comunità sociale, la formazione si presenta come azione vitale e la vita si propone come possibilità di formazione. L'armonia interiore si riverbera negli affetti che quegli ambienti sanno costruire. Fra tutti, l'amore materno. Umano e divino s'intrecciano nella coscienza del singolo. L'esperienza della vita s'addensa nella costruzione di una libera conoscenza. Nulla di ciò che è umano resta escluso dall'orizzonte formativo pestalozziano. Essenza ed esistenza, natura e cultura, corporeità e spiritualità, civicità e religione, eticità ed esteticità²⁸.

Pestalozzi evidenzia chiaramente il valore del primo "microsistema", la famiglia, in cui si svolgono le relazioni educative indispensabili per la crescita stessa dell'uomo come cittadino dedito ad una professione. «La famiglia soltanto può preparare a diventare uomini, senza di che non si può essere né partecipi di un ceto sociale né sudditi di uno Stato. [...] I ceti, le professioni e le attività sono le premesse dell'esistenza dello Stato»²⁹. Anche se Pestalozzi riporrà speranze diverse verso lo stato nel corso delle sue esperienze educative, ciò che rimane stabile è l'idea della famiglia e della figura femminile come luogo e figura da cui è impossibile prescindere per un equilibrato e corretto sviluppo infantile.

Le relazioni familiari degli uomini sono le prime eccellenti relazioni della natura. L'uomo lavora nella sua professione e sopporta il peso della costituzione politica, perché essa possa godere in pace la pura benedizione della domestica felicità. [...]

Sei tu, o casa paterna, fondamento di ogni pura educazione dell'umanità. O casa paterna, tu scuola dei costumi, tu scuola dello stato! Prima, o uomo, sei figliolo, poi apprendista nel tuo mestiere³⁰.

Le sfere – i sistemi dal micro al macro, diremmo oggi – si estendono senza dunque che l'individuo perda la sua sfera interiore che si è sviluppata sin dalla sua prima partecipazione alla vita del nucleo familiare.

Tutte le pure sante forze dell'umanità non sono doni dell'arte o del caso. Nel fondo della natura d'ogni uomo esse stanno colle loro basi. Il loro svolgimento è una generale necessità dell'umanità. [...] La natura sviluppa tutti i poteri dell'umanità per mezzo di esercizio e il loro sviluppo è fondato sull'uso. Ordine della natura nella educazione dell'umanità è la forza dell'applicazione e dell'esercizio delle sue cognizioni, dei suoi doni, delle sue capacità³¹.

Allargando le sfere di vita, sulla base della relazione familiare è possibile all'uomo promuovere compiutamente se stesso, dallo stato animale, a quello sociale, fino al morale. La famiglia svolge, infatti, anche un ruolo sociale, costituendo il nucleo fondante della *Gemeinschaft*:

La *Familie* è il luogo dove l'uomo apprende a vivere con la comunità dei simili. Entro il suo spazio il naturale egoismo si stempera sotto la guida materna, che apre il cuore dei figli alla benevolenza e all'altruismo, come ben illustrano le vicende di Gertrud. In ragione di ciò, la famiglia viene chiamata a svolgere un'importante funzione equilibratrice nei confronti della società³².

Va anche sottolineato che alla visione di onnipotenza educativa sociale di cui ancora si sentono gli echi in *Leonardo e Geltrude*³³ subentra la constatazione che il contesto civile non sempre riesce ad offrire opportunità adeguate di realizzazione della persona, che Pestalozzi individua quindi prioritariamente nella vita morale e religiosa.

Il modello educativo della famiglia

Le relazioni familiari costituiscono, si è detto, l'asse portante di tutta l'azione educativa, che deve effettuarsi nelle diverse sfere. Nella casa si unificano anche le

differenti educazioni che in maniera integrata accompagnano l'uomo, quella morale, religiosa, affettiva, intellettuale, quella fisica e pratica. Il bambino si trova, ad esempio, a svolgere del lavoro in ambito domestico, ma tale agire deve trasformarsi in una educazione del lavoro. E il lavoro, soprattutto manuale, che va insegnato anche ai *Kinder* del ceto povero non li deve condurre ad un abbruttimento fisico, morale e intellettuale avvilente, ma consentire la realizzazione del sé. L'interesse per l'educazione manuale, quindi per il lavoro – tema rilevante su cui non possiamo però soffermarci nell'economia di questo contributo –, che Pestalozzi fa emergere in ogni sfera di vita, intende combattere proprio l'alienazione dell'infanzia; tale formazione va quindi coltivata nei diversi ambienti educativi, *in primis* in famiglia – la scuola domestica di Geltrude – e a scuola e va condotta da persone illuminate e dotate di spirito etico, non tanto da istruttori specialisti in una determinata professione³⁴. Dunque, «la famiglia è il terreno naturale dato all'uomo per il suo sviluppo e in nessun modo può essere sostituita. Con essa comincia per lui la sua “destinazione individuale”. Con essa egli entra nel nesso organico della vita sociale»³⁵.

Riletto in termini moderni il pensiero di Pestalozzi permette di individuare l'agire competente dell'educatore nel saper porre al centro dell'opera educativa il bambino “integrale”, con i suoi diritti e la sua unicità, dando al contempo rilevanza alle relazioni educative che intrattiene con le altre sfere – gli odierni “servizi educativi” – nella condivisione dell'intento di rigenerare eticamente dell'uomo, a partire dalle sue esperienze naturali.

In riferimento all'educazione familiare il modello di relazione educativa individuato da Pestalozzi, ripreso nel corso del tempo e da “trasferire” negli altri contesti educativi, si è focalizzato, da parte dei suoi successori, soprattutto sulla figura materna. L'educazione della madre è un'educazione consapevole e responsabile, non avviene casualmente e incoscientemente, richiede l'*amore pensoso* che Pestalozzi ben descrive ed addita a modello di ogni educatore. «Ella dovrà riflettere sulla sua responsabilità e sulle conseguenze importanti che hanno i suoi metodi educativi per il futuro benessere dei suoi bambini»³⁶. L'amore istintivo di cura sensibile e protezione che si snoda nella pratica quotidiana con lo svolgimento di “compiti autentici” – diremmo oggi – mediante i quali il

bambino ha modo di svilupparsi nei suoi diversi ambiti, senso-motorio, cognitivo, affettivo, sociale e spirituale, diventa “competenza”³⁷ come riflessione razionale da parte della madre, attribuzione di significato all'azione consapevole. «Tutto ciò che io domanderei a una madre, sarebbe che ella facesse operare il suo amore con la maggior forza possibile, e tuttavia lo regolasse con la riflessione»³⁸. Si tratta di un amore riflessivo che estende l'educazione alle relazioni con gli altri e con il mondo prendendo a modello il rapporto madre-figlio e che conduce alla crescita autonoma del figlio. Perciò la relazione madre-figlio diventa il paradigma di riferimento per tutte le successive relazioni educative, ed è sulla stessa che i genitori devono essere formati, in un condensato di emozioni, affetti, ragione e operatività³⁹.

Pestalozzi attua insomma un'effettiva valorizzazione del ruolo educativo del genere femminile per la redenzione dell'umanità che va di pari passo con quella dell'infanzia, introducendo degli elementi pedagogici che saranno salienti per la strutturazione del servizio educativo del nido d'infanzia. Al bambino va rivolta un'attenzione privilegiata, nel suo contesto di vita, per cogliere le possibilità di potenziare tutte le sue facoltà in una crescita armonica; la madre, la donna, lavoratrice ma anche capace di occuparsi del focolare, esprime la competenza educativa in funzione anche sociale – diversamente da quanto proposto da Rousseau – nell'offrire al bambino ciò che è necessario per costruire il suo progetto esistenziale, e lo fa in maniera emancipata e libera. Pestalozzi segna un punto di svolta importante, carico di significati anche nell'attualità, in cui si è giunti a riconoscere l'influenza delle esperienze di attaccamento complesse che il bambino elabora non solo con i genitori, ma anche con altre figure parentali o con le/gli educatrici/ori del nido. L'*amore pensoso* della madre pestalozziana può essere inteso infatti come l'*atteggiamento responsivo* degli educatori del nido oggi e, in un momento delicato rappresentato dall'inserimento del bambino in tale contesto educativo

è rappresentato dall'abilità di percepire, interpretare con sensibilità e rispondere con competenza e congruenza ai messaggi ed ai segnali comunicativi del bambino, ponendo una grande attenzione allo stato emotivo che coinvolge la madre ed il bambino, durante il momento dell'inserimento⁴⁰.

Non va però omissis il fatto che, pur fra incertezze e lacune, Pestalozzi, all'interno della famiglia, affida anche al padre un ruolo educativo. L'educazione non viene infatti delegata *in toto* alla madre-nutrice che svolge pura assistenza e semplice allevamento, riservando solo successivamente al padre il compito della formazione politico-sociale; anche quest'ultimo viene invece investito del ruolo di cura, così come di quello di istruzione e di gioco, sin dalla nascita dei figli. Si tratta di un padre, come Pestalozzi stesso testimonia nel suo diario sull'educazione del figlio Jakob⁴¹, che intende acquisire un sapere pedagogico che è un sapere del fare e che rappresenta l'avviamento ad una "professionalità pedagogica paterna"⁴² nuova. Sebbene il suo tirocinio paterno risulti incerto, incongruente, ambiguo, «esso è, pur sempre, esempio del presentarsi sulla scena pedagogica di un agente formativo fuori della tradizione, il padre appunto, che cerca di pensare e agire forme di educazione nuova, e di prepararsi – e di preparare – a tale pedagogia»⁴³. In un certo senso anche il padre, come la madre, esprime il suo "amore pensoso": nel medesimo tempo in cui osserva i comportamenti del figlio e riflette, agisce insieme a lui, ma anche sperimenta e usa il registro testuale del diario e delle lettere, che fungono da spie dell'avvio della sua figura educativa, che andrà acquisendo visibilità educativo-sociale.

Sull'infanticidio

La rivalutazione del genere femminile operata da Pestalozzi, unita alla considerazione pedagogica del contesto familiare, lo induce ad affrontare un tragico fenomeno sociale del suo tempo, l'infanticidio, in un saggio edito nel 1783⁴⁴. Egli analizza le cause che possono condurre una madre ad un comportamento criminale senza provare sensi di colpa e ne deduce che

«si tratta di una madre emarginata, debole e bisognosa di aiuto. I comportamenti devianti di un'infanticida – precisa Pestalozzi – corrispondono ad una sua incapacità di sentire come naturale il legame con i propri figli e sono pertanto la conseguenza di una "innaturale corruzione del cuore materno", spesso connessa ad un grave analfabetismo cognitivo ed emotivo che non richiede solo un'educazione della mente, ma anche una liberazione della coscienza

dall'errore e dal pregiudizio, principali cause dello svantaggio sociale»⁴⁵.

Egli individua, cioè, una responsabilità sociale a cui far fronte con un progetto di emancipazione sociale che vede una stretta connessione fra politica e pedagogia. Agli occhi dell'educatore zurighese, infatti, anche la stessa madre illegittima che abbandona il figlio non è direttamente colpevole dell'azione in quanto, a modo suo, sa dimostrare senso di maternità e amore, solo che si trova in una situazione tale da essere condotta ad agire in modo biasimevole. E lo stesso Rousseau aveva ammesso, riguardo ai suoi figli nati da una irregolarità coniugale, che la definizione sociale e giuridica dei bambini illegittimi a quel tempo era tale per cui, secondo la sua opinione, era preferibile destinarli all'ospizio. Ma se Rousseau «sembra attribuire al legame affettivo ed educativo dei genitori con i figli un valore secondario rispetto a quelli normativi che sanzionano il riconoscimento sociale e giuridico dell'unione dei genitori e la legittimità dei figli»⁴⁶, per Pestalozzi il problema si pone in modo diverso. Per quest'ultimo il legame educativo madre-figlio va sempre salvaguardato, data l'importanza che esso ha per la crescita del bambino; partendo da questo presupposto arriva a schierarsi a favore delle infanticide, sostenendo che sono le condizioni sociali, economiche, legislative e la mancanza di solidarietà sociale a rendere le madri disperate. Per tutelare l'infanzia propone quindi un'assunzione da parte dei padri dei loro doveri genitoriali in un progetto educativo-sociale a sostegno della genitorialità. Giunge anche a condannare l'educazione nazionale, che, fondandosi esclusivamente sulla rozzezza e durezza delle leggi, conduce ad un'educazione domestica non più basata sull'amore e sull'educazione dei figli, ma sulla punizione delle ragazze "dissolute", che vengono di fatto abbandonate a se stesse durante la gravidanza ed il parto. In definitiva, Pestalozzi sembra assumere una posizione femminista per rimarcare il principio che l'infanticidio ha una molteplicità di cause che non possono essere ricondotte alla sola deviazione del comportamento materno ma richiedono un progetto etico-politico della società su fondamento educativo. Nel saggio *Sull'infanticidio* emerge a tutto tondo il tema pestalozziano dell'importanza dell'educazione «come risorsa preventiva del disagio etico-sociale e quindi come molla

imprescindibile di rigenerazione civile. Rigenerazione che doveva iniziare dal basso»⁴⁷.

Una riflessione che si impone anche nell'attualità, nel mentre prendiamo atto di come l'infanticidio non sia un evento superato, da relegarsi al vivace dibattito svoltosi nel XVIII secolo, ma sia presente nella civile, democratica ed evoluta società occidentale del XXI secolo nelle diverse forme di neonaticidio, infanticidio e figlicidio. Il problema va oggi esplorato secondo un approccio multifattoriale, mentre si riconosce l'esistenza di fattori di rischio e di protezione; viene però da chiedersi quanto il generale disimpegno educativo sociale, così come della famiglia e delle figure genitoriali, sia artefice della diffusione di tale fenomeno. Per l'adulto il bambino persona si sta trasformando in "bambino risorsa", non valore in sé, ma strumento di aspettative e gratificazioni individualistiche, oggetto di una progettualità narcisistica, non un "essere altro da sé" come atto d'amore, ma un prodotto programmato e, in quanto tale, anche sacrificabile se si ritiene che ciò sia necessario nella visione distorta e perversa di rivendicazione del proprio esserci. Di qui le azioni di violenza e maltrattamento di minori che avvengono anche nel contesto domestico, che dovrebbe costituire invece il modello educativo e offrire la spinta propulsiva alla crescita dignitosa e rispettosa della persona-bambino. Il tutto va letto all'interno della cultura del disimpegno che pervade gli adulti-genitori, i quali spesso

invece di essere coscienza critica dei propri figli [...] sono portati a giustificare tutto ciò che fanno, ad attribuire sempre la colpa degli insuccessi o delle sbandate ad altri, a minimizzare le devianze, ad aiutarli a fuggire dalle responsabilità. Del resto, anche molti genitori di oggi sono figli della devastante e contagiosa malattia della irresponsabilità che a tutti i livelli avvelena la nostra società e che porta prima a ritenere che nessuna regola generale debba essere rispettata, se ciò impedisce il soddisfacimento di una aspirazione o aspettativa, e poi ad assicurare a tutti una sostanziale impunità attraverso giustificazioni, sanatorie, amnistie, rinvii⁴⁸.

Sembra rendersi alquanto impellente il richiamo alla responsabilità educativa della famiglia e della comunità⁴⁹ affinché rinvigoriscano il senso di rispetto e dignità verso

l'infanzia, garantendole con ciò le possibilità di una crescita armonica ed equilibrata, oggi messe in serio pericolo. Va cioè preso in carico il fenomeno dell'infanticidio, del figlicidio, interpretandolo non come insieme di storie individuali, ma come malessere sociale e violenza, i quali, come rileva Tramma, trovano «motivazioni ed espressioni in dimensioni culturali e collettive»⁵⁰ che richiedono sicuramente attenzione pedagogica.

Dalla famiglia ai servizi educativi

Nel *Discorso di Lenzburg*, rielaborato e riedito da Pestalozzi nel 1821, emergono alcune connotazioni specifiche della sua pedagogia, fra cui il carattere naturale, graduale e unitario dell'educazione elementare, il suo modellarsi sul rapporto madre-figlio, il suo essere promotrice della libera umanità dell'uomo, riconoscendo *in primis* i bisogni e i diritti dei bambini, a partire dalla loro osservazione, che assume una vera e propria connotazione pedagogica. Pestalozzi si fa infatti perspicace interprete dell'infanzia, secondo una visione estremamente attuale:

L'educazione dell'uomo inizia dall'educazione del bambino ancora nella culla. L'obiettivo pedagogico del miglioramento del singolo per migliorare la società, tipicamente pestalozziano, si mostra indissolubilmente connesso con la cura dell'*anima infantile*. Chi è il bambino? Quale è la sua essenza? [...] Acuto si dimostra il pedagogista svizzero quando indaga l'anima infantile, mostrando di essere capace di contrastare tanti luoghi comuni che anche la pedagogia stessa ha prodotto nei secoli precedenti.[...] Ogni bambino è un *essere spirituale* [...] Se riconosciuto nella sua natura e accompagnato nella sua formazione, il bimbo cresce attivo, saggio e pio, obbediente e paziente, grato, simpatico, nonché contento e gioioso. Questi sono attributi appartenenti a qualsiasi bimbo che riesce a far propri quando viene adeguatamente educato⁵¹.

Quel che appare rilevante per l'analisi che si sta conducendo è che nel momento in cui il Pestalozzi allarga le sfere delle relazioni educative dalla famiglia alla scuola lo fa ponendo attenzione a che i "servizi" offerti ai bambini si presentino come effettivamente educativi e non di mero

servizio custodiale o assistenziale. In tale riflessione sembra di poter cogliere la valorizzazione pedagogica di quelli che verranno definiti come “servizi educativi per la prima infanzia” ma che solo dopo un lungo percorso storico riusciranno ad esprimere un vero profilo educativo. Scrive Pestalozzi, anche se riferendosi specificatamente all’educazione elementare:

Come la vita domestica di pochi bambini ha il più grande valore per la loro affettività e la loro innocenza, d’altra parte la vita in comune di molti bambini, per lo sviluppo delle energie e della vita vera e reale, ha dei vantaggi che solo molto raramente si possono realizzare nel ristretto ambito familiare. È proprio vero che questi due momenti non si possono unificare? So che è difficile, ma so anche che questa unificazione dev’essere lo scopo di ogni buona istituzione educativa⁵².

Pur ribadendo che il metodo educativo per eccellenza è ricavato dal modello educativo familiare, Pestalozzi constata la crisi in cui versa già ai suoi tempi la famiglia patriarcale, all’interno della quale le donne proletarie lavorano fuori casa e non sono in grado di prendersi cura dei figli. La situazione che gli si presenta lo porta così a prospettare la nascita di un asilo in cui i bambini possano rimanere tutto il giorno e ricevere cure educative. «Le idee di un’educazione domestica non vanno quindi trascurate ma soltanto trasferite nel giardino d’infanzia»⁵³, in una sana mescolanza di operatività, affettività e ragionevolezza che vede nel metodo elementare lo sviluppo dell’educazione integrale “cuore, mente, mano”.

Mayer, riguardo alla possibile collocazione di Pestalozzi come precursore degli asili commenta:

Il Pestalozzi, che voleva l’arte congiunta e non sostituita all’affetto, dichiarava la famiglia esser la prima e più efficace scuola dell’umanità, e però voleva l’educazione della infanzia compiuta nella stanza materna, non poteva formalmente proporre la istituzione di scuole infantili, necessarie soltanto là dove quella stanza è santuario abbandonato dal tutelare suo nome. Ma d’altra parte fra gli argomenti più capaci di dimostrare a se stesso che non era illusione il suo concetto educativo, non poteva sfuggirgli il fatto che, mentre egli in patria veniva tacciato di visionario, si mettevano altrove i suoi principj a tal prova, dalla quale più dovevano uscir vittoriosi. Egli scriveva in proposito: “Le così dette scuole infantili della Inghilterra, le quali raccolgono poveri fanciulli fino al sesto e

settimo anno di età, provano col fatto ciò ch’io mi sforzo di stabilire, cioè che il seguitare per la infanzia norme di insegnamento e di educazione più conformi alle leggi della natura e della psicologia è un bisogno urgente de’ tempi [...]. Nella prima età educativa del bambino è cosa essenziale che non si tenti di esercitare un’azione artificiale, esclusiva e continua, per favorire lo svolgimento parziale di una sua facoltà [...] e va escluso assolutamente il pensiero d’un sistema soverchiamente rigoroso, e perciò contrario allo spirito di libertà, di grazia nativa, e d’innocente letizia, che in questa età non dee scompagnarsi da qualsivoglia istruzione”. Questo è l’unico squarcio ch’io rammenti, nelle opere di Pestalozzi, in cui si parli degli asili per l’infanzia in relazione a sé stesso [...] l’umile stanza della sua buona Geltrude è un vero tipo di scuola infantile⁵⁴.

Il tema sollevato da Pestalozzi conferma l’opportunità di caratterizzare il servizio del nido nella sua dimensione educativa. In tale ambiente il bambino è colto come persona in tutti i suoi aspetti, ed è al centro dell’azione educativa in ogni situazione, nell’accudimento fisico, nelle relazioni, nell’esplorazione naturale, motoria e ludica che compie. Le/gli educatrici/ori esercitano una funzione educativa simile a quella dei genitori per l’intento di cura che li muove nell’accoglienza e nel rispetto del bambino – il quale si attiva, sviluppa relazioni cariche affettivamente, socialmente e culturalmente – ma diversa per i percorsi intenzionalmente educativi e per la progettualità che essi mettono in atto. Sviluppano cioè la pedagogia della relazione, che «si articola a partire dal rapporto col bambino fino alla rete estesa di relazioni: genitore-genitori, bambino-gruppo dei bambini, gruppo educativo»⁵⁵. La relazione di cura che si compie nel nido nel rapporto educatore-bambino è perciò simile alla cura materna, ma non nel senso che entrambi, educatore/ricce e madre garantiscono assistenza fisica, ma in quanto le relazioni che instaurano, in uno «spazio di sicurezza, esplorazione, affettività»⁵⁶, promuovono la maturazione del bambino nella considerazione dei suoi bisogni e del suo valore. Come alla madre è richiesto “l’amore pensoso”, così agli educatori del nido è richiesta la consapevolezza del loro fare intenzionalmente pedagogico, anche nella quotidianità e nella routine del loro agire seguendo “i moti del cuore”.

Conclusione

Nella “pedagogia agita” di Pestalozzi il modello educativo familiare, fondato sull’amore, viene prospettato come esemplare per i percorsi educativi progettati, da svolgersi nelle diverse sfere educative perché il bambino possa essere riconosciuto nella sua dignità di persona e quindi Per Pestalozzi, infatti, «la famiglia è il terreno naturale dato all’uomo per il suo sviluppo, e in nessun modo può essere sostituita. Con essa incomincia per lui la sua “destinazione individuale”. Con essa egli entra nel nesso organico della vita sociale»⁵⁸. Certo è che per poter svolgere tale *mission* la famiglia deve modificare sostanzialmente l’impianto pedagogico con cui si presenta oggi: cellula autarchica e autoregolamentata in cui è sempre più facile constatare l’assenteismo educativo o l’esercizio della totale delega, più che l’esemplificazione del modello educativo per eccellenza. Ma ricordiamo che già Pestalozzi aveva evidenziato alcuni “cedimenti” dei genitori nel loro ruolo educativo:

Il grande malanno del secolo e il quasi insormontabile ostacolo all’azione di ogni sicuro mezzo [educativo] risiede in questo: i padri e le madri del nostro tempo hanno quasi generalmente perduto la consapevolezza che essi qualche cosa, anzi che tutto possono fare per l’educazione dei loro figli. Questa sfiducia dei padri e delle madri nella propria capacità educativa è la cagione generale che rende vani i nostri sforzi. Quindi per risollevarne le sorti dell’educazione popolare e nazionale necessita anzitutto ridare ai genitori la coscienza che essi qualche cosa, molto, anzi tutto possono per la educazione dei loro figli⁵⁹.

C’è chi rileva che la famiglia non possa produrre una modificazione sociale-educativa in quanto rappresenta essa stessa il risultato/prodotto di cambiamenti indotti da politiche altre, rispetto ai quali opera al suo interno continui ridimensionamenti che ne mutano i tratti fondamentali. A corollario della tesi di chi ritiene irrealizzabile l’individuazione di un “genoma della famiglia”⁶⁰, vi è l’asserzione dell’impossibilità di poter contare su tale realtà per un superamento della crisi educativa.

Eppure è assodato il ruolo fondamentale rivestito dalla famiglia per i bambini che in essa ricercano sicurezza, fiducia, armonia, tutte le solide basi per poter continuare a

venire rispettato e realizzarsi nella sua “spiritualità”, cioè nel suo essere armonico, equilibrato e complesso⁵⁷. La risposta alla domanda che ci siamo posti inizialmente – oggi, in un tempo di crisi educativa ma anche di modifica dei rapporti familiari, la famiglia può farsi promotrice di cambiamento educativo-sociale? – potrebbe essere affermativa.

crescere e svilupparsi. La stessa *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* del 1989 richiama agli art. 7 e 8 il diritto del bambino «a un nome, ad acquisire una cittadinanza e, nella misura del possibile, a conoscere i suoi genitori e a essere allevato da essi» (art. 7). In essa si

afferma che «gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari» (art. 8). Ma anche l’art. 5 richiama alla responsabilità dei genitori nell’essere guida del bambino: «Gli Stati parti rispettano la responsabilità, il diritto e il dovere dei genitori o, se del caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, come previsto dagli usi locali, dei tutori o altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di dare a quest’ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l’orientamento e i consigli adeguati all’esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione». In aggiunta, l’art. 18 esplicita la responsabilità di entrambi i genitori nella crescita del figlio – «Gli Stati parti faranno del loro meglio per garantire il riconoscimento del principio secondo il quale entrambi i genitori hanno una responsabilità comune per quanto riguarda l’educazione del fanciullo e il provvedere al suo sviluppo» – approfondita ancora nell’art. 27: «Spetta ai genitori o ad altre persone che hanno l’affidamento del fanciullo la responsabilità fondamentale di assicurare, entro i limiti delle loro possibilità e dei loro mezzi finanziari, le condizioni di vita necessarie allo sviluppo del fanciullo».

Se la cura educativa familiare è fondamentale nel processo di definizione del Sé del bambino, futuro adulto, si tratta allora forse di ripensare alla famiglia per sostenerla nel suo ruolo educativo, facendone un collante per la strutturazione del servizio educativo nello spazio pubblico comunitario. Dunque, più che decretarne la disfatta, si dovrebbe agire a sostegno e rafforzamento della

genitorialità e della sua competenza educativa, da proiettarsi, secondo il messaggio di Pestalozzi, nelle altre “sfere di vita”, nei contesti sociali, per fare della famiglia un’effettiva promotrice della comunità educante, che oggi sembra aver perso le coordinate identificative in un post-

umano in cui l’azione pedagogica, in quanto attinente alla persona, stenta a trovare un suo significato.

MIRCA BENETTON
University of Padova

¹ Cfr. E. Napolitano, *Educazione, comunità e politiche del territorio*, FrancoAngeli, Milano 2015.

² P. Ariès, *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna* (1960), Editori Laterza, Roma-Bari 1994.

³ G. Laeng Ballanti, *Introduzione*, in G.E. Pestalozzi, *Scritti pedagogici*, a cura di G. Laeng Ballanti, RADAR, Padova 1970, p. 16.

⁴ P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L’idea di formazione dell’uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, il Melangolo, Genova 2014.

⁵ Per un approfondimento sulla diffusione del pensiero di Pestalozzi e sulla sua attualizzazione si veda H. Gehrig (Ed.), *Pestalozzi in China*, Pestalozzianum Verl., Zürich 1995; M. Soëtard e C. Jamet (Eds.), *Le pédagogue et la modernité: à l’occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, P. Lang, Bern, Berlin, Frankfurt/M. [etc.] 1998.

⁶ O. Boldemann, *Introduzione*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 76-77.

⁷ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, 3. ed., Gius. Laterza, Roma-Bari 2005, p. 199.

⁸ Ivi, p. 192.

⁹ E. Luccini, *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*, Il Poligrafo, Padova 2005, p. 96.

¹⁰ E. Pestalozzi, *Le mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), Vallecchi, Firenze 1926, p. 135.

¹¹ E. Luccini, *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*, cit., p. 50 e seg.

¹² «Sofferamoci invece a considerare con maggiore profondità come operano le forze ideali del legislatore per realizzare il suo compito. Abbiamo già detto che queste forze fondamentali sono la famiglia e la scuola [...] La famiglia assume un così grande rilievo in tutta la concezione pestalozziana perché essa è il concreto apparire dell’amore nel mondo, e l’amore è la forza redentrica dell’uomo e della società. Esso costituisce l’essenza della personalità umana, consente all’uomo di superare le barriere del suo egoismo, di uscire fuori di sé e di unirsi agli altri uomini, e permette che gli altri si uniscano a lui» (Ivi, pp. 50-51).

¹³ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (2003), Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 72.

¹⁴ Ivi, p. 77.

¹⁵ «Quello che io desidererei da lei [la madre] è soltanto amore pensoso» (E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L’educazione dei bambini* (1818-1819), La Nuova Italia, Firenze 1927, p. 17).

¹⁶ E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario* (1780), La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 4.

¹⁷ E. Catarsi, *Professionalità educative e relazione di aiuto*, in E. Catarsi (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Del Cerro, Pisa 2004, p. 13.

¹⁸ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (*The ecology of human development. Experiments by nature and design*, 1979), il Mulino, Bologna 1986.

¹⁹ U. Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, in R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, Jessica Kinsley, London 1992, pp. 187-249.

²⁰ U. Bronfenbrenner (a cura di), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo* (*Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 2005), Erickson, Trento 2010.

²¹ C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente e sviluppo integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016, p. 67.

²² O. Boldemann, *Introduzione*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p.78.

²³ Cfr. F. Blättner, *Storia della pedagogia* (1954), Armando, Roma 1994, pp. 159-161.

²⁴ E. Pestalozzi, *Madre e figlio*, cit., p. 29.

²⁵ G. Sola, *Attualità e inattualità di Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., p. 291.

²⁶ E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., pp. 11-12.

²⁷ Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, Bompiani, Milano 2001, pp. 96-114.

²⁸ P. Levrero, *La Menschenbildung di Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., p. 23.

²⁹ A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, Liviana editrice, Padova 1968, p. 44.

³⁰ E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., p. 12.

³¹ Ivi, p. 9.

³² E.V. Tizzi, *La pedagogia sociale di J.H. Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., p. 270.

³³ «E tutto il valore civile dell'uomo, tutte le sue forze utili e proficue alla società, si fondano su istituzioni, costumi, processi educativi e leggi, che lo mutano nel suo interno e ne cambiano il modo di vedere, per guidarlo sulla via di un ordine, che contrasta ai primordiali istinti della sua natura, e lo rendono adattabile a rapporti, ai quali la sua natura non lo ha destinato né lo ha reso adatto, che anzi ha messo in lui i più grandi impedimenti a inserirvisi. E quindi l'uomo dappertutto in quanto è privo d'educazione civile, è uomo di natura» (E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1787), parte quarta, La Nuova Italia editrice, Venezia 1928, p. 113).

³⁴ «Riconosciamo che il lavoro non ebbe per il Pestalozzi un valore di utilitarismo spicciolo ma fu anzitutto strumento di attuazione dell'ideale di una superiore umanità, sicché non acconsentiamo a parlare di educazione professionale, come alcuni fanno. È vero, però, che per il Pestalozzi l'educazione al lavoro ha anche lo scopo di evitare il danno del predominio del desiderio di guadagno [...]. Resta il fatto che, per le classi superiori, mediante il lavoro si realizzerebbe, umanisticamente, l'educazione piena; per quelle inferiori si avrà un 'avviamento' vero al lavoro, con tutto il seguito delle discriminazioni di valore e di dignità che il Pestalozzi non avrebbe voluto» (A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, cit., p. 157).

³⁵ F. Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, La Nuova Italia, Firenze 1928, p. 167.

³⁶ J. H. Pestalozzi, *Lettere sull'educazione della prima infanzia (a J.P. Greaves)*, in E. Becchi (a cura di), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, UTET, Torino 1970, Lettera XIV, p. 492.

³⁷ Anche oggi si riconosce che «la cura materna, il *maternage*, non è solo una disposizione innata, bensì un comportamento protettivo ed educativo primariamente materno che implica una scelta e si regge su competenze. Le madri sono capaci di autentica cura educativa quando non si limitano a proseguire le attività apprese per linea matrilineare in modo 'naturale' o 'istintivo'» (V. Iori, *La famiglia come luogo di cura educativa*, «La famiglia», aprile-giugno 2007, p. 24).

³⁸ E. Pestalozzi, *Madre e figlio*, cit., p. 17.

³⁹ B. De Serio, *L'eccezionale normalità dell'amore pensoso. Brevi riflessioni sul pensiero di Pestalozzi*, «MeTis», I, 1, 12/2011.

⁴⁰ L. Restuccia Saitta, *Diventare famiglia*, in S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie dell'inserimento al nido*, 2. ed., FrancoAngeli, Milano 2003, p. 89.

⁴¹ E. Becchi (a cura di), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, cit., pp. 57-71.

⁴² E. Becchi, *Otto papà illuminati*, in E. Becchi, M. Ferrari, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 358.

⁴³ Ivi, p. 338.

⁴⁴ J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio* (1783), a cura di G. Di Bello, La Nuova Italia, Firenze 1999.

⁴⁵ B. De Serio, *L'«amore» pensoso tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi*, in B. De Serio (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, pp. 20-21.

⁴⁶ G. Di Bello, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., p. XXVII.

⁴⁷ A. Santoni Rugiu, *Prefazione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., p. X.

⁴⁸ A.C. Moro, *La convenzione ONU dopo quindici anni*, in F. Milanese (a cura di), *Bambini, diritti e torti*, Forum 2005, Udine 2005, p. 61.

⁴⁹ «Alla tolleranza nei confronti della violenza deve sostituirsi l'intervento attivo e l'educazione. Devono essere sviluppati programmi di informazione e di educazione delle comunità sulla natura e la inaccettabilità della violenza domestica» (United Nations Children's Fund, Centro di Ricerca Innocenti Firenze, Italia, *La violenza domestica contro le donne e le bambine*, «Innocenti digest», 6, 2010, p. 15).

⁵⁰ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015, p. 77.

⁵¹ A. Kaiser, *La filosofia dell'educazione di J.H. Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., pp. 229-230.

⁵² J. H. Pestalozzi, *Sull'idea di educazione elementare (Discorso di Lenzburg)*, in E. Becchi (a cura di), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, cit., p. 425.

⁵³ O. Boldemann, *Introduzione*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 82.

⁵⁴ E. Mayer, *Pestalozzi, precursore degli asili infantili*, in M. Di Marco (a cura di), *Educatori dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. 7-8.

⁵⁵ R. Bosi, *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*, Carocci, Roma 2002, p. 98.

⁵⁶ Cfr. E. Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, ETS, Pisa 2011.

⁵⁷ E. Pestalozzi, *Madre e figlio*, cit., p. 29.

⁵⁸ F. Delekat, *Pestalozzi*, cit.

⁵⁹ E. Pestalozzi, *Discorsi alla mia casa (discorso per il 72° compleanno, 1818)*, in E. Pestalozzi, *L'educazione*, 2 ed., a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1946, p. 42.

⁶⁰ Cfr. P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013.

La rinascita umana tra utopia e impegno civile in J. H. Pestalozzi

The human rebirth between utopia and civil engagement in J. H. Pestalozzi

GIORDANA MERLO

This contribution intends to trace in Pestalozzi's thinking the progressive enunciation of a civic-pedagogical sense that is extending to the rebirth of a new humanity. Reflection on the essence of man finds in family relationships the first and fundamental expressions of humanity. In the renewal of family relationships a new humanity is possible. Pestalozzi connects reformist-utopian instances of social renewal of the Illuminist period and the new romantic vision of the child's world as a space of new humanity and therefore of possible intervention for the purpose of a profound human rebirth. Our speech will be subdivided into two parts: the first will cover the philosophical and social utopian approach and the developments that Pestalozzian thought has towards Louis-Sébastien Mercier's utopia. The second will look at the educational dimension that is fulfilled within a renewed mother-child relationship that takes on the contours of a real civil commitment aimed at the recovery and retraining of the element of humanity generating a new world.

KEYWORDS: HUMAN REGENERATION, UTOPIA, EDUCATION, FAMILY RELATIONSHIPS, MOTHER-CHILD RELATIONSHIP

Il presente contributo si muove lungo due possibili letture del pensiero pestalozziano che si rimandano reciprocamente. La prima riguarda la riflessione del Pestalozzi in ordine all'essenza dell'uomo scaturita, a nostro avviso, dalla ricerca e dal profondo scavo in ordine al principio illuministico di uguaglianza, ricerca che alla fine approda al riconoscimento delle relazioni familiari quali prime e fondamentali espressioni di umanità. La seconda, strettamente legata alla prima, rimanda al riconoscimento della possibilità di una nuova umanità partendo dal rinnovamento delle relazioni familiari tra le quali viene a privilegiarsi il rapporto educativo madre-bambino. All'interno del pensiero pestalozziano va rintracciata allora la progressiva enunciazione di un senso civico-pedagogico proteso ad una rinascita umana, per cui, come ebbe a sottolineare Ernesto Codignola, al di là di un indiscusso interesse pedagogico teoretico e di una tensione al raggiungimento, tramite le proprie istituzioni, di scopi sociali, possiamo riconoscere di primario valore

quell'irrefrenabile "impulso ad assolvere una religiosa missione, la liberazione interiore dell'umanità e in particolar modo degli umili e dei poveri"¹. I percorsi attuativi di questa liberazione finiscono per coinvolgere direttamente la dimensione pedagogica e, in primis, la relazione educativa madre-bambino, all'interno di una considerazione dell'infanzia come germe di rigenerazione sociale. In ciò Pestalozzi diventa il ponte tra le istanze riformistico-utopiche di rinnovamento sociale del periodo illuminista e la definizione romantica del mondo bambino come spazio di nuova umanità e quindi di possibile intervento al fine di una profonda rinascita umana.

L'ipotesi di porre la riflessione pestalozziana, da un lato, in linea di continuità con le istanze riformistico-utopiche e, dall'altro, come anticipazione romantica di un sentire l'identità bambina e la valenza di un rapporto che oltrepassa le istanze di cure igieniche ed apre alla consapevolezza educativa di rigenerati ruoli genitoriali, è sostenuta, in questa sede, da un confronto tra le

formulazioni in merito del Pestalozzi e quella che riteniamo essere una tra le più significative espressioni utopiche del Settecento, capaci di offrire un contributo all'immaginario sociale nonché di alimentare disegni di trasformazione politica e sociale²: l'ucronia di Louis-Sébastien Mercier. Il nostro discorrere si suddividerà quindi in due parti; nella prima verrà affrontata l'istanza filosofica e utopico sociale e gli sviluppi ulteriori a cui perviene il pensiero pestalozziano rispetto all'opera di Mercier. Nella seconda si guarderà maggiormente alla dimensione educativa che si attualizza all'interno di una rinnovata relazione familiare e, in particolare, nella relazione madre-bambino. Anche in questo caso emerge il contributo innovativo del Pestalozzi che supera la pura istanza utopica circoscritta all'immaginazione di un ipotetico cambiamento, per acquisire i contorni di un vero e proprio impegno civile finalizzato al recupero e alla riqualificazione dell'elemento di umanità generatrice di un nuovo mondo.

L'istanza filosofica e utopico-sociale

Cresciuto in un clima culturale dominato dalla critica illuministica alle istituzioni tradizionali e dalla ricerca di un miglioramento sociale in nome di una nuova visione dell'uomo, basata, essenzialmente, sull'idea di eguaglianza garantita dalla ragione, Pestalozzi, incline alla considerazione più intima dei rapporti umani all'interno dei quali costruire una nuova comunità civile, riconosce nella miseria materiale e morale, in cui viveva gran parte della popolazione, l'urgenza di un impegno civico che si connota per la carica utopico-sociale e utopico-pedagogica.

La nuova visione dell'uomo, fondata sull'idea illuministica di uguaglianza di ragione, da cui si dipano diversificate e molteplici progettazioni di società nuove realizzanti quell'uguaglianza, si configura come il punto di partenza della riflessione del Pestalozzi. Con sensibilità romantica egli però oltrepassa il terreno della pura immaginazione e individua la necessità di una chiarificazione in merito all'essenza dell'uomo, che diventa base di una riflessione sull'educativo. Ciò che, in questa sede, preme portare alla luce è lo svolgimento, in termini filosofici e pedagogici, attuato dal Pestalozzi in merito ad alcune intuizioni di

miglioramento sociale già presenti nel cosiddetto utopismo³ illuministico e in particolare nell'ucronia merceriana.

Dopo la chiusura dell'istituto per poveri di Neuhof (1774-1779), Pestalozzi, nel 1780, dà alle stampe *La veglia di un solitario*⁴ a diciotto anni di distanza dalla pubblicazione dell'*Emile* di Jean Jacques Rousseau e a dieci anni dal romanzo utopico *An 2440. Rêve s'il en fut Jamais* che valse a Louis-Sébastien Mercier (1740-1814) la nomina a padre dell'utopia moderna.

Pestalozzi legge e ama profondamente il pensiero di Rousseau⁵ ma la sua adesione si trasforma sin da subito in spinta al superamento facendo proprio quel desiderio di perfezione sociale, tratto caratteristico di un secolo passato alla storia come il secolo d'oro dell'utopia, per l'intrinseca volontà di rigenerazione sociale e di trasformazione in senso perfettivo della realtà. È la carica utopica illuminista che lo tiene radicato alla contingenza storica, a quella realtà che vuole trasformare dall'interno, senza evasione in un'isola che non c'è. Pur condividendo con il pensiero rousseauiano l'idea di una bontà originaria dell'uomo corrotta dalla società, Pestalozzi riconosce nella trasformazione delle relazioni sociali, e non in un allontanamento da queste, il necessario sforzo proteso alla costruzione di una nuova umanità. Elemento questo che pone Pestalozzi in linea di continuità con l'ucronia dell'*An 2440* di Louis-Sébastien Mercier, ugualmente grande ammiratore di Rousseau tanto da sognare e desiderare, in giovinezza, una vita all'insegna del modello pastorale immersa nella natura e che trova, in questa iniziale adesione, la spinta per ideare non un'utopica fuga in un luogo inesistente bensì un lento e progressivo miglioramento dei costumi della società ad iniziare dai più intimi rapporti sociali. Attorno a questi è possibile infatti dare vita ad una nuova famiglia, rigenerata nei costumi, promotrice di un altrettanto rinnovata società. Mercier, disgustato dalle grandi città e condividendo ciò che Rousseau "ha detto benissimo. Sembra che più che gli uomini fanno leggi per essere felici, riunendosi in corpi, più si depravano e più aumentano la somma dei loro mali", non va alla ricerca di un nuovo luogo felice dal quale "deplorare la sorte dei tristi abitanti di queste fastose prigioni che chiamiamo città"⁶. L'analisi in ordine a principi morali, politici ed economici da porsi a

fondamento di un mondo nuovo lo porta a disegnare una nuova organizzazione sociale, non irrealizzabile in quanto per sua natura inesistente, bensì possibile grazie ad un lento processo di rinnovamento. Mercier quindi, dando voce all’ottimismo illuministico in un’indiscussa fiducia nel progresso, abbandona la proiezione spaziale in favore di una proiezione temporale che delinea una società diversa in quanto modificata da un processo storico che si snoda in 700 anni. Tale spostamento temporale consente un confronto con la storia e i suoi processi. L’ucronia di Mercier prende le mosse, come l’utopia, dalla considerazione e dall’analisi della realtà storica ma, diversamente da quella, mantiene con la contingenza un qualche legame offrendo possibili alternative di trasformazione che si fondano non sulla rottura e conseguente allontanamento ma sulla fiducia nel progresso umano contraddistinto da un fattore di concreta realizzabilità storica⁷.

La vera trasformazione della società non è per Mercier prodotta dalla scienza o dalla tecnica quanto piuttosto dalla filosofia così come essenzialmente filosofico è il discorso sull’uomo e chi egli sia di Pestalozzi. “L’uomo, tanto sul trono quanto all’ombra di un tetto di foglie, è sempre uguale a se stesso; ma l’uomo nella sua essenza, che cos’è? [...] 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”⁸.

In questa perenne tensione all’umanità, Pestalozzi oltrepassa la fiducia nel trionfo della ragione di Mercier, va oltre la razionalità illuministica confidente nell’attuazione di un progresso illimitato, traducibile in un futuro dove l’assenza di un’uguaglianza assoluta ed un universale comunismo non si traduce in sopraffazione e miseria, dove un sovrano dai poteri limitati governa secondo le leggi che garantiscono l’ordine e la felicità generale e dove il bene dello Stato coincide con il bene dei singoli. Pestalozzi, pur partendo da questo bisogno illuministico di cambiamento sociale, supera l’elaborazione dell’ucronia merceriana, dove, in fondo, risulta essere maggiore l’immaginazione rispetto alla descrizione probabilistica del futuro, ed offre i cardini di una palingenesi umana. Pestalozzi infatti guarda ad un mutamento sociale che, andando oltre le possibili soluzioni

immaginifiche relative ad un ritorno allo stato di natura o ad un qualche ordine pacifico fondato sulla rigenerazione dei costumi, e rimanendo ancorato alla realtà, finisce per assumere tutti i caratteri di un impegno civile. Se è vero che l’uomo peggiora nella società, questa non si può sopprimere perché le relazioni sociali sono un passaggio obbligato verso lo sviluppo della più alta umanità. L’elaborazione filosofica che anima le *Mie indagini sopra il corso della natura nello sviluppo del genere umano* del 1797 offre la misura del superamento del disegno immaginifico di Mercier e di molte soluzioni utopiche del tempo in direzione di un vero impegno civile che assume i caratteri dell’utopia pedagogica. Nei tre stati essenziali della vita umana è possibile cogliere come naturalità e socialità vengano continuamente superati, ma mai eliminati, nella perenne tensione verso lo stato morale; qui ritroviamo il potere trasformatore di un movimento dialettico che contraddistingue tanto l’evolversi dell’umanità nelle sue compagini sociali quanto il singolo individuo ed entrambi i movimenti dialettici si intersecano e si rimandano senza soluzione di continuità, alimentando un impegno civile di rinnovamento. Si possono così rinvenire le vicinanze culturali con i romantici Fichte, Schelling, Hegel che permettono al Pestalozzi di avere la visione di un continuo movimento trasformativo, dialettico, mai definitivamente raggiunto, orientato, per sua stessa natura, non alla piena realizzazione ma ad un perenne tendere ad una ipotetica e mai pienamente realizzabile purezza morale⁹.

Non c’è il rimpianto per un irraggiungibile stato di natura “massimo grado d’innocenza animale”, minato già nel suo inizio dalla perdita di uno stato di ingenua purezza, ma la ricerca di un miglioramento dialettico tra naturalità e socialità che finisce per riconoscere l’importanza dell’azione educativa sin dai primi momenti di vita. La ricerca di un momento in cui l’uomo manifesti la purezza dello stato naturale in cui “viva ignaro interamente del male, del dolore, della fame, e quindi senza patimenti, senza affanni, senza sospetti, senza punto sentirsi soggetto e malsicuro [...] lo troviamo, ed è quello in cui il bambino viene al mondo. Se non che appena esso si annunzia, ed eccolo già passato”¹⁰.

L’aver individuato il momento di una manifesta purezza dello stato naturale nella nascita valorizza l’infanzia e la

sua educazione facendo emergere il significato delle prime relazioni, quelle familiari appunto e caricando in senso etico-sociale la relazione primaria quella madre-bambino. La famiglia è il primo nucleo sociale in cui l'uomo si trova a vivere ed è all'interno delle relazioni familiari che si intessono in essa che dipenderà la buona riuscita di tutto il successivo sviluppo dell'uomo dedito ad una professione. "Le relazioni familiari degli uomini sono le prime e le più eccellenti relazioni della natura. Perciò tu, casa paterna, sei il fondamento di ogni pura educazione naturale dell'umanità. Casa paterna, tu scuola di costumi e degli stati. Prima, o uomo, sei figliolo, poi apprendista del tuo mestiere [...] L'uomo deve essere formato all'intima calma; sobrietà del proprio stato e dei godimenti con quelli raggiungibili; tolleranza, stima e fede nell'amore del Padre davanti a ogni ostacolo: questa è la *Bildung* alla umana saggezza"¹¹. La famiglia, solo essa, può preparare ad essere uomini, essa è quindi il primo nucleo sociale e il primo ambiente educativo in cui si esplicita la triplice educazione, rispondente ai tre tipi di facoltà di cui è stato dotato l'uomo: mente, sentimento, corpo. La realizzazione di un'idea di uomo integrale deve essere prima di tutto contenuto di un'educazione domestica esplicitata dalle relazioni familiari proprie di una struttura che si contraddistingue come istintiva e naturale, e al cui interno viene privilegiato il rapporto madre-bambino

La rinascita umana mediante l'educazione

Riconoscendo che l'educazione deve iniziare con la stessa vita, Pestalozzi rivaluta il ruolo educativo della madre. Quella madre a cui guardava anche Mercier ponendo a fondamento di una rigenerazione morale dell'umanità la trasformazione del modello familiare e la definizione di un nuovo ruolo femminile. La famiglia monogamica, fondata sul matrimonio tra due coniugi che si scelgono liberamente, l'assenza della dote, il venir meno di qualsiasi mercificazione del rapporto matrimoniale e quindi di qualsiasi forma di "interesse che tutto corrompe" permette a Mercier di ridisegnare il ruolo femminile. Seppure tratteggiata sulla falsariga della Sophia di Rousseau, la donna di Mericer, educata a perfezionare le proprie qualità morali evitando ogni possibile civetteria, promotrice di comportamenti viziosi e ridicoli, si pone in linea di

continuità con una visione tradizionale del ruolo femminile, nella famiglia e nella società; un ruolo tutto privato esplicitato all'interno della vita domestica nella cura della casa e nell'educazione dei figli. Pur nell'incapacità di immaginare una radicale realizzazione del principio di *égalité*, Mercier offre una rivalutazione del ruolo educativo della madre, non circoscritto alle tradizionali cure legate a garantirne il più possibile la sopravvivenza. Le madri del XXV secolo sono le vere prime educatrici, sono coloro che educano i figli, "almeno fino alla pubertà", alla virtù; li formano "nel temperamento" allontanandoli, "con quell'eloquenza dolce e naturale ch'è tipica delle donne", da qualsiasi forma di vizio. La madre è colei che, con forme espressive appropriate e consone all'età, apre al figlio le meraviglie del mondo, fino ad accompagnarlo al riconoscimento dell'esistenza di un essere superiore che tutto ordina¹². Se dunque non si può negare che nella descrizione della società parigina del 2440 la rigenerazione dei costumi dipenda fondamentalmente da una netta separazione dei ruoli e dalla riconosciuta inferiorità del femminile, va anche riconosciuto come si giunga a valorizzare il ruolo di subordinazione silenziosa della donna, da un lato restituendo, rispetto alle formulazioni utopiche del passato, dignità e ruolo educativo alla genitorialità nel suo insieme e alla madre nello specifico, dall'altro, anticipando le riflessioni di Pestalozzi in ordine al ruolo materno.

Mentre Mercier, con una operazione mentale, precorre il divenire storico e fa sì che l'utopia non stia fuori dal mondo ma entri nel processo evolutivo in quanto concepita come realizzazione delle premesse contenute nell'evoluzione anteriore di quel mondo che si vuol cambiare, Pestalozzi va ben oltre e valorizza quella evoluzione di un carattere etico-sociale proteso, pedagogicamente parlando, ad una nuova umanità, fino a fare di quest'ultima la sua missione per tutta la vita, esplicitata nella riflessione teorica e nelle esperienze pratiche. Nella riflessione del Pestalozzi quindi non va ravvisata, riduttivamente, solo una linea di continuità con formulazioni precedenti quanto piuttosto va evidenziato lo slancio pedagogico inerente la definizione e il riconoscimento di un fondamentale ruolo materno e di altrettanto insostituibili relazioni familiari educativo-formative. Va allora messo in risalto l'arricchimento

valoriale della figura materna, alla quale Pestalozzi conferisce una finalità etico-sociale che porta al massimo compimento il disegno immaginifico di istanze riformistico-utopiche, approdando ad una dimensione utopico-pedagogica di fondamentale significato e valore.

L'educazione ha un fine sociale che passa attraverso la famiglia e quindi guarda all'uomo nella società. Alleviare la sofferenza del popolo, circoscrivere ed annullare le fonti di miseria materiale e morale in cui versava il popolo è il fine ultimo a cui tende Pestalozzi che riconosce appunto nell'educazione l'unica via possibile per elevare la dignità umana. Avvertendo la differenza tra povertà, come condizione esistenziale casuale, e miseria, come degradazione, se non scelta alla fine accettata, Pestalozzi concentra la sua attenzione sulla condizione dell'essere povero la cui emancipazione doveva avvenire su un piano di dignità umana e non implicava il cambiamento di condizione sociale. Contrario di principio tanto alla rassegnazione quanto alla ribellione, reazioni che hanno costellato la storia dell'umanità, Pestalozzi si fa promotore di un riscatto del singolo le cui conseguenze superano la sfera individuale manifestandosi in una società migliore in quanto più umana, pur nel mantenimento delle divisioni di classe e nei rapporti che tali divisioni implicano¹³.

La fiducia nel popolo e il riconoscimento dell'educazione come processo di progressivo perfezionamento confermano la fondamentale posizione romantica del Pestalozzi. L'educazione riguarda la concreta situazione dell'uomo per cui la prima educazione ha fondamento nella famiglia, "wohnstube".

Nella famiglia la donna assume un ruolo di mediazione di umanità, in particolare, nelle opere che valorizzano la finalità etico-sociale dell'educazione materna, Pestalozzi dà voce alla capacità della donna di promuovere comportamenti altruistici e solidali. È nella famiglia, luogo dei più importanti rapporti naturali e delle relazioni essenziali ed esemplari dell'esistenza, che il bambino interiorizza e sviluppa i germi dell'amore, della fiducia, della riconoscenza e della socialità.

Va riconosciuto allora il fatto che Pestalozzi abbia inserito le eredità del tempo all'interno di una visione di più ampio respiro, capace di evidenziare la necessità di una rinascita di umanità come elemento trasformativo. Un processo perfettivo umano che non rimane relegato entro i confini di

una società perfetta abitata da cittadini altrettanto perfetti. Un processo che trova la sua sorgente di attivazione all'interno di relazioni familiari educanti. La verità umana diventa un percorso di ricerca e scoperta che inizia con il latte materno: "Il lattante impara, proprio in questo cammino, che cosa è per lui sua madre e appunto lei forma in lui l'amore, l'essenza della riconoscenza; ciò prima che nel piccolo possano comparire le voci del dovere e della gratitudine. Il figlio che si ciba del pane di suo padre e con lui si scalda al suo focolare, trova la benedizione del proprio essere uomo nei doveri filiali entro questo cammino della natura"¹⁴. La donna si assume il carico di questa consapevolezza, cosciente che la sua missione è quella di "favorire spiritualmente lo sviluppo della natura umana", missione che ella porterà avanti con "amore pensoso"¹⁵.

Ignoranza e miseria sono le cause di corruzione e bestialità, a nulla serve l'uguaglianza o la libertà predicata dalla rivoluzione senza la trasformazione di ogni singolo uomo educato ad essere uomo, dignitosamente uomo. Pestalozzi non condivide con i disegni riformistico-utopici l'eliminazione della proprietà né delle classi in nome di un'uguaglianza tanto più utopica quanto più irrealizzabile di principio. Di contro individua nell'educazione lo strumento per poter acquisire ciò che può garantire il diritto al lavoro e conseguentemente condizioni di vita più umane, determinando un miglioramento spirituale. Pestalozzi guarda al popolo e alla sua educazione non con desiderio di evasione ed elevazione sociale bensì per l'acquisizione di una piena umanità all'interno della propria condizione, che rimarrà anche l'ambito dell'attività futura, e nella quale è possibile raggiungere l'armonia dell'individuo premessa per l'armonia sociale. Le disuguaglianze si impongono nelle relazioni sociali e verranno superate solo all'interno di un processo trasformativo quando gli uomini mediante l'educazione avranno raggiunto un alto grado di perfezione che porrà l'intera umanità in uno stato di uguaglianza, non effettiva ma sentita, quando cioè gli uomini, al di sopra delle diversità contingenti di classe, si sentiranno profondamente uguali. L'idea pestalozziana è universale nel momento in cui riconosce l'identità di tutti gli uomini come uomini. Al di là di qualsiasi possibile limite implicito in una formulazione che auspicava la vera

realizzazione di una nuova società umana nel mantenimento di determinate classi e dei rapporti tra queste, va riconosciuto al Pestalozzi il merito di aver tradotto aspirazioni riformistico-utopiche in impegno civile. Un impegno pedagogicamente civile capace di offrire ai più poveri la possibilità di vedere raggiungibile una dignità umana attraverso l'educazione. Pestalozzi cerca di superare il grande male del proprio tempo che individua nella perdita della fiducia dei padri e delle madri nella propria capacità educativa; di qui il riconoscimento della necessità di "ridare ai genitori la coscienza che essi qualche cosa, molto, anzi tutto possono per la educazione dei loro figli"¹⁶. All'educazione dei genitori spetta il compito di indirizzare l'umanità verso la ricerca di un'armonia interiore, di una personale soddisfazione in ciò

che si ha, imparando ad utilizzare gli strumenti di cui si dispone nella propria condizione, così come istintivamente e con amore pensoso fa Geltrude.

L'impegno civile del Pestalozzi è allora rintracciabile nell'aver saputo proclamare l'auto-elevazione e l'impegno personale quali doveri per ogni singolo uomo in nome di un'umanità intesa come armonia individuale capace di promuovere una società migliore.

GIORDANA MERLO
University of Padua

¹ E. Codignola, *Introduzione*, in E. Pestalozzi, *L'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967, pp. 7-19, in part., p. 7.

² Sull'argomento si veda C. Pancera, *Utopia pedagogica rivoluzionaria (1789/1799)*, IANUA, Roma 1985.

³ Con il termine "utopismo" Alexandre Cioranescu fa riferimento ad un'ampia prospettiva all'interno della quale è possibile rintracciare speculazioni astratte, volte alla ricerca o al ritrovamento di forme di vita migliore relativamente alla politica, all'economia, alle scienze, alla morale, alla giustizia e così via. A. Cioranescu, *L'avenir du passé. Utopie et littérature*, Gallimard, Paris 1972, p. 21. Sull'argomento si veda inoltre R. Ruyer, *L'Utopie et les utopies*, Press Universitatives de France, Paris 1950, in part. p. 9; B. Baczkó, *L'utopia. Immaginazione sociale e rappresentazioni utopiche nell'età dell'illuminismo* (1978), Einaudi, Torino 1979; R. Trousson, *Viaggi in nessun luogo. Storia letteraria del pensiero utopico* (1975), Longo, Ravenna 1992.

⁴ L'opera dal titolo *Die Abendstunde eines Einsiedlers* appare nelle *Effemeridi* di Isaak Iselin; la prima traduzione italiana a cura di Gemma Harasin è del 1927 e appare nei "Quaderni pestalozziani", n. V, 1927, pp. 5-23, qui si fa riferimento all'edizione curata e tradotta da Mario Gennari, J. H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, Il Melangolo, Genova 2009.

⁵ La sua volontà di mettere alla prova le idee rousseauiane è rintracciabile in *Diario sull'educazione del figlio* apparso postumo. Cfr. E. Becchi (Ed.), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, Editrice Torinese, Torino 1970, pp. 53-77.

⁶ L. S. Mercier, *L'anno 2440*, (1770), Edizioni Dedalo, Bari 1993, p. 96.

⁷ Sull'argomento si veda De Boni C., *Scienza e utopia in Francia dopo Comte*, in M. Donzelli, R. Pozzi (Ed.), *Patologie della politica: crisi e critica della democrazia tra Ottocento e Novecento*, Donzelli, Roma, 2003, pp. 252-268.

⁸ J. H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., pp. 31-32.

⁹ Si veda A. Genco, *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, Liviana Editrice, Padova, 1968, in part. pp. 5-8.

¹⁰ G. E. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*, (1770), Vallecchi, Firenze 1926, pp. 77-78.

¹¹ J. H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., p. 42.

¹² L. S. Mercier, *L'anno 2440*, cit., pp. 264-269.

¹³ Cfr., G. E. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*, cit.

¹⁴ J. H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., p. 32.

¹⁵ J. H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, (1818-1819), La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 17-18. Per quanto riguarda la disamina della problematica dell'amore pensoso si rimanda all'esaustivo contributo di B. De Serio, *L'«amore pensoso» Tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi*, in B. De Serio (Ed.), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progreedit, Bari 2012, pp. 20-36.

¹⁶ J. H. Pestalozzi, *Discorso alla mia casa (discorso per il 72° compleanno 1818)*, in E. Codignola (Ed.), *L'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 42.

**“Il cigno canta ancora...”: note sulla pedagogia dell’amorevolezza
di Johann Heinrich Pestalozzi**

**“The swan is singing again...”: notes about the pedagogy of loving kindness
in Johann Heinrich Pestalozzi**

EVELINA SCAGLIA

The following paper is aimed at making an analysis of the main issues of Johann Heinrich Pestalozzi’s thought, from the perspective of the Christian loving kindness, in order to underline how this specific point of view had represented in Pestalozzi’s educational initiatives and pedagogical reflections a sort of “device” to promote a new idea of popular education, focused on the full development of each human being, starting from his/her domestic environment.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION, PESTALOZZIAN EDUCATION, MOTHERHOOD, POPULAR EDUCATION, XIX CENTURY

L’avanzata di una nuova concezione dell’infanzia e della pedagogia

Nei decenni a cavallo fra il XVIII e il XIX secolo, la vita dei fanciulli appartenenti alle classi popolari trascorreva, salvo eccezioni, in uno stato di povertà e di incuria tale da non consentire il riconoscimento della legittimità delle loro esigenze e la realizzazione di percorsi educativi in grado di promuovere la loro natura peculiare. Gli storici francesi Jean-Pierre Bardet ed Olivier Faron hanno utilizzato, a tal proposito, l’espressione «bambini senza infanzia»¹, per indicare la loro condizione di vite umane sbocciate e cresciute senza alcun tipo di attenzione, *in primis* educativa.

A fronte di questa situazione, stava maturando ormai da tempo una nuova concezione dell’infanzia, veicolata da opere di diversa ispirazione come *Some Thoughts Concerning Education* (1693) del filosofo empirista inglese John Locke, le *Règles communes des Frères des écoles chrétiennes* (1717) del sacerdote francese Jean-Baptiste de la Salle, per giungere all’appello di Jean Jacques Rousseau nell’*Émile* (1762): «Uomini, siate

umani, è il vostro primo dovere. Siatelo verso tutte le condizioni, verso tutte le età e verso tutto ciò che non è estraneo all’uomo. Quale saggezza può mai esistere fuori dall’umanità? Amate l’infanzia, favorite i suoi giochi, i piaceri e le amabili inclinazioni»².

Le tensioni filosofiche, spirituali e religiose che iniziarono ad affacciarsi sulla scena europea a fine Settecento, una sorta di prodromo del Romanticismo, diedero un ulteriore contributo nel percorrere questa linea di azione, agevolate dallo sviluppo di un sempre più diffuso «sentimento dell’infanzia» all’interno della «famiglia moderna, nucleare e coniugale»³. Fra gli autori che interpretarono al meglio il portato di tali istanze vi fu Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), formatosi nell’ambiente culturale zurighese, crocevia di diverse tendenze che andavano dall’illuminismo francese filtrato dalla tradizione protestante, al patriottismo svizzero della Società elvetica fino all’umanitarismo. Egli frequentò, in particolare, il circolo culturale di Johann Jakob Bodmer e altri protagonisti della coeva cultura svizzera, come Breitinger, Lavater, Gessner e Hirzel⁴. Lo scoppio della Rivoluzione francese e la sua successiva collaborazione al processo di

rinnovamento civile, sociale e culturale promosso dal Direttorio della Repubblica Elvetica non lo allontanarono da una visione della società «iniquamente ma fatalmente divisa in ceti», rispetto alla quale intervenire «attraverso un'efficace opera pedagogica che è la sola morale»⁵.

Una ricognizione di alcune fra le sue più importanti opere consentirebbe di cogliere come l'esercizio di un'accorta vigilanza sui più piccoli, la promozione di una fraterna e reciproca correzione fra pari e la diffusione di un'idea di istruzione quale principale canale di rigenerazione morale e sociale del popolo (contadino ed operaio) costituirono i pilastri portanti di una teoria e di una pratica dell'educazione riconducibili alla cosiddetta «pedagogia dell'amorevolezza». Quest'ultima espressione è stata introdotta da alcuni storici dell'educazione italiani, come Paolo Bianchini⁶ e Simonetta Polenghi⁷, per far riferimento ad una teoria e ad una prassi dell'educazione animate da una «carità dolce, amorevole e calda», ispirata alla figura del Cristo circondato da fanciulli del famoso episodio del *sinite parvulos venire ad me*. In questa loro interpretazione, entrambi gli autori partono dalla constatazione che un processo di “addolcimento” dell'educazione e dell'istruzione contro la pedanteria dei maestri e l'abuso di metodi coercitivi era stato attuato tempo addietro all'interno di esperienze circoscritte, da parte di Vittorino da Feltre, Filippo Neri, Fénelon, lo stesso de la Salle, mentre le grandi “utopie” delineate dalle riflessioni di Rabelais, Erasmo da Rotterdam, Tommaso Moro, Comenio e Pascal avevano funto da “stimolo culturale” per preparare il terreno a futuri sviluppi⁸.

Sulla scorta di tale premessa, in questa sede si intende discutere come Pestalozzi assunse la «*douceur*» non solamente come motivo ispiratore di un agire educativo “amorevole”, ma, soprattutto, come dispositivo pedagogico in grado di sintetizzare in sé, reinterpretare e combinare alcuni principi tipicamente illuministici (istruzione universale, pubblica felicità) con quelli legati al filantropismo tedesco (fra i quali una didattica basata sull'apprendimento intuitivo e le caratteristiche specifiche degli allievi)⁹. La pedagogia di Pestalozzi non aveva più nulla a che vedere con la “pedagogia normativa” dei trattati educativi, poiché si richiamava direttamente al

binomio «pedagogia e vita» espresso nell'origine etimologica del termine pedagogia (*pais-agogein*, “condurre il fanciullo coinvolgendolo in un moto ascensionale”) e del termine educazione (*e-ducare*, “guidare”; *ex-ducere*, “tirar fuori”; *e-docere*, “insegnare”).

A sostegno di questa lettura del contributo pedagogico di Pestalozzi è possibile annoverare, innanzitutto, quanto affermato dal teologo e pedagogista evangelico tedesco Friedrich Delekat, il quale nel volume *Johann Heinrich Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher* (1926) suggerì che per capire l'«amore educativo» di/in Pestalozzi non bisognasse andare a cercare analogie con l'Antichità classica, per esempio con l'*eros* platonico, bensì con quel senso tipicamente cristiano della vita, che portava ogni giorno ad amare ciascun uomo in quanto uomo, creato ad immagine e somiglianza di Dio. «Vi è [*n.d.r.* in lui] una specie di beatitudine profonda che si potrà chiamare dedizione, sacrificio, volontà di soccorso o come si voglia, che però nel suo senso più profondo scaturisce dal fatto che nell'amare e nell'essere riamati si sperimenta immediatamente la realtà di quello che di sé pensava il quarto evangelista, prototipo di quei mistici dell'amore, che cioè egli stesso era per sua natura tutto amore»¹⁰. La «benevolenza entusiastica e attiva» e il «sentimento amoroso come elemento vitale», mostrati quotidianamente da Pestalozzi, si alimentavano di una costante dimensione metafisica, tanto da assumere i connotati di una vera e propria *fruitio Dei*, al pari di quella esperita dai «mistici dell'amore»¹¹.

Tali principi, alle sorgenti dell'opera educativa pestalozziana, rappresentarono in linea più generale i fondamenti di una nuova «pedagogia del popolo», che avrebbe trovato, lungo il corso del XIX secolo, diversi punti di contatto con alcune fra le più importanti espressioni emerse in area cattolica¹². Pur non avendo una diretta derivazione pestalozziana, anch'esse contribuirono ad esaltare sul piano educativo e pedagogico il primato della formazione di una coscienza morale nell'uomo fin dai suoi primi anni di vita, attraverso l'adozione di uno stile educativo in linea con quella «carità dolce, amorevole e calda», di cui si è scritto poc'anzi.

A Pestalozzi spetta il tributo di essere stato fra i primi interpreti di questa nuova corrente, a partire dall'armoniosa continuità fra ordine naturale e vita sociale prefigurata all'interno della *Die Abenstunde eines Einsiedlers* (= *La veglia di un solitario*)¹³, ricercata nelle imprese educative a Neuhof, Stans, Burgdorf e Yverdon, per diversi motivi miseramente fallite, e ribadita all'interno dei suoi scritti rapidamente circolati nei migliori salotti europei. Le nuove strade battute da Pestalozzi furono imperfette in quanto iniziali e, proprio per questo motivo, lasciate in eredità ai posteri, affinché le proseguissero e le perfezionassero¹⁴. In tale direzione, l'opera pestalozziana potrebbe essere letta come una sorta di incompiuto "michelangiotesco", in cui la valorizzazione educativa dell'amore e della fede in chiave cristiana andò di pari passo con la ricerca della piena realizzazione dell'umanità nella forma di una vera e propria *Menschenbildung*, volta a far maturare l'integralità di «mente, cuore e mano» di un uomo kantianamente «trattato come fine e mai come mezzo»¹⁵. Con questo intento velato di speranza, Pestalozzi volle chiudere le pagine del suo *Schwanengesang* (= *Canto del cigno*), opera pubblicata in occasione del suo ottantesimo compleanno, nel 1826: «Esperimentate tutto, conservate il buono, e se a voi stessi matura qualche cosa di meglio, aggiungetelo con verità ed amore a ciò che con verità ed amore ho cercato di darvi in queste pagine, e almeno non buttate via l'insieme degli sforzi della mia vita come un oggetto diventato inutile, che non val più la pena di studiare. Esso in verità non è ancora diventato inutile e ha indubbiamente bisogno d'una seria prova, certamente non per amor mio e delle mie preghiere»¹⁶.

L'amore materno dell'uomo Pestalozzi

Il primo motivo ispiratore della «pedagogia dell'amorevolezza» di Johann Friedrich Pestalozzi è rinvenibile nella sua storia personale, tracciata nella seconda parte del *Canto del cigno* a suggello del "testamento spirituale e pedagogico" offerto ai lettori nelle pagine precedenti. Riprendiamo alcuni passi: «[n.d.r. Fin dall'infanzia] l'immaginazione agiva in me in modo

prevalente, ed ostacolava moltissimo l'educazione del mio intelletto e della mia arte in tutto ciò che non interessava il mio cuore»¹⁷. Rimasto orfano di padre all'età di cinque anni, «[n.d.r. crebbi] in un mondo adatto ad afferrare ed eccitare il mio cuore. Mia madre si sacrificava con completa abnegazione, e si privava di tutto quanto poteva ancora aver per lei attrattiva, data la sua età e la sua condizione, dedicandosi all'educazione dei suoi tre figli, sorretta nella sua nobile dedizione da una persona di cui conserverò eternamente il ricordo [n.d.r. la fedele domestica Babeli]»¹⁸. Nonostante gli innumerevoli sforzi compiuti dalle due donne, purtroppo a Pestalozzi «venne a mancare tutto ciò ch'è necessario per la formazione del carattere virile»¹⁹.

La frugalità di vita e il calore degli affetti, che connotarono la sua vita domestica infantile, avrebbero lasciato in lui una traccia indelebile, resa ancora più salda dalle esperienze vissute durante i suoi soggiorni nel villaggio di Höngg, presso la casa del nonno paterno Andrea, pastore protestante e direttore di una piccola scuola di villaggio. Andrea Pestalozzi si distinse per la ricerca di uno stretto legame fra istruzione ed educazione familiare e morale del popolo, grazie alla costruzione di una continuità di pensiero e di azione fra l'ambiente educativo scolastico e quello domestico²⁰, secondo la migliore tradizione luterana del pastore come «anima di ogni famiglia» e «apprezzato consigliere su tutti i problemi morali e religiosi» della gente del villaggio²¹.

Se queste furono fra le prime realtà che accompagnarono la crescita di Johann Heinrich e che contribuirono a formare in lui quella sensibilità umana e culturale in grado di ispirare il suo futuro progetto di rinnovamento delle «forze educative domestiche del popolo», non si può però dimenticare il ruolo di primo piano che ebbe in questo processo la sua personalità «singolare», sottolineata da diversi studiosi in occasione della celebrazione del primo centenario dalla morte, nel 1927. Così lo descriveva il filosofo e psicologo Carlo Sganzi dell'Università di Berna: «Giovanni Enrico Pestalozzi presenta quel tipo di genialità, ossia di eletta ed esemplare umanità, il cui valore e la cui suggestiva potenza educatrice, più ancora che nell'opera oggettivamente espressa, risiedono nella stessa

individua personalità, quale si è affermata a traverso i casi e le lotte della vita»²². Non era da meno il filosofo e pedagogista tedesco Theodor Litt, nel riconoscere che «chi non si è lasciato fuorviare, nel suo giudizio, dall'apparenza zingaresca, vede operarsi il miracolo: attraverso la scorza deforme gli appare in tutta la luce lo splendore della massima bellezza. Sentiamo continuamente parlare dell'impressione che facevano i suoi occhi, la cui profondità rivelava, con eloquenza senza parole, l'inesauribile amore per i suoi simili e la nobile passione di una volontà sempre pronta. E tutti quelli le cui anime erano mosse dallo stesso desiderio e soprattutto i bambini, cui quest'uomo dedicò la vita, sentivano come un'irradiazione fisica, l'amore appassionato e protettivo che proveniva da lui»²³.

Alla valorizzazione della genialità e della profondità di Pestalozzi si affiancava l'esaltazione del suo *grand coeur maternel*, come lo definì Adolphe Ferrière, fondatore negli anni Dieci del XX secolo del cenacolo pedagogico ginevrino e divulgatore dell'attivismo pedagogico a livello internazionale. Egli mise in luce quanto Pestalozzi rievocasse nel suo agire più la figura della «madre incomparabile», che quella del *pater familias*, animato com'era da un amore vissuto come capacità di «intuizione simpatica» degli altri e dono di sé, a fronte delle difficoltà nell'esercizio di compiti «tipicamente paterni», come la direzione, l'ordinamento e l'organizzazione delle sue istituzioni educative²⁴.

Anche Cesare Scurati, in anni più recenti, ha riconosciuto che «al Pestalozzi come uomo del *cuore*, dell'*emozione*, del *sentimento* si deve associare – ad un livello di qualificazione più profondo e definitivo – il Pestalozzi come uomo dell'*amore*. Il perno della sua personalità è l'amore per l'uomo, che dalla percezione in se stesso della presenza orientatrice di una volontà divina si allarga a divenire principio di attività operante per lo sviluppo dell'uomo in tutta la sua umanità»²⁵.

La mai celata inadeguatezza sul piano organizzativo-gestionale non gli impedì, però, di fare di un gruppo di fanciulli e ragazzi provenienti da ogni dove, spesso nati e cresciuti in condizioni sociali ai limiti della sopravvivenza e della dignità umana, una vera e propria famiglia,

vivificata da sentimenti di fraternità e da un'inaspettata passione ad apprendere. A questa meta non sarebbe giunto se non avesse saputo spronare i suoi allievi attraverso un costante «accorarsi sincero», che non andava confuso con alcuna forma di sentimentalismo, come ammonito del resto sia da Delekat, sia da Litt. Il primo sottolineò il tratto realistico dell'amore maturato dal «sognatore» Pestalozzi nel corso della sua esperienza, che mai scambiò la *sympatheia* con l'*àgape* cristiana e che andò oltre le istanze filantropiche e gli interessi fisiocratici – pur coltivati fin dalla giovinezza – con la sua capacità di «amare in realtà», cioè di estrinsecare il proprio intimo in un *modus vivendi et operandi* improntato alla ricerca e alla realizzazione del bene e della verità²⁶. Il secondo affermò che Pestalozzi, «sempre desideroso di apprendere, si è incessantemente sforzato fino alla più tarda età di dare occhi incorruttibili al suo slancio affettivo, di dare un obiettivo fondamento alla sua volontà benefica e con ciò ha dimostrato che in ogni caso l'amorosa dedizione, propria dell'educatore, non esclude la virile riflessione critica, la decisione energica, ma la promuove»²⁷.

Entrambe le linee interpretative trovarono riscontro nel ritratto che di Pestalozzi fecero due suoi allievi, Roger de Guimps e Louis Vulliemin, colpiti fin dal primo momento dalla «tenerezza ineffabile» mostrata dal loro maestro, accompagnata da una «tristezza profonda» e da una «*béatitude pleine de douceur*» che traspariva dai suoi occhi, nonostante lo stato di agitazione permanente in cui viveva a causa delle numerose idee che desiderava realizzare²⁸.

Non da ultimo, anche il filosofo razionalista critico Antonio Banfi, nel *Pestalozzi* pubblicato per la prima volta nel 1929, sottolineò il suo «energico ardore», frutto di un «eroico coraggio» e di una «fedeltà libera e pronta della propria missione», connotata in senso spirituale in quanto agita in nome della verità divina della vita²⁹. Quest'ultima costituiva la forma secondo la quale la natura ideale viveva nella realtà umana, sia come espressione della «spontaneità e della libertà della persona», sia come capacità di uscire da sé, porre nell'unità con gli altri la certezza della propria vita e giungere, quindi, ad essere «in

ogni relazione la garanzia sicura dei diritti e dell'indipendenza di ognuno»³⁰.

L'educazione secondo natura di «boccioli non ancora dischiusi»

Se, come si è visto, l'amore materno dell'uomo Pestalozzi costituì il motivo primigenio della sua «pedagogia dell'amorevolezza», non si può non porvi accanto la sua idea di educazione descritta secondo la metafora del «giardinaggio»: i fanciulli e i giovinetti rappresentavano «boccioli non ancora dischiusi» e «teneri arboscelli» bisognosi di cura e di coltivazione, per far crescere al meglio i germi invisibili presenti in loro fin dalla nascita³¹. Vi era, in questo, un richiamo – pur non essendo possibile dimostrarne una derivazione diretta – ai cosiddetti *arbusculas Dei*, menzionati da Comenio nella *Didactica Magna* a proposito della necessità di una *schola infantiae*³². Il pedagogista boemo, a sua volta, si rifaceva alle esortazioni paoline del «piantare», «irrigare» e «far crescere» presenti nella Prima lettera ai Corinzi³³, lasciando però intravedere una concezione dell'infanzia in cui le virtù dell'umiltà e dell'obbedienza erano coltivate non tramite la coercizione e il controllo, ma grazie a cure amorevoli e pazienti, in grado di fare di ogni nuovo nato il futuro fondamento di una società migliore³⁴.

La prospettiva di Pestalozzi, però, era rafforzata dalla ricezione che egli fece del fulcro della proposta educativa contenuta nell'*Émile* di Rousseau, cioè la promozione di un pieno e progressivo sviluppo della natura umana intesa come *physis*³⁵. Tale principio venne da lui coniugato, all'interno della sua opera educativa quotidiana, con il miglior portato della tradizione comeniana, mostrando la possibilità di «universalizzare» la pratica di un'«educazione domestica del popolo secondo natura», attraverso un «fare scuola» improntato ad un «metodo elementare, graduale, intuitivo». In questo modo, raggiunse lo scopo di mostrare, sul piano pedagogico, l'esistenza di uno stretto legame fra un'educazione ispirata ai principi di amorevolezza, armonia e serenità e la piena ed integrale formazione di ogni fanciullo in tutte le sue dimensioni, nessuna esclusa. «Pestalozzi ne s'est jamais

départi de ce point de vue. Pour lui la sérénité d'âme de l'enfant est la condition primordiale de sa croissance physique, intellectuelle et morale. Où règne la joie, naît la vérité»³⁶. Solamente la realizzazione di processi di insegnamento-apprendimento configurati in tali termini avrebbe garantito all'allievo di avviare una forma di lavoro personale, in grado di fargli sperimentare quella gioia di apprendere propria degli «apprendimenti significativi, durevoli», non scaturiti dal «noioso» insegnamento verbalistico e mnemonico tipico della metodica delle scuole tradizionali. In questo risultato, Ferrière individuò traccia del ruolo di precursore svolto da Pestalozzi nei confronti della teoria e della pratica dell'*école active*, così come dell'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento³⁷.

Al di là della possibile «forzatura» con cui Ferrière rilesse la figura di Pestalozzi come anticipatore dell'educazione nuova, va sottolineato l'accento posto sulla promozione – fin dalla prima esperienza di Neuhoof – di pratiche di insegnamento-apprendimento fondate sulla valorizzazione dei sentimenti, degli interessi e dei processi intuitivi di ragazzi provenienti da quegli strati popolari fino ad allora esclusi da qualsiasi forma di alfabetizzazione culturale, linguistica e civile. Senza l'«anima di apostolo e di operaio»³⁸ con cui intraprese quest'opera, in nome del principio «Popolo mio, io ti aiuterò a sollevarti», non ricorderemmo ancora oggi la figura di Pestalozzi come quella di *spiritus rector* della casa di Neuhoof³⁹ e, in senso lato, di fautore di un'educazione del popolo che, al di là di qualsiasi forma di artificiosità, si avvale «solo della natura che circonda i bambini, dei loro bisogni quotidiani e della loro stessa attività, e di dar valore pedagogico a questi mezzi»⁴⁰.

Su un piano di lettura più di carattere socio-politico, occorre ricordare che con questa operazione culturale Pestalozzi raggiunse l'obiettivo di mostrare come l'educazione domestica potesse servire da modello a quella pubblica e come quest'ultima, a sua volta, acquistasse valore per l'umanità solamente rifacendosi al modello di quella domestica⁴¹. Del resto, per Pestalozzi il focolare domestico rappresentava il fondamento di ogni educazione naturale e, proprio per questo motivo, «una scuola di

costumi e di politica»⁴². Tale ispirazione si sarebbe ulteriormente accentuata a seguito delle varie vicissitudini occorse nella sua vita, del successo raggiunto con la pubblicazione del romanzo pedagogico *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo* (1781-1787) e della seppur breve esperienza educativa presso l'orfanotrofio di Stans, nel pieno degli sconvolgimenti occorsi al vecchio ordine feudale dopo la proclamazione della Repubblica Elvetica nel 1798⁴³. A Stans, Pestalozzi sperimentò una forma di istruzione elementare secondo le leggi di natura che governavano i processi di apprendimento, grazie all'esercizio di un acuto spirito di penetrazione psicologica ispirato alla rousseauiana osservazione del *génie* di ciascun allievo⁴⁴, in un clima di semplicità, amore, fede, fermezza e calma⁴⁵. Infine, a decenni di distanza, lo zurighese sentì nuovamente la necessità di ribadire, nel *Canto del cigno*, l'importanza di garantire un accompagnamento educativo sistematico, intenzionale e animato da amore, per favorire il pieno sviluppo della natura di ciascun essere umano: «il procedimento della natura nello svolgimento delle facoltà umane, lasciato a se stesso, solo lentamente s'allontana dalla sensualità animalesca della nostra natura. Quando quel procedimento si voglia innalzare al compito di sviluppare ciò che è umano nell'uomo, allora esso presuppone da un lato l'ausilio d'un amore illuminato, il cui germe già si ritrova nell'affetto di padre, di madre, di fratello e di sorella, dall'altro lato l'illuminato impiego dell'arte che gli uomini hanno acquistato durante millenni d'esperienza»⁴⁶. Da queste considerazioni emerge come la «pedagogia dell'amorevolezza» di Pestalozzi si fosse concretizzata lungo il corso della sua esistenza nella formulazione di un metodo di insegnamento-apprendimento sorretto, nella sua originalità, sia da una pedagogia dell'intuizione e dell'interesse, volta alla realizzazione dell'ideale rousseauiano dell'educazione secondo natura⁴⁷, sia da una pedagogia del carattere, in linea con i pilastri portanti dell'obbedienza, della sincerità, della socievolezza e di un'istruzione realmente proporzionata all'età e agli interessi dei ragazzi, raccomandati anche da Kant nel 1803 nella sua *Über Pädagogik*⁴⁸.

Per un'educazione senza castigo e timore

Senza necessariamente ricorrere a categorie come quella di *Schwarze Pädagogik* (= pedagogia nera), introdotta per la prima volta nel 1977 da Katharina Rutschky per far emergere, attraverso un'analisi testuale, i «conflitti rimossi e nascosti» che hanno contribuito a determinare la storia dell'educazione⁴⁹, si intende qui porre l'attenzione a come Pestalozzi si rapportò nei suoi istituti con la pratica della punizione.

In prima battuta, occorre ribadire che la tenerezza «materna» e la *puissance du cœur*⁵⁰ con cui Pestalozzi educò i fanciulli non aveva più nulla a che vedere con quell'antropologia pedagogica «pessimistica» e quella «pastorale della paura»⁵¹ diffuse in età moderna, specialmente in concomitanza della riforma protestante e della controriforma cattolica, imperniate attorno ad una concezione di *puer* «corrotto» dal peccato originale e, in quanto tale, bisognoso di vigilanza e controllo sul piano morale e religioso, per instillare in lui le migliori virtù cristiane mediante l'acquisizione di buone abitudini⁵². Come già ricordato, il richiamo ai bambini come *arbusculas Dei*, coniugato con una nuova concezione dell'infanzia di matrice comeniana e soprattutto rousseauiana, allontanò Pestalozzi da quella riflessione sull'agire educativo della famiglia, che aveva visto persistere nei *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli* (1584) del cardinale Silvio Antoniano la raccomandazione di ricorrere alle percosse ogniqualvolta fosse necessario, purché «con moderazione»⁵³.

Pestalozzi fu influenzato nella sua scelta di un'educazione «senza castigo e timore» dalla «rivoluzione copernicana» introdotta dall'utopia dell'*Émile* di Jean Jacques Rousseau, che per quanto concerneva l'età della puerizia (6-11 anni) propose un'idea di educazione negativa, la quale non consisteva «nell'insegnare la virtù o la verità, ma nel preservare il cuore dal vizio e la mente dall'errore. Se poteste non far nulla e non lasciar fare nulla agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto fino all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla mano sinistra, gli occhi del suo intelletto, fin dalle vostre prime lezioni, si aprirebbero alla ragione;

privo di pregiudizi e libero dalle cattive consuetudini non ci sarebbe più nulla che possa contrastare le vostre cure. Ben presto, nelle vostre mani, diverrebbe il più saggio degli uomini e, così, cominciando con il non fare nulla, avreste realizzato un processo educativo straordinario»⁵⁴.

Come confessato dallo stesso Pestalozzi nel *Canto del cigno*, fra i contributi rousseauiani che diedero «nuove ali alla mia tendenza sognatrice verso un'azione più vasta e benefica a favore del popolo» vi fu anche il sistema della libertà «dal Rousseau nuovamente vivificato e idealmente giustificato»⁵⁵, di cui non condivise però la pratica dei «castighi naturali», frutto delle dirette conseguenze delle azioni dei ragazzi (come nell'episodio del vetro rotto nella stanza di Emilio⁵⁶). Egli era convinto dell'imprescindibilità di instaurare nell'educazione un rapporto reciproco e biunivoco fra la libertà del fanciullo e l'obbedienza all'adulto, in cui l'eteronomia dell'educazione avrebbe costituito uno sprone per la maturazione dell'autonomia nel singolo⁵⁷.

Sulla scorta di questi principi, Pestalozzi fu in grado di operare una sorta di “metamorfosi” in quel gruppo di «ragazzi che in tutta la loro vita non avevano mai tenuto un libro in mano né sapevano a memoria il Padre Nostro e l'Ave Maria, [n.d.r. ma che] in poche settimane giunsero al punto di studiare quasi senza interruzione dalla mattina alla fine della giornata»⁵⁸. Da apatici, ribelli e inselvaticiti, i piccoli orfani di Stans divennero fanciulli pieni di gioia, zelo, *douceur* e *bienveillance*. La fatica dell'apprendere era sparita in loro, per lasciare spazio ad un'esperienza di elevazione e perfezionamento dell'anima. In un passo della *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans* (1799), in cui Pestalozzi si rivolse ad un anonimo interlocutore – il libraio zurighese Heinrich Gessner – emerse chiaramente un'intenzionalità educativa a 360 gradi: «... [n.d.r. la situazione] mi costringeva ad essere tutto per i miei ragazzi. Da mane a sera ero quasi solo con loro. Tutto ciò che di bene veniva fatto per il loro corpo e il loro spirito, proveniva da me: ogni aiuto, ogni assistenza nel bisogno, ogni insegnamento ero solo io a darglielo. La mia mano era nella loro mano, il mio occhio riposava nel loro. Le mie lacrime scorrevano con loro e il mio sorriso accompagnava la loro gioia. Essi erano fuori

dal mondo, fuori da Stans: essi erano presso di me ed io presso di loro. Il mio cibo, la mia bevanda era il loro cibo e la loro bevanda»⁵⁹.

L'indisciplina e la corruzione, in cui fino ad allora avevano vissuto quei ragazzi, distoglievano Pestalozzi dalla tentazione di ricorrere alla rigida costrizione di un ordine e di un'organizzazione esteriore, o all'imposizione di regole e di prescrizioni, perché non avrebbero fatto altro che allontanarli ulteriormente da lui ed ottenere il risultato contrario. «Era necessario che incominciassi col risvegliare il loro spirito stesso e una disposizione alla giustizia e alla moralità, per renderli anche attivi, attenti, ben disposti e obbedienti anche nella loro condotta esterna ...»⁶⁰.

Per far questo, Pestalozzi introdusse a Stans una triplice strategia di azione: allargare il cuore dei ragazzi e ispirare amore e carità, soddisfacendo i loro bisogni e facendo vivere questi sentimenti quotidianamente, secondo la migliore lezione rousseauiana; educare le loro molteplici capacità, così che potessero esercitarle ampiamente e, nel contempo, imparassero ad assicurarsi la benevolenza del loro gruppo, all'interno di un clima sempre più familiare; fare attenzione all'uso delle parole e imparare a riconoscere quanto fossero legate alle situazioni quotidiane della casa e dell'ambiente, in modo da far maturare un sentimento «giusto» e «morale» della vita e delle relazioni sociali⁶¹. L'esempio del silenzio come mezzo per ottenere una maggiore attività dei fanciulli mostrava, in linea ancora una volta con gli insegnamenti di Rousseau, quanto contasse molto più, nello sviluppo di capacità virtuose, l'esperienza vissuta in prima persona, che le prediche e le teorie non sorrette da questo mezzo.

Nei casi estremi di durezza e rozzezza apparentemente invincibili mostrate da alcuni bambini, Pestalozzi non rinunciò ad avvalersi di castighi corporali, benché in un clima di ferma dolcezza, come rievocato in un altro passo della *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*: «... ma quando i miei pupilli manifestavano durezza e rozzezza, ero severissimo e mi avvalevo di castighi corporali ... [Ma] nessuna delle mie punizioni provocava ostinatezza: anzi i ragazzi erano felici quando, un istante dopo, tendevo loro la mano e li baciavo di nuovo ... Caro

amico, i miei ceffoni non potevano fare una cattiva impressione sui miei pupilli perché trascorrevano con loro tutto il giorno con tutto il mio affetto e mi dedicavo sempre a loro. Essi non intendevano male il mio modo di fare, perché comprendevano bene il mio cuore ... Facevo tutto quello che era possibile per far loro vedere distintamente e chiaramente tutto ciò che poteva stimolare la loro attenzione e provocare le loro passioni, perché agivo come agivo»⁶².

Anche i «miei ceffoni», come li definì Pestalozzi, potevano ottenere in questi casi limite un effetto efficace, perché il clima familiare e di *sympatheia* costruito giorno per giorno con i suoi allievi annientava il rischio di «eccitare l'orgoglio» e di ridurre l'educazione stessa ad una forma di «pestare meccanico», che nulla aveva a che vedere con quel processo di sana emulazione in grado di promuovere il rousseauiano *amour de soi*⁶³. Come ricordato dallo stesso Pestalozzi all'amico inglese Greaves, nella XXXIII lettera raccolta nel volume *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* (1818-1819): «paura e orgoglio sono sentimenti vili quanto alla loro origine, e inoltre insufficienti quanto ad efficacia, giacché non rappresentano nulla per il cuore, da cui sprizzano tutte le sorgenti della vita. Per tali motivi nei riguardi dell'educazione morale e intellettuale io ho dato tanta importanza alla *simpatia* come movente dell'agire, e ho sempre insistito sulla necessità di essa anzitutto nei rapporti coi bambini. Ho sempre insistito sulla necessità perentoria di tener conto di quel sentimento, che senza esitare chiamo il primissimo sentimento di specie superiore nel bambino: cioè quello dell'amore e della fiducia verso la madre»⁶⁴.

La madre come agente e fonte primaria di amorevolezza

Non è possibile ricostruire in maniera esaustiva i tratti della «pedagogia dell'amorevolezza» di Johann Heinrich Pestalozzi senza far riferimento alla figura della madre, da lui concepita quale fonte principale d'amore e motore di ogni processo educativo che intendesse assumere i caratteri e i vantaggi propri di un'educazione secondo

natura. Su questa sua rivalutazione dell'amore materno e della funzione educativa della madre pesò la scelta di innestare, su premesse rousseauiane, un nuovo discorso pedagogico in cui «il tratto della tenerezza, considerato tipicamente femminile e, pertanto, svalutato, [*n.d.r.* venne] indicato come naturale e pedagogicamente fecondo anche per i padri, i maestri e gli educatori»⁶⁵.

La madre, al centro della stessa vicenda biografica di Pestalozzi, fu da lui pensata nel ruolo di protagonista del romanzo pedagogico *Leonardo e Geltrude* e, nelle opere successive, descritta come responsabile fin dal concepimento dei compiti di cura ed educazione dell'*arbuscula Dei* portato in grembo. Il clima del Romanticismo, animato da fermenti pedagogici caratterizzati da una forte tensione religiosa favorevole all'assunzione dell'amore come principio educativo, aveva trovato, dunque, in Pestalozzi un terreno di congiunzione con i primi risultati di quel mutamento che, fin dall'Età dei Lumi, si era verificato nei confronti del ruolo della donna e della madre, riconosciute soggetti di diritto in quanto esseri razionali, quindi potenzialmente capaci di acquisire dignità giuridica e politica⁶⁶.

La questione fu tematizzata da Pestalozzi in diverse sue opere, di cui si ricordano in particolare *Il libro delle madri* del 1803 e le 34 lettere inviate a James Pierpoint Greaves fra l'autunno del 1818 e la primavera del 1819, raccolte nel volumetto *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*. Essa può essere riletta sotto almeno quattro piani di riferimento. Il primo è quello di carattere pedagogico, relativo al particolare valore educativo delle cure offerte da ogni madre «accorta» nei confronti del suo nascituro, le quali – in quanto espressione di un ordine puramente naturale, che affidava ad ogni madre la missione di educatrice – costituivano per Pestalozzi l'impalcatura per sorreggere la sua proposta pedagogico-didattica di un metodo intuitivo, elementare e graduale per la formazione integrale di ogni singolo essere umano, illustrato in *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1801).

Il secondo piano di lettura è di carattere politico e civile, in quanto la madre costituiva per Pestalozzi l'agente primario di quell'educazione domestica senza la quale non sarebbe stato possibile portare avanti il progetto di una

rigenerazione sociale, morale e civile del popolo. Questa sua tesi si iscriveva all'interno di quell'orizzonte culturale e religioso di matrice riformata, che vedeva nella valorizzazione della lingua materna e dello spazio educativo, sociale e geografico del villaggio i punti di riferimento di una nuova idea di educazione. Ecco perché, fin dalla sua prima lettera a Greaves, Pestalozzi volle esplicitare che il «grande intento» dello sviluppo dell'anima infantile fosse realizzabile ricorrendo al «grande mezzo» costituito dall'agire della madre, finalizzato alla formazione al bene, all'onore e alla fortuna delle future generazioni, attraverso le gioie tranquille della vita domestica⁶⁷. L'amore per la madre si sarebbe, in questa visione, gradualmente trasfuso in amore fraterno, in amore familiare e, più in generale, in amore per l'umanità, poiché grazie ad esso il bambino avrebbe imparato ad adattarsi alle necessità della natura, imparando a vivere ed a mantenere quell'equilibrio di forze in grado di garantire la sua felicità.

Il terzo piano di lettura è di carattere religioso: la madre, creata da Dio per diventare «l'agente più energico dello sviluppo infantile», in quanto nel suo cuore era radicato il desiderio di realizzare innanzitutto il bene del figlio, era colei che era chiamata a scorgere nel fanciullo i primi segni dello sviluppo della coscienza, della ragione e della religiosità⁶⁸. «Nello sguardo che il bambino figge negli occhi della madre, in quello sguardo così pieno d'amore, così pieno di cuore, che parla nella maniera più commovente del suo salire su per i gradi dell'essere»⁶⁹ era visibile il «trionfo dell'amore materno», che altro non era se non espressione diretta dell'amore di Dio.

Un quarto piano di lettura, emerso dalla recente storiografia di genere, mostra come Pestalozzi fu «fra i primi a valorizzare il ruolo imprescindibile e il valore educativo del rapporto madre-figlio superando il modello della donna debole ed emarginata per fare spazio a quello della donna libera ed emancipata. La sua visione del sapere femminile, diversa da quella tradizionale, ha infatti contribuito a scompaginare un assetto sociale conservatore e ancora fortemente androcentrico rispetto alle questioni di genere e ai rapporti tra uomo e donna»⁷⁰. Questo tipo di interpretazione si riaggancia alla rilettura svolta da Giulia

Di Bello di un'opera poco conosciuta di Pestalozzi, il saggio *Legislazione e infanticidio. Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni* (1783). In quelle pagine dedicate all'infanticidio, uno dei drammi personali e sociali maggiormente sentiti all'epoca, affrontato da Pestalozzi secondo un'ottica pedagogica non colpevolizzante nei confronti delle madri assassine, Di Bello ha individuato un originale contributo alla storia dell'educazione della maternità e del processo di interiorizzazione del comportamento materno, all'interno di un contesto storico caratterizzato da profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali dopo la fine dell'Antico Regime. La sua proposta di un intervento prettamente educativo nei confronti delle donne accusate di infanticidio si collocava nell'ambito di un più ampio progetto di riforme sociali, in grado di promuovere l'uguaglianza e la libertà del popolo attraverso la sua elevazione morale e civile⁷¹.

Fatte queste puntualizzazioni, occorre chiedersi quale fu per Pestalozzi il principio ispiratore della formazione di una buona madre: per farlo, va richiamato quel ricco patrimonio di competenze che la natura stessa poneva nelle mani di ogni madre, sotto forma di «amore pensoso»⁷². Con questa espressione, Pestalozzi intese fare riferimento ad un amore regolato «con» e «dalla riflessione» sulla natura dei propri doveri educativi e sulla responsabilità di condurre al bene i propri figli. L'«esercizio tempestivo della potenza di giudizio» e la «costante abitudine di riflettere» della madre costituivano le chiavi di volta per garantire un'educazione serena del fanciullo, priva di inutili timori, in quanto «accorta» ed «attenta» a quella condizione di neotenia e di impotenza vissuta dall'uomo nei primi mesi di vita che, come precisato da Rousseau stesso⁷³, rendeva indispensabile l'adozione di accorgimenti di natura educativa per favorire la maturazione nel bambino dei primi segni di natura spirituale, come il «riso della gioia» e le «lacrime della compassione»⁷⁴. Osservazioni, queste ultime, presenti anche nel pensiero di alcuni autori della pedagogia del cattolicesimo liberale italiano, *in primis* Antonio Rosmini⁷⁵.

Con coraggio e umiltà, ogni madre animata dall'«amore pensoso» era chiamata a promuovere spiritualmente lo

sviluppo integrale della natura umana di ciascuno dei suoi figli, con quell'attenzione che solo una madre poteva dedicarvi. Non si può non menzionare, a tal proposito, quanto raccomandato sempre da Rousseau relativamente alla pratica quotidiana dell'osservazione, quale canale prioritario di accesso al *génie* del singolo uomo: «Uomini prudenti, spiate a lungo la natura, osservate bene il vostro allievo prima di dirgli la prima parola: lasciate che possa manifestare in piena libertà i segni del suo carattere, non imponetegli nessuna limitazione, per poterlo vedere meglio nella sua integralità»⁷⁶. L'«amore pensoso» di ogni buona madre, corroborato dall'osservazione sistematica e da una progressiva consapevolezza della gradualità dello sviluppo psico-fisico del fanciullo, rappresentava in questo modo il principale garante del primato di un'educazione secondo natura, in grado di realizzare quella prospettiva di integralità di cuore, mente e mano, «fondamento vero della felicità umana» in quanto capace di preservare la natura spirituale dell'uomo⁷⁷. L'integralità di cuore, mente e mano del bambino era il frutto dell'impegno integrale del cuore, della mente e della mano di sua madre, prima responsabile della sua conduzione sulla strada dell'amore familiare, in nome dell'amore e della fede in Dio. La fonte principale di tale elevazione spirituale era costituita, innegabilmente, da quel senso di gratitudine e di *sympatheia* che i fanciulli esperivano dalle cure materne, mirate com'erano al soddisfacimento dei loro bisogni fisiologici e al mantenimento di quel senso di benessere fisico e di tranquillità morale e spirituale, fondamentali per fare di loro, in futuro, uomini ben formati⁷⁸.

Al di là e al di sopra di qualsiasi forma di istinto di conservazione e di soddisfacimento sensuale dei propri desideri, per Pestalozzi era *in primis* lo «spirito di bontà» della madre di famiglia a garantire la buona riuscita delle sue azioni educative, in quanto spirito instillato nella donna direttamente da Dio. «Se con la *bontà* si riesce meglio che con tutti gli altri mezzi, vuol dire che esiste nel bambino *un qualche cosa*, che per così dire risponde all'appello della bontà. La bontà deve esser la cosa più affine alla sua natura; la bontà deve destar consenso nel suo cuore. Donde proviene questo qualche cosa? Non esito a dirlo: dal Datore di tutto ciò che è buono»⁷⁹.

La prima conseguenza di un'affermazione di questo tipo consisteva nel riconoscere che le condizioni necessarie per avviare un processo educativo risiedessero nella capacità dell'educatore (in questo caso, la madre) di individuare nella natura profonda dell'educando (in questo caso, il figlio) la presenza di quei germi vitali, posti direttamente da Dio, senza i quali non sarebbe stato possibile indirizzarlo lungo la strada della fede e dell'amore. «Le spetterà [*n.d.r.* alla madre], in un mondo incostante, diffidente, miscredente, di lavorare infaticabilmente perché la serena e amabile noncuranza di quell'innocenza, con la quale ora il bambino riposa tra le braccia di lei, un giorno possa assurgere a incrollabile fiducia in tutto ciò ch'è interiormente buono ed esteriormente santo. E in un mondo egoista le apparirà il compito di dirigere e ampliare l'energico attaccamento del suo bambino, in modo ch'esso divenga sorgente d'amore operoso, che non si ritrae da alcuna rinuncia e non considera troppo grande qualsiasi sacrificio a pro di una causa giusta»⁸⁰.

La seconda conseguenza consisteva nella giustificazione, sul piano pedagogico, della proposta di una teoria dell'educazione «materna», rivolta a tutti gli uomini, indipendentemente dalla classe sociale di appartenenza, in quanto fondata sulla parola di Dio. «Spero realmente, che sia infine venuto il tempo, in cui non debba più domandarsi se una teoria concorda o non con gl'interessi di una classe di uomini o con le opinioni preconcepite di un'altra, ma se essa si fonda sull'osservazione, sull'esperienza, sul retto uso della ragione e sulla spregiudicata comprensione della rivelazione, che trascuri le interpretazioni degli uomini e riconosca come suo unico fondamento la parola di Dio»⁸¹.

La madre, chiamata per natura a indicare la via di un'educazione domestica delle energie popolari, divenne nella «pedagogia dell'amorevolezza» di Pestalozzi la *conditio sine qua non* per trovare una soluzione realistica alla plurisecolare questione della miseria, del pauperismo, della promiscuità, della corruzione morale e della disperazione del popolo. Risulta particolarmente icastica la metafora, che egli utilizzò in *Leonardo e Geltrude*, per descrivere questa figura di donna-madre “non d'uso comune”: «lettore, vorrei cercare di darti un'immagine di

questa donna, per far sì ch'essa ti si presenti viva davanti agli occhi, e che il suo agire silenzioso ti resti incancellabile nella memoria. È molto, ciò che voglio dire: tuttavia non mi perito di dirlo. Così la stella luminosa di Dio segue da mattina a sera la sua carriera. Il tuo occhio non osserva un solo suo passo, e il tuo orecchio non la sente correre; ma quando essa tramonta, tu sai ch'essa risorgerà e continuerà a riscaldar la terra, finché i frutti di essa siano maturi. Lettore, è molto quello ch'io dico, ma non mi perito di dirlo. Quest'immagine della grande madre, che si distende amorosa sulla terra, è anche quella di Geltrude e d'ogni altra donna, che fa della sua casa il santuario di Dio, e per la sua devozione al marito e ai figli merita il cielo»⁸².

Il «domestico» come spazio educativo e scolastico amorevolmente condotto

Non si può, a questo punto, concludere una rassegna sulla «pedagogia dell'amorevolezza» di Pestalozzi senza fare riferimento allo spazio educativo «domestico», che per lui coincide con la famiglia, nella fattispecie la famiglia contadina, in quanto alveo naturale di ogni processo educativo che intendesse ispirarsi al principio dell'educazione integrale secondo natura e, dunque, al principio di amorevolezza. Già ne *La veglia di un solitario*, Pestalozzi presentò la famiglia come la prima sfera vitale esterna dell'uomo che, in stretta interdipendenza con le altre due sfere vitali esterne (la professione e lo Stato), si alimentava direttamente alla sfera del sentimento interiore, nella quale soltanto poteva trovare pace, serenità, verità e amore, in quanto animata dalla presenza di Dio⁸³. Risulta più chiaro, da questo riferimento, come mai la categoria del «domestico», pur riacciandosi all'affermazione rousseauiana dell'importanza dell'educazione privata e domestica per formare l'uomo come intero, non assunse in Pestalozzi lo stesso significato di educazione individuale promossa dal *gouverneur* al di fuori di qualsiasi istituzione sociale, compresa la famiglia⁸⁴.

Come emerge dalle vicende narrate in *Leonardo e Geltrude*, la presenza di un contesto domestico-familiare

solido, il cui fulcro era costituito dalla figura della donna-moglie-madre Geltrude, costituiva di per sé il migliore antidoto contro ogni forma di corruzione morale che rischiasse di minare la natura dell'uomo fin dai primi mesi di vita. La casa di Geltrude, definita da Pestalozzi «dimora in cui abita l'umanità»⁸⁵, rappresentava uno spazio educativo dominato da un clima di parca frugalità, gioiosa laboriosità, serena abnegazione e servizio verso il prossimo. La gioia che dominava quella casa, da quando Geltrude era riuscita nel suo intento di far tornare sulla retta via il marito Leonardo, rappresentava il massimo dono che si potesse avere sulla terra e, nel contempo, una delle condizioni più gradite a Dio. «Le gioie domestiche dell'uomo sono le più belle della terra, e la gioia che i genitori provano dei loro figli è la più santa dell'umanità. Perciò Dio benedice le lacrime di questa gioia e premia ogni abnegazione paterna e ogni cura materna verso i figli»⁸⁶.

La famiglia, come si è visto, per poter continuare ad essere «culla» dell'educazione secondo natura, aveva bisogno dell'impegno e del sacrificio della madre, principale depositaria del rispetto e del mantenimento dell'ordine domestico, che da solo avrebbe garantito il buon ordine sociale e lavorativo, in un contesto storico-culturale di grandi rivolgimenti come gli ultimi decenni del XVIII secolo. Non per nulla, nelle pagine del *Leonardo e Geltrude* Pestalozzi si soffermò a lungo nel descrivere le condizioni penose della casa del «povero Rudi della collina», in cui da anni albergava la «depravazione del disordine», dovuta alla scarsa cura che la moglie aveva rivolto a sé e alla propria famiglia quando era ancora in vita, preferendo estraniarsi in letture di carattere religioso⁸⁷. Lo stesso discorso valeva, in altro modo, per la casa del podestà-oste Hummel, luogo di «perdizione» per molti padri di famiglia che dissiparono i propri averi nel vizio del bere e nella morsa dell'usura, esercitata dallo stesso Hummel sottobanco⁸⁸. In entrambi questi esempi, la casa sembrava aver perso i connotati dell'ambiente «familiare», «domestico» ed «educativo», anche se aveva in sé i germi per poterli riacquistare⁸⁹: basti pensare all'opera di «bonifica» intrapresa da Geltrude nella casa di

Rudi, che nel giro di pochi giorni cambiò completamente aspetto.

Se, dunque, era la madre il pilastro portante del «domestico», risulta più chiaro capire come mai dai dialoghi di Geltrude con i figli e il marito emergesse il loro graduale ruolo di diretti protagonisti, in libertà e responsabilità, di un processo educativo volto all'acquisizione e all'assunzione in prima persona di quell'ordine domestico che la sposa-madre stava costruendo per loro e insieme a loro. Non si spiegherebbero, così, l'azione di sostegno e di sprone esercitata da Geltrude nei confronti di Leonardo, i suoi rimproveri alla figlia Lisa che si lasciava andare troppo alle chiacchiere fuori casa, o l'aver mandato a letto Niclas senza cena perché per l'ennesima volta si era comportato in maniera irruenta con la sorellina Griteli, nonostante avesse poco prima promesso alla madre e a Dio di non farlo più⁹⁰.

Il concetto di ordine domestico, da cui derivava quello di «ordinamento», scaturiva in Pestalozzi dalla sua originale ricezione del miglior portato del pensiero di Rousseau e del concetto di disciplina in Kant, tanto da giungere a contrapporlo nella sua «pedagogia dell'amorevolezza» alla tradizionale categoria di «disciplinamento» alla base della pedagogia repressiva e prescrittiva di Antico Regime. Esso costituiva il risultato tangibile della via di «saggezza familiare e civile» seguita da Geltrude, la cui casa rappresentò non solo la culla dell'educazione, ma anche un idealtipo di scuola dell'istruzione elementare e della formazione morale e professionale del popolo⁹¹. Otto Boldemann scrisse, a riguardo, di una «scuola domestica di Geltrude» animata da una «pedagogia domestica», per promuovere attraverso il lavoro l'educazione morale, intellettuale e professionale dei suoi figli, in linea con la tradizione educativa luterana⁹².

Emblematico è il fatto che i ragazzi di Geltrude non frequentavano le lezioni del maestro del villaggio, che di professione faceva il calzolaio, ma quelle offerte quotidianamente dalla madre nelle varie azioni di vita compiute insieme a loro: dalla cura della famiglia e della casa, al lavoro di filatura, fino al momento della preghiera e dell'«esame di coscienza», in cui imparavano a

discernere ciò che era bene da ciò che era male, grazie ad una riflessione a posteriori sulle proprie azioni. L'apprendere il far di conto con l'utilizzo di elementi dell'esperienza quotidiana, come i legumi e il filo di cotone, costituiva il fulcro del metodo educativo adottato da Geltrude, in quanto finalizzato a costruire la «base di tutto l'ordine nella testa». «Mentre i ragazzi filavano e cucivano, essa faceva loro contare avanti e indietro i loro fili e i loro punti di cucito, o anche saltarli e aggiungerli o sottrarli a numeri diversi. Questo gioco divertiva i ragazzi, tanto ch'essi stessi facevano a gara fra loro a chi vi riusciva più svelatamente e senza sbagliare. Quando erano stanchi, intonavano delle canzoni, e la mattina e la sera la mamma recitava con loro delle brevi preghiere»⁹³.

Tali attività del tutto «naturali» avrebbero costituito l'impalcatura didattica della nuova scuola del villaggio, voluta dal barone Arner e organizzata dall'ex tenente Glüphi come scuola del popolo e per il popolo, all'interno di un più ampio processo di riforma morale della società e di rinnovamento legislativo dello Stato. Essa non aveva più nulla a che vedere con la tradizionale *Schillingschule* dei contadini, «incapace, per carenza di mezzi, di locali, di attrezzature, per impreparazione e scarsità di maestri, a dare ai figli dei contadini e del proletariato industriale extraurbano, quella formazione non solo professionale, ma anche elementarmente culturale che i tempi richiedevano»⁹⁴.

Dopo aver osservato e riflettuto su quanto accadeva quotidianamente nella sala della casa di Geltrude, nel frattempo frequentata anche dai figli del povero Rudi, Glüphi e Arner identificarono il postulato di una «scuola dell'uomo», che vollero a loro volta adottare nella «loro» futura scuola: far apprendere al fanciullo a fare bene ciò che presumibilmente avrebbe dovuto fare una volta cresciuto, a tenere bene in ordine le conoscenze acquisite e a servirsene giudiziosamente per il bene suo e dei suoi⁹⁵. Il fondamento di una buona scuola «pubblica», quindi, non era altro che il fondamento della felicità umana e della saggezza di vita che avevano imparato a conoscere come visitatori della scuola «domestica» di Geltrude. «La benedizione e il benessere d'un povero tugurio, che mostra così irrepugnabilmente come tutti gli uomini potrebbero

star bene sulla terra, se fossero ordinati e ben allevati, è uno spettacolo tale da commuovere un animo ben fatto fino a perderne i sensi»⁹⁶. Non per nulla, la principale opera di Pestalozzi dedicata alla didattica dell'insegnamento elementare fu, per l'appunto, intitolata *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, riprendendo il nome di Geltrude come espediente per sottolineare il suo ruolo di *exemplum* per una riforma dell'educazione popolare, in grado di insegnare ai figli del popolo ad agire bene nel loro contesto di vita e a compiere altrettanto bene il loro lavoro. Una proposta, così configurata, si presta anche ad un ulteriore piano di analisi, di carattere strettamente etico-religioso, rispetto al quale occorre tener conto delle istanze pietistiche conosciute da Pestalozzi, secondo le quali il bene domestico e il bene religioso erano in sé indisciungibili e andavano preservati attraverso «un'educazione dei poveri alla povertà», come nell'opera di Kindermann in Boemia e di Sestro a Gottingen⁹⁷. È utile richiamare, a tal proposito, la lettura svolta da Antonio Banfi, secondo il quale «il legame familiare [*n.d.r.* in Pestalozzi] costituisce la forma di relazione in cui si fondono in armonia le più pure universali virtù e le più concrete necessità, in cui ogni rapporto vive nell'intimità dell'affetto [...]. Ivi il lavoro si accompagna alla pace del cuore, alla gioia più serena: ivi l'unità profonda della umana natura si dispiega nel vincolo dell'amore [...]. La famiglia è perciò il focolare sacro dell'eticità e della religione, il campo fecondo di ogni attività educativa, cioè dell'armonica formazione della personalità in rapporto con le condizioni determinate di vita»⁹⁸. Con queste argomentazioni, Pestalozzi seppe superare sia l'astrattezza dell'universalismo illuministico, sia l'individualismo rousseauiano, poiché intese affermare un postulato di accordo perfetto fra vita individuale e relazione sociale, sostenuto da un'«ardente fede pratica» e «avvivato dall'intuizione religiosa». In questo senso, l'educazione come supremo atto etico trovava nell'atteggiamento spirituale dell'amore familiare, inteso come espressione nello spazio domestico dell'unità e della continuità profonda del senso di fratellanza umana e di filiale dipendenza da Dio, la «forma obiettiva dell'eticità», cioè l'espressione più alta dell'attività morale, che trascendeva

le «determinate» e «circoscritte» relazioni affettive. «L'amore materno, nella sua potenza di diffusione, è il principio, che, secondo *Come Geltrude istruisce i suoi figli* e *Il canto del cigno* fa della famiglia, le cui origini si fondano su di un'esigenza puramente naturale, non solo un organismo essenzialmente etico, ma la base d'ogni successivo sviluppo ed estensione dell'eticità, che è appunto estensione e sicurezza dell'amore»⁹⁹.

Scaturiva, da qui, il riconoscimento del ruolo giocato dall'amore domestico come «collante sociale» in grado di garantire l'avvio e la tenuta di un processo di rigenerazione umana, sociale e civile, dalla forte valenza politica, su modello delle azioni di vita quotidiana condotte attorno al focolare. Senza di esso, ne era convinto per primo il barone Arner, non sarebbe stato possibile scalfire quel «quadro di ipocrisia e di finzione» in cui vivevano numerosi abitanti del suo villaggio, caduti nell'indigenza, nell'abbruttimento e nell'ozio, a causa dell'infelicità provocata dalle istituzioni sociali mal governate e dalle autorità mal attuate¹⁰⁰.

Come avvenne, in concreto, l'applicazione dell'ordine domestico osservato nella casa di Geltrude alla scuola del villaggio? Nell'umile stanza della scuola, mal governata dal precedente maestro, Glüphi si trovò a gestire un gruppo di ragazzi eterogeneo quanto ad età e deprivazione socio-culturale. Innanzitutto, decise di dividerli per file a seconda dell'età e della tipologia di lavoro svolto, distribuendo fra loro i figli di Geltrude e quelli di Rudi, già ben «ordinati» dalla precedente esperienza di educazione domestica nella casa della buona madre. In prima fila furono collocati i piccini che non conoscevano l'alfabeto e dietro, gradualmente, tutti gli altri, a seconda del loro livello di alfabetizzazione. Il maestro li istruiva, giorno per giorno, ai rudimenti del leggere, scrivere e far di conto, partendo dagli elementi dell'intuizione costituiti dai nomi, dai numeri e dalle forme. Ogni bambino aveva a disposizione come materiale didattico alcuni fogli di carta incollati insieme, con apposto il proprio nome in bella calligrafia, e due penne, strumenti che in molti casi non aveva mai maneggiato. Da casa si portava il proprio lavoro domestico, sia di filato (per i maschi) sia di cucito (per le femmine), con i relativi strumenti, finché il barone non ne

avesse procurati altri per cimentarsi in nuove attività lavorative.

«In complesso, il nuovo maestro trovò questi fanciulli poveri molto più svelti di mano e di testa, di quanto si aspettava: e anche questo è naturale. Il bisogno e la povertà mettono nella testa e nelle mani dell'uomo molte cose, che egli deve rigirare con pazienza e tenacia, finché non ve ne ha ricavato il pane; e Glüphi si fondava tanto su questo, che in tutto ciò che faceva a scuola, e quasi in ogni parola che vi diceva, aveva sempre fissa la mente a trar profitto di tale circostanza, che la natura stessa ha messo come base dell'educazione dei poveri e della gente di campagna»¹⁰¹.

In un contesto scolastico improntato ad un clima di amorevolezza, in cui era abolito l'uso di parolacce, punizioni corporali e umiliazioni inflitte ai fanciulli¹⁰², l'ex tenente Glüphi incarnò al meglio la figura del maestro pestalozziano impegnato nella formazione del «cuore», della «mente» e della «mano» dei suoi allievi, attraverso una sapiente combinazione fra il «sudore del lavoro quotidiano» svolto attraverso il tirocinio scolastico e l'apprendimento dei fondamenti della cultura, forte della convinzione che una «severa preparazione professionale» dovesse necessariamente prevalere su «qualsiasi insegnamento di parole»¹⁰³. Il controllo della pulizia a inizio giornata e il controllo del lavoro svolto a fine giornata consentivano di «disabituare» gradualmente i ragazzi alla pigrizia e alla menzogna. Grazie alla disponibilità di buoni esempi e alla pratica

dell'autoriflessione sulle proprie mancanze, i fanciulli presenti furono messi nelle condizioni di far proprio quel concetto di «ordinamento domestico», senza il quale non sarebbe stato possibile realizzare alcun progetto di fuoriuscita del popolo, con le proprie forze, «dallo stato di minorità» in cui si trovava. Il continuo esercizio di un'«educazione nei costumi», unitamente al riconoscimento e alla valorizzazione di una cultura popolare «fatta di motivi desunti dal lavoro quotidiano, di temi religioso-morali, di divulgazione scientifica, di conoscenza del diritto, di elementi della scienza atti a opporsi alla superstizione e alle credenze magiche ancora tanto diffuse nel contado»¹⁰⁴, trasformarono l'umile scuola del villaggio in una scuola atta ad «educare», secondo quel principio di amorevolezza che ogni buona madre, come Geltrude, sapeva mettere in atto con i propri figli. E che l'uomo Pestalozzi, chiamato «padre» dai suoi allievi, seppe porre al centro della sua nuova idea di pedagogia, affinché ogni sapere e ogni arte dell'uomo non rimanessero come la «spuma del mare»¹⁰⁵.

EVELINA SCAGLIA
 University of Bergamo

¹ Cfr. J.-P. Bardet, O. Faron, *Bambini senza infanzia. Sull'infanzia abbandonata in età moderna*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Laterza, Bari 1996, pp. 100-131.

² J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, [1762], tr. it. a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2016, libro II, p. 138. Per una prima contestualizzazione del tema dell'infanzia fra *Ancien Regime* ed Età dei Lumi, si rimanda a: D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*, in AA.VV., *Storia dell'infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, cit., pp. 3-99.

³ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, [1960], tr. it., Laterza, Bari 1994, p. 476. Sulla stessa linea di pensiero, si colloca anche il contributo di: E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno (XVII-XX secolo)*, [1980], tr.it., II ediz., Fandango, Roma 2012.

⁴ Su questi aspetti della formazione iniziale di Johann Heinrich Pestalozzi, si rimanda a: E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, tr. it. a cura di E. Becchi, UTET, Torino 1970, pp. 15-18.

⁵ Ivi, p. 25.

⁶ P. Bianchini, *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, Mondadori, Milano 2012, pp. 10-11.

⁷ Sulla nascita di una «pedagogia dell'amorevolezza» e sulle sue principali implicazioni, si suggerisce: S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, in «La Famiglia», n. 206, a. XXXVI, 2001, pp. 5-25.

⁸ P. Bianchini, *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in G. Chiosso (a cura di), *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, cit., p. 11.

⁹ Cfr. F. Blättner, *Storia della pedagogia*, [1968], tr. it., Armando, Roma 1994, pp. 117-122.

¹⁰ F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo - il filosofo - l'educatore*, [1926], tr. it. di C. Calogero Drago dalla II ediz. tedesca, La Nuova Italia Editrice, Venezia 1928, p. 77.

¹¹ Ivi, p. 78.

¹² Basti pensare all'apostolato delle nuove congregazioni religiose educanti sorte in quel frangente storico, come i padri salesiani di don Giovanni Bosco e le suore dorotee ispirate all'opera di Santa Dorotea fondata dai sacerdoti bergamaschi Luca e Marco Celio Passi, così come alla pedagogia del cattolicesimo liberale italiano, da Ferrante Aporti, a Raffaello Lambruschini, ad Antonio Rosmini e Gino Capponi, tutti interessati a conciliare la tradizione cattolica, le conquiste della modernità e il riconoscimento delle libertà individuali attraverso un agire educativo amorevole. Per un approfondimento sulle figure qui menzionate, si rimanda a: L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia 1994; G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia, XIX e XX secolo*, La Scuola, Brescia 2001; G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, La Scuola, Brescia 2005.

¹³ M. Gennari, *Pestalozzi e l'Abenstunde*, in J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, [1780], a cura e con la trad. it. di M. Gennari, Il Melangolo, Genova 2009, p. 19.

¹⁴ G. Tarozzi, *Introduzione*, in E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, [1826], tr. it., introduzione e note di G. Tarozzi, traduzione di A. Romagnoli, Paravia, Torino 1935, pp. VII, 4 n.

¹⁵ «La teoria e la prassi pedagogica [n.d.r. di Pestalozzi] palesano una tensione volta a indagare il sentimento della *Menschheit* (l'umanità), che abita nei recessi interiori di ciascun soggetto. In tale sentimento la *Bildung* pestalozziana può costituirsi quale itinerario d'umanizzazione e insieme come apertura all'alterità» (cfr. P. Levvero, *Introduzione. La Menschenbildung di Pestalozzi*, in P. Levvero, a cura di, *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2014, p. 13). Si tratta di una tesi differente rispetto a quella di Otto Boldemann, secondo il quale vi era contraddizione fra un'educazione che partiva dall'allevamento domestico e tendeva a formare l'individuo – adattandolo ad un certo ceto – e l'educazione generale dell'umanità secondo natura (cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, con un saggio di O. Boldemann, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 83).

¹⁶ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 278.

¹⁷ Ivi, p. 196.

¹⁸ Ivi, p. 197.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ivi, pp. 199-200.

²¹ K. Silber, *Pestalozzi. L'uomo e la sua opera*, [1965], tr. it., La Scuola, Brescia 1971, p. 14.

²² C. Sganzi, *Giovanni Enrico Pestalozzi, vita opera pensiero e significato presente della sua figura spirituale*, Tip. Cantonale Grassi e C., Bellinzona 1927, p. 5.

²³ T. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in T. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, tr. it., Avio, Roma 1961, p. 27.

²⁴ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, Editeur Julien Crémieu, Paris 1927, pp. 3-4.

²⁵ C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le Stelle, Milano s.d. [1968], p. 20.

²⁶ F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo - il filosofo - l'educatore*, cit., pp. 80-81.

²⁷ T. Litt, *La personalità e l'opera di Pestalozzi nel primo centenario della morte*, in T. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, cit., p. 28.

²⁸ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, cit., p. 6.

²⁹ A. Banfi, *Pestalozzi*, [1929], ristampa, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 213.

³⁰ Ivi, p. 234.

³¹ E. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, [1801], tr. it., La Nuova Italia, Perugia-Venezia 1929, pp. 26-27 (lettera I, Burgdorf, Capo d'anno 1801); Id., *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, [1818-1819], tr. it., La Nuova Italia, Venezia 1927, pp. 19-22 (lettera III, 7 ottobre 1818); Id., *Il canto del cigno*, cit., pp. 15-27.

³² G.A. Comenius, *Didattica Magna*, [1657], tr. it., III ediz., Edizioni Remo Sandron, Firenze 1947, cap. XVIII - *Disegno della scuola materna*, pp. 333-340.

³³ Si veda quanto scritto da S. Paolo apostolo nella *Prima lettera ai Corinzi*, 3: 6-9: «Io ho piantato, Apollo ha irrigato, ma era Dio che faceva crescere. Sicché, né chi pianta né chi irriga vale qualcosa, ma solo Dio, che fa crescere. Chi pianta e chi irriga sono una

medesima cosa: ciascuno riceverà la propria ricompensa secondo il proprio lavoro. Siamo infatti collaboratori di Dio, e voi siete campo di Dio, edificio di Dio».

³⁴ A. Cagnolati, *Comenio e l'infanzia*, in «Studi sulla formazione», n. 1, a. XIII, 2010, p. 70.

³⁵ Sul tema, si rimanda ai lavori di: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in G. Bertagna (Ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66; A. Potestio, *L'educazione naturale come principio pedagogico*, in J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., pp. 7-54.

³⁶ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, cit., pp. 17-18.

³⁷ Ivi, p. 21.

³⁸ Secondo un'espressione che richiama il ritratto di Pestalozzi formulato dal neoidealista italiano Giuseppe Lombardo Radice in occasione delle celebrazioni del primo centenario dalla morte, poi riportato in: G. Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, [1936], II ediz., Laterza, Bari 1952, pp. 9-50.

³⁹ C. Sganzi, *Giovanni Enrico Pestalozzi, vita opera pensiero e significato presente della sua figura spirituale*, cit., p. 28.

⁴⁰ J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, in Id., *Scritti scelti*, cit., p. 215.

⁴¹ Ivi, p. 216. Come ricordato da Otto Boldemann, la restaurazione pedagogica pensata da Pestalozzi doveva partire dalla casa, cioè da una comunità familiare che aveva in sé i presupposti per formare l'uomo all'«esistenza individuale» (cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 81).

⁴² Cfr. O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., pp. 77-106.

⁴³ Si veda quanto narrato dallo stesso Pestalozzi ne *Il canto del cigno*, cit., pp. 207-225, e ricostruito nella lettura di K. Silber, *Pestalozzi. L'uomo e la sua opera*, cit., pp. 28-51.

⁴⁴ Si rimanda al passo contenuto nel II libro dell'*Émile*: «Ogni persona possiede una forma peculiare, in base alla quale deve essere guidata. Infatti, per avere successo, è importante che le vostre cure lo guidino a partire da questa forma. Uomini prudenti, spiate a lungo la natura, osservate bene il vostro allievo prima di dirgli la prima parola; lasciate che possa manifestare in piena libertà i segni del suo carattere, non imponetegli nessuna limitazione, per poterlo vedere meglio nella sua integralità» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 162).

⁴⁵ «... Il mio proposito essenziale era quello di accomunare i ragazzi attraverso il sentimento del loro stare insieme e il risvegliarsi delle loro forze; di fondare l'Istituto nel semplice spirito di una grande comunità familiare e, sulla base di questo rapporto, e delle inclinazioni che derivavano da esso, di dar vita al sentimento morale e della giustizia» (cfr. J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, in Id., *Scritti scelti*, cit., p. 219).

⁴⁶ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., pp. 13-14.

⁴⁷ Sul rapporto fra Pestalozzi e la lettura dell'*Émile*, si rimanda a quanto scritto dallo zurighese nel *Canto del cigno*: «quando comparve il suo *Emilio*, il mio sentimento sognante e del tutto negato alla pratica fu preso di grandissimo entusiasmo per questo libro altrettanto pieno di sogni e lontano dalla pratica» (cfr. E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 211).

⁴⁸ Cfr. I. Kant, *L'arte di educare*, [1803], tr.it. a cura di A. Gentile, Armando, Roma 2001, pp. 109-121.

⁴⁹ K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, [1977], ediz. it. a cura di P. Peticari, Mimesis, Milano 2015, p. 171.

⁵⁰ A. Ferrière, *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*, cit., p. 33.

⁵¹ J. Delumeau, *Il peccato e la paura. L'idea di colpa in Occidente dal XIII al XVIII secolo*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1987.

⁵² S. Polenghi, *Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*, in M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 108-109.

⁵³ S. Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, Appresso Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stringari, Verona MDLXXXIII, libro terzo, pp. 133, 138.

⁵⁴ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 161.

⁵⁵ E. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 211.

⁵⁶ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, pp. 171-173.

⁵⁷ O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 35.

⁵⁸ J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, in Id., *Scritti scelti*, cit., p. 218.

⁵⁹ Ivi, p. 216.

⁶⁰ Ivi, p. 219.

⁶¹ Ivi, pp. 219-221.

⁶² Ivi, pp. 221-222.

⁶³ «La sola passione naturale per l'uomo è l'*amour de soi* o l'*amour-propre* inteso in senso lato. L'*amour-propre* considerato in sé o relativamente a noi, è buono e utile e, poiché non prevede necessariamente un rapporto con altri, da questo punto di vista è per natura

neutro; diventa buono o cattivo solo grazie ai modi e alle circostanze in cui viene applicato» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 159). E ancora, in un altro passo: «L'*amour de soi*, che considera solo noi stessi è appagato quando i nostri veri bisogni sono soddisfatti, ma l'*amour-propre*, che si confronta con gli altri, non è mai soddisfatto e non potrebbe esserlo perché questo sentimento, preferendoci agli altri, esige anche che gli altri ci preferiscano a loro stessi: cosa impossibile. Ecco come le passioni dolci e affettuose nascono dall'*amour de soi*, mentre le passioni piene di odio e irascibili nascono dall'*amour-propre*» (cfr. J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro IV, pp. 339-340).

⁶⁴ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., pp. 151-152.

⁶⁵ S. Polenghi, *Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna*, in «La Famiglia», cit., p. 14.

⁶⁶ Ivi, p. 12.

⁶⁷ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 15.

⁶⁸ Ivi, pp. 19-21.

⁶⁹ Ivi, p. 21.

⁷⁰ B. De Serio, *L'«amore pensoso» tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi*, in B. De Serio (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, p. 23.

⁷¹ Si rimanda alla lettura offerta in: G. Di Bello, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, [1783], tr. it., a cura di G. Di Bello, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. XIII-XLVI.

⁷² E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 17 (II lettera, 3 ottobre 1818).

⁷³ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro I, pp. 71-74.

⁷⁴ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., pp. 46-55 (IX lettera, 20 novembre 1818).

⁷⁵ «Avete dunque ragione voi, o madri, che aspettate con sì gran tremito dei vostri visceri il primo sorridere dei vostri figliuoli. Ah! voi sole siete le interpreti veritiere di quella prima parola infantile, che in forma di riso si espande sulle labbra e negli occhi e in tutto il volto di quel piccolo essere intelligente; voi sole ne intendete il mistero, intendete che egli da quell'ora vi conosce, e vi parla; e voi, primo oggetto dell'intelligenza umana, sapete voi sole rispondere a quel linguaggio d'amore, e rendervi quasi direi immagini e tipo della verità, che è intelligibile e che luce per se medesima (cfr. A. Rosmini, *Opere edite e inedite di Antonio Rosmini-Serbatì, prete roveretano*, vol. XVIII, Società editrice di libri di filosofia, Torino 1857, *Pedagogia e metodologia (opere postume)*, vol. I, p. 73).

⁷⁶ J.J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione*, cit., libro II, p. 162.

⁷⁷ E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 29.

⁷⁸ Ivi, pp. 34-35.

⁷⁹ Ivi, p. 37.

⁸⁰ Ivi, p. 40.

⁸¹ Ivi, p. 42.

⁸² E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, [1781-1787], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1968 (III ristampa della I ediz. tradotta da G. Sanna), parte seconda, p. 59.

⁸³ J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., pp. 41-45. Si rimanda all'illustrazione fatta nel manuale di F. Blättner, *Storia della pedagogia*, cit., pp. 159-161.

⁸⁴ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., libro I, pp. 77-79.

⁸⁵ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte prima, p. 152.

⁸⁶ Ivi, p. 154.

⁸⁷ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte seconda, pp. 18-25.

⁸⁸ Id., *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte prima, pp. 95-99.

⁸⁹ E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, cit., pp. 29-37.

⁹⁰ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, cit., parte prima, pp. 9-14, 110-123.

⁹¹ Secondo Egle Becchi, la famiglia per la naturalità, la semplicità e la stabilità dei rapporti che la costituiscono rappresentava, per Pestalozzi, il «luogo elettivo» in cui far convergere la sua attenzione psicologica espressa attraverso la pratica dell'osservazione e l'esigenza sperimentale (cfr. E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, cit., p. 20).

⁹² O. Boldemann, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 40. Nella ricostruzione effettuata da Cesare Scurati, emerge come in Pestalozzi permanessero i principi di un'«educazione di contadini» presente già in Rochow e la ricerca di una «psicologizzazione» dell'insegnamento che conducesse a risultati immancabili e rapidi. A suo dire, era possibile identificare in Pestalozzi anche quella fusione fra filantropismo e metodismo che contraddistinse l'opera di Basedow, pur in mancanza di rapporti diretti fra le loro opere e la sostituzione da parte di Pestalozzi dell'astrattismo umanitario con una più concreta e realistica considerazione del povero (cfr. C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, cit., p. 121).

⁹³ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., parte seconda, p. 57.

⁹⁴ E. Becchi, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, cit., p. 21.

⁹⁵ Id., *Leonardo e Geltrude*, cit., parte terza, p. 52.

⁹⁶ Ivi, p. 54.

⁹⁷ Sulla presenza di motivi pietistici in Pestalozzi, si rimanda ad: E. Becchi, *Proposta di lettura*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 20; F. Blättner, *Storia della pedagogia*, cit., p. 149.

⁹⁸ A. Banfi, *Pestalozzi*, cit., pp. 40-47.

⁹⁹ Ivi, p. 254.

¹⁰⁰ «Arner non riusciva a prendere sonno, perché pensava seriamente alle cause della depravazione del popolo e non voleva scacciare il pensiero che fra di esse vi era la mancanza ai loro doveri da parte di chi rivestiva d'autorità e della classe dominante» (cfr. E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., parte terza, p. 106).

¹⁰¹ Ivi, p. 189.

¹⁰² «Invece i castighi di Glüphi consistevano per lo più soltanto in esercizi, che di per se stessi dovevano correggere la mancanza, ch'egli voleva punire. Chi si mostrava pigro, doveva portar sassi al muro di sostegno della china sabbiosa adiacente alla scuola, che il maestro voleva far costruire dai ragazzi più grandi; oppure spaccar legna per la stufa. Lo smemorato doveva servirgli da messo scolastico, e per tre, quattro, cinque giorni, a seconda della mancanza, fargli tutte le commissioni di cui aveva bisogno in paese. Ma mentre i ragazzi erano in castigo, il maestro si mostrava amorevole, rivolgendo la parola ai puniti assai più del solito» (cfr. E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., parte terza, pp. 204-205).

¹⁰³ Ivi, p. 190.

¹⁰⁴ E. Becchi, *Proposta di lettura*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 19.

¹⁰⁵ Tale tirocinio trovò, nel XX secolo, un possibile corrispettivo nell'*apprentissage de vie* di Adolphe Ferrière e nel «tirocinio di vita e di azione» di Giovanni Modugno, studioso italiano di Friedrich Wilhelm Foerster.

Pestalozzi e l'educazione del corpo: attualità di una pedagogia

Pestalozzi and the body education: topicality of a pedagogy

EMANUELE ISIDORI

*The aim of this short study is to highlight the importance of Johann Heinrich Pestalozzi's contribution as an educationist to the theory of body education and to emphasize the relevance and topicality of his pedagogy in the history of Western sportive paideia. In this study, we will particularly focus on a text written by Pestalozzi in the form of an essay in 1807 and entitled *Über Körperbildung*. This text will be summed up and interpreted by relating it to both the principles of his pedagogy and other few but significant writings in which the Swiss pedagogue addresses the theme of body education and its connection with intellectual, moral and social education. Also, in our study, we will highlight how the body is for Pestalozzi the basis of holistic education and how this latter influences not only the human being as an individual but also the community and society he or she lives in.*

KEYWORDS: PESTALOZZI, BODY, EDUCATION, SOCIETY, VALUES

Dopo essere stata per lungo tempo, per tutto il Seicento e fino alla fine del Settecento, fuori dai grandi movimenti culturali e pedagogici della storia europea, la Svizzera acquista un ruolo di primo piano proprio alla fine del XVIII secolo ed agli inizi del XIX grazie anche alla figura dell'educatore zurighese Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)¹. Pestalozzi è stato un educatore che ha profondamente amato la sua patria, la Svizzera, e ha voluto contribuire, in un'epoca segnata dalla tragicità delle guerre napoleoniche che avevano disseminato orfani, povertà e distruzione, allo sviluppo della sua nazione di appartenenza promuovendo uno spirito identitario e solidale².

Convinto che l'educazione fosse un mezzo di riscatto e di sviluppo sociale, mosso da profonde convinzioni religiose, Pestalozzi rappresenta un esempio di come un pedagogista moderno sia stato in grado di unire in una sintesi pedagogica – che appare ancora straordinariamente attuale – pedagogia, formazione (nel suo duplice aspetto di 'educazione' e 'istruzione') e giustizia sociale. Infatti, la passione di Pestalozzi per la scuola, il suo impegno nei confronti della giustizia sociale, il suo interesse per le forme quotidiane della vita come possibilità di

apprendimento e di formazione permanente per gli esseri umani, le innovazioni da lui apportate nei metodi didattici e nella metodologia dell'apprendimento scolastico, fanno del Pedagogista svizzero una figura straordinaria ma al tempo stesso complessa e per certi aspetti contraddittoria³.

Le contraddizioni sono spesso più dovute alla scarsa sistematicità dei suoi scritti – diffusi in forma di lettere o documenti autobiografici e narrativi e non 'scientifici' in senso stretto, talvolta rielaborati da Pestalozzi stesso nel corso del tempo o rimaneggiati dai suoi allievi – che a una mancanza di unità di pensiero o a scollamenti nella relazione tra *mission* e *vision* del suo 'sistema' e della sua azione pedagogica. Azione che egli ebbe sempre chiara anche in momenti difficili come quelli dell'esperienza di Neuuhof, quando il metodo pestalozziano non aveva ancora raggiunto la fama di cui godrà dopo l'esperienza della scuola di Yverdon (fondata nel 1805)⁴.

Centrando la sua pedagogia sull'attività, sul senso pratico, sul 'fare le cose', sulla libertà lasciata all'educando, sulla necessità dell'innovazione didattica ed educativa, sull'idea di un'educazione come 'cultura' che trova nella famiglia il terreno primario per la sua coltivazione sociale e spirituale, Pestalozzi può essere considerato uno dei padri della

pedagogia moderna. Infatti le suggestioni provenienti dalla sua esperienza di educatore potranno essere ritrovate nel pragmatismo, nell'attivismo e nei modelli di formazione centrati sul *learning by doing*.

La ricerca di un equilibrio e di una conciliazione tra l'educazione della persona (finalizzata alla libertà) e quella del cittadino (finalizzata alla responsabilità sociale) è fondamentale in Pestalozzi. È da qui, infatti, che si origina non solo la ricerca di una giustizia sociale (che va certamente inquadrata sempre storicamente nel contesto delle idee e dei valori dell'epoca) ma anche il principio pedagogico del sistema educativo pestalozziano. Questo principio consiste nell'aiutare la singola o tutte quante le persone (in quanto membri della società) a raggiungere la libertà nella piena autonomia e responsabilità delle proprie scelte⁵.

'Spontaneità', 'autoformazione', 'libertà' sono concetti pedagogici di cui Rousseau aveva gettato le premesse e che Pestalozzi svilupperà valorizzando nel suo metodo le capacità di osservazione, di giudizio e di ragionamento promuovendole sempre attraverso la ricerca di un equilibrio tra il 'cuore', la 'mano' e la 'testa' nella prospettiva di un'educazione intellettuale, corporea e al lavoro che trova nell'equilibrio olistico la sua ragione di esistere e la sua più profonda essenza⁶.

William H. Kilpatrick (1871-1965) ha riassunto, nell'introduzione ad un'antologia dedicata all'Educatore zurighese scritta negli anni Cinquanta del secolo scorso, i principi del pensiero di Pestalozzi nei confronti dell'educazione e dai quali trae ispirazione la sua pedagogia⁷. Questo pedagogista americano, esponente dell'attivismo pedagogico, ha evidenziato come per Pestalozzi la personalità fosse sacra e rappresentasse la premessa di quella 'dignità interiore' da considerarsi come base di ogni educazione nel bambino e del suo sviluppo come adulto.

Il bambino è un piccolo "seme che contiene già la potenzialità di essere un albero. Pertanto ogni bambino è la promessa della sua potenzialità e spetta all'educatore prendersene cura non facendo altro che assecondare lo sviluppo della natura. L'amore è lo strumento per eccellenza dell'educazione e ne rappresenta la sua base di sviluppo naturale: senza di esso non può esservi alcuna educazione.

Per liberarsi dell'educazione basata sui principi astratti e sulla retorica, Pestalozzi ha sviluppato il metodo dell'*Anschauung*: vale a dire il metodo basato sull'osservazione concreta e diretta delle cose utilizzando quanto osservato e percepito come contenuto e punto di partenza per l'apprendimento. La didattica dell'*Anschauung* presuppone un metodo di apprendimento e di formazione che va – nel pieno rispetto di una tradizione che possiamo definire 'empirico-sperimentale' – dal noto all'ignoto, dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto. Per perfezionare ciò che viene percepito attraverso l'*Anschauung* e 'trasformarlo' – per così dire – in apprendimento, è necessario che ad esso segua un'azione appropriata. Per Pestalozzi l'uomo impara con l'azione e non attraverso le sole parole. È sempre la 'vita' a formarci e la vita non è una questione di parole o di discorsi astratti ma di azione concrete (anche 'corporee' e 'motorie').

Possiamo affermare che, con questa sua teoria, Pestalozzi anticipa concetti che possono essere sintetizzati nei principi che definiscono non solo la cosiddetta 'pedagogia dell'azione' ma anche la 'pedagogia della vita'. Quest'ultima da intendersi come 'pedagogia del bios', vale a dire come esperienza 'formativa' che scaturisce dall'esperienza diretta e concreta delle cose che si attua nel 'corso di vita' di ogni essere umano.

L'azione ha per Pestalozzi una funzione fondamentale nell'apprendimento umano così come viene reso possibile dall'*Anschauung*. Deve infatti servire per fissare – eventualmente anche attraverso la 'ripetizione', che però non deve mai essere cieca o finalizzata a se stessa – il contenuto percepito proprio attraverso la stessa *Anschauung*.

Per Pestalozzi, l'educazione è sia un processo che si compie all'interno dell'uomo – attraverso un'esperienza che trasforma quanto percepito esternamente, attraverso l'osservazione, in un *insight* – sia un processo di tipo sociale. L'educazione è un processo naturale che trova nella famiglia e nel rapporto con i genitori – soprattutto con le madri – il luogo, o meglio, lo 'spazio vitale' della sua piena realizzazione. Ma il processo di emancipazione dell'uomo attraverso l'educazione passa anche attraverso altri luoghi non 'naturali' in senso stretto perché creati dall'umanità stessa nel corso della sua storia.

Questo luogo è la scuola, che rappresenta per Pestalozzi lo spazio nel quale l'educazione umana continua il suo corso. Per lui, conoscere e 'sapere le cose', trovare soluzioni pratiche ai problemi di tutti i giorni, migliorare le proprie condizioni di vita e, in questo modo, la propria esistenza sono diritti di tutte le persone. Non attuare questo diritto rappresenta una grave 'ingiustizia' sociale. La scuola è il luogo per eccellenza di sviluppo delle conoscenze. Infatti l'educazione è 'cura' per Pestalozzi; pertanto anche la scuola, come agente educativo primario, deve essere improntato a questo modello. Il ricordo delle cure materne e dell'amore di sua madre verso di lui gli serviranno a per costruire il paradigma educativo che darà l'impronta a tutta la sua pedagogia.

La 'pedagogia della cura' pestalozziana parte dalla famiglia e passa per la scuola. La valorizzazione della scuola come luogo e ambiente della cura e come luogo in cui si concentrano le forze dell'educazione segnerà per sempre la differenza del pensiero di Pestalozzi da quello di Rousseau, che invece aveva messo l'accento sulla figura del tutor e sull'educazione 'individualizzata' (o se si preferisce 'personalizzata'). Questa pedagogia della cura si andrà configurando in Pestalozzi come una 'pedagogia comunitaria' e 'della comunità' finalizzata a valorizzare ogni singolo educando come persona attraverso la pratica di un lavoro dignitoso e la ricerca di un'autonomia personale perseguita attraverso lo sviluppo lungo tutto l'arco della vita di competenze critico-riflessive solide e non condizionate da apparati (politici o governativi) esterni⁸.

Lo sviluppo di queste competenze ha nel corpo (e nella corporeità) umana la sua centralità. Per questo, come vedremo nelle pagine seguenti, l'educazione del corpo – o meglio la 'formazione' che parte da esso e che è finalizzata allo sviluppo della corporeità umana – è un tema centrale (spesso dimenticato) della pedagogia pestalozziana e del suo cosiddetto 'metodo'.

In realtà è paradossale – e questo emerge con chiarezza dall'analisi e dalla riflessione sulla vita di Pestalozzi e sulle sue opere (anche quelle sull'educazione del corpo) – che si sia voluto sistematizzare e cristallizzare in un 'metodo' (più o meno 'rispettato' e considerato 'corretto' rispetto al modello originario) i principi, le 'procedure' e le 'tecniche' della pedagogia pestalozziana. Pestalozzi, infatti, ha sempre cercato di opporsi nella sua vita alla

tirannia dei metodi pedagogici e ha sempre criticato la loro supposta 'correttezza'. Ciò anche in nome del suo carattere libero e sensibile alle istanze di emancipazione del pensiero umano.

Un esempio in tal senso è rappresentato proprio dalle critiche di Pestalozzi nei confronti del metodo di Rousseau, dal quale egli certamente parte e che tiene in considerazione ma che non accetta in modo passivo o secondo un approccio basato sull'*ipse dixit*.

Ciò che possiamo dire con assoluta certezza è che quello di Pestalozzi non è un 'metodo' in senso stretto, vale a dire secondo l'accezione 'scientista' moderna che intende con questo termine una procedura che, partendo da determinate premesse, consegue in modo certo e sicuro specifici risultati. Esso è infatti una 'pedagogia' che trova proprio nel corpo la sua radice. Si tratta di una pedagogia che è sostanzialmente 'esperienza di vita', 'amore' per le persone ed 'impegno' per il loro miglioramento e benessere. 'Amore', insomma, che non è solo fiducia nell'educazione e nei suoi valori ma è soprattutto 'esistenza' spesa nell'impegno a conseguire ciò che Aristotele riteneva più importante nella vita umana: vale a dire l' 'equità' e il 'bene' più che la 'giustizia'.

Pestalozzi nella storia dell'educazione fisica e le critiche a Rousseau

Pestalozzi può essere annoverato tra i grandi personaggi della storia dell'educazione che hanno contribuito, con le loro intuizioni, alla strutturazione di quella 'scienza educativa del corpo' che è indicata con diversi nomi nella cultura occidentale e che qui, per ragioni meramente operative e di sintesi, chiameremo 'teoria e pratica dell'educazione del corpo'. Il pedagogista zurighese si riallaccia, di fatto, con la sua teoria dell'educazione del corpo, all'ideale di quella *paideia* intesa come 'educazione integrale' dell'essere umano che collega la *Politeia* di Platone all'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e alla teoria dell'educazione armonica di Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), secondo il quale è solo attraverso l'educazione fisica o del corpo che l'educazione umana diventa 'perfetta'; o a quella di Immanuel Kant (1724-1804), per il quale l'educazione del corpo sviluppa competenze che sono indispensabili non solo per la

sopravvivenza nella vita quotidiana ma anche per poter essere inclusi nella società e vivere come cittadini⁹.

È proprio in questa capacità di trovare una risposta efficace ai bisogni di rinnovamento, sviluppo morale, inclusione e piena partecipazione alla vita sociale che Pestalozzi aveva intravisto tutto il potenziale formativo dell'educazione del corpo. Quest'ultima, essendo una 'forma' dell'educazione umana, è in fondo una sorta di 'arte' che, partendo dai sensi, per coltivarli e svilupparsi ha sempre bisogno di essere guidata. La natura, infatti, da sola non è in grado di farlo. Questa posizione, a partire dalla Scuola dei Filantropini e di Joahn Bernhard Basedow (1724-1790) e proseguendo con Joahn Friedrich Guts Muths (1759-1839), aveva avuto come logica conseguenza l'elaborazione di una teoria specifica dell'educazione del corpo come parte integrante della pedagogia generale quale 'sapere' e 'scienza' dell'educazione umana¹⁰.

È in questo contesto, che di fatto pone le basi per considerare l'educazione del corpo come forma di auto-educazione umana (*Bildsamkeit*), che Pestalozzi elabora la sua teoria dell'educazione e getta le premesse antropologiche per la creazione di quella scienza pedagogica che in epoca recente assumerà i nomi di 'pedagogia del corpo' e 'pedagogia dello sport'¹¹.

Pestalozzi, anche se sentiva ammirazione per le teorie educative di Rousseau, aveva individuato in esse alcuni errori grossolani. L'errore più grave per il Pedagogista svizzero consisteva nell'aver isolato il bambino dal suo luogo naturale di educazione e formazione. Questo luogo non era rappresentato dalla natura e dalla vita isolata in essa ma dalla famiglia, luogo naturale per eccellenza dell'educazione umana. Il bambino possiede una predisposizione naturale al bene; però esistono, di fatto, elementi che sono contrari affinché questa predisposizione possa attuarsi. È necessaria, pertanto, una guida: un'autorità rappresentata da un maestro che disciplini l'azione del bambino/educando senza però compiere su di lui alcuna violenza.

Lo sviluppo naturale, il compimento della natura del bambino, è eccessivamente lento. Tuttavia, sia la scuola che il maestro possono offrire un grande contributo al suo sviluppo. Abbandonato nella natura, invece, il processo di umanizzazione del bambino non potrebbe avere luogo. Ciò che si attuerebbe, infatti, sarebbe solo un processo di

'ominizzazione' che avrebbe come risultato quello di far restare il bambino un animale a tutti gli effetti.

È necessario, pertanto, aiutare il bambino a realizzare il suo sviluppo olistico. Per questo bisogna educare contemporaneamente il 'cuore', lo 'spirito' e la 'mano'¹².

1) Il 'cuore' è per Pestalozzi il sentimento. I sentimenti sono i principali motori del comportamento umano. È necessario creare un ambiente favorevole allo sviluppo dei sentimenti in cui il bambino possa sentirsi sicuro e amato. Questo luogo è la casa paterna. Quando il bambino si troverà in questo ambiente accogliente dove si sentirà amato e rispettato, svilupperà un sentimento di gratitudine verso i genitori e gli altri. Ciò rappresenterà il punto di partenza per lo sviluppo dei suoi sentimenti positivi verso il mondo e le cose. Se la figura paterna incarnata dallo spazio fisico ed emozionale della casa incarna la sicurezza e l'accoglienza, è invece alla madre che spetta per Pestalozzi rappresentare il modello dell'educatore e del 'maestro'.

2) Lo 'spirito' è intelligenza. Pestalozzi accetta, di fatto, il metodo induttivo proposto da Rousseau come strumento di apprendimento – diretto e non mediato – a partire dall'ambiente e dalla realtà concreta delle cose. Tuttavia egli si rende conto che questo metodo è insufficiente e non basta per acquisire la conoscenza e diventare 'saggi'. La natura da sola non aiuta le persone a sviluppare le conoscenze se la semplice attività del vedere e del fare esperienze non si unisce allo sforzo intellettuale di induzione e ragionamento. Nell'unione di questi due elementi – vale a dire il ragionare e l'esperienza del vedere – risiede la base dell'intelligenza umana.

3) La 'mano' incarna la metafora dell'educazione mediante la quale si fa attività e si produce. L'uomo acquista e disegna il suo orizzonte di senso in ciò che fa. Il lavoro, pertanto, deve essere considerato uno strumento educativo e collocato pienamente nell'educazione umana.

Il 'cuore', lo 'spirito' e la 'mano' incarnano in Pestalozzi la metafora di quell'educazione integrale di cui Rousseau aveva gettato le premesse e che sarà poi sviluppata da Maria Montessori (1870-1952) nello scorso secolo. L'intuizione di Pestalozzi, tuttavia, resta straordinaria: di fatto ai tre elementi individuati dal Pedagogista svizzero corrispondono tre specifiche 'forme' dell'educazione umana. Queste 'forme' non sono altro che le *formae mentis* teorizzate nella contemporaneità da Howard

Gardner (1943), al cui sviluppo congiunto ed equilibrato è legata l'intelligenza umana quale risultato dell'educazione integrale della persona.

Ispirandosi al modello dell'educazione 'negativa' ed al rispetto delle tappe evolutive del bambino teorizzati da Rousseau, Pestalozzi ha creato un sistema teorico e metodologico di estrema solidità ed efficacia che si diffonderà internazionalmente a livello capillare attraverso gli istituti pestalozziani.

Questo sistema – innovativo per i tempi – aveva nell'educazione del corpo uno dei suoi pilastri fondanti. Infatti l'obiettivo dell'educazione è per Pestalozzi la ricerca di un equilibrio armonico tra le differenti dimensioni dell'essere umano. Dimensione intellettuale, morale e corporea devono essere coltivate in egual modo per scongiurare lo squilibrio nello sviluppo della personalità.

L'educazione del corpo è quindi fondamentale per lo sviluppo dell'educazione e della personalità del bambino e del giovane. Esistono per Pestalozzi due forme di educazione del corpo: una 'naturale' e 'istintiva' ed una 'pianificata' e 'sistematica'. La prima è insufficiente di per se stessa per lo sviluppo educativo, anche se ne rappresenta la base (senza il movimento non ci sarebbe la possibilità di interazione con l'ambiente naturale). L'educazione sistematica, invece, rappresenta lo scopo e la missione principale dell'educatore. Questo tipo di educazione può essere realizzata attraverso un tipo di ginnastica che Pestalozzi chiamerà 'elementare', che va considerata come la base per altre due tipologie di ginnastica, vale a dire: quella industriale e quella militare.

La prima aveva lo scopo di irrobustire i corpi dei bambini poveri per far sopportare loro la fatica del lavoro e fronteggiare le difficoltà del futuro. La ginnastica militare, invece, aveva lo scopo di formare i battaglioni scolastici in voga a quel tempo e utilizzati come base per reclutare i futuri soldati degli eserciti nazionali.

Nella scuola pestalozziana, l'educazione del corpo rappresenta di fatto lo strumento per veicolare l'igiene, le attività di gioco, i lavori manuali e le esplorazioni dell'ambiente naturale. Pur rappresentando un pilastro fondamentale del suo metodo, Pestalozzi non ha dedicato una trattazione sistematica alla teorizzazione dell'educazione del corpo nei suoi scritti. Quindi le sue intuizioni su questa tipologia di educazione vanno ricavate

da un'attenta lettura dei suoi scritti, che di fatto non rappresentano mai trattazioni sistematiche in senso stretto – come già si è detto – di temi e problemi¹³.

I principi della Körperbildung

Esiste, tuttavia, uno scritto del 1807 che ha per titolo *Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik, in einer Reihenfolge körperlicher Übungen*, nel quale Pestalozzi sintetizza i principi della sua concezione dell'educazione del corpo e del suo metodo educativo attraverso la ginnastica¹⁴. Gli altri scritti principali – più brevi e meno approfonditi – nei quali il Pedagogista svizzero tratta brevemente ed in alcuni punti il tema dell'educazione del corpo e tratteggia le diverse tipologie di educazione ad essa legate, sono fondamentalmente tre. Oltre ad *Über Körperbildung* vi sono infatti gli scritti¹⁵:

- 1) *Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode*, scritto nel 1802;
- 2) *Über Volksbildung und Industrie*, un estratto di scritti del 1806;
- 3) *Über die Idee der Elementarbildung*, scritto nel 1809.

Ciò che emerge da questi scritti è che per Pestalozzi l'educazione del corpo è un mezzo essenziale per la formazione umana e la sua finalità non sta nello sviluppo di particolari competenze ma nel rispetto delle leggi della natura, delle tappe evolutive e delle disposizioni del bambino, e nell'incoraggiamento del suo sviluppo globale e multiforme.

Il saggio *Über Körperbildung* è la risposta di Pestalozzi a coloro che gli chiedevano che cosa facesse di specifico l'Istituto di Yverdon per l'educazione corporea/fisica dei giovani, soprattutto rispetto ad altre scuole. A partire da Rousseau, il tema dell'educazione del corpo era ormai diventato centrale nei dibattiti pedagogici europei ed anche Pestalozzi viene chiamato a dare una risposta ai nuovi bisogni (igienici, militari, lavorativi, ricreativi) che la società del tempo intendeva soddisfare attraverso questo tipo di educazione.

Pestalozzi evidenzia sin da subito la differenza rispetto alle altre scuole e mette in risalto come il compito dell'educazione del corpo, che si sviluppa a partire da disposizioni naturali e in casa (nella famiglia) non sia quello di sviluppare abilità tecniche specifiche (come era

costume del tempo nelle scuole di ginnastica che prediligevano il mero esercizio) ma concentrarsi sullo sviluppo di capacità fisiche e motorie più complete, globali, onnilaterali e multiple.

Il progetto pedagogico dell'educazione del corpo è del resto sintetizzato dal termine che Pestalozzi utilizza per indicare questo tipo di educazione. Il termine *Körperbildung* (formato dalle parole *Körper* e *Bildung*) non è casuale (solo qualche volta Pestalozzi utilizza il termine *Gymnastik* e mai il termine *Erziehung* o *Körpererziehung*). Il fatto di utilizzare le parole *Körper* – che rimanda a una dimensione materiale e fisica e anatomo-biologica del corpo – e *Bildung* – che si collega all'idea della formazione globale, olistica e spirituale dell'essere umano –, ci dà la cifra della filosofia educativa di Pestalozzi e della sua concezione antropologica dell'educazione del corpo.

La sua *Körperbildung* è in realtà un tentativo di trovare una risposta alla lacerante e drammatica scissione e dicotomizzazione che caratterizza l'essere umano e l'educazione *tout court*: quella tra il corpo biologico, espressione della natura e dell'ambiente dal quale l'essere umano deriva ed è indissolubilmente legato, e lo spirito, che sovrintende invece allo sviluppo della mente e dell'intelligenza.

Quello che Pestalozzi sembra volerci dire, di fatto, con l'uso del termine *Körpererziehung* è che l'essere umano 'è' ed 'ha' certamente un corpo materiale, fatto di carne e di ossa e regolato da una fisiologia che sovrintende al suo funzionamento, ai suoi movimenti ed alla sua 'motilità' (pura possibilità meccanica e tecnica di compiere movimenti); ma anche che l'essere umano non si esaurisce mai in questa materialità e semplice 'motilità' di tipo 'meccanico'.

Il corpo materiale è per Pestalozzi una base, un elemento elementare e complesso, che è però destinato ad 'altro'. Dal corpo si origina la 'corporeità' dalla quale, a sua volta, si origina la 'motricità' che passa non solo attraverso la coscienza della possibilità del movimento e della dignità e del valore personale e sociale del corpo ma anche e soprattutto attraverso la consapevolezza della possibilità e del dovere (cosciente e responsabile) di educare tale corpo. Il corpo non è solo motilità e il compito dell'educazione è quello di rendere consapevoli gli esseri umani della loro motricità. Vale a dire, della possibilità di un'educazione

che passa ed ha la sua 'radice' nel corpo. Il corpo è quindi per Pestalozzi un punto di partenza, una base per un'educazione che egli definisce 'elementare' in quanto 'grado zero' e radice di un albero più grande e destinato a crescere e ad accrescersi continuamente¹⁶.

Questo spiega, come vedremo, l'aspra critica (più o meno diretta) e radicale del Pedagogista svizzero nei confronti di un sistema come poteva essere, ad esempio, quello di Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), il padre della ginnastica tedesca, che aveva elaborato il sistema del *Turnkunst* che poteva apparire come finalizzato a sviluppare mere abilità tecniche legate alla motilità. La ginnastica, infatti, è sì per Pestalozzi un importante mezzo per lo sviluppo delle abilità corporee ma non si può ridurre il contenuto (spirituale, culturale e sociale) di una *Bildung* ad una mera *Gymnastik* (vale a dire, ad un'esclusiva competenza e abilità tecnica)¹⁷.

Pestalozzi, inoltre, si rende conto dell'importanza dell'educazione del corpo come diritto per tutte le classi sociali. Secondo il suo punto di vista, contrariamente a quanto accadeva per le classi superiori, l'educazione del popolo non prestava adeguata attenzione all'educazione del corpo. Ciò aveva come conseguenza che il popolo era privato di tutti i benefici che potevano derivarne.

Secondo Pestalozzi, l'educazione dà la salute, previene le malattie e preserva la vita; essa fornisce un mezzo per distinguersi, incoraggia le aspirazioni delle persone, conferisce una posizione sul piano sociale, genera coraggio e un coinvolgimento attivo (e non passivo) nei confronti del mondo. Questa educazione serve per attribuire dignità alla persona. Tale dignità passa per una 'forma' visibile (la 'forma fisica' della persona stessa) che finisce per essere rivelatrice del possesso di una dignità interna e spirituale legata alla preservazione del corpo ed ai valori della persona. La buona condizione del corpo visibile è dunque per Pestalozzi la premessa per la salute individuale e spirituale.

La mancanza di un'adeguata forma fisica rileva il mancato raggiungimento dell'educazione olistica da parte della persona. La goffaggine nei movimenti, le malattie e l'incapacità di lavorare proficuamente sono conseguenze della mancata educazione corporea ricevuta. Una buona educazione del corpo è la base per avere un bambino felice e permettergli una formazione degna di un essere umano.

Il fatto di aver sottolineato il legame dell'educazione del corpo con la dignità umana rappresenta una straordinaria intuizione di Pestalozzi, che sembra di fatto anticipare nei suoi scritti i discorsi contemporanei legati all'educazione fisica e allo sport come diritto umano. Per Pestalozzi, questa dignità viene persa quando la qualità di tale educazione offerta alle persone (principalmente al popolo) non è qualitativamente rilevante. Una degenerazione dell'educazione del corpo è rappresentata inoltre per Pestalozzi dai metodi utilizzati per insegnarla nel suo tempo. Questi metodi, pur rappresentando, di fatto, un avanzamento sul piano scientifico nel campo della scienza dell'educazione del corpo, rappresentano però un'involuzione sul piano dell'educazione olistica. Tali metodi, infatti, privilegiando la specializzazione e il tecnicismo, si focalizzano di fatto sullo sviluppo di competenze specifiche, spesso finalizzate al solo conseguimento di scopi legati alla *performance* ginnico-attletica, tralasciando, invece, lo sviluppo delle abilità fisiche che servono per la vita di tutti i giorni.

Del resto è presente in Pestalozzi una concezione utilitaristica dell'educazione del corpo, la cui finalità va ben oltre la mera abilità tecnica. A suo parere, quello che l'educazione del corpo dovrebbe sviluppare non sono 'abilità' ma 'capacità' funzionali al perfezionamento della natura umana globale nei diversi campi che la caratterizzano (il lavoro, la cittadinanza, la difesa della nazione, la morigeratezza fisica e morale, l'applicazione dell'intelligenza e la coltivazione delle virtù).

L'educazione del corpo, in sostanza, non deve rendere le persone meramente 'abili' ma 'capaci' di interagire col mondo e di coglierne i valori rapportandosi con esso. Un'educazione corporea che ha come obiettivo lo sviluppo di abilità tecniche perseguite attraverso un procedimento di tipo meccanicistico e ripetitivo (come avveniva nell'insegnamento della ginnastica del tempo) non è affatto funzionale allo sviluppo ed alla piena realizzazione della natura umana, perché mette in discussione la possibilità dell'equilibrio e dello sviluppo armonico delle disposizioni morali e di quelle intellettuali.

La rottura della globalità delle forme di espressione incarnate dal corpo e dallo spirito e la disgregazione del rapporto di armonia tra le dimensioni morali, intellettuali e fisiche scollegate dall'educazione di base (o 'elementare') rappresentano per Pestalozzi il grande problema

dell'educazione del corpo nel suo tempo. In sostanza, questa educazione viene spesso ridotta a 'ginnastica' intesa come esercizio e pratica meccanica che non favorisce nell'educando la comprensione degli aspetti generale delle cose. L'approccio che possiamo definire meramente 'ginnico' all'educazione del corpo è estremamente dannoso perché non solo non prepara buoni *performers* (ballerini o artisti, per esempio) ma neppure persone adeguatamente formate per sviluppare la loro intelligenza e comprensione del mondo.

Il corpo e la necessità di una pedagogia sociale

Pestalozzi si rende conto, inoltre, che mentre le classi ricche ed agiate hanno i mezzi per nutrirsi, vivere, muoversi, curarsi e godersi le gioie della vita fruendo di una piena educazione del corpo, i poveri, invece non possono avvantaggiarsene. Le cattive condizioni di vita delle persone hanno portato il rachitismo fisico, la debolezza mentale e morale. I poveri trovano difficoltà nel riuscire a nutrire il loro corpo, sono ansiosi e preoccupati perché la loro alimentazione è insufficiente, sono bassi di statura. Il deterioramento del corpo identifica ormai la situazione del popolo.

Per tutte queste ragioni, è urgente un programma per dare al popolo stesso ed alle classi umili l'educazione del corpo di cui hanno bisogno per aiutarli a risollevarsi dalle condizioni di miseria, debolezza e inattività alla quale sembrano ormai rassegnati. La scuola, soprattutto quella rurale e dei villaggi, che dovrebbe anch'essa contribuire alla formazione ed all'educazione olistica delle classi popolari, non offre di fatto contenuti legati all'educazione del corpo. Anzi, le scuole in generale si basano su un metodo che impedisce lo sviluppo naturale del corpo umano: in esse vengono utilizzati metodi didattici che costringono i bambini all'immobilità sui banchi.

Come piccoli animali in gabbia addestrati da un domatore, i bambini non possono muoversi e tendono a sviluppare un atteggiamento di passività che li porterà ad assumere uno stile di vita completamente inattivo. Stare seduti per tante ore sui banchi di scuola in una condizione di inattività, se ha lo scopo – del tutto ingannevole – di formare all'autocontrollo, rappresenta di fatto un esercizio innaturale che impedisce lo sviluppo non solo fisico ma anche emozionale e psichico del bambino in uno dei

periodi più belli della sua vita. Attraverso la critica all'insufficienza, alla scarsa qualità ed all'uso di metodi inappropriati per l'educazione del corpo, Pestalozzi mette così in discussione il ruolo stesso della scuola 'tradizionale' quale luogo e mezzo per formare e sviluppare le capacità intellettuali e la personalità dei giovani.

Pestalozzi vede anche nell'industrializzazione un pericolo per l'educazione del corpo nel suo tempo. L'urbanizzazione delle grandi masse di persone provenienti dalle aree rurali per cercare lavoro nelle grandi fabbriche (soprattutto tessili) fa sì che molti trovino lavoro in questo tipo di industria. Il lavoro nelle fabbriche tessili consiste in lunghe ore passate davanti a telai compiendo sempre gli stessi movimenti¹⁸. Dopo aver passato anni a svolgere lo stesso lavoro con gli stessi movimenti, il corpo si deteriora. Può accadere, inoltre, che il lavoro ai telai venga sostituito dalle macchine e che i lavoratori finiscano per perdere il lavoro. Senza lavoro, resi deboli dal non aver ricevuto un'adeguata educazione del corpo, soggetti a malattie ed alla passività, gli operai si trasformano in disoccupati ai quali non resta altro che l'accattonaggio.

Il corpo deve essere rinvigorito e preparato per affrontare le fatiche; e anche il tempo non dedicato alla scuola e al lavoro – quello che oggi chiameremmo il tempo libero – deve essere dedicato per Pestalozzi ad aiutare i giovani a formarlo e a modellarlo in modo adeguato.

Gli obiettivi di un'educazione del corpo efficace

Partendo da questa critica nei confronti dell'istruzione scolastica e della mancanza di un'adeguata formazione del corpo nel lavoro, Pestalozzi sottolinea l'importanza di trovare spazi adeguati per permettere al bambino di svolgere attività libere e diversificate in modo da permettergli di soddisfare le sue disposizioni corporee. Ciò che è importante è che egli possa sviluppare queste capacità in modo da poterle in seguito adattare a qualsiasi situazione o esigenza specifica. Nel lavoro in casa e fuori, a scuola, nelle attività ricreative della domenica, il bambino deve essere pertanto aiutato a mantenersi attivo e indipendente e a sviluppare la sua naturale vivacità, raggiungendo un livello di competenza e perizia in tutte le sue disposizioni così da potersi adattare, sin da piccolo,

alle diverse situazioni e circostanze che incontrerà da adulto.

L'educazione del corpo ha il suo punto di partenza nello sviluppo naturale del bambino. È la natura stessa, facendo il suo corso, a dare al bambino il primo *incipit* per lo sviluppo delle sue capacità. È sempre nella natura che la mente, il cuore ed il corpo cominciano il loro sviluppo armonico parallelo. La natura rappresenta per Pestalozzi – utilizzando una metafora arborea – l'insieme di tutte le componenti dell'educazione. Alcune componenti – che rimandano a specifiche capacità, abilità e competenze – si originano dai tronchi; altre, invece, dai rami frondosi con i loro fiori e i loro frutti.

In sostanza, ciò che il Pedagogista svizzero vuole dirci è che la natura non stimola lo sviluppo di una particolare capacità isolata (mentale, emozionale o fisica) ma tutte le capacità umane sono e vanno sviluppate contemporaneamente (questa concezione sembra anticipare la teoria gardneriana delle intelligenze multiple). La natura, del resto, seguendo una progressione basata su stimoli che vanno dal semplice al complesso e che dipendono dal contesto, ha come scopo quello di far sì che il bambino utilizzi in modo olistico la sua forza, le sue mani e le sue gambe.

È la natura del bambino stesso, rappresentata dal suo corpo e mediata da stimoli provenienti anche dall'esterno, a portare a compimento il lento processo che lo condurrà a svilupparsi ed a 'compiersi' come un essere autonomo immerso in un contesto naturale e sociale. In questa stimolazione e motivazione al compimento dell'autonomia come organismo ed essere umano, la madre gioca un ruolo fondamentale. La madre deve assecondare ad esempio, sin dalla nascita, i movimenti e le attività di gioco del bambino con il corpo. Questi movimenti e queste attività, infatti, non sono altro che la risposta alle esigenze e alle richieste dei bambini per quanto riguarda i loro bisogni relativi ad un'educazione del corpo. Ogni madre è, pertanto, la prima maestra dell'educazione corporea del bambino e colei che, in modo naturale, sa facilitare il suo compimento¹⁹.

Anche il padre contribuisce a questa educazione che non è mai unilaterale. In famiglia, il bambino trova non solo una palestra naturale per l'educazione del corpo (attraverso i lavori domestici, ad esempio, o di aiuto ai genitori e ai fratelli) ma anche il luogo ideale per educare le

disposizioni del cuore e della mente. È sempre in famiglia, inoltre, che il bambino sviluppa la capacità di osservazione e di attenzione su di sé e sul mondo circostante; amplia la gamma di esperienze infantili; inizia a conoscere i dolori e le gioie della vita e a distinguere tra il bene e male; mette in gioco tutte le sue capacità mentali: l'immaginazione, la memoria, la capacità di calcolo, di giudizio e l'inventiva.

Lo scopo implicito che Pestalozzi di fatto attribuisce all'educazione del corpo è quello di rispondere ad esigenze profonde legate alla vitalità della persona e all'appagamento dei suoi bisogni, allo sviluppo della coordinazione e alla trasformazione delle attitudini e delle disposizioni psico-fisiche in capacità, abilità e competenze motorie specifiche.

Pestalozzi aveva compreso che esistono azioni di base (come per esempio 'battere', 'portare', 'gettare', 'urtare', 'trascinare', 'spingere', 'torcere', 'bilanciare', ecc.) che sembrano solo in apparenza semplici manifestazioni della forza del corpo. Invece tali azioni, pur essendo rette da intenzioni mentali e finalità diverse, hanno tutte in comune – ciascuna in se stessa – i fondamenti di tutte le possibili abilità manuali, anche di quelle più complicate, su cui si fondano le attività professionali.

L'immagine corporea, del resto, si struttura in ogni essere umano a partire dalla progressiva comprensione delle possibilità che ciascuno possiede di disporre del proprio corpo e di utilizzarlo in molteplici attività. È questa la sostanziale intuizione pestalozziana che ha offerto un notevole contributo alla comprensione e alla teorizzazione nella modernità del concetto di 'azione motoria'²⁰. Quest'ultima da intendersi come azione consapevole compiuta per mezzo del corpo nel quale l'io agisce nella piena disposizione del corpo stesso in modo efficace.

In questa consapevole fruizione del proprio corpo, l'io si struttura come 'coscienza' e come affermazione di se stesso orientandosi verso valori oggettivi. In sostanza, Pestalozzi aveva capito che l'educazione del corpo era in grado di formare la coscienza. Attraverso lo sviluppo di questa 'forma' di educazione, l'educando come 'individualità somatica' e 'insieme' di attitudini e competenze motorie da sviluppare poteva dare un significato anche etico e sociale alla sua esistenza, strutturando una corretta immagine di sé funzionale al compito che la vita richiedeva di svolgere.

Pestalozzi, inoltre, aveva compreso che l'individualità somatica, che rappresenta il modo di apparire e di esistere fisicamente dell'essere umano, doveva poter fruire di uno stato di salute fisica e mentale qualitativamente degno e accettabile. Per il Pedagogista zurighese, l'individualità somatica si esprimeva nell'equilibrio di forme e funzioni che sono comunque destinate (per natura) a un'applicazione in prestazioni che trovano nel lavoro la loro piena attuazione.

Ecco perché Pestalozzi riteneva che per insegnare i movimenti ai bambini si potesse anche ricorrere – stando però sempre attenti a non far perdere la dimensione della loro integralità e facendolo per rispondere a esigenze di mera gradualità finalizzate alla didattica – alla loro scomposizione in elementi semplici. La comprensione dei movimenti semplici rappresenta, infatti, la base per la strutturazione di attività superiori nelle quali rientrano sia il gioco che il lavoro²¹.

A partire dalla sua riflessione sull'educazione del corpo, Pestalozzi aveva capito come ogni metodo particolare non fosse altro che l'applicazione di un metodo pedagogico 'globale' applicato al corpo ed alla corporeità umana basato sulla gradualità e sulla comprensione dei bisogni dell'educando. Il metodo analitico sui movimenti andava dunque utilizzato per poter ritornare a quelle intuizioni motorie elementari che contenevano già *in nuce*, secondo la sua opinione, i significati dei movimenti umani nella loro integralità²².

Il grande interesse di Pestalozzi per l'educazione del corpo rappresenta il suo sforzo sistematico per accrescere le potenzialità e le forze incarnate nella natura umana. Il corpo è lo strumento formativo per eccellenza e i suoi movimenti – per essere meglio compresi – possono essere scomposti così da rielaborarli e giungere a nuove sintesi.

Di fatto Pestalozzi prenderà parte – in maniera più o meno diretta – a quel dibattito che caratterizzerà per oltre un secolo la storia dell'educazione fisica tra Ottocento e Novecento e che vedrà contrapporsi, da una parte, coloro che riterranno che la ginnastica possa dare una finalità originale e contenuti di tipo psico-pedagogico e sociale all'educazione del corpo; dall'altra, coloro invece per i quali la ginnastica non sarà altro che una sorta di esercizio analitico e artificiale fatto di movimenti e valido soltanto in sede terapeutica o per il conseguimento di determinati

scopi pensati solo ed esclusivamente in funzione dell'educazione²³.

Pestalozzi, tuttavia, al di là della sua posizione nei confronti della ginnastica che alcuni studiosi (erroneamente a dire il vero) hanno ritenuto contraddittoria, ha sempre sottolineato come il movimento fosse di fatto espressione della totalità dell'essere umano e delle sue dimensioni. Pertanto non può essere mai frazionato. Per Pestalozzi, sia la ginnastica che il gioco (e quindi anche i moderni sport) non sono altro che l'espressione di un'integralità che solo per ragioni didattiche può essere scomposta e analiticamente osservata e studiata.

Si potrebbe obiettare che la ginnastica appare come qualcosa di artificiale e innaturale che rimanda a una prevalenza del 'culturale' sul 'naturale' come potrebbe essere il gioco o l'educazione del corpo così come vengono attuati all'aria aperta o nella famiglia. Ma ciò che Pestalozzi sembra dirci è che sia la ginnastica che il gioco sono strumenti funzionali all'educazione del corpo. È soltanto in relazione agli obiettivi e alla finalità dell'educazione globale che la ginnastica – che di per se stessa contiene già, nei suoi movimenti, i germi dell'integralità dell'educazione umana – trova il suo senso e la sua ragione di esistere.

Combinata con il gioco, la ginnastica è in grado di trasformare il movimento umano in uno slancio vitale, creatore di forme di esplorazione del mondo e di conoscenze sempre nuove. Interpretata in questo modo, la ginnastica non potrà mai essere considerata come un semplice disciplinamento del corpo, come un mero esercizio meccanico imposto dall'esterno, bensì come uno slancio vitale con il quale il corpo accresce la sua forza e la sua potenza.

I moderni studi psico-pedagogici sulla psicomotricità e sulla socio-motricità, ad esempio, hanno dimostrato la validità delle intuizioni di Pestalozzi. La ginnastica, infatti, è immanente in tutte le attività motorie globali, sintetiche e sistematiche che siano, del corpo umano. Essa è una sorta di 'grammatica' che fornisce quello che proprio Pestalozzi aveva chiamato 'l'a,b,c' per costruire le parole con le quali intessere le frasi del complesso 'discorso' – se vogliamo utilizzare un linguaggio metaforico – rappresentato dall'educazione del corpo.

Pestalozzi aveva in sostanza anticipato un concetto del tutto moderno: vale a dire, come ha affermato Guido Giugni:

L'idea che la ginnastica – come la grammatica – è un momento necessario e ineliminabile dell'evoluzione dell'espressione motoria dalla fase globale alla sintetica. L'analiticità espressiva, infatti, sotto qualsiasi forma, è una chiarificazione dell'espressione stessa ed è, pertanto, necessaria per il raggiungimento dell'autonomia e della consapevolezza di essa. Senza la ginnastica, quindi, gioco e sport resterebbero attività disorganiche e, quindi, prive di valore personalistico²⁴.

La ginnastica rappresenta dunque per Pestalozzi un'espressione vitale del corpo – che può essere messa sullo stesso piano del gioco – la quale dà 'forma', 'costruisce' e sviluppa l'organismo umano nelle forze che ne costituiscono la struttura permettendo ad esso la fruizione consapevole di tutti i valori impliciti nella corporeità. Rispetto alla *Körperbildung*, pertanto, per Pestalozzi la ginnastica è uno strumento fondamentale attraverso il quale l'educazione del corpo viene sviluppata in modo razionale conseguendo con efficacia gli obiettivi pratici, estetici, spirituali e sociali per i quali essa è stata data da Dio all'uomo.

Conclusioni

È però la famiglia – come si diceva sin dall'inizio di questa nostra breve trattazione – e la casa, la base della successiva formazione fisica, intellettuale e morale e l'ambiente nel quale il bambino inizia lo sviluppo armonico delle sue capacità. L'autonomia del bambino passa per lo sviluppo dell'autonomia della dimensione morale, intellettuale e fisica. La scuola e la formazione professionale rappresentano un punto di transizione e di passaggio verso questa autonomia che è molto influenzata – come si diceva – dall'amore e dalle cure materne. L'autonomia del bambino consiste nella capacità di gestire e gioire di se stesso avendo coscienza di questa capacità in modo permanente e lungo tutto l'arco della vita, anche indipendentemente dalle cure ricevute dai genitori e dagli altri.

Le cure materne, tuttavia, non sono sufficienti – anche se indispensabili – per raggiungere il traguardo

dell'autonomia. Anche l'educazione artistica e scolastica sono imprescindibili. L'educazione del corpo e la ginnastica 'educativa' – finalizzata cioè allo sviluppo dell'educazione del corpo – comincia dove finisce la stimolazione armonica e olistica delle varie dimensioni corporee dell'essere umano. Mente, corpo e cuore sono uniti ed è pertanto necessario trovare esercizi che sviluppino contemporaneamente questi tre elementi.

La ginnastica elementare, attenta alle posizioni del corpo e alle sue articolazioni, può essere utile a far meglio eseguire gli esercizi fisici e a condurre a quell'autonomia che l'educazione del corpo, in quanto parte della formazione umana, intende conseguire. Queste corrette posizioni ed esecuzioni di movimenti non debbono certamente rappresentare la finalità della ginnastica ma solo un mezzo per altro. Attraverso la ginnastica, il corpo realizza la sua educazione e getta le basi non solo per l'educazione ambientale, morale ed estetica ma anche e soprattutto per quella alla salute.

Le caratteristiche delle altre tipologie di educazione con le quali è in correlazione fanno sì che l'educazione del corpo nell'educando debba:

- 1) dal punto di vista intellettuale, sviluppare la coscienza delle capacità personali ampliando quelle di osservazione, confronto e comprensione delle cose nel rispetto delle leggi della natura e degli uomini;
- 2) dal punto di vista estetico, motivare alla volontà di educarsi all'autocontrollo e al disciplinamento del corpo nel rispetto dell'autonomia e della libertà personale. Il bambino deve infatti imparare a utilizzare il proprio corpo come strumento della propria anima;
- 3) dal punto di vista della professione, fornire la facilità e la sicurezza nell'acquisizione di tutte le particolari competenze eventualmente richieste nei diversi contesti professionali, dai diversi stili o dalle diverse condizioni di vita nelle quali ci si può venire a trovare.

Pertanto, il compito della ginnastica è funzionale a quello dell'educazione del corpo e consiste nel preparare il corpo stesso alla diversità di ambienti, stili di vita e situazioni lavorative nei quali il bambino, una volta diventato adulto, si verrà a trovare. Si tratta di un obiettivo che oggi noi

identificheremmo, in sostanza, con quello di un'educazione del corpo per il *life-long learning*.

Possiamo infatti affermare che in Pestalozzi l'educazione del corpo è un mezzo attraverso il quale la natura porta avanti, grazie anche all'aiuto degli agenti educativi rappresentati principalmente dalla famiglia e dalla scuola, il suo processo formativo. Il compito degli agenti educativi in questo caso consiste nel permettere alla natura stessa di compiere il suo corso. La famiglia e la scuola, però, quando non lasciando liberi i bambini di muoversi e di esprimersi in piena libertà, si pongono come un ostacolo a questo sviluppo. Queste istituzioni, invece, devono favorire la prosecuzione del processo naturale di educazione aiutando il bambino, attraverso l'educazione del corpo, a dominare gli istinti, a correggere i comportamenti sbagliati rispettando consapevolmente l'ordine naturale e il diritto.

In sostanza, per concludere, Pestalozzi ci dice di fatto che un'educazione del corpo realmente umana ed efficace sul piano pedagogico deve partire sempre dallo sforzo di rispondere alle esigenze e ai bisogni reali dell'educando. Soltanto ascoltando attentamente, con sensibilità e amore, questi bisogni gli agenti educativi potranno trasformare l'esperienza del corpo in un'esperienza di vita piacevole e gioiosa, preludio per un'educazione olistica nella quale il cuore, la mente ed il corpo non saranno mai separati ma uniti per sempre e in grado di contribuire ad un'autentica formazione (permanente) dell'essere umano²⁵.

* L'autore ringrazia la sig.na Elisa Gaiss per il suo aiuto nella lettura dei testi sull'educazione del corpo di Pestalozzi in lingua originale.

EMANUELE ISIDORI

University of Rome "Foro Italico"

¹ Per una ricostruzione del contesto storico e culturale nel quale Pestalozzi visse e sviluppò il suo pensiero pedagogico si veda il recente volume di D. Tröhler, *Pestalozzi and the educationalization of the world*, Palgrave Macmillan, New York 2013. Si veda

inoltre: R. Horlacher, *Best Practice around 1800. Johann Heinrich Pestalozzi's Educational Enterprise in Switzerland and the Establishment of Private Pestalozzi Schools Abroad*, «Encounters on Education», 2011, XII, pp. 3-17.

² G. Giraldi, *Storia della pedagogia*, Armando Editore, Roma 1986, pp. 249-252. Per un approfondimento del pensiero di Pestalozzi anche in relazione al periodo storico in cui visse, tra le numerose storie della pedagogia in Italiano che trattano in modo particolareggiato questo autore, si veda, in particolare, il recente volume di F. Pesci, *Storia delle idee pedagogiche*, A. Mondadori, Milano 2015, pp. 107-115; si veda inoltre G. Trebisacce, *La pedagogia romantica da Pestalozzi a Schiller, a Fröbel*, in F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 1995, pp. 340-351; e inoltre, anche per l'approfondita bibliografia, G. Catalfamo, M. Gennari, *Pestalozzi*, in A.A. V.V., *Enciclopedia Filosofica*, Bompiani, Milano 2010, pp. 8559-8565.

³ J. Oelkers, F. Osterwalder, (Hg.), *Pestalozzi. Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*, Weinheim, Beltz 1995. Per un ulteriore approfondimento della figura del Pedagogista zurighese in questa prospettiva si veda l'opera fondamentale in lingua italiana di A. Banfi, *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1961. Altre opere utili per tale approfondimento sono: C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le Stelle, Milano 1968; A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, Liviana, Padova 1968; M. Soëtard, *Pestalozzi*, PUF, Paris 1995.

⁴ L. Burgener, *Les activités physiques dans les écoles suisses: aspects historiques et contemporains*, «Paedagogica Historica», XXI, 1, 1981, pp. 5-47.

⁵ D. Tröhler, *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006.

⁶ F. Osterwalder, *Pestalozzi: ein pädagogischer Kult*, Beltz, Weinheim 1996.

⁷ W.H. Kilpatrick, *The education of man: Aphorisms by Heinrich Pestalozzi*, Philosophical Library, New York 1951.

⁸ D. Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern 2008.

⁹ K. Silber, K., *Pestalozzi. The man and his work*, Routledge and Kegan Paul, London 1965.

¹⁰ T. Schmidt-Millard, *Perspectives of modern sports pedagogy*, «European Journal of Sport Science», III, 3, 2003, p.3.

¹¹ Il pedagogista tedesco E. Meinberg sottolinea come le riflessioni di Pestalozzi sull'educazione del corpo contenute nel saggio del 1807 siano ancora fondamentali per la pedagogia dello sport contemporanea. Cfr. E. Meinberg, *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1996. Si veda inoltre: R. Škrijelj, K. Beganović, F. Škrijelj, A. Mededović, *Outstanding pedagogical thinkers on sport and physical education*, «Activities in physical education & sport», III, 1, 2013, p. 121.

¹² A. Brühlmeier, *Head, Heart and Hand. Education in the spirit of Pestalozzi*, Sophia Books, Cambridge 2010. M. Laubach. Per un'attuazione in prospettiva pragmatista dell'intuizione pestalozziana si veda: J.K. Smith, *Educating with heart, head, and hands*, «American Educational History Journal», XXXVIII, 1-2, 2011, pp. 341-356.

¹³ P. Stadler, *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie*, NZZ, Zürich 1988-1993.

¹⁴ Il titolo del saggio in francese è: *De l'éducation corporelle : introduction à l'essai d'une gymnastique élémentaire, en une série d'exercices physiques*. In realtà solo la prima parte del testo è di Pestalozzi; la seconda è di Jean Niederer (1779-1843), all'epoca uno dei principali collaboratori di Pestalozzi; l'ultima parte è scritta probabilmente da un insegnante sconosciuto.

¹⁵ Per comodità abbiamo proceduto all'interpretazione dei testi specialistici di Pestalozzi sull'educazione del corpo avvalendoci dell'antologia di H. Denk, G. Hecker, (Hg). *Texte zur Sportpädagogik*, Hofmann, Schorndorff 1981, pp. 109-133. Per un approfondimento di prima mano dei testi sull'educazione del corpo di Pestalozzi è però sempre necessario ricorrere alle edizioni fondamentali con apparato critico curate A. Buchenau, H. Stettbacher, E. Spranger, *J.H. Pestalozzi, sämtliche Werke*, W. de Gruyter/Fuessli, Berlin/Zürich 1927-1976 (28 volumi) e, sempre curato dagli stessi studiosi ed edito dalle stesse case editrici, all'*sämtliche Briefe*, l'epistolario completo del Pedagogista zurighese in 13 volumi, Berlin/Zürich 1949-1976.

¹⁶ Per una lettura dettagliata ed un breve inquadramento storico-sociale dei testi di Pestalozzi sull'educazione fisica rimandiamo all'articolo di L. Burgener, *Pestalozzi et l'éducation physique*, «Paedagogica Historica», XVII, 1977, pp. 516-518.

¹⁷ Per comprendere l'importanza dell'influenza di Pestalozzi sull'istituzionalizzazione dell'educazione fisica quale disciplina scientifica e scolastica in Europa si veda: M. Krüger, R. Hofmann, *The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction*, «International Journal of the History of Sport», XXXII, 6, 2015, p. 737-739. Un esempio di caso di ricezione del modello pedagogico pestalozziano di educazione del corpo in un contesto nazionale ci è offerto da M. Hadas, *The rationalisation of the body: physical education in Hungary in the nineteenth century*, «History of Education», XXXVIII, 1, 2009, pp. 61-77.

¹⁸ Cfr. M. Soëtard, *Historicidad y actualidad de Pestalozzi*, «Revista Educación y Pedagogía», IX, 17, 2015, pp. 18-26.

¹⁹ Si veda M. Soëtard, *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*, Lang, Frankfurt 1981.

²⁰ Per una lettura di Pestalozzi nella prospettiva del dibattito culturale e scientifico sull'educazione del corpo che tra Settecento e Novecento animerà la pedagogia occidentale si vedano i saggi contenuti in: P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo Libros, Buenos Aires 2011.

²¹ Per comprendere l'influenza di Pestalozzi su Friedrich Fröbel (1782-1852), padre della 'pedagogia del gioco', che frequentò Pestalozzi e ne subì il fascino pedagogico, si veda il saggio di W. Schröder, *Das progressive Erbe Friedrich Fröbels in der Körpererziehung*, «Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gesellschafts und Sprachwissenschaftliche

Reihe», XXXII, 4-5, 1983, pp. 417-421. Per il legame di Pestalozzi con Fröbel creatosi alla scuola di Yverdon e per comprendere il contesto culturale nel quale la sua teoria dell'educazione del corpo si colloca, è utile il rimando al testo di M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma 1998, pp. 58-61.

²² Cfr. J. Ulmann J., *Nel mito di Olimpia. Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità a oggi*, Armando Editore, Roma 2004, pp. 224-225.

²³ Si veda in proposito: G. Bonetta, *Dalla ginnastica allo sport*, «Italia Contemporanea», CLXXVIII, 1, 1990, pp. 347-351 e, sempre dello stesso autore, *Il secolo dei ludi*, Lancillotto e Nausica, Roma 2000.

²⁴ G. Giugni, *Presupposti teoretici dell'educazione fisica*, SEI, Torino 1991, p.180.

²⁵ Per un approfondimento del valore formativo di questo principio della pedagogia pestalozziana e delle ricadute sulle forme dell'educazione contemporanea si veda: B. Olafsson, G. Thorsteinsson, *The intelligence of the hands: studying the origin of pedagogical craft education*, «Journal on Educational Psychology», V, 3, 2012, pp. 1-8.

“Elogio dell’incompiutezza”: riflessioni sulla dialettica del mestiere di educatore fra ideali e realtà ne *Il Canto del cigno* (1826) di J.H. Pestalozzi

“Praise of unfinishedness”: reflections about the dialectic of the educator’s profession between ideals and reality in the *Schwanengesang* (1826) of J.H. Pestalozzi

MICHELE AGLIERI

Johann Heinrich Pestalozzi is considered one of the big instigator of European pedagogy between eighteenth and nineteenth century, and a master of popular education. His many pages, written with obsessive dedication, let us perceive the sorrow felt by the pedagogue from Zurich for his own failures came in succession on the practical level. Through some solicitation taken from Pestalozzi's works (in particular from Il canto del cigno, considered his spiritual testament, the article proposes a reading starting from this contradiction, with the conviction that it contains an important provocation for all educators.

KEYWORDS: PESTALOZZI, EDUCATIONAL FAILURES, NATURAL EDUCATION, EDUCATOR’S ROLE, EUROPEAN CONTEMPORARY PEDAGOGY

Se leggere i classici della pedagogia non è compito soltanto riservato agli studiosi di storia, ma a chiunque, professionalmente, voglia dirsi educatore, il medesimo esercizio può venire compiuto in relazione all’opera e al pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi, considerato unanimemente uno dei più importanti educatori popolari e pedagogisti non solo della cultura post-rousseauiana, ma in senso assoluto. A stridere con la notorietà del maestro zurighese – ed è questa la questione da cui prende le mosse questo contributo – sono la fama e l’evidenza dei suoi insuccessi educativi o, adoperando un’espressione che preferiamo e su cui argomberemo più avanti nel testo, delle sue “opere incompiute”.

Dall’esperienza agricolo e di scuola per i poveri di Neuhaus (a Birr) fallito per incapacità amministrative, all’esperienza di assistenza e rieducazione degli orfani a Stans presto chiusa per ragioni di stato, all’impresa del castello di Burgdorf naufragata a causa dell’incapacità

politica di Pestalozzi, fino alla ventennale esperienza di Yverdon da cui lo zurighese venne progressivamente estromesso e che si concluse tra dissidi e battaglie legali, sono molti i segnali di un disordine nelle cose amministrative, politiche e relazionali che mai abbandonarono il grande pedagogista¹. Le note vicende di Pestalozzi sembrano macchiarsi dell’incapacità di portare al successo, quando non addirittura a una condizione soddisfacente, le proprie opere, nonostante il supporto della notorietà che lo accompagnava². L’esercizio di una rilettura dei principali classici pestalozziani non solo ci restituisce la bellezza di quella «battaglia combattuta con la penna»³ che tanto attanagliava l’Autore, ansioso di descrivere nei minimi dettagli e con mille rimandi il proprio metodo e le sfide necessarie di un’educazione «secondo natura», ma – nella nostra interpretazione – ci provoca con il senso dell’attualità. O, in altri termini, comunica a noi attraverso i significati di quelle parole che

già al tempo in cui venivano scritte suonavano inattuali e capaci di guardare lontano.

Un educatore «emotivo e immaginoso»

Le numerose descrizioni di Pestalozzi rimandano a un «bambino timido e sognatore [...] alunno disuguale, impenetrabile a ciò che non parlava al cuore», spesso non capace di allinearsi al livello dei suoi coetanei, per esempio nel padroneggiare l'ortografia, che divenne ben presto «brutto, trasandato e d'incerto avvenire»⁴. Lo zurighese in seguito si fece anche conoscere come «pessimo uomo d'affari [...] emotivo e immaginoso», che «corre subito allo scopo, e colla fantasia crede d'esser già arrivato alla meta, senza portare attenzione agli stadi intermedi, alle difficoltà pratiche da superare e al necessario lavoro quotidiano»⁵.

In generale era «oggetto di perplessità [...] la contraddizione tra la specifica qualità morale votata a una vertiginosa abnegazione e la personalità socioprassica inabile all'organizzazione pur semplice, e in crisi sin nel comportamento più usuale, a cominciare dal vestire, che ne faceva un caratteristico figurino a rovescio o quasi una macchietta umoristica di scena dagli indumenti sbracati, le scarpe logore, una cuffia simile a un parrucchino». In chiunque lo frequentasse colpiva «l'impasto di malinconia ed entusiasmo, di pertinacia nel seguire una meta e frantumazione nelle direttive, tenerissima benevolenza e impennate di protervia, dispersione pratica e risorsa inesausta, dubbio e coraggio, soprattutto fiducia e sentimento di colpa, forte orgoglio mondano [...] e pietevole commiserazione di sé»⁶. Lo stesso Pestalozzi riconosceva tutte queste incongruenze e, mentre perseguiva senza sosta il suo scopo di «togliere le cause della miseria in cui gemeva il popolo»⁷, soffriva le dicerie del popolo stesso che vedeva le sue iniziative disgregarsi. Raccontava, nelle lettere a Gessner, che dopo la disfatta di Stans in molti gli domandavano «perché un uomo [n.d.r. che] a trent'anni scrive qualcosa di ragionevole, non ne viene di conseguenza che le azioni che compirà a cinquanta debbano del pari essere ragionevoli [n.d.r. ?]»⁸.

Meriterebbe un capitolo a parte la lettura degli esiti dovuti al suo insegnamento e all'applicazione del suo metodo, poiché di questi Pestalozzi disegna un'apologia lungo l'intero corso delle sue opere, ma il riferimento soprattutto a un bagaglio di scritti paratestuali ne accentua – anche qui – i limiti, se non addirittura i fallimenti costanti. Per esemplificare e senza alcuna pretesa di sistematicità, si può scorgere un continuum che procede da un'invettiva feroce apparsa in un'uscita de «La Civiltà Cattolica» del 1927⁹ (da contestualizzarsi nei dibattiti che animarono il periodo del centenario della morte), laddove Pestalozzi, definito «incorreggibile utopista umanitario»¹⁰, vede le proprie idee, comunque contraddittorie e sostanzialmente non accettabili dallo spirito cattolico, macchiarsi – in toto – di una pratica «inettissima e contraddittoria»¹¹, fino a passaggi più recenti, come quello in cui Cesare Scurati ne parla come di un insegnante «incostante, impaziente, poco chiaro nella parola, incerto nell'ottenere la disciplina»¹². Se una lettura comprensiva delle contraddizioni caratteriali e dell'incapacità pratica di Pestalozzi appare estremamente complessa, ciò che sicuramente rimane, come nella chiusa alla più celebre delle critiche ad opera di Padre Girard, è «il destino d'un uomo che, contrariato senza posa dagli avvenimenti, non poté mai fare precisamente ciò che avrebbe voluto»¹³.

Dal Canto: le ragioni di tanti fallimenti

È soprattutto ne *Il Canto del cigno*, dove Pestalozzi, dopo aver tramandato per l'ultima volta il suo metodo, dedica molte pagine agli aspetti più emotivi e riflessivi della sua vita di educatore, che troviamo spunti per argomentare¹⁴. Il *Canto*, nella sua *Prefazione*, non può che aprirsi con quel grido di autocompatimento, con quei «dolori infiniti» che accompagnano l'intera opera pestalozziana e i suoi fallimenti: «la mia vita non ha prodotto niente d'intero, di completo; e anche il mio scritto non può dar niente d'intero, di completo»¹⁵.

In particolare, nella seconda parte del *Canto*, Pestalozzi produce un bilancio delle sue esperienze, cercando giustificazioni razionali delle proprie scelte, come delle proprie sventure. Dopo aver, quindi, lungamente e

ricorsivamente argomentato sulle sue idee pedagogiche e sull'utilizzo del suo metodo, ammette quanto ogni lettore potrebbe stupirsi dinanzi all'incongruenza fra la bontà delle posizioni teoriche e il sostanziale fallimento di qualsivoglia impresa tentata per metterle in pratica, tanto da domandare: «ma, Pestalozzi, se in tutto il complesso delle opinioni da te manifestate tutto è effettivamente come dici tu, come va che i tentativi in questo senso cui tu hai dedicato la tua vita [...] non hanno avuto altro successo, se non quello che noi e tu stesso ci vediamo davanti agli occhi?»¹⁶.

Le risposte di Pestalozzi, che in questa sede ci permettiamo di illustrare per via di pochi e sintetici rimandi vista l'ampiezza del discorso nel tipico stile dello zurighese, si pongono su due piani: l'uno – che potremmo definire “clinico” – per cui il pedagogista tratteggia con dovizia di particolari gli aspetti critici del suo carattere e della sua personalità; l'altro – intimamente legato al primo – che rimanda alle ragioni che hanno spinto una persona libera nel suo sguardo e lontana dalle “necessità” contingenti a non venire mai a patto con tutto ciò che la distogliesse dalla purezza del suo lavoro di educatore, vissuto dal pedagogista con picchi di misticismo.

Leggiamo allora che «fin dalla culla io fui delicato e debole, e molto presto fui segnalato per la vivacità con cui sviluppavo alcune mie facoltà e inclinazioni; ma mentre mi interessavo vivamente a certi oggetti e idee, mostrai parimenti molto presto e nella stessa misura una straordinaria disattenzione e indifferenza per tutto quello che non concerneva i miei oggetti favoriti del momento» e che «tutto quello che avrebbe dovuto favorire in me la ponderatezza, la riflessività, la circospezione, la prudenza, e che invece mi mancava, ben presto esercitò influenza anche sulle sorti della mia vita». Pestalozzi sperimenta fin da ragazzino l'incapacità di dedicarsi allo svolgimento di compiti pratici, tanto che «io davo la testa nel muro più spesso di ogni altro fanciullo: ma non mi importava nulla [...]. Gli effetti di queste peculiarità delle mie disposizioni fondamentali andarono intensificandosi col crescere, e di anno in anno agirono su di me in modo sempre più svantaggioso ed esiziale quanto a una mia preparazione a una vita attiva [...]»¹⁷.

Pestalozzi attribuisce alla precoce morte del padre Giovanni Battista il fatto di essere cresciuto «come un vero figlio di mamma»¹⁸, tanto che «vennero a mancare tutti quei mezzi ed eccitamenti essenziali per la formazione del vigore virile» che il carattere del nostro avrebbe necessitato viste le sue già presenti debolezze caratteriali¹⁹. Il profilo del giovane Pestalozzi, protetto dall'ambiente domestico e materno, è quello di un ragazzo «assai sentimentale, e suscettibile di essere attratto da ogni fenomeno del momento», idealista e disinteressato alla «vita reale degli uomini» e convinto del buon cuore di tutti²⁰, talvolta preso in giro dai compagni di scuola («ma i più mi volevano bene per il mio buon cuore e per il mio carattere servizievole, pur riconoscendo in generale la mia unilateralità e goffaggine, come pure la mia trascuratezza e irreflessività in tutto ciò che non mi interessava molto»²¹), che inizia a sperimentare, non badandosene troppo, i primi fallimenti nelle cose pratiche.

Scolaro di discreto successo ma incline ad imparare solo ciò che destava il suo interesse tralasciando in particolare gli aspetti più pratici dell'insegnamento, Pestalozzi aveva maturato quella capacità di guardare “dall'esterno” anche ciò che viveva quotidianamente, come l'educazione pubblica, rea di quella «sua corruzione antinaturale»²² che lo zurighese avrebbe criticato in molte pagine dei propri scritti²³.

Iniziano in questo momento le vicende del Pestalozzi educatore del popolo, dalle letture di Rousseau, agli interessi prima per la carriera ecclesiastica e poi per quella giuridica, fino all'avventura di Birr, nella quale egli fa i conti con la propria incapacità a compiere le imprese desiderate: le difficoltà caratteriali e le difficili condizioni esterne non sempre controllabili sicuramente impedivano di «raggiungere [...] la vetta» intravista «chimericamente»²⁴. Ma l'insuccesso, che Pestalozzi attribuisce primariamente a se stesso, ha anche a che vedere con certezza con le dissonanze insite in chi è stato educato tra i non poveri e che pretende di educare con semplicità e secondo natura i più bisognosi, teso tra «questa maligna sorgente degli errori dell'artificiosità» e la «necessità di dare una base solida ai primi gradini» della cultura²⁵. Con la consapevolezza che «talmente grande,

indicibilmente grande, data la peculiarità del mio sentire, era il contrasto tra ciò che io volevo e ciò che facevo e potevo!»²⁶.

Il Canto del cigno è un testo composto quando Pestalozzi è ormai vicino alla fine dei suoi giorni, e il patimento per ciò che egli non è stato in grado di mettere in atto trova le sue consolazioni nella coscienza di un uomo anziano, che ringrazia «la Provvidenza vegliante su di me»²⁷, che gli ha permesso la maturazione dei concetti che oggi fanno del Pestalozzi una pietra miliare del pensiero pedagogico. Dopo Birr, Pestalozzi era caduto «sempre più in errore per effetto di quest'infondato slancio verso l'alto» conducendolo «cento e cento volte sull'orlo dell'estrema rovina», senza che gli «effetti benedetti» del grande ideale potessero venire scalfiti²⁸. Afferma: «Dio sia lodato! Tutte le contrarietà di questa vita non hanno potuto estinguere in me quella sete! Se anche io non potrò più soddisfarla tuttavia posso dire: Dio sia lodato! Ch'essa in me non si è spenta. Non è per me cosa da poco, data tutta la mia debolezza, l'esser rimasto uguale a me stesso per tutta la vita in tutto l'ambito delle mie iniziative e l'essere sempre rimasto fedele allo scopo originario di esse, consistente nel cercare di portare nelle abitazioni del popolo i mezzi essenziali di un'educazione e di un'istruzione conformi a natura. Sembrerebbe a me stesso la cosa più innaturale del mondo se [...] questa sete si potesse estinguere, fino all'ultimo mio respiro»²⁹. E ancora, leggiamo che «questi frutti degli sforzi di tutta la mia vita, certamente pochi e isolati, tuttavia secondo il mio più intimo sentimento, anche nella loro limitatezza sono vicini alla maturità in misura tale, da impormi il sacro dovere di vivere, di lottare, di morire per la loro conservazione»³⁰.

In definitiva, la “colpa” di Pestalozzi pare essere riferita principalmente a uno sguardo sempre rivolto al fine – e ai metodi per perseguirlo, va detto – senza che l'idealità potesse venire sporcata o mediata da contingenze amministrative o di interesse che Pestalozzi non sapeva – ma il non sapere è sempre un non volere – gestire di suo pugno, fino a rendere la sua opera inaccettabile agli occhi dei suoi detrattori: «[...] io resterò fino alla tomba in una specie di oscurità per la maggior parte delle mie vedute; ma debbo pur dire che, se in fondo a questa oscurità vi

sono intuizioni molteplici e abbastanza vivaci, essa è per me un'oscurità sacra ...»³¹.

Il senso educativo, pur nell'incompletezza

La difesa personale di Pestalozzi – tra le varie letture possibili – appare quella di un uomo, in fondo, non avulso dal proprio tempo dal punto di vista delle attenzioni concrete (da qui nasce anche il suo sguardo volto all'educazione popolare), ma pienamente votato a riflettere sull'educazione a prescindere dalle sirene di qualsiasi funzionalismo. Con Scurati, Pestalozzi, «primo grande pedagogista della società contemporanea, ad economia industriale e volta all'affermazione dei principi democratici» invita a pensare «non la persona per la società, ma la persona nella società e la società per la persona»³². E con Egle Becchi, la pedagogia pestalozziana «non ignora la società, ma esprime sfiducia nelle sue forme istituzionalizzate, e ad esse vuole sostituire modi più umani e validi di intervento, che riescano ad emendare, senza violenze e senza squilibri, non tanto le differenze di classe, quanto piuttosto tra uomo e uomo»³³. Con Kate Silber, ci chiediamo quale possa essere uno dei maggiori significati di una rilettura odierna di Pestalozzi: «in un'età di crescente specializzazione e di interventi di Stato, di crescenti pretese e di diminuito sforzo, di un generale livellamento di tutte le cose umane e di progressiva separazione dell'uomo dalla natura egli proclama il valore del pensiero indipendente, del lavoro costruttivo e dell'individuale responsabilità morale»³⁴.

Pestalozzi, dunque, senza mezze misure, anche in chiave politica (ma questo tema meriterebbe uno studio e un contributo a parte) ci conduce verso pure dimensioni di senso: «interprete quasi divinamente illuminato di un'istanza civile e pedagogica di universale significato, benché, d'altra parte, fortemente sprovveduto sul piano culturale e pratico [...] ciò che conta in lui è soprattutto la forza dell'adesione ad un ideale, pur incompiuto che fosse»³⁵.

Theodor Litt³⁶, in un contributo di sicuro riferimento per il tema che stiamo trattando, ci aiuta ad argomentare sulle ambivalenze di Pestalozzi: a leggere di tutto ciò che, a

detta dello stesso educatore zurighese – tante ossessive pagine ha dedicato alla propria autocritica – gli faceva difetto, «si rimane colpiti dal fatto che esse sono sintomatiche della mancanza di quelle caratteristiche che vengono considerate come attributi imprescindibili della personalità del vero educatore. La descrizione fisica di chi plasma la gioventù non costituisce un momento accessorio della sua opera: e non occorre ripetere ciò in un'epoca che esalta tanto volentieri l'eros come la forza che esalta e vivifica l'educazione». Inoltre «non si è mai messo in dubbio che una conoscenza matura delle cose, soprattutto degli uomini, l'acutezza di giudizio sui caratteri e sulle capacità, l'autorevolezza e l'efficacia di una personalità, il dominio della propria vita affettiva, la capacità di adattarsi nella società, la sicurezza della volontà nel raggiungere i propri scopi e la perseveranza nel condurli a termine siano delle qualità necessarie all'educatore più che ad ogni altro». Si sarebbe tentati, constatando che «in Pestalozzi tutte queste qualità si presentano nella loro forma aberrante» di considerare il valore della sua opera relegato «nella forma letteraria»³⁷. In realtà – continuiamo a seguire l'esame di Litt – la principale colpa di Pestalozzi sta forse nell'aver inseguito un sogno che non stesse soltanto sulla carta dei propri scritti, ma che si incarnasse nel mondo reale, nella «realtà mondana». Allo stesso tempo, il suo grande merito sta in una «profonda passione», senza la quale «Pestalozzi avrebbe dovuto capitolare molto prima dinanzi alla strapotenza degli uomini e delle condizioni storiche»³⁸.

Litt attribuisce a Pestalozzi una principale grande mancanza: «la capacità di guidare, cioè la capacità di tenere con mano salda un gruppo di uomini nell'esecuzione di un'opera comune. Egli è ben lungi da quel tipo dell'educatore che agisce appagando la sua volontà di dominio». Ma, allo stesso tempo, «ci si potrebbe chiedere se questa evidente mancanza non sia necessario complemento a ciò che fa del nome di Pestalozzi il simbolo del più nobile spirito pedagogico». Egli ha sempre agito non in funzione di un proprio autocompiacimento, ma in virtù del compito di porsi al servizio dell'umanità degli altri, del popolo³⁹. Chiosa inoltre Litt che «chi scorge la figura vivente di Pestalozzi

in ogni riga da lui scritta, vi trova confermato ciò che distingue il vero educatore sia dal filosofo, sia dal fantasioso cavaliere dell'ideale: il legame concreto con l'irripetibile situazione storica, in cui questa volontà pedagogica si è impegnata». In sintesi, quella di Pestalozzi è l'opera di una persona «che ha cercato di redimere un'epoca [...] mediante le forze dell'educazione»⁴⁰.

In questa chiave – ed è questa una tesi a cui vorremmo giungere con il presente contributo – non dovremmo parlare di fallimenti pestalozziani, ma di virtuose opere incompiute che veicolano grandi messaggi.

Educare, anche oggi

Con i dovuti rimandi a parole centrate sulla nostra cronaca (il saggio è del 1961, nella sua edizione originale), concordiamo con Louis Meylan quando suggeriva che «l'amore che egli provava per quell'umanità che ancora non è, ma che deve essere, è passato, in certa misura, in tutti coloro che oggi proseguono la sua opera. Proprio il suo spirito anima, in ciò che di meglio fanno e in ciò che di meglio sono, coloro che si sforzano d'esser presenti al loro tempo: madri e padri, maestri e maestre di scuola, operatori e operatrici dei nostri centri di rieducazione e dei nostri centri medico-pedagogici: tutti operai di quest'opera che, nella sua ampiezza, va ben oltre ciò che ha fatto e concepito il Pestalozzi, ma che non può giungere a buon fine se non nelle prospettive e nello spirito di umanità che egli ha definito»⁴¹.

Anche all'educatore odierno spetta il difficile compito dell'andirivieni fra l'ideale, il campo dell'utopia costruttiva che ha come scopo l'inverarsi dell'umano, e l'adempimento di funzioni, il collocamento in un ruolo, l'espletamento di incombenze burocratiche, l'aggiornamento e l'allenamento costante nell'uso di strumenti, questioni che talvolta – o forse sempre, in misura variabile – possono portare alla frustrazione di quello stesso ideale. In fondo la cifra del discorso pedagogico conduce sempre in qualche modo all'inattualità dettata dalla difesa dell'umano e dalla riflessione, riversandosi su contingenze non raramente ostili⁴².

Ad ogni modo, crediamo che in tempi di “cultura dell’efficienza” non appartenga alla “cultura dell’educazione” considerare in maniera negativa qualsivoglia fallimento formativo: dai contesti in cui il diritto alla vita è qualcosa da ricostruire totalmente (accogliamo dalla riflessione di Maria Teresa Gentile il paragone tra gli orfani di Stans e i ragazzi raccolti nelle campagne dell’Ucraina da Makarenko⁴³) a una qualsiasi aula scolastica o terreno di educativa territoriale del mondo d’oggi, il primo criterio di qualità di un’azione educativa si gioca nella consapevolezza di non poter determinare con certezza gli eventi, ma di dover credere sempre in un compito, riempiendolo di significatività umana e di riflessività.

Pestalozzi allora ci allontana per un attimo (lungo quanto si ritenga) da quella tecnicità a cui oggi troppo spesso e con troppa enfasi la definizione dell’educare rimanda, per estendere la definizione di una professione (o di una responsabilità, si pensi al ruolo educativo di un genitore) fino alla dimensione del senso, fino al dovere morale di essere al servizio della crescita degli altri, fino al compito teleologico che, in definitiva, essenzializza e qualifica un educatore migliore di altri, o un educatore punto.

In ciò sta, riteniamo, la credibilità e il senso dell’educatore, come sapeva anche Pestalozzi, che tra le mille difficoltà del lavoro tra gli orfani di Stans raccomandava: «l’uomo vuole così volentieri il bene, il bambino gli presta così volentieri l’orecchio; ma quest’ultimo non lo vuole per te, maestro, non lo vuole per te, educatore; egli lo vuole per se stesso; il bene a cui tu vuoi farlo accedere non deve essere il frutto di un capriccio del tuo umore o della tua passione, deve essere buono in sé, conformemente alla natura delle cose, deve apparire come buono agli occhi del bambino. Egli deve sentire la necessità della tua volontà in funzione della sua situazione e dei suoi bisogni, e ciò prima che lui stesso lo voglia»⁴⁴.

Potremmo domandarci in quale misura un educatore o un insegnante di oggi debba venire valorizzato per le proprie capacità tecniche, relazionali, comunicative (importantissime, sia chiaro) e quanto per la sua capacità

di tenere alti i criteri educativi del suo lavoro, difendendoli con la consapevolezza che – oggi come ieri – il compito più arduo è il saper decidere, nella contingenza e nelle tante richieste del “mercato” educativo, dinanzi a una semplice dissonanza di significati fino al dilemma provocato dall’essere posto davanti a un progetto indifendibile dal punto di vista pedagogico. Più in senso lato, Pestalozzi ci ricorda che l’educazione non è soltanto comunicazione, non è mera piacevole presenza, non si può portare alla riduzione del solo accompagnamento emotivo o della sola promozione del benessere psicologico e, soprattutto, non è mai asservimento alle domande del sistema e dei suoi interessi. E queste sono parole dell’oggi. In definitiva, il senso pedagogico di Pestalozzi, pur nell’incompletezza delle sue azioni, sta nell’aver interpretato il mestiere di pedagogista nella forma più alta possibile, guardando al fine umano e mai cedendo alle sirene del suo tempo, e il mestiere di educatore come servizio agli altri, ai loro bisogni e alla loro umanità. Se Pestalozzi periodicamente vedeva andare in crisi la sua opera è, almeno in parte, perché essa non poteva tradire quel criterio di umanità con cui era stata concepita. Forse non appare esagerato pensare che Pestalozzi sia portatore in maniera parossistica di un tratto che, con verità e perennità pedagogiche, attraversa lungo la storia della pedagogia tutte le figure di grandi educatori che hanno contrapposto con vivacità il criterio dell’umano agli interessi, alle convenzioni e talvolta alle leggi, con la differenza che in Pestalozzi questo tratto non era in nessun modo negoziabile. Occorre allora, ancor più oggi, guardare non tanto ai motivi caratteriologici che lo portarono ad essere «Uomo, Cristiano, Cittadino. Tutto per gli altri, nulla per se stesso» – come si legge su un’iscrizione posta nel cimitero di Brugg anni dopo la sua morte⁴⁵ – ma allo spirito umano e all’intuizione pedagogica che gli imposero di essere tale. In tempi di crisi dell’educazione, forse non è ozioso fermarsi a sentire e ascoltare «un soffio dello spirito pestalozziano»⁴⁶.

MICHELE AGLIERI
Catholic University of Milan

¹ La ricostruzione, qui necessariamente sintetica, delle vicende del Pestalozzi maestro e educatore, è reperibile dai suoi scritti e dalle molte opere saggistiche in suo onore.

² Già dopo Neuhof, Pestalozzi «era ormai uno scrittore illustre, noto negli ambienti colti ed illuminati dell'Europa intera, in relazione con principi, regnanti, ministri e personaggi influenti (basti ricordare il Conte Zinzendorf, ministro imperiale, Fichte, Nicolovius, il Granduca Leopoldo di Toscana), circondato da una fama che l'Assemblea Nazionale francese sanzionò nel 1792 dichiarandolo cittadino onorario di Francia» (cfr. C. Scurati, *J. H. Pestalozzi*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1977, p. 303).

³ G. Sanna, *Prefazione del traduttore alla prima parte*, in E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo (Parte prima)*, [1781], tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1928, p. VI.

⁴ Cfr. D. Morando, *L'opera e il pensiero educativo di Enrico Pestalozzi*, in E. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli e altre pagine scelte*, [1801], tr.it., La Scuola, Brescia, s.d., pp. VIII-IX.

⁵ *Ivi*, p. X.

⁶ Cfr. M.T. Gentile, *Introduzione a J.H. Pestalozzi, Il canto del cigno*, [1826], tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1996, p. XXII.

⁷ J.H. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli e altre pagine scelte*, cit., p. 25.

⁸ *Ivi*, p. 36.

⁹ [s.a.], *Giovanni Enrico Pestalozzi e i fallimenti della pedagogia umanitaria*, in «La Civiltà Cattolica», n. 78, 1927, pp. 97-118.

¹⁰ *Ivi*, p. 111.

¹¹ *Ivi*, p. 104.

¹² C. Scurati, *J. H. Pestalozzi*, cit., p. 333.

¹³ G. Girard, *Relazione sull'Istituto del Pestalozzi a Yverdon*, [1810], tr.it., Dante Alighieri, Roma 1911, p. 161.

¹⁴ Pestalozzi nel 1826 pubblicò anche *Il Discorso di Langenthal e Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten*, indicato nella pubblicistica italiana con vari titoli, testo controverso e autocommiseratorio sulla disfatta degli istituti di Burgdorf e Yverdon. *Il canto del cigno* costituisce l'«ultima grande opera» e testamento spirituale dello zurighese (cfr. per esempio, A. Brühlmeier, G. Kuhleemann, *Gli ultimi anni di vita al Neuhoff* (tit.or.: *Letzte Lebensjahre auf dem Neuhof*), in rete: <http://www.it.heinrich-pestalozzi.de/biografia/gli-ultimi-anni-di-vita-al-neuhof>; K. Silber, *Pestalozzi*, tr.it., La Scuola, Brescia 1971 (tit. or.: *Pestalozzi: The Man and this Work*: 1965), pp. 324-340.

¹⁵ Cfr. J.H. Pestalozzi, *Prefazione a Id., Il canto del cigno*, cit., pp. 5-6.

¹⁶ *Id., Il canto del cigno*, cit., p. 151.

¹⁷ *Ivi*, pp. 154-155.

¹⁸ È nota la presenza, in casa di Pestalozzi, di due figure femminili: la madre Susanne Hotze e Barbara Schmid (Babeli), la domestica che si occupò della famiglia fino alla morte, come da richiesta del padre Giovanni Battista.

¹⁹ J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., pp. 155-156.

²⁰ *Ivi*, p. 160.

²¹ *Ivi*, p. 167.

²² *Ivi*, p. 170.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ivi*, pp. 179-180.

²⁵ *Ivi*, p. 181.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ivi*, p. 199.

²⁸ *Ivi*, p. 207.

²⁹ *Ivi*, p. 242.

³⁰ *Ivi*, p. 243.

³¹ J.H. Pestalozzi, *Dalla «prefazione alla seconda edizione»*, in E. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli e altre pagine scelte*, cit., p. 22.

³² C. Scurati, *J. H. Pestalozzi*, cit., p. 335.

³³ E. Becchi, *Introduzione a E. Becchi (a cura di), Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, UTET, Torino 1970, p. 26.

³⁴ K. Silber, *Pestalozzi*, cit., p. 340.

³⁵ C. Scurati, *J. H. Pestalozzi*, cit., p. 305.

³⁶ T. Litt, *Individuo, società e stato in Pestalozzi* (tit.or.: *Der Lebendige Pestalozzi*: 1961), in T. Litt, E. Spranger, *Enrico Pestalozzi*, tr. it., Armando, Roma 1961.

³⁷ *Ivi*, pp. 21-22.

³⁸ *Ivi*, pp. 22-26.

³⁹ *Ivi*, pp. 26-27.

⁴⁰ *Ivi*, p. 30.

⁴¹ L. Meylan, *L'attualità del Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze, 1962 (tit. or.: *Actualité de Pestalozzi: 1961*), pp. 74-75.

⁴² Cfr. P. Merieu, *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Esf, Paris 1995.

⁴³ M.T. Gentile, *Introduzione a J.H. Pestalozzi, Il canto del cigno*, cit., p. XIV.

⁴⁴ La citazione è la traduzione, da parte di chi scrive, dal testo in francese *Lettre de Stans* (curato da Michel Soëtard), consultato, per problemi di reperibilità del testo integrale in italiano, all'indirizzo <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettrestans.pdf>. Per l'edizione italiana si veda: J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, [1807], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1968.

⁴⁵ Il testo completo dell'iscrizione, reperibile da varie fonti, si può leggere, per esempio, in K. Silber, *Pestalozzi*, cit., p. 332.

⁴⁶ *Ivi*, p. 340.

Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi

The influences of Rousseau's pedagogy on Pestalozzi's educational reflection

Andrea Potestio

This essay focuses on the presence of some aspects of Rousseau's educational theories in the Pestalozzian writings, especially the juvenile ones. It's somewhat restrictive to consider Pestalozzi an educator who attempted to apply, in concrete educational situations, the natural education according to Rousseau, because there are significant elements of discontinuity in the pedagogy of the two authors

KEYWORDS: NATURAL EDUCATION, NEGATIVE EDUCATION, CHILDHOOD, TEACHER, GOODNESS

Johann Heinrich Pestalozzi e Jean-Jacques Rousseau rappresentano due tra i più importanti pedagogisti elvetici del Settecento e inizio Ottocento. Molti sono gli aspetti che avvicinano i due autori; per esempio, entrambi vivono l'atmosfera culturale dell'Illuminismo, le grandi trasformazioni politiche e sociali della seconda metà del Settecento e si occupano, con interesse e passione, di temi educativi¹.

Se è evidente la rilevanza di questi due pensatori nella tradizione pedagogica e anche l'influenza che le riflessioni rousseauiane hanno avuto sulla formazione giovanile di Pestalozzi, risulta molto più complesso considerare il pedagogista zurighese un allievo che tenta di applicare le idee educative del Ginevrino. Infatti, anche solo a uno sguardo non approfondito, emergono differenze di contesto e culturali tra i due autori che non possono essere sottovalutate. Innanzitutto, pur essendo nati entrambi in terra elvetica, Rousseau vive a Ginevra, nella casa paterna e poi dallo zio fino a sedici anni, e conduce gran parte della sua esistenza in Francia. Al contrario, Pestalozzi nasce a Zurigo e matura le sue esperienze educative e di riflessione pedagogica più significative all'interno della confederazione svizzera di lingua tedesca. Inoltre, anche se le vicende biografiche dei due autori sono molto ravvicinate cronologicamente, i trentasei anni di differenza rappresentano un elemento significativo per comprendere

che i due pedagogisti hanno assistito a rapidi cambiamenti sociali e politici e, di conseguenza, hanno vissuto in contesti culturali diversi. Per esempio, Rousseau non vede gli eventi traumatici della Rivoluzione ma riesce a ipotizzarli in alcune righe celebri dell'*Émile*²; Pestalozzi, invece, interpreta prima con speranza e poi con sempre maggiore disillusione gli effetti delle invasioni napoleoniche³. Non solo. Rousseau appartiene alla cultura francofona, scrive i suoi testi in francese e dialoga direttamente, in modo critico e originale, con i maggiori interpreti della cultura illuminista dell'epoca. Pestalozzi si forma in un ambiente intellettuale di area tedesca, scrive le sue opere in tedesco e mette in atto le sue più importanti esperienze educative in istituzioni della svizzera tedesca riformata.

Anche senza approfondire queste differenze culturali, geografiche e cronologiche, risulta evidente che generano inevitabilmente conseguenze sulle letture di riferimento, sulle idee politiche, sulle visioni del mondo e, necessariamente, anche sulle proposte educative dei due autori. Il seguente saggio non si pone la finalità di compiere un'esauritiva comparazione del pensiero pedagogico di Pestalozzi e di Rousseau⁴, ma si sofferma sulla presenza di alcuni aspetti delle teorie educative di Rousseau negli scritti pestalozziani, in particolare quelli

giovanili, per mettere in evidenza gli elementi di discontinuità tra questi due importanti autori.

Pestalozzi lettore di Rousseau

Pestalozzi inizia a conoscere le idee dell'illuminismo europeo che circolano negli ambienti del cantone di Zurigo durante gli anni di formazione universitaria presso il Collegium Carolinum, al quale si iscrive nel 1763 dopo aver compiuto gli studi secondari. Anche se il giovane Pestalozzi può essere considerato uno studente insofferente alle regole della scuola⁵, gli anni del Collegium costituiscono una tappa importante per la genesi delle sue idee educative perché viene in contatto con docenti e compagni che orienteranno le sue scelte future. Infatti, intorno alla metà del Settecento nel Collegium di Zurigo insegnano professori capaci di generare entusiasmo e desiderio di cambiamento sociale e politico nei propri studenti. Tra questi, la figura che influenza maggiormente Pestalozzi è senza dubbio Jakob Bodmer⁶, docente di storia al Collegium di Zurigo dal 1725 e maestro in grado di ispirare le nuove generazioni, attraverso le teorie di Montesquieu e degli stoici antichi, a una rinnovata idea di patria, fondata sulle caratteristiche specifiche e naturali dei popoli e su profondi ideali morali. Gli insegnamenti del Bodmer, la tensione patriottica e l'atteggiamento critico nei confronti della stretta oligarchia che gestiva il potere nel cantone di Zurigo senza prendere in considerazione le condizioni di vita del popolo spingono il giovane Pestalozzi a entrare, nel 1765, nella società dei "Patrioti", che si pone la finalità di riformare, attraverso una rigenerazione morale, le condizioni politiche e sociali della società zurighese. Proprio la frequentazione del gruppo dei giovani "Patrioti" di Zurigo e la mediazione di Bodmer portano Pestalozzi ad approfondire il pensiero politico ed educativo di Rousseau attraverso la lettura dell'*Émile* e del *Contrat social*.

La riflessione politica di Rousseau viene introdotta in area tedesca grazie a Lessing, che nel 1751 recensisce il primo *Discours* che verrà poi tradotto l'anno successivo. Pur non condividendo la mancanza di fiducia rousseauiana nel processo positivo della ragione, Lessing apprezza il Ginevrino per l'abilità retorica e per le provocazioni delle argomentazioni⁷. L'interpretazione di Lessing e l'apprezzamento di Kant per le riflessioni del Ginevrino

influenzano gran parte della prima ricezione rousseauiana in area tedesca, anche negli ambienti del cantone di Zurigo. Una ricezione contrassegnata da una forte polarizzazione tra difensori e accusatori delle idee rousseauiane e da una non sempre puntuale attenzione alla lettura dei suoi testi. I principi politici ed educativi rousseauiani circolano anche tra i giovani intellettuali di Zurigo, che accolgono le sue riflessioni con entusiasmo. Non a caso, Johann Heinrich Füssli, esponente di rilievo del gruppo dei "Patrioti", pubblica da Londra *Remarks on the writings and conduct of J.-J. Rousseau*⁸, nel quale sottolinea i meriti pedagogici rousseauiani e il valore del suo pensiero politico per le nuove generazioni.

Questo clima culturale orienta l'incontro del giovane Pestalozzi con il pensiero di Rousseau durante gli anni di formazione universitaria e di adesione agli ideali dei giovani "Patrioti". Infatti, egli stesso afferma nello scritto *Il Canto del Cigno*, ricostruendo la genesi delle sue teorie pedagogiche: «non appena apparve il suo *Emilio*, il mio spirito sognatore e tutt'altro che pratico fu conquistato entusiasticamente da questo libro sognatore e altrettanto privo di spirito pratico. Confrontai l'educazione che mi era stata data nel cantuccio della mia casa materna e anche a scuola con ciò che Rousseau esigeva per l'educazione del suo *Emilio*. L'educazione domestica come pure quella pubblica in tutto il mondo e in tutte le classi sociali mi sembrò senz'altro una figura deforme, che nelle nobili idee di Rousseau, poteva e doveva trovare un rimedio universale per la miseria della condizione reale»⁹. La dimensione di profonda critica delle istituzioni politiche e scolastiche che attraversa gli scritti rousseauiani e la forza retorica e polemica del Ginevrino infiammano il cuore di Pestalozzi e dei giovani "Patrioti", che in Rousseau trovano idee innovative e originali che pensano di poter applicare al contesto politico e sociale di Zurigo della seconda metà del Settecento.

Nella ricostruzione autobiografica de *Il canto del cigno*, l'anziano Pestalozzi ricorda gli effetti importanti che la lettura avida dell'*Émile* e del *Contrat social* hanno prodotto su di lui e come proprio le idee rousseauiane hanno alimentato la tensione utopica e ideale che già apparteneva al suo spirito in formazione. Rousseau denuncia i mali della società, accusa le convenzioni e le consuetudini sociali e le istituzioni formative, propone imponenti cambiamenti educativi per valorizzare l'essenza

positiva di ogni essere umano e invita le madri a occuparsi direttamente dell'allevamento e della formazione dei figli fin dalla nascita denunciando che «trascurando il loro primo dovere hanno smesso di accudire i loro figli»¹⁰. Questo orizzonte critico e di denuncia che appartiene alla riflessione rousseauiana conquista lo spirito inquieto di Pestalozzi e gli indica un possibile percorso di cambiamento sociale e politico proprio attraverso la funzione e il valore dell'educazione.

La funzione che il pedagogista di Zurigo attribuisce ai testi rousseauiani nella genesi dei suoi principi pedagogici non è solo positiva. Nelle pagine de *Il canto del cigno* emerge lo sguardo distaccato dell'uomo maturo che considera il suo entusiasmo iniziale per la riflessione del Ginevrino come una forma di ingenuità giovanile. Infatti, sostiene: «la comparsa di Rousseau fu un ottimo incentivo agli errori a cui il nobile slancio verso sentimenti di fedeltà e di patriottismo trascinava in quest'epoca la nostra migliore gioventù; tale slancio si trasformò poi tra di noi, a seguito dei grandi e appassionanti avvenimenti immediatamente successivi, in una crescente unilateralità, mancanza di riflessione e di chiarezza»¹¹. I testi rousseauiani generano un entusiasmo effimero e illusorio perché non si basano su un'analisi concreta della realtà e partono da principi teorici, come la bontà naturale di ogni uomo, che risultano astratti e incapaci di produrre strategie operative per trasformare la realtà. Pur senza argomentare in modo esplicito e approfondito le ragioni, Pestalozzi prende le distanze dal pensiero di Rousseau perché, se da un lato il Ginevrino è stato in grado di denunciare i limiti della società settecentesca e di individuare in un rinnovamento etico ed educativo le vie per migliorare la situazione, dall'altro la sua riflessione si mantiene in una prospettiva eccessivamente teorica che ipotizza una dimensione ideale che non si concretizza nella realtà. Questo giudizio del pedagogista di Zurigo caratterizza, anche se con alcune oscillazioni e distinzioni in base ai contesti, la sua modalità di interpretare i temi più significativi dell'opera pedagogica di Rousseau.

Al di là della pur importante testimonianza diretta di Pestalozzi ne *Il canto del cigno* che ricostruisce in sintesi alcuni temi del confronto teorico con Rousseau, risulta evidente la presenza di argomentazioni rousseauiane soprattutto nei testi giovanili del pedagogista di Zurigo. Per esempio, il *Diario sull'educazione del figlio*¹²

rappresenta un tentativo di mettere in atto con il figlio Jacqueli una forma educativa che si ispira alle pagine dell'*Émile*. Prima ancora di avviare l'esperienza educativa di Neuhof¹³, Pestalozzi sperimenta le sue prime intuizioni educative nei processi di apprendimento del piccolo Jacqueli che ha circa quattro anni. Riprendendo lo stile tipico dei diari autobiografici dell'epoca, il testo descrive interventi educativi, riflette sulle caratteristiche specifiche del bambino, sul suo carattere e sulle modalità con cui apprende, problematizza le finalità educative che il padre-maestro vuole ottenere e dialoga anche in modo critico con alcuni aspetti della pedagogia rousseauiana. Pur essendo un testo probabilmente incompleto e mancante della parte iniziale e finale, il *Diario* consente di osservare, come in un laboratorio testuale, la genesi delle intuizioni educative pestalozziane e il loro legame con le riflessioni di Rousseau.

Non a caso l'educazione del piccolo Jacqueli avviene in campagna, dopo la decisione di abbandonare Zurigo per aprire la fattoria di Neuhof. Infatti, Pestalozzi richiama più volte il valore educativo della natura: «condurrà tuo figlio nella libera aula della natura, tenendolo per mano, e gli farai lezione sul monte e nella valle. In questa libera scuola il suo orecchio si aprirà anche a quell'insegnamento che tu intendi dargli. Alle difficoltà del linguaggio e della geometria porrà rimedio la libertà: ma in queste ore sia maestra la natura più che tu stesso»¹⁴. L'invito che Pestalozzi rivolge a se stesso come padre e maestro mette in evidenza la ripresa di diversi temi rousseauiani, a partire dal riconoscimento dell'importanza della natura come luogo adatto per avviare un processo educativo capace di oltrepassare le consuetudini dell'istruzione che viene impartita nelle città e nelle pedanti e direttive istituzioni scolastiche settecentesche. Riprendendo i temi dell'*Émile*, la natura è l'ambiente esterno privilegiato nel quale l'allievo, accompagnato dal suo maestro, può fare esperienza, apprendere a partire dai sensi e sviluppare in modo graduale le sue capacità. La natura coincide con la campagna¹⁵, è opposta alla città, ai vincoli sociali e alle degenerazioni educative che impediscono all'allievo di manifestare se stesso. Ma già in questo scritto giovanile emerge che Pestalozzi, riprendendo non solo Rousseau ma anche la tradizione metafisica classica e la filosofia seicentesca e settecentesca, intende la natura come principio ontologico che orienta e guida, ossia «come

principio primo che è ciò che permette alle cose di diventare ciò che sono, perché ne costituisce la causa» e ne prospetta le finalità¹⁶. Pur essendo nati ed avendo vissuto in due aree diverse della confederazione elvetica, Rousseau e Pestalozzi condividono l'atmosfera culturale del Settecento, alcune letture fondamentali come Platone, Plutarco e gli stoici, la passione per il mondo greco e romano, per le virtù politiche classiche e una visione del mondo e dell'uomo fondata su una tensione etica e teologica che, pur partendo e concretizzandosi nell'esperienza e nei sensi, pone le sue radici su un'essenza metafisica.

La condivisione di questo spirito culturale permette a Pestalozzi di cogliere l'importanza trasformativa dell'educazione e di riconoscere la dimensione profonda ed etica della proposta rousseauiana. Ciò non significa, però, che il pedagogista di Zurigo riproponga la medesima visione dell'uomo e della natura del Ginevrino. Infatti, nelle righe successive del *Diario*, Pestalozzi afferma: «ma nelle poche e più ridotte ore di studio, dove bisogna esercitare la capacità necessaria di lavorare insieme, non permettere che ti si disturbi. [...] In questo caso la natura e l'inclinazione alla libertà debbono venir impediti con ogni forza; queste ore saranno calme se saranno senza speranza»¹⁷. In queste frasi, emerge con forza la frattura che Pestalozzi avverte nella lettura dell'*Émile*. Da un lato, la natura come principio pedagogico, metafisico e teologico che, concretizzandosi in contesto educativo, facilita il processo educativo e accompagna gli apprendimenti dell'allievo. Dall'altro, lo studio rigoroso, la disciplina e l'insegnamento più formalizzato che vengono impediti e disturbati dalla natura stessa, intesa sia come ambiente esterno di distrazione e di gioco, sia come inclinazione libera, ossia spontanea, del fanciullo. Fin dai primi scritti, Pestalozzi legge nelle pagine di Rousseau questa separazione teorica tra natura, intesa come libertà umana e insegnamento, inteso come obbedienza al maestro e alla disciplina. Una separazione che viene acuita dalla difficoltà del padre-maestro di mettere in atto l'educazione naturale rousseauiana nella formazione del figlio Jacqueli¹⁸, nel rispetto delle inclinazioni specifiche del bambino, del contesto nel quale si trova e anche dei limiti dovuti all'inesperienza dell'educatore Pestalozzi¹⁹.

Le pagine finali del *Diario* rendono esplicite le critiche di Pestalozzi a Rousseau e il suo tentativo di trovare un

equilibrio tra ciò che gli sembra una libertà senza limiti e le regole dell'obbedienza: «sia libertà che obbedienza sono dei beni e noi dobbiamo connettere ciò che ha separato Rousseau, il quale, convinto della miseria di uno stolto impedimento che ha avvilito il genere umano, non pose limiti alla libertà. Cerchiamo di rendere applicabili i suoi saggi principi»²⁰. Pestalozzi sostiene che l'eccessivo valore che Rousseau attribuisce alla libertà dell'allievo lo porta a non riconoscere il significato dell'obbedienza e, quindi, a produrre un pensiero educativo astratto che difficilmente può essere applicato. Si può osservare che il pedagogista di Zurigo, in questo passo, interpreta la libertà in Rousseau in modo parziale²¹, probabilmente influenzato da alcune letture che erano circolate anche in area tedesca che accusano il Ginevrino di educare Emilio senza regole, facilitando lo sviluppo spontaneo delle sue inclinazioni²². Sicuramente, però, Pestalozzi coglie un problema centrale della riflessione rousseauiana, ossia il complesso rapporto tra riflessione pedagogica ed educazione e il fatto che, come lo stesso Rousseau ricorda più volte, l'*Émile* non è un trattato sull'educazione ma «un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è naturalmente buono»²³.

Ma la distanza che Pestalozzi rivendica nei confronti di Rousseau deriva solo dal tentativo di applicare l'educazione naturale in uno specifico contesto, prima con il figlio e poi nelle diverse, e non sempre fortunate, sperimentazioni educative pestalozziane? O vi è una differenza più profonda tra i due autori che riposa nel modo di concepire la pedagogia a partire dalle categorie epistemologiche dei loro differenti contesti culturali di riferimento? Prima di cercare di abbozzare una risposta nel paragrafo conclusivo di questo saggio, è opportuno osservare che la linea di equilibrio tra libertà e obbedienza che Pestalozzi si propone di ottenere nel *Diario* non viene raggiunta. Come osserva giustamente Becchi: «la severità pestalozziana si incrocia in maniera spesso incongruente con i giochi – il più frequente è quello del far finta -, con passeggiate, visite alla stalla, incontri con il personale della fattoria e visitatori»²⁴. Il giovane Pestalozzi si scontra con le difficoltà di un processo educativo concreto, con i limiti e le caratteristiche specifiche dei protagonisti e tenta di elaborare le prime riflessioni che saranno il fondamento dei principi educativi della maturità²⁵, attraverso i quali,

pur nelle oscillazioni che caratterizzano il suo pensiero, indicherà alcune vie utili per armonizzare attraverso un'educazione della mente, del cuore e della mano l'inclinazione libera di ogni uomo e il rigore dell'autorità del maestro.

Nel laboratorio di idee che il *Diario* testimonia, l'*Émile* rappresenta un modello teorico privilegiato, anche se letto con le categorie tipiche della ricezione di area tedesca. Pestalozzi si confronta con l'originalità delle idee rousseauiane, riconosce il valore dell'osservazione, dell'ambiente educativo, dell'esperienza nell'apprendimento infantile e dell'educazione naturale come principio che porta a far manifestare la libertà di ogni essere umano²⁶. Allo stesso tempo, cerca di prenderne le distanze, introduce lo studio del latino, spinge il piccolo Jacqueli a sillabare e ad apprendere i numeri non solo con lo scopo di realizzare i principi rousseauiani, ma anche con la finalità di elaborare una proposta pedagogica autonoma che, come cercheremo di mostrare nelle pagine successive, nasce da una concezione peculiare della natura umana²⁷.

L'idea di natura e il rifiuto dell'educazione negativa

Un tema centrale che accompagna il confronto, anche se non sempre esplicito, di Pestalozzi con la riflessione pedagogica di Rousseau è il rapporto tra uomo e cittadino e la formulazione, perentoria, del Ginevrino all'inizio dell'*Émile*: «bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino: formare nello stesso tempo l'uno e l'altro non è possibile»²⁸. Rousseau sottolinea fin dalle prime pagine del testo che la finalità più profonda del suo progetto educativo ideale è la formazione dell'uomo. Pur affermando che è necessario che Emilio divenga un cittadino, conosca viaggiando le norme e le regole di convivenza sociale del suo e degli altri paesi e lavori per contribuire alla prosperità economica del luogo dove decide di vivere, sostiene con forza che il suo allievo resterà sempre un *aimable étranger*²⁹. Al termine del percorso educativo, divenuto padre, marito e cittadino, Emilio rispetterà le regole sociali della nazione nella quale si trova ma, allo stesso tempo, sarà in grado di manifestare la sua essenza, ossia la bontà naturale che caratterizza il

fondamento più nascosto di ogni essere umano. La strada che Rousseau indica è sicuramente problematica, in quanto il giovane allievo avrà il compito complesso di testimoniare, in azioni, la sua libertà e positività cercando di innovare e trasformare, per quanto possibile, le regole sociali e politiche esistenti. La tensione della riflessione rousseauiana, ben consapevole dei limiti e delle difficoltà di ogni tentativo di concretizzarsi in atti educativi, si mantiene sempre in una dimensione pedagogica che parte dalla certezza della bontà originaria della natura umana.

La prospettiva di indagine di Pestalozzi è differente da quella rousseauiana, forse per certi aspetti quasi opposta. Rousseau scrive l'*Émile* affermando: «sono troppo consapevole della grandezza dei doveri di un precettore e sento troppo la mia incapacità per accettare un simile impiego, da qualsiasi parte mi venga offerto. [...] Nell'impossibilità di svolgere il compito più utile, cercherò almeno di assumerne uno più facile e, seguendo l'esempio di tanti altri, non porrò mano all'opera ma alla penna e, invece di fare ciò che si deve, mi sforzerò di dirlo»³⁰. Pestalozzi, invece, a partire dagli scritti giovanili, ma anche negli anni di riflessione teorica forzata de *La veglia di un solitario*³¹ per la chiusura dell'istituto di Neuhof fino alle riflessioni mature del *Canto del Cigno*, dimostra di volere fondare un pensiero pedagogico che sia applicabile alla realtà e che nasca dall'osservazione e dalla sperimentazione di situazioni educative concrete. Proprio il desiderio costante di Pestalozzi di essere educatore e pedagogista, di riflettere sui tentativi concreti di educare il figlio, o i bambini poveri di Neuhof, Stans, Burgdorf o Yverdon per trasformarli in cittadini lo spinge, pur riconoscendo l'originalità e la forza etica dell'educazione naturale, a considerarla come astratta e troppo fondata sulla fiducia ottimista nei confronti dell'essenza umana.

Non è possibile in questa sede ricostruire l'importanza che l'idea di natura umana assume nei testi di Pestalozzi e le diverse letture che gli interpreti, negli anni, hanno dato di questo tema fondamentale del suo pensiero³². La finalità di questo breve articolo risiede nel suggerire che le profonde oscillazioni sull'idea di natura positiva dell'uomo, dovute probabilmente al continuo scontro con i limiti degli esseri umani e con le difficili condizioni sociali e politiche nelle quali si trova a lavorare come educatore, portano Pestalozzi a proporre strategie formative differenti da quelle rousseauiane. Per esempio, il pedagogista di Zurigo

riduce l'importanza di alcune modalità didattiche rousseauiane che favoriscono gli spazi e i tempi di sperimentazione attiva, se pur guidata, dell'allievo fin dai primi anni di vita. In questa direzione, può risultare esplicativa la rinuncia di Pestalozzi all'educazione negativa che, invece, nell'*Émile* assume un ruolo significativo per la formazione dell'allievo durante l'infanzia e fino allo sviluppo delle pulsioni sessuali.

Le pagine del *Diario* analizzate in precedenza ci offrono una chiave di lettura per ipotizzare che l'educazione negativa, secondo la prospettiva pestalozziana, rappresenta una forma di spontaneismo che porta il fanciullo a seguire le sue inclinazioni, senza equilibrio e senza ordine. È semplice mostrare che, nell'*Émile*, l'educazione negativa non ha come obiettivo la spontanea attività dell'allievo, ma si pone la finalità di creare le condizioni e le occasioni da parte del *gouverneur* affinché Emilio possa apprendere facendo le esperienze che gli sono utili per sviluppare, in modo progressivo, autonomia, libertà e responsabilità: «la prima educazione deve essere dunque puramente negativa. Non consiste nell'insegnare la virtù o la verità, ma nel preservare il cuore dal vizio e la mente dall'errore. Se poteste non fare nulla e non lasciar fare nulla agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto fino all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla mano sinistra, gli occhi del suo intelletto, fin dalle vostre prime lezioni, si aprirebbero alla ragione»³³. Pestalozzi interpreta questa modalità educativa come una forma di astrattismo teorico che, inseguendo il principio della bontà originaria di ogni essere umano, è destinato a scontrarsi con la realtà, con i limiti degli esseri umani, con le difficoltà dei casi specifici e con le inclinazioni spontanee e negative che, in qualche forma, appartengono anche al cuore dei bambini. Per questa ragione, il pedagogista di Zurigo insiste sull'obbedienza, sull'apprendimento rigoroso dei saperi anche in età infantile, sforza il piccolo Jacqueli a imparare il latino, l'ortografia e l'aritmetica, descrive Geltrude che attraverso l'amorevolezza, l'ordine e la disciplina insegna i principi morali ai suoi figli, affinché possano comprendere il loro ruolo nella vita³⁴.

Non a caso, Pestalozzi insiste sull'importanza dell'insegnamento dei principi morali fin dai primi anni di vita del fanciullo, in modo che possano comprendere come agire all'interno delle condizioni di vita in cui si trovano.

In *Leonardo e Geltrude*, rivolgendosi agli abitanti di Bonnal, il pastore Ernst afferma con decisione: «A questo punto debbo fermarmi e dire ai padri e alle madri della mia comunità il grande principio dell'educazione: prima che i vostri figli sappiano cos'è la destra e la sinistra, essi vanno piegati dalla parte in cui devono essere inclinati. Solo così essi vi saranno grati fino alla tomba, perché li avrete educati bene e piegati al giogo della vita del povero prima che essi sappiano perché»³⁵. La prospettiva educativa pestalozziana, focalizzata a consentire ai giovani del popolo di manifestare in modo armonico le proprie potenzialità umane per poter riconoscere e accettare la condizione sociale nella quale si trovano a vivere, lo porta a considerare astratta la pedagogia negativa, poiché essa valorizza l'importanza di saper attendere per preparare le condizioni e il contesto adeguato per le esperienze sensoriali del fanciullo e rinuncia a ogni forma di insegnamento morale fino allo sviluppo pieno della coscienza del giovane. Al contrario, il pedagogista di Zurigo vuole costruire strumenti educativi efficaci che impediscano al bambino di manifestare anche le più piccole inclinazioni negative che, almeno parzialmente, appartengono alla sua natura³⁶. Nella rinuncia all'educazione negativa rousseauiana emerge, in modo evidente, l'esigenza pestalozziana di teorizzare metodi educativi concreti, che nascono da pratiche e contesti determinati che, inevitabilmente, non consentono la manifestazione della purezza originaria della natura umana, ma ne mettono in evidenza gli aspetti divenienti e contraddittori.

Nelle *Mie indagini sul corso della natura umana*, infatti, il pedagogista di Zurigo afferma sulla natura originaria dell'uomo: «le contraddizioni che sembrano proprie della natura umana, agiscono forse in modo così forte su pochi mortali come su quegli uomini, la cui situazione e le cui circostanze sono costituite in modo tale da mantener vivi fino all'incipiente vecchiaia i sentimenti di una natura libera e non doma»³⁷. Partendo da una riflessione autobiografica sulla propria natura interiore³⁸, Pestalozzi affronta il tema della natura umana mostrando l'esistenza di un insieme di pulsioni, inclinazioni e sentimenti che, anche in opposizione tra loro, costituiscono il fondamento dell'animo dell'uomo. Lo stesso amore che il pedagogista riconosce come la forza interiore che lo spinge a nobilitare se stesso in relazione con gli altri, «rischia di disperdersi

nel mio intimo, avido come sono di godere i miei piaceri e le mie comodità»³⁹. Le inclinazioni positive dell'uomo che appartengono alla sua struttura bio-psicologica naturale non riescono a manifestarsi in modo spontaneo ed equilibrato e vengono ostacolate da altre pulsioni egoistiche e negative. La dimensione sociale consente all'essere umano di stabilire patti e convenzioni con la realtà esterna e deriva, con tutte le possibili contraddizioni, dalla dimensione bio-psicologica dell'uomo. Ma vi è una terza dimensione che caratterizza l'uomo, quella morale che gli permette: «di considerare tutte le cose di questo mondo indipendenti dai bisogni fisici e dai rapporti sociali ed esclusivamente nella prospettiva di ciò che esse possono valere per il perfezionamento interiore»⁴⁰. L'intreccio della dimensione animale, sociale e morale costituiscono, secondo Pestalozzi, l'essenza naturale dell'essere umano. Ma è nella sfera morale che l'uomo trova le condizioni per manifestare la sua libertà e autonomia portando a perfezione le sue caratteristiche potenziali. Ne consegue che l'educazione di ogni individuo, anche e soprattutto del popolo, deve avere come finalità lo sviluppo morale dell'essere umano.

Da queste considerazioni sulla natura umana, risulta evidente che Pestalozzi riconosce una dimensione profonda dell'uomo, che non è riducibile all'aspetto psicobiologico o a quello sociale. Come Rousseau, l'autore di *Leonardo e Geltrude* afferma il valore teleologico della natura umana⁴¹, che costituisce l'essenza profonda e mai completamente definibile di ogni essere umano e la tensione etica che lo spinge verso un costante miglioramento di sé. Ne consegue che l'educazione sia in Pestalozzi sia in Rousseau, fondandosi sulle categorie metafisiche della tradizione classica e seicentesca, rappresenta la risorsa più significativa che l'umanità possiede per migliorare la realtà e ha il compito di portare a perfezione l'essenza profonda e nascosta di ogni essere umano, consentendogli di manifestare la sua libertà in azioni consapevoli e responsabili. Eppure, nonostante questo orizzonte comune, agisce già una differenza significativa tra le idee educative dei due pedagogisti elvetic, che Pestalozzi sintetizza sostenendo che la natura di Rousseau non è che un «eterno inverno»⁴².

Il pedagogista di Zurigo prende le distanze da ciò che interpreta come un'idea di purezza naturale astratta e illusoria, presente nell'impostazione teorica del Ginevrino.

In questo modo, egli costruisce le basi per un pensiero pedagogico autonomo rispetto a quello rousseauiano, leggendo, con qualche semplificazione, il tema della bontà originaria come un sogno ideale che è destinato a rimanere tale se non si trovano le modalità concrete di applicazione educativa di questo principio. In questo spazio teorico colloca la finalità del suo progetto educativo. Ma è senza dubbio riduttivo considerare la riflessione pestalozziana solo un tentativo di realizzare l'educazione naturale di Rousseau. Pestalozzi parte da una prospettiva teorica – differente da quella rousseauiana - che ha sempre presente lo sforzo educativo concreto, rivolto a trovare le strategie migliori per formare i fanciulli poveri del popolo a partire dai dispositivi normativi e dalle condizioni sociali delle Svizzera tedesca di fine Settecento e inizio Ottocento. Soëtard sottolinea concludendo il saggio *Pestalozzi juge de Jean-Jacques*: «Rousseau è stato più radicale rispetto a un ideale che vuole mantenere nella sua purezza [...]. Pestalozzi è rimasto più realista rispetto alla realtà che deve essere necessariamente presa in considerazione»⁴³. Questa differenza di sguardo interpretativo genera conseguenze importanti sulle pedagogie dei due pensatori, come la rinuncia a ogni forma di educazione negativa.

La dimensione morale, le conoscenze teoriche, il rispetto delle regole e dell'ordine non possono essere apprese in modo indiretto, attraverso l'attesa di tempi lunghi e la costruzione di esperienze guidate e personali come prevede l'educazione negativa. Pestalozzi intravede in questa direzione didattica ipotizzata da Rousseau il rischio di perdere la finalità stessa dell'educazione, facendo prevalere gli istinti egoisti dell'individuo e una spontaneità senza freni e limiti. Questa lettura dell'*Émile* consente al pedagogista di Zurigo, pur rinunciando ad alcuni aspetti teorici fecondi della riflessione rousseauiana, di costruire le basi di una pedagogia che trova le sue condizioni di realizzazione all'interno di uno specifico contesto educativo e sociale, si misura costantemente con i successi e i fallimenti delle sperimentazioni concrete e prende consapevolezza dell'impossibilità di costruire una teoria pedagogica adeguata a ogni realtà educativa. Il tentativo drammatico del *Diario* di armonizzare libertà e obbedienza in una pratica educativa armonica e capace di perfezionare le diverse dimensioni dell'uomo rimane il tema centrale che Pestalozzi eredita dalla lettura di Rousseau. Un tentativo che, però, non si sviluppa in una direzione

universale che riguarda l'uomo in generale, ma che egli cerca di situare in una realtà sempre concreta, prima quella genitoriale nei confronti del figlio e, successivamente, quelle dei ragazzi emarginati e poveri dei suoi istituti, volta a formare un cittadino che sappia manifestare le sue

potenzialità umane nel contesto sociale e politico nel quale si trova a vivere.

ANDREA POTESTIO

University of Bergamo

¹ Jean-Jacques Rousseau nasce a Ginevra il 28 Giugno del 1712 e muore a Ermenonville (vicino a Parigi) il 2 Luglio del 1778. Johann Heinrich Pestalozzi nasce a Zurigo il 12 Gennaio del 1746 e muore a Brugg il 17 febbraio del 1827.

² «Voi avete fiducia nell'ordine attuale della società, senza pensare che questo ordine è soggetto a rivoluzioni inevitabili e che è impossibile prevedere e prevenire quella che potrebbe travolgere i vostri figli. Il grande diventa piccolo, il ricco diventa povero, il sovrano diventa suddito, giudicate così rari i rovesci della sorte da ritenere di esserne esenti? Ci avviciniamo a un'età di crisi e al secolo delle rivoluzioni» (J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 312).

³ Con la nascita nel 1798 della Repubblica elvetica sul modello degli ideali della rivoluzione francese, Pestalozzi ha la possibilità di svolgere diversi incarichi politici, ma rifiuta per assumere la direzione dell'Istituto per orfani di guerra della città di Stans. L'esperienza risulta essere molto significativa dal punto di vista pedagogico perché egli sperimenta alcuni aspetti del suo metodo, ma si conclude ben presto in modo fallimentare. Su questo tema, si veda J.H. Pestalozzi, *Lettera a un amico sul proprio soggiorno a Stans* [1807], in E. Becchi (ed.), *Scritti scelti*, UTET, Torino 1970, pp. 215-228.

⁴ Sulla ampia bibliografia che tratta il tema dell'influenza di Rousseau nell'opera di Pestalozzi, si vedano F.-P. Hager, *Pestalozzi und Rousseau. Pestalozzi als Vollender und als Gegner Rousseaus*, Haupt, Bern 1975, M. Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Champion, Paris 2012 e L. Burgener, *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Vrin, Paris 1973.

⁵ Banfi afferma sui primi studi del giovane Pestalozzi: «I primi anni di studio non lasciarono tracce particolari sull'animo del fanciullo. Egli era uno spirito chiuso nel suo travaglio e impulsivo, uno scolaro irregolare, incapace di disciplina mentale che non sorgesse dalle sue esigenze interiori» (A. Banfi, *Pestalozzi* [1929], La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 4-5).

⁶ Jakop Bodmer (1698-1783) è uno scrittore e letterato svizzero.

⁷ Sul tema della prima ricezione del pensiero di Rousseau in area tedesca, si veda S. Polenghi, *La ricezione di Rousseau in area austro-tedesca. Da Lessing a Milde (1751-1813)*, in G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 217-218.

⁸ J.H. Füssli, *Remarks on the writings and conduct of J.-J. Rousseau* [1767], Fretz & Wasmuth Verlag, Zürich 1962.

⁹ J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* [1826], in E. Becchi (ed.), cit., pp. 732-733.

¹⁰ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 84.

¹¹ J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 732.

¹² Il testo rimane inedito durante la vita di Pestalozzi e raccoglie una serie di osservazioni relative all'educazione che Pestalozzi tenta di mettere in atto con il figlio Jacqueli, nato nel 1770. Per alcuni brani tradotti del *Diario*, si veda J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio* [1774], in E. Becchi (ed.), cit., pp. 57-71.

¹³ Nel 1774, J.H. Pestalozzi (1746-1827) avvia l'esperienza educativa a Neu Hof, aprendo una impresa agricola destinata anche ad accogliere bambini poveri. L'esperienza si rivela fallimentare per la cattiva gestione finanziaria e la fattoria viene chiusa nel 1779.

¹⁴ J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio*, cit., p. 65.

¹⁵ L'importanza in Pestalozzi dell'ambiente agricolo e campestre come luogo formativo è influenzato anche dalla diffusione in Svizzera delle idee dei fisiocrati, che sostenevano la necessità di tornare a un'economia basata sulla potenza produttiva della natura reagendo alla diffusione, a volte acritica e ottimistica, del mercantilismo. Pestalozzi entra in contatto con le idee fisiocratiche grazie a Johann Rudolf Tschiffeli (1716-1780), agronomo e vice presidente della Società economica di Berna. Su questi temi, si veda A. Seeger, *Pestalozzi's sozialpolitische Anschauungen in ihrem Zusammenhang mit der Erziehung*, Bull, 1912, pp. 14 e succ.

¹⁶ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in id. (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La scuola, Brescia 2014, p. 54.

¹⁷ J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio*, cit., pp. 65-66.

¹⁸ Il figlio di Pestalozzi, Jakob, nasce nel 1770 e muore nel 1801 e dimostra, fin dai primi anni di vita, un carattere difficile e alcune difficoltà psicologiche che si accentueranno con la crescita.

¹⁹ Lo stesso Rousseau ha avuto un'importante esperienza giovanile come precettore che, se pur fallimentare, costituisce un momento significativo di riflessione teorica sui temi educativi. In questa occasione, egli scrive una *Mémoire*. Si veda J.J. Rousseau, *Mémoire présente a Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils*, in *Œuvres complètes*, IV, Bibliothèque de la Pléiade, Editions Gallimard, Paris 1959-1995, pp. 3-32; tr. it., *Memoria a monsieur Mably sull'educazione del figlio*, in E. Nardi, *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, cit., pp. 25-54.

²⁰ J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio*, cit., p. 68.

²¹ Il tema della libertà è certamente centrale nella produzione pestalozziana e non può essere affrontato in questa sede. Nel *Diario*, la libertà è pensata in opposizione all'obbedienza, come una sorta di istintualità che porta l'individuo a soddisfare i bisogni e le proprie inclinazioni. In questa direzione, la libertà ha una funzione importante per permette all'allievo di manifestare se stesso, ma deve anche essere limitata e accompagnata dal maestro con severità e saggezza per impedire che conduca il fanciullo a non riconoscere i limiti della realtà.

²² Tra i tanti autori settecenteschi che interpretano l'educazione naturale, in modo semplicistico, come una forma di spontaneismo e di lassismo, si vedano le riflessioni di Voltaire. Voltaire, *Lettre à P.R. Le Cornier de Cideville*, vol. II, n. 9789, in T. Besterman (ed.), *Correspondance*, Institut et Musée Voltaire, Genève 1953-1963, pp. 127-128; id., *Lettre à C.A. Helvétius*, cit., vol. LII, n. 10560, pp. 253-255; id., *Lettre à M. de Luxembourg*, cit., v. LVII, n. 11458, pp. 19-21.

²³ J.J. Rousseau, *Lettera a Philibert Cramer*, 1764, in *Correspondance complète*, R.A. Leigh (ed.), Voltaire Foundation, Oxfordshire, vol. XXI, n. 3564, p. 248.

²⁴ E. Becchi, *Otto papà illuminati*, in E. Becchi e M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 337.

²⁵ Si vedano in particolare il romanzo epistolare *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1801-1804) e le riflessioni del *Canto del cigno* (1826).

²⁶ Commentando proprio le pagine del *Diario*, Soëtard afferma: «Pestalozzi resta, nella circostanza, un allievo fedele di Rousseau [...]. Il problema si verifica nel momento in cui il padre pretende di unire in un'azione unica due polarità radicalmente opposte» (M. Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, cit., p. 188 [trad. mia]).

²⁷ È interessante osservare che Grell nel suo *Der Rousseau der Reformpädagogogen* sottolinea che la visione dell'uomo di riferimento in area tedesca durante il Romanticismo deriva più dall'impostazione metafisica di Leibniz e dalla sua lettura del rapporto tra atto e potenza in Aristotele che da quella di Rousseau. Infatti, viene rifiutata la netta discontinuità posta dal Ginevrino tra natura e società. Cfr., F. Grell, *Der Rousseau der Reformpädagogogen*, Ergon-Verlag, Würzburg 1996, p. 290 e succ. Sulla concezione di uomo e di formazione in Pestalozzi che recupera le categorie ermeneutiche della tradizione tedesca, si veda P. Levrero, *Introduzione. La Menschenbildung di Pestalozzi*, in P. Levrero, a cura di, Pestalozzi e la Entwicklung des *Menschengeschlechtes*, il melangolo, Genova 2014, pp. 29-57.

²⁸ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 75.

²⁹ Ivi, p. 527.

³⁰ Ivi, p. 95.

³¹ J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, [1780], tr. it. di M. Gennari, il melangolo, Genova 2009.

³² Sul tema della natura in Pestalozzi, si vedano in particolare F. Delekat, *Pestalozzi: l'uomo - il filosofo - l'educatore*, [1926], La Nuova Italia editrice, Venezia 1928, pp. 133 e succ.; A. Banfi, *Pestalozzi* [1929], cit., pp. 231-247 e M. Gennari, *Pestalozzi e la sua Bildung*, in id. *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, pp. 96-114. Sulla ricostruzione di alcune interpretazioni fondamentali della pedagogia di Pestalozzi, si veda C. Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le stelle, Milano 1968, pp. 133-156.

³³ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 161.

³⁴ Luc inserisce Pestalozzi tra gli autori che propongono una formazione prevalentemente intellettuale per l'infanzia: «talune personalità, influenzate in misura diversa da Rousseau, non tengono in alcun conto gli esercizi di sviluppo sensoriale o rinunciano all'educazione negativa per la formazione intellettuale, come Basedow, influenzato nel contempo da Comenio, e Pestalozzi» (J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, (E. Becchi e D. Julia eds.), vol. II, Editori Laterza, Bari 1996, p. 301).

³⁵ E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude. Libro per il popolo*, [1781-1787], in E. Becchi (ed.), cit. p. 116.

³⁶ Soëtard afferma che secondo la prospettiva pestalozziana: «il male è il compagno dell'esistenza umana fin dalla nascita dell'uomo». M. Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, [trad. mia], cit., p. 220.

³⁷ E. Pestalozzi, *Mie indagini sul corso della natura umana nello sviluppo del genere umano*, in E. Becchi (ed.), cit., p. 195.

³⁸ L'importanza della scrittura autobiografica emerge anche nel pensiero di Rousseau non solo negli scritti esplicitamente autobiografici come le *Confessions* o *Rousseau juge de Jean-Jacques*, ma anche nell'*Émile*. Becchi scrive «è l'*Emilio* lo scritto rousseauiano dove queste marche di pedagogia sotto forma di racconto in prima persona sono visibili al massimo. *Mémoire o espèce d'ouvrage, traité* o insieme di *réveries d'un visionnaire sur l'éducation*, esposizione libera *de mon sentiment*, e infine *roman*, questa opera non meglio identificabile, o più semplicemente *livre* partecipa di – e ondeggia fra – “generi” letterari plurimi, fra i quali comunque, per l'insistente richiamo a sé attraverso la prima persona e il ricorso a degli episodi della propria vita, quello autobiografico appare prevalente» (E. Becchi, *Introduzione*, in *Emilio e Sofia o i solitari*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 4).

³⁹ E. Pestalozzi, *Mie indagini sul corso della natura umana nello sviluppo del genere umano*, in E. Becchi (ed.), cit., p. 199.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Banfi afferma: «così l'eticità, nella cui partecipazione l'uomo è solo veramente uomo, libero dai vincoli dell'oscura sensibilità e della determinazione sociale è, di fronte a tale determinatezza, la legge autonoma, trascendentale della sua infinita risoluzione, l'unitaria ricezione limite in cui acquistano senso il suo processo e i suoi contrasti» (A. Banfi, *Pestalozzi* [1929], cit., p. 256).

⁴² Pestalozzi scrive: «La natura mira ovunque alla piena maturazione; ma richiede deboli fioriture e calde giornate estive prima che la benedizione dell'autunno permetta di gustare i suoi frutti. Eterno inverno è la condizione della natura che tu lodi, buon Rousseau; ma tu vedesti solo giornate estive infuocate per l'umanità e un alto grado della sua distruzione; vivi vicino a prati sterili che sembra abbiano dato al mondo poche cose buone e ti è successo come alla ragazza che, buona e onesta, ma anche sognatrice e pigra, osserva il mondo duro e cattivo e tutte le sue pene e pericoli; la brava ragazza vorrebbe essere ancora bambina e in certo qual modo ha ragione, ma è destinata ai doveri e alle preoccupazioni di madre e non può nemmeno aver nostalgia dei giochi infantili» (J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio* [1783], La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 134).

⁴³ M. Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, [trad. mia], cit., p. 258.

Pestalozzi nella modernità: un commento

Pestalozzi in the modernity: a comment

EGLE BECCHI

The following paper offers a critical analysis of some themes connected to the proposal of re-reading Pestalozzi's thought in the modernity. In particular, the author pays attention to two main research paths: a first one, concerning the identification of possible connections between Pestalozzi's pedagogical perspective and some topics of contemporary pedagogy, according to the papers collected in the current issue of «Formazione, lavoro, persona»; a second one, regarding the necessity of a deep study of Pestalozzi's original works, in order to promote their complete translation in Italian and, generally, a best dissemination.

KEYWORDS: HISTORY OF EDUCATION, PESTALOZZIAN EDUCATION, POPULAR EDUCATION, CONTEMPORARY PEDAGOGY, XIX CENTURY

Il titolo dell'appello era, intenzionalmente, pregnante: Pestalozzi nella modernità si poteva riferire a una serie di contributi che andavano dalla storiografia attuale su Pestalozzi, al suo impatto su ricerche, esperienze, progetti della sua vita ma particolarmente significativi ai tempi nostri, e, non ultimo, a una rilettura aggiornata di suoi scritti. Un panorama vasto, tendenzialmente coerente, ma leggibile anche per brani separati.

Pestalozzi non è un autore facile, né affascinante, né comodo. Laddove Rousseau avvince per la sua pagina, per la presenza di sé in ogni suo testo, anche il meno autobiografico, e Comenio incanta per i tratti utopistici e non di raro fiabeschi dei suoi scritti, e Dewey per il suo fermo stare nel mondo e affrontarlo, Pestalozzi scrive in modo spesso inelegante, usando una lingua legata al tempo e ai luoghi in cui è vissuto ed ha operato, lingua che sovente risente di locuzioni locali e proprie di una certa epoca, ormai obsolete. Egli non cura la bellezza né tantomeno la chiarezza della sua espressione, né controlla o traduce in termini chiari i moti disordinati del suo accadere psichico. Non cattura attenzione e comprensione, insomma, e propone al lettore i suoi problemi, in modo sovente confuso e drammatico. Questo fa di lui un *grand pédagogue* come direbbe Château, ma intricato nei tratti

che generazioni di studiosi gli hanno attribuito, quasi imprigionato in un'immagine non smontabile, personaggio ammirevole, compatibile nella sua dichiarata infelicità, con cui avere un incontro difficile e forse non rivedibile, non certo attraente. Non basta: lo sfondo entro cui si svolgono la sua esistenza e la sua attività educativa è fra i più eterogenei e complessi, la rete di rapporti che intesse con i mondi che attraversa è conflittuale, labile, sovente tragica. Aspetti che non contribuiscono certo a utilizzi nell'oggi e ad approfondimenti sistematici.

Il Pestalozzi nella modernità che questo numero della rivista invita a ripensare risente di tali ostacoli. È un personaggio da incontrare quasi obbligatoriamente, fa parte di programmi scolastici di storia della pedagogia che ci portiamo dietro da generazioni, affascina per quanto di lui egli stesso ha detto, i suoi ammiratori hanno testimoniato, molto spesso altri – quasi tutti premoderni – di lui hanno scritto. È solidamente iscritto in una storia della pedagogia ufficiale e quindi lo si vive come irrinunciabile nell'enciclopedia di base di un educatore. Da questo orizzonte che sembra ormai consolidato, l'invito a presentare degli articoli sembra volerlo scardinare, stimolandoci a tentare nuovi incontri e nuove interpretazioni.

Si tratta di un'operazione di non poco conto, che andrebbe a mio avviso iscritta in una duplice prospettiva. Epochizzando il problema di una definizione univoca di *modernità* e considerando il termine come equivalente a cultura contemporanea, emancipata da residui tradizionalisti, e concentrando l'attenzione sulla figura e l'opera di Pestalozzi, occorre impegnarsi in una serie di riflessioni circa quanto ci sembra significativo dell'opera del Pedagogista zurighese ai fini di una ricerca "moderna" nel territorio dell'educare. È quanto si è cercato di fare nei vari contributi della rivista, con chiarezza e forza persuasiva non uguali. Per lo più si tratta di una ricognizione non tanto dello stato dell'arte, quanto di un indice variegato di alcune delle inclinazioni della cultura pedagogica attuale, dove l'Autore de *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (è il testo citato con più frequenza nei vari articoli) appare particolarmente presente. Sotto questo profilo, dai saggi pubblicati in questo numero risulta una serie di incontri, e Pestalozzi viene accostato a temi oggi privilegiati nella nostra cultura pedagogica in operazioni che direi di "ancoraggio" per problemi e opzioni al centro del dibattito odierno. Il discorso del Pedagogista zurighese costituisce pertanto un *prius* che ci aiuta a comprendere che cosa significhi oggi educare e quali siano gli ingredienti irrinunciabili di prassi e di teoresi pedagogica moderna. Pestalozzi funge soprattutto da ricco e originale antecedente di progetti declinati in termini educativi, è visto come autore che ha definito e si è avvalso di variabili necessarie nell'agire formativo, anche a due secoli di distanza, e lo ha fatto in modo nuovo ai suoi tempi, con difficoltà, spirito geniale, impegno drammatico. Da questo punto di vista ci si richiama ai suoi scritti, alle sue imprese, alla sua fama nel mondo a lui contemporaneo, notando le contraddizioni che hanno segnato il suo esprimersi e il suo agire, per sottolineare l'importanza dell'ecologia domestica, dell'intervento e della competenza della madre, delle dinamiche affettive nel lavoro pedagogico, delle tensioni ineliminabili tra idealità e realtà di ogni forma di *Bildung*, del valore fondante dell'infanzia. Non mancano nesi con pensatori moderni, quali Romano Guardini, e in due casi si presentano scuole che si richiamano, in modo più o meno diretto, all'opera del Pedagogista zurighese.

Sembrerebbe un quadro dove il criterio vigente è quello dell'analogia, dove una preoccupazione di autenticità

storica appare ininteressante. E per certi versi le cose stanno anche così. Il Pestalozzi che risulta dalla lettura dei saggi è solo in misura assai ridotta un personaggio del passato, della sua società, dei suoi tempi e circostanze di esistenza e di azione, cui si accenna *en passant*, e non sempre. Gli scritti che vengono citati sono, tranne qualche rara eccezione, quelli tradotti in italiano nella lunga stagione pestalozziana che fra gli anni Trenta e gli anni Settanta ha visto l'ingresso da noi dei suoi scritti maggiori, e la pubblicazione di una letteratura sulla sua opera, sia in italiano che in versioni da testi stranieri.

Detto così, in poche parole, tranne due casi - il saggio di Potestio che analizza criticamente la lettura che di Rousseau ha fatto Pestalozzi, specie nei primi tempi della sua riflessione pedagogica, e quello di Moreau, il quale segue alcuni itinerari di interpretazione delle opere del Zurighese fatte da Fichte, Madame de Staël fino ai cenni che gli dedica Walter Benjamin, e pertanto ricostruisce gradualmente l'approdo pestalozziano alla "modernità" - dall'approccio che risulta complessivamente dai saggi della parte monografica appare un personaggio che, nella sua drammatica *grandeur*, funge da sommo e principale ispiratore e garante di idee e pratiche della contemporaneità educativa, cui si rifanno posizioni diverse. Un'immagine giustamente famosa, pur sempre diacronicamente non segnata.

Ma una *call for papers* non è solo un invito a dire quanto, su un certo argomento, si sa, si è indagato, si pensa, ma anche un'esortazione a fare ricerca. Un auspicio a progettare, insomma, a guardare più a fondo, a vedere più elementi, più dimensioni, a cercare e utilizzare più notizie, per fare un lavoro più bello. Da questa prospettiva, nel loro insieme e nella loro variegatazza, e, diciamo pure, nella loro incoattività, i contributi ammessi - ma anche quelli che non sono risultati completamente persuasivi - compongono un imprescindibile antecedente a un'indagine a più dimensioni e a più voci su Pestalozzi, oggi, nella cultura pedagogica nostrana. Il *corpus* dei saggi finisce pertanto con l'avere una sua funzione essenziale, fare da antecedente di ogni ricerca futura, più attenta e più informata sul Pedagogista di Zurigo, che prima di essere il Maestro, è stato un maestro nel suo tempo, nelle occasioni in cui ha operato, nelle sconfitte di un principio di realtà che ha finito con il soccombere per il prevalere

dell'idealità e dell'intransigenza delle circostanze. Allora il senso di quanto nei saggi si dice va visto non letteralmente e spezzettato nelle sue componenti, ma globalmente, nel suo ruolo propedeutico a un'opera più fondata, dettagliata, rifinita. Nel suo compito di stimolo a fare delle domande, a avanzare delle riposte, a confrontarsi su un terreno nuovo e interessante.

A mio avviso, quanto viene detto nei saggi non ha quindi un valore apodittico, ma solo indicativo di questioni accennate, e tutte da definire: un corposo appello ai lettori, insomma, perché aiutino a impostare domande, a fare confronti, a offrire materiale per indagini più ricche e sicure. Se accettiamo questo punto di vista, i saggi servono *to browse*, per navigare in certe zone della modernità pedagogica nostrana, con l'intento di costruire dei percorsi teorici e operativi per una cultura formativa aggiornata e capace di sostenere *best practices*. La via per questa navigazione è segnata dal ritorno a Pestalozzi, al suo discorso e alle sue esperienze. Ma se il Pedagogista zurighese costituisce una metaforica bussola, è anche questa - la bussola appunto - che va conosciuta, non usata alla cieca. Pestalozzi nella modernità non è un Pestalozzi storico, bensì un personaggio della sua epoca, che in questa ha fatto cose mirabili, trascendendo, non negando i suoi tempi. Non basta: come ogni autore, la sua fisionomia è definita in base a quanto si sa delle sue opere, della sua esistenza, delle letture che di questo complesso di informazioni si sono fatte lungo il filo delle generazioni.

Per rifarsi a Pestalozzi occorre - e da qui non si scappa - collocarlo nella sua storia, conoscere gli eventi e gli scritti in cui è vissuto e che ha prodotto, indagare quanto esiste dei suoi autografi, ricomporre la rete dei suoi rapporti. Né basta ricostruire l'Autore, nelle sue vicende di vita e nel suo produrre, ma occorre anche essere al corrente di che cosa di lui oggi, soprattutto in Italia, si sa e che cosa di lui ha detto, in tempi recenti, il lavoro storiografico. Il che, a sua volta è una vicenda storica, con i suoi momenti più ricchi, derivati da lavori archivistici e filologici fortunati, e i suoi tempi meno interessanti. La presenza in Italia di Pestalozzi è discontinua¹ e da quasi mezzo secolo non ha dato se non rari segni di sé. Vicenda che va quindi ravvivata, alla luce di quanto è accaduto soprattutto nella vicina Svizzera, dove si è continuato a mettere a punto filologicamente l'edizione delle sue opere e delle sue lettere, a pubblicare le lettere che egli ha ricevuto² - e non sono certo poche -, a farne, insomma, un personaggio che nel passato è vissuto, non un ritratto drammatico, ma privo di spessore temporale e spaziale. Come va ricostruita la storia delle traduzioni italiane delle sue opere maggiori, dalla fine degli anni Venti ai giorni nostri; e dello snodarsi dei motivi di questo arrivo da noi dell'Autore di *Leonardo e Gertrude*. È necessario che tutto questo vada fatto, perché tale storia continui, e per illuminare in modo più articolato e attendibile quel ritorno a lui che i saggi del monografico propongono e che in molti vorremmo si facesse.

EGLE BECCHI

University of Pavia

¹ Gli scritti di Pestalozzi tradotti in italiano sono indicati, assieme ad alcuni testi sull'autore zurighese, alle pagine 48, sgg. degli *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, a mia cura, Torino, Unione Tipografico - Torinese, 1969 e nelle note premesse alle singole opere tradotte nel volume. Questa prima stagione italiana del Pestalozzi inizia alla fine degli anni '20 e si arresta intorno agli anni Settanta. Dopo tale epoca da noi vengono tradotti solo alcuni dei suoi scritti, di cui non esisteva ancora una versione italiana: quelli relativi all'istituto per bambini poveri di Neuhof, all'esperienza di Stans, all'istituto di Clindly e ai progetti per Neuhof del 1823 (Johann Heinrich Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, Firenze, La Nuova Italia, 1974) e gli scritti sull'infanticidio (Johann Heinrich Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, a cura di G. Di Bello, Milano, La Nuova Italia, 1999).

² Delle edizioni complete delle opere pestalozziane in lingua originale, la più aggiornata e criticamente attendibile è quella a cura di A. Buchenau, *et alii*, *Sämtliche Werke, Pestalozzi, Johann Heinrich, 1746-1827, Kritische Ausgabe*, Berlin, de Gruyter / Zürich, Orell-Füssli, 1927-1996, in 31 volumi. Esistono anche un'edizione critica completa delle lettere del Pedagogista zurighese (*Sämtliche Briefe, Pestalozzi, Johann Heinrich, Kritische Ausgabe*, edita da Pestalozzianum-Zentralbibliothek, Zürich, Orell-Füssli-Neue Zürcher Zeitung, in 14 volumi, 1946-1995) e una delle lettere indirizzate a Pestalozzi (*Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi, Kritische Ausgabe*, a cura di R. Horlacher, *et alii*, Zürich, Neue Zürcher Zeitung, in 6 volumi, 2009-2015).

TESTIMONIANZE ED ESPERIENZE

Affinità elettive. Pestalozzi e la «Scuola-Città» di Ernesto e Anna Maria Codignola

Elective affinities. Pestalozzi and Ernesto and Anna Maria Codignola's «School-city»

ALBERTA BERGOMI

This paper aims to highlight the relationship between the «School-City», opened by Codignola spouses in 1945, with the thought of Heinrich Pestalozzi. Starting from the testimonies of the two founders, the paper identifies the origin of the school, during the Italian post-war period.

KEYWORDS: ITALIAN LIBERATION WAR; DEMOCRATIC SCHOOL; ERNESTO CODIGNOLA; HEINRICH PESTALOZZI; SCHOOL AND WORK

Nel 1945, Ernesto e Anna Maria Codignola inaugurarono la «Scuola-Città Pestalozzi». Esperimento di scuola fondata sull'autogoverno scolastico, l'istituzione si richiamava in modo esplicito alla lezione del pedagogista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi.

Scopo di questa comunicazione è rintracciare e mettere in luce i caratteri di tale affiliazione ideologica.

Il fondatore

La «Scuola-Città Pestalozzi» venne istituita a Firenze negli ultimi mesi del 1944 e aperta nel gennaio del 1945. Per i pedagogisti italiani che avevano sostenuto il regime fascista era un momento molto travagliato: Luigi Volpicelli era stato sospeso dall'insegnamento¹, Giuseppe Bottai era in fuga all'estero, Giovanni Gentile era stato ucciso nel mese di aprile, a Firenze, da un Gruppo di azione patriottica.

Anche la situazione di Ernesto Codignola era in quei mesi abbastanza critica, benché più sfumata. Com'è noto, Codignola, nato nel 1885, era stato un sostenitore del fascismo e nel partito aveva occupato ruoli di rilievo. Insieme a Giuseppe Lombardo Radice, Giuseppe Prezzolini, Francesco Momigliano e altri esponenti di spicco della vita culturale italiana, nel 1919 aveva sottoscritto l'*Appello di fondazione* del Fascio di educazione nazionale, e come collaboratore di Giovanni Gentile era stato direttamente impegnato nella Riforma

scolastica del 1923. Direttore generale dell'Ente nazionale di cultura dal 1923, professore straordinario di Pedagogia dallo stesso anno, pubblicista e fondatore di numerose riviste («Levana», «La Nuova Scuola»), Codignola aveva difeso Mussolini anche dopo il delitto Matteotti. Solo dal 1929 era iniziata una graduale presa di distanze dal regime del quale (dirà poi sua moglie) «evidentemente» non aveva «valutata la vocazione reazionaria»². Sempre più isolato e messo nelle condizioni di non partecipare «alla cosa pubblica sotto qualsiasi forma»³, negli anni Trenta Codignola si dedicò all'insegnamento universitario e alle attività editoriali nella casa editrice «La Nuova Italia» di cui era direttore⁴. È con questo background alle spalle che Codignola si trovò ad affrontare il difficile passaggio della Liberazione, dall'autoritarismo del regime fascista ai valori di libertà e di democrazia che le forze militari Alleate portavano con sé. Nel 1941 rifiutò di sottoscrivere il proclama dell'Università di Firenze a favore della guerra, nel 1942 si avvicinò all'opposizione antifascista entrando nel Partito d'Azione (fondato proprio nella casa editrice «La Nuova Italia» e coordinato in Toscana da suo figlio Tristano)⁵ e, come lui stesso riferì nel 1946 in un memoriale autobiografico destinato al Commissariato dell'epurazione, alla fine del 1944 sottoscrisse una dichiarazione collettiva che spiegava «perché i professori del Magistero [di Firenze] non potevano prestare giuramento alla repubblica» [di Salò]⁶.

È dunque a partire da questa posizione ideologica che deve essere letta la storia della «Scuola-Città Pestalozzi».

La «Scuola-Città»: il progetto pedagogico

La «Scuola-Città Pestalozzi» era un istituto di differenziazione didattica a tempo pieno, con un corso elementare di cinque anni e un corso post-elementare di tre. La scuola sorgeva a Firenze nel quartiere di Santa Croce e si rivolgeva a un'utenza disagiata, resa ancora più precaria dalle difficoltà della guerra: «I nostri alunni» notò Codignola «erano e sono quasi tutti in pericolo sociale». ⁷ Per alleviare le sofferenze di questi giovani, spesso in balia di se stessi nei difficili giorni della guerra civile, Codignola e i suoi collaboratori si proponevano di «trasformare una scuola elementare tradizionale in una piccola comunità cittadina» ⁸.

«Il difetto maggiore del nostro insegnamento elementare» notava Codignola commentando i nuovi programmi per le scuole elementari del 1945 «è l'opinione diffusa che la scuola abbia il compito precipuo di impartire un corredo predeterminato di nozioni enciclopediche» ⁹. Il vero sapere invece «consiste» egli proseguiva «nella salda consapevolezza di sé e del proprio mondo, nella compattezza dell'io, nella chiarezza e nella fermezza dei propositi» ¹⁰. Aver dedicato la scuola a Pestalozzi era una indiretta ma eloquente dichiarazione programmatica di questo tentativo di «riaffiatamento alla vita».

Lo affermò a posteriori lo stesso Codignola, in un articolo pubblicato nel 1950 sulla rivista «Scuola e Città» che lui stesso dirigeva:

Se è vero che la persona non si può formare con la trasmissione passiva dei risultati dell'esperienza altrui, se è vero che il sapere autentico e costruttivo, che fa tutt'uno col nostro più profondo io, implica la partecipazione attiva dell'intero nostro essere, se è vero che a governarsi si può giungere soltanto attraverso un ininterrotto esercizio di obbedienza consapevole e di autogoverno effettivo, nulla è più inadeguato degli attuali metodi di insegnamento alla formazione di uomini liberi, di caratteri saldi, di menti chiare e sgombre, di volontà risolutive in grado di affrontare le incognite della vita sociale contemporanea.

Il nome stesso che la nostra scuola ha assunto sta ad attestare che essa ha optato per la formazione di uomini

liberi e non già per l'addestramento di piccoli pappagalli presuntuosi ¹¹.

Dunque, formazione di uomini liberi attraverso la partecipazione attiva: era questo il lascito di Pestalozzi che Codignola faceva proprio e di cui sottolineava l'attualità in una società restituita alla democrazia. Ma il riferimento a Pestalozzi non si esauriva nel richiamo ideologico alla centralità della persona e ai temi della libertà e dell'autogoverno: dal pedagogista svizzero Codignola mutuava anche i mezzi realizzativi:

Significato non meno polemico ha il nome del Pestalozzi, cui è intitolata la nostra istituzione. Il nostro scopo lo vogliamo conseguire con i mezzi più umanamente elementari, come ha voluto altresì il grande zurighese nei momenti di maggiore lucidità. Non l'attendiamo dalla pseudo-scienza enciclopedica, dagli specifici offerti dalle statistiche, dalle classificazioni psicologiche o sociologiche, da ipotesi scientifiche gabellate per leggi dello spirito, che hanno introdotto il caos dell'arbitrio individuale nel regno dell'educazione «nuova». L'attendiamo modestamente dal rinvigorimento, nei maestri, della loro coscienza di educatori, negli alunni dalla partecipazione sempre più attiva fin dai primissimi anni, ai problemi effettivi della vita morale e sociale vissuta con pieno abbandono e dedizione.

Non si trattava di sostituire vecchi metodi pedagogici con nuovi metodi pedagogici perché, sono parole di Codignola, «nell'esaltazione dei metodi nuovi si cela quasi sempre, se pur inconsapevolmente, un tantino di ciarlataneria» ¹². Nessun cedimento alle scienze psicologiche, sociologiche o statistiche ma piuttosto, idealisticamente (su questo aspetto la pedagogia di Codignola non tradì mai le proprie origini), era necessario «mutare lo spirito dell'insegnamento, conformarlo meglio che non si faccia oggi alla nuova intuizione della vita spirituale che caratterizza la civiltà moderna dal Rinascimento in poi». L'educazione per Codignola doveva dunque essere – o meglio, doveva continuare a essere, come Pestalozzi aveva insegnato – disinteressata, liberale, umanistica, volta allo sviluppo dell'autonomia del discente. Autonomia che non andava confusa con l'individualismo ma che si configurava come una partecipazione attiva e libera degli alunni all'attività educativa, in una comunità scolastica di cui tutti – maestri e discenti – fossero protagonisti,

prendendo parte alle attività gestionali in un regime di collaborazione collettiva.

La «Scuola-Città»: l'attività didattica

Il programma di «Scuola-Città» è commentato, in esergo, dalle parole di Enrico Pestalozzi tratte dalla *Lettera ad un amico sul suo soggiorno a Stans*¹³. Centralità del fanciullo, etica del bene assunto come valore assoluto, didattica del fare, cura paterna dell'educando: è da qui, dai concetti fondativi della pedagogia pestalozziana, che prende avvio il progetto fiorentino. L'attenzione alla figura di Pestalozzi è un riferimento ricorrente della riflessione pedagogica di Codignola in vista di un rinnovamento della vita nazionale: «solo chi diventi consapevolmente partecipe dei fini da raggiungere in comune» affermava nel 1954 al secondo Congresso nazionale dell'Associazione pedagogica «può dirsi membro effettivo di un gruppo sociale»¹⁴.

In effetti, a governare «Scuola-Città» erano, in un certo modo, gli stessi allievi. Innanzitutto sul piano pratico, dove erano chiamati a prestare servizio in attività di utilità generale. In visita all'istituto nel 1953, Ingeborg Guadagna, scrittrice di lingua tedesca residente a Firenze, commentava con un certo stupore:

Via S. Giuseppe: una strada stretta, umida, povera del quartiere di S. Croce [...]. Si suona al n. 9, a un portone che mostra solo decrepitezza e non reca la minima traccia di quell'arte antica che si può scoprire [...] in altre strade fiorentine. Viene ad aprire un portiere straordinariamente giovane: un bambino o una bambina di 8 o 10 anni, in grembiule blu scuro ornato da un colletto bianco, e da una cifra ricamata in rosso: SC, Scuola-Città¹⁵.

Custode, cuoco, addetto alle pulizie, facchino, guardarobiere, calzolaio, ma anche bibliotecario, infermiere, addetto all'orto e al giardinaggio: a turno ogni studente di «Scuola-Città» svolgeva compiti concreti, assegnati dai maestri. Ne spiegavano la valenza educativa anche i programmi per la scuola elementare approvati nel febbraio del 1945 e ispirati dal pedagogista deweyano Carleton Washburne: «Il lavoro è fonte di vita morale e di benessere economico e deve avere nell'insegnamento un'adequata importanza. È necessario che le nuove

generazioni riconoscano nel lavoro la principale risorsa della nostra economia e il mezzo più efficace per la rinascita nazionale»¹⁶. Lavoro come strumento di rinascita nazionale in un orizzonte economicistico, dunque, ma prima ancora mezzo di autodisciplina e di coinvolgimento del singolo al bene della comunità («Non si mira ad impartire un'abilità professionale, ma a disciplinare col lavoro, il quale non è imposto cerveloticamente dal maestro ma suggerito dalle esigenze della comunità»¹⁷).

Su un piano più alto, in «Scuola-Città», il coinvolgimento del singolo individuo al funzionamento della comunità prendeva forma attraverso un sistema di governo istituzionale fondato su principi di libertà e di democrazia. Un sindaco, una giunta e un tribunale, costituiti ed eletti dagli studenti, amministravano la vita dell'istituzione e ne regolavano il funzionamento. Come scriveva Codignola, l'autogoverno non si risolveva in un gioco o in una finzione. Le pratiche devono essere trattate con la massima serietà e seguite in tutto il loro corso. Chi è investito di una carica deve avere dei doveri inerenti ad essa: deve essere giusto, cauto, puntuale, attento, cortese. Chi vien meno ai suoi doveri e dà cattivo esempio è destituito immediatamente e sostituito da un commissario, in attesa della nomina del successore¹⁸.

Disciplina, igiene, finanze, assistenza, organizzazione interna, attività ricreative: tutti i servizi erano affidati alla gestione responsabile della collettività. In questo modo Codignola si opponeva «al pregiudizio che al rispetto degli altri [...] si possa arrivare soltanto con lo spezzare le molle interiori della resistenza individuale, che educare sia insomma piegare, sia assoggettare anziché liberare gli interessi più profondamente umani dei ragazzi e degli adolescenti. Procedimento che non può condurre invece se non alla formazione di rivoltosi, di cinici amorali o di abulici». Educare, per lui, era invece liberare e collaborare. Attingendo alla lezione di Pestalozzi, Codignola voleva dunque ricondurre la scuola – in particolare quella da lui diretta – alla formazione integrale della persona, «che si incentra nella conoscenza concreta e nella volontà»¹⁹. Ma quali altre ragioni lo legavano a un pedagogista attivo in un'Europa così lontana dal punto di vista cronologico e culturale?

Pestalozzi: un interesse non marginale

Innanzitutto vale la pena di sottolineare che l'interesse di Ernesto Codignola per Pestalozzi non fu una scoperta del dopoguerra ma una costante, anche se non sempre fondamentale.

Certo, prima della seconda guerra mondiale i suoi studi pedagogici avevano avuto in prevalenza altre direzioni (la genesi della civiltà moderna nel periodo dell'Illuminismo, il mondo dei riformatori religiosi, la scuola e la formazione degli insegnanti²⁰). Gli autori trattati erano Lambruschini e Capponi tra gli italiani, Blondel, Laberthonnière, Kant tra gli stranieri. Tuttavia, anche Pestalozzi ebbe un suo spazio: nelle antologie a uso delle scuole e, dopo il centenario pestalozziano del 1927, riproponendo al pubblico opere come *Madre e figlio: l'educazione dei bambini* (1927); *Leonardo e Gertrude: libro per il popolo* (1928); *Il canto del cigno* (1928); *Come Gertrude istruisce i suoi figli* (1929), *L'Educazione. Johann Heinrich Pestalozzi, pagine scelte e coordinate* (1935), di cui curò l'edizione come collaboratore prima, poi come direttore della casa editrice «La Nuova Italia»²¹. Sono degli stessi anni alcune tesi di laurea che egli seguì come relatore: *E. Pestalozzi in Leonardo e Gertrude* del 1933, *La religiosità di G.E. Pestalozzi* del 1934, *Il pensiero pedagogico di Pestalozzi*, quest'ultima senza data²².

Talora il suo interesse assunse forma più critica. Come fece notare Lombardo Radice²³, Codignola si era accostato a Pestalozzi (in *Problemi didattici*, un volume del 1919) fornendone una lettura non convenzionale, alternativa rispetto alla cultura pedagogica dell'età liberale. L'aver rivalutato le *Nachforschungen* (1797) giudicandole come un'opera fondamentale aveva contribuito, secondo Lombardo-Radice, a superare la percezione di un Pestalozzi teoreticamente "minore"; mentre l'enfaticizzazione della "moralità" individuale, intesa quale fondamento irrinunciabile del vivere associato, interpretava in termini idealistici la relazione pestalozziana tra soggettività e socialità.

Ma fu dopo la seconda guerra mondiale che Pestalozzi assunse, per Codignola, un ruolo di riferimento più marcato. Il nuovo scenario politico lo vide infatti «transitare quasi indenne su sponde politiche democratico-risorgimentali»²⁴. Deluso dalla conclusione autoritaria

della stagione liberale, pur mantenendo un impianto concettuale fedele all'idealismo giovanile, Codignola si accostò progressivamente al pragmatismo americano, di cui contribuì a far conoscere in Italia i principi etico-politici. Nel 1945 «La Nuova Italia» pubblicò *Scuola e società* di Dewey, e nel 1949 Codignola ne tradusse *Esperienza e educazione*. Con i suoi valori di democrazia, libertà e laicità, J. Dewey divenne anche per lui, come in genere per la pedagogia laica di orientamento socialista, un riferimento importante. Ma anche la propensione per Pestalozzi si fece più forte: la «Scuola-Città» inaugurata a Firenze nel 1945 prese il nome del pedagogo svizzero e il volumetto *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans* venne edito dalla «Nuova Italia», nel 1951 come ulteriore omaggio al grande maestro. È però da notare che, al di là della scelta culturale, il rinnovato interesse di Codignola per Pestalozzi in quel momento poteva giocare anche altri ruoli. Dopo la caduta del fascismo anche lui, come altri, aveva la necessità di trovare spazio nel nuovo contesto politico. In questo senso il nome di Pestalozzi risultava per molti versi appropriato. Da un lato non era un tema nuovo, ciò che stornava l'accusa di una conversione opportunistica alla pedagogia «per il popolo» dell'autore svizzero; dall'altro, che più conta, l'enfasi posta sul nome di Pestalozzi gli consentiva di riaccreditarsi opportunamente nella nuova società democratica (senza contare che, come vedremo, parte dei finanziamenti che sostenevano la scuola erano di provenienza elvetica).

Le ragioni di una dedica: lo spirito internazionale di «Scuola-Città»

Non solo ragioni di natura pedagogica: la dedica di «Scuola-Città» a Pestalozzi era un portato di quell'apertura internazionale che la fine dell'autarchia culturale fascista ormai consentiva. Per comprendere il ruolo di Pestalozzi nel pensiero di Codignola occorre però ricordare anche le condizioni di partenza della scuola stessa. Vi lavoravano una ventina di maestri, in otto aule ospitava 160 bambini «di umili condizioni ed in gran parte orfani o illegittimi»²⁵, ma l'edificio era fatiscente. Già i primi osservatori erano stati colpiti dal contrasto tra la novità della sperimentazione didattica e lo stato dimesso della struttura.

Fiancheggiando la Chiesa di S. Croce, si giunge in via dei Malcontenti, ora in via S. Giuseppe, ove si trova un vecchio edificio dall'aspetto grigio e quasi tetro. Lì abbiamo trovato Scuola-Città, nel cuore del rione peggiore e più malfamato di Firenze, mentre eravamo convinte doverla cercare in periferia, tra edifici moderni e nuovi. [...] Avevamo immaginato un edificio scolastico moderno, da scuola-modello, e ci accoglieva questo corridoio buio, con i suoi mattoni consumati, dove nulla, proprio nulla rivelava una scuola modello, moderna e razionale²⁶.

Le immagini fotografiche lo confermano. Per sostenere le spese di impianto e di funzionamento venne eretta una Fondazione, intitolata alla memoria di Giulio Gori, caduto da partigiano durante il conflitto. Tra gli italiani, il nuovo ente raccoglieva adesioni di enti pubblici (Camera di Commercio e Ufficio del turismo di Firenze), di imprese industriali (Olivetti e produttori toscani) e di privati, compresi gli intellettuali che negli anni della guerra erano legati al Partito d'Azione (Piero Calamandrei, Maria Maltoni, Margherita Fasolo). Rilevanti contributi provenivano però anche dagli ambienti umanitari e culturali stranieri: aderirono i pedagogisti americani Carleton Washburne²⁷ e William H. Kilpatrick²⁸, associazioni filantropiche (la *Kress Foundation* di New York)²⁹ e agenzie internazionali attraverso i loro delegati (Fao³⁰, Unesco³¹). Anche la Confederazione elvetica ebbe parte importante nella Fondazione Gori, con contributi finanziari che provenivano dalla Croce rossa svizzera, dal "Dono svizzero per le vittime di guerra" e dal contributo dell'associazione degli studenti ticinesi³² (occorre a questo proposito ricordare che i gruppi elvetici di orientamento socialista erano attivi anche in altre zone del centro-nord. A questo proposito, basti pensare al contributo dell'educatrice zurighese Margherita Zoebeli alla pedagogia laica del dopoguerra, attraverso il Centro di Educazione Italo-Svizzero di Rimini, dove si tenne tra l'altro il primo convegno della "Cooperativa della Tipografia a scuola" – poi "Movimento di Cooperazione Educativa" – di Giuseppe Tamagnini).

Attivismo pedagogico contemporaneo di stampo deweyano con Washburne, pedagogia del lavoro con Kilpatrick, tradizione europea di Pestalozzi mediata attraverso i soci elvetici: era un contesto culturale progressista, quello della Fondazione Gori, orientato alla ricostruzione di una società laica e pluralista basata sui

valori della libertà e della giustizia sociale. Dopo gli anni del dirigismo, la scuola italiana provava a sprovvincializzarsi e ad aprirsi al mondo, mentre, almeno idealmente, America ed Europa costruivano un ponte tra le sponde dell'Atlantico.

Enrico Pestalozzi: un esempio di indipendenza culturale

Apertura alla cultura pedagogica contemporanea (Dewey, Kilpatrick) e radicamento nel cuore della tradizione educativa europea (Pestalozzi): è all'incrocio di questi due assi che poggia il progetto di «Scuola-Città».

Ma intitolare il nuovo istituto a Pestalozzi può essere letto anche come una testimonianza di indipendenza che Codignola voleva riservare al proprio esperimento educativo. Certo, Pestalozzi era un esempio per la sua moderna sensibilità ai problemi sociali (Codignola lo spiegava nel 1969, nella seconda edizione del volume *La Scuola-città Pestalozzi*):

Ci eravamo educati ai grandi maestri dell'educazione e ci siamo fermati a Pestalozzi perché, sotto molti aspetti, egli ci parve rappresentare la figura tipica dell'educatore e possedere una sensibilità tutta particolare ai problemi sociali del senso moderno³³.

Ma la lezione più grande del pensatore svizzero era stata la sua straordinaria capacità di operare senza pregiudizi e preconcetti ideologici, facendo leva sui valori universali di umanità. Indipendenza che Codignola riservava ora a sé stesso e alla propria scuola. Infatti, nel momento in cui riconosceva il peso e l'influenza dei maestri anche rispetto alla propria formazione, Codignola se ne distaccava reclamando autonomia e specificità teoretica.

Nessun legame di scuola filosofica, nessuna preoccupazione politica ha inceppato mai i nostri passi. Non meno ci furono presenti i grandi maestri della moderna pedagogia [...], ma non ci si presentarono mai come modelli fissi e schematici sui quali foggiare la 'nostra' scuola che doveva esser sì pervasa del loro spirito novatore ma essere soprattutto adatta ai particolari alunni che la frequentavano e alla loro particolare situazione storicamente determinata. [...] L'insegnamento che volevamo impartire non avrebbe avuto carattere di elargizione illuministica né di carità cattolica ma

di riconoscimento di diritti umani troppo a lungo trascurati o negati; doveva essere laica, statale, non irreligiosa né areligiosa, attiva nel senso più positivo e proprio del termine³⁴.

Una indipendenza dalle contingenze ideologiche che fu reclamata non solo da Codignola e dalla «Scuola-Città Pestalozzi» ma da molta parte della pedagogia laica di quegli anni (basti pensare alla dichiarata neutralità politica del Movimento di Cooperazione Educativa³⁵).

Famiglia e amorevolezza: il ruolo dell'educatore

«Scuola-città», lo si è detto, non fu una scuola d'élite. Come affermava Lino Gosio in uno scritto del 1954, «nacque al termine di una catastrofe e all'inizio di un'opera di ricostruzione nazionale», intrisa di istanze risorgimentali. Così come Pestalozzi dopo la battaglia di Unterwalden tra l'esercito napoleonico e i Cantoni elvetici aveva intrapreso nel 1798 il progetto di Stans per ospitare fanciulli indigenti con il sostegno del Direttorio napoleonico appena insediato, così dopo la seconda guerra mondiale «Scuola-Città» di Firenze si rivolgeva a bambini soli o in difficoltà poggiando su aiuti anche privati. Come aiutare questi fanciulli abbandonati? Quale clima educativo suscitare e quale ruolo affidare alla figura fondamentale del maestro? Su questo punto il debito di Codignola verso Pestalozzi era evidente. Dal momento che «la prima naturale società in miniatura, la famiglia, per complesse ragioni storiche, è sempre meno in grado di assolvere la sua funzione originaria»³⁶ egli scriveva nel 1954, la scuola aveva il compito di continuarne i compiti, espandendoli e disciplinandoli. «Lo ha messo bene in risalto Pestalozzi quando ha richiesto che la scuola si

modellare sul focolare domestico e si inserisca nel processo costruttivo che ha avuto inizio fra le mura della casa paterna ed è già molto innanzi quando viene affidato alla scuola elementare»³⁷.

Dunque, se «Scuola-Città» richiamava lo spirito familiare del focolare domestico, anche l'autorità che vi operava era chiamata a un'opera ben più articolata rispetto alla semplice trasmissione verticistica di regole e insegnamenti. Favorire lo sviluppo di un clima amorevole e familiare non significava l'eliminazione «apparente o reale, parziale o totale dell'autorità del maestro, il che significherebbe radicale distruzione di uno dei termini necessari della sintesi vivente che è l'educazione»³⁸. Il maestro doveva tornare a «ridiventare un semplice mortale»³⁹. A «Scuola-Città» per Codignola

l'educatore che ha inteso davvero il significato del suo compito e si considera guida amorevole e accorta dei suoi allievi, suscita infallibilmente intorno a sé un'atmosfera di fiducia e di operosità pacata e gioiosa che trasforma in modo radicale l'ambiente scolastico tradizionale. Suscitare questa atmosfera favorevole alle esigenze affettive del ragazzo, sottrarlo al senso paralizzante dell'insicurezza e dell'isolamento è la condizione prima dell'attività feconda e della comprensione reciproca.

Responsabilità individuale in un clima familiare di amorevolezza. Sta forse qui, nella lezione di Pestalozzi, il successo di «Scuola-Città» e della sua resistenza eccezionale, «unico caso forse, di sopravvivenza di quelle scuole che si chiamarono allora “di avanguardia” e che di fatto lo furono»⁴⁰.

ALBERTA BERGOMI
University of Bergamo

¹ Luigi Volpicelli venne sospeso dall'incarico di insegnamento il 1° agosto 1944 dalla Commissione centrale per l'epurazione ma presentò ricorso. In accoglimento parziale di tale istanza, nel mese di aprile del 1945 la Commissione deliberò l'applicazione della sospensione con la privazione dello stipendio per tre mesi, a decorrere dal 1° agosto 1944. Pertanto, Volpicelli risultò riassunto in servizio nel novembre 1944, ottenendo la corresponsione dell'intero stipendio a decorrere da quella data. Queste notizie sono consultabili nei fascicoli del personale oggi conservati nell'archivio dell'Università La Sapienza di Roma. In particolare qui ci si riferisce alla comunicazione di sospensione che Volpicelli ricevette dal pro-rettore G. Caronia il 12 agosto 1944 e alla nota inviata dal

ministro Arangio Ruiz al rettore dell'Università di Roma il 7 luglio 1946 (Div. I, pos. 23, prot. 72.108-6694), entrambi nel faldone AS5316, *Volpicelli Luigi*.

² E. e A.M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi con saggi di aggiornamento a cura di Raffaele Laporta, Lydia Tornatore, Carla Hoffmann Grazzini e Gianfranco Staccioli*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. XI.

³ *Ivi*, p. XII.

⁴ Svolgeva attività di insegnamento all'Università di Firenze, era il direttore di «Civiltà moderna», condirettore di «La Nuova Italia» insieme a Luigi Russo e collaboratore di altre riviste. Dal 1929 ebbe la guida editoriale della casa editrice «La Nuova Italia» di Firenze.

⁵ E. Codignola, *Memoriale autobiografico*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative. Pagine di diario e Memoriale autobiografico di Ernesto Codignola*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 187.

⁶ *Ivi*, p. 188.

⁷ E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola -Città Pestalozzi*, Firenze 1954, p. 5.

⁸ *Ibidem*.

⁹ E. Codignola, *I programmi per le scuole elementari*, 8^a edizione aggiornata anche agli ultimi programmi, La Nuova Italia, Firenze 1956, p. 3.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ E. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, in «Scuola e città», 10 (1950), pp. 407-414, qui p. 408.

¹² *Ibidem*.

¹³ E. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul suo soggiorno a Stans*: «L'uomo vuol tanto volentieri il bene, il fanciullo gli porge così volentieri l'orecchio per saperlo, ma non già per te, maestro, ma per se stesso. Il bene, cui tu devi condurlo, non deve essere un capriccio del tuo umore e della tua passione, deve essere buono in sé secondo la natura della cosa e deve apparire buono agli occhi del fanciullo. Egli deve sentire la necessità della tua volontà, la deve sentire conforme alla sua situazione ed ai suoi bisogni, prima che voglia altrettanto anche lui. Egli vuole tutto ciò che suscita in lui delle forze, che lo induce a dire: "so farlo". Questa volontà però non viene suscitata da parole, ma dalla cura completa del ragazzo e dai sentimenti e dalle forze che vengono stimolate in lui da questa cura completa. Le parole non danno la cosa, ma soltanto una chiara idea, la coscienza di essa». In E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva con due saggi di aggiornamento*, La Nuova Italia, Firenze 1969, p. 62.

¹⁴ E. Codignola, *Relazione letta nell'Aula magna dell'Università di Messina il giorno 31 maggio 1954 in occasione del secondo Congresso nazionale dell'Associazione pedagogica, sul tema «Il problema dell'attivismo nei metodi educativi»*, in E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola-Città Pestalozzi*, cit., p. 12.

¹⁵ I. Guadagna, *La Scuola-Città Pestalozzi di Firenze*, «St. Galler Tagblatt», 31 dicembre 1953, ora in E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola -Città Pestalozzi*, cit., p. 33.

¹⁶ E. Codignola, *I programmi per le scuole elementari*, cit., p. 66.

¹⁷ *Ivi*, p. 14.

¹⁸ *Ivi*, p. 18.

¹⁹ *Ivi*, p. 10.

²⁰ Si vedano L. Borghi, *Il pedagogista*, in *Prospettive storiche e problemi attuali dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. XLVII-LXXX e A. Carrannante, *Ernesto Codignola nella pedagogia italiana*, in «I problemi della pedagogia», 1-3 (1998), pp. 49-87.

²¹ Dal 1929 ebbe la guida editoriale della casa editrice «La Nuova Italia» di Firenze.

²² Si veda *Tesi di laurea assegnate da E.C.*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, cit., pp. 188-190.

²³ Lo ricorda nel 1927 Giuseppe Lombardo Radice nelle celebrazioni per il centenario della morte di Pestalozzi. Cfr. *Il nostro Pestalozzi*, in «Annuario del R. Istituto Superiore di Magistero di Roma» per l'anno accademico 1926-27, poi in Id., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936, p. 29 nota 3.

²⁴ F. Mattei, *La «Scuola di Firenze»?* , in «Studi sulla Formazione», 1 (2013), p. 63. Noti sono gli attriti con Lucio Lombardo Radice, che da posizioni marxiste ne denunciò le «ambiguità collusive con il fascismo», *ibidem*.

²⁵ L. Grosio, *L'autogoverno scolastico e le scuole città con uno studio sulla Scuola "E. Pestalozzi"*, Fides, Genova 1954, p. 62.

²⁶ C. Toniotti - A.M. Jesse, *Relazione su una visita a scuola-città Pestalozzi*, in E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola -Città Pestalozzi*, cit., p. 43.

²⁷ Pedagogista americano, nella sua scuola di Winnetka Carleton Washburne (1889-1968) sperimentò un metodo didattico individualizzato fondato sull'uso di materiale auto-istruitivo. Si veda G. Chiosso, *Novecento pedagogico con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secondo Novecento*, La Scuola, Brescia 2012, p. 97 e Id., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 34 e 35.

²⁸ Attraverso l'«*American Jouth for World Jouth*». Cfr. E. Papanek, *American Youth for world youth: social interest in Kilpatrick's concept of education*, «Educational Theory», XVI, 1 (1966), pp. 59-70. L'AFWY derivava dall'*American Youth for European Youth*, un programma indipendente condotto da giovani ragazzi e ragazze di 335 scuole di 41 stati statunitensi, finalizzato ad «adottare» scuole all'estero, raccogliere fondi, inviare razioni alimentari. Professore emerito alla Columbia University, Kilpatrick sostenne l'agenzia in veste di presidente.

²⁹ La Kress Foundation venne istituita dal magnate americano Samuel H. Kress nel 1929 allo scopo di condividere l'eredità artistica europea con il popolo americano attraverso mostre e pubbliche esposizioni (in particolare di dipinti del Rinascimento italiano).

³⁰ Della Fao aderì Lena Passerini (Roma) in qualità di socio fondatore.

³¹ Dell'Unesco, da Parigi, aderì Bernardo Drzewieski come socio benemerito.

³² Tra le donazioni provenienti dalla Svizzera va ricompresa anche quella di Maria Poliakova, la funzionaria russa attiva nel cantone di Vaud che aveva guidato tra il 1936 e il 1937 la rete di *intelligence* militare sovietica in territorio elvetico.

³³ E. e A.M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi con due saggi di aggiornamento*, cit., p. 5.

³⁴ *Ivi*, pp. 5-7.

³⁵ Su Giuseppe Tamagnini e il Movimento di Cooperazione educativa si rimanda alla rivista «Cooperazione educativa», che del Movimento fu l'organo ufficiale, e agli approfondimenti di Fiorenzo Alfieri, Aldo Pettini, Rinaldo Rizzi e Maria Rosaria Di Santo.

³⁶ E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola-Città Pestalozzi*, cit., p. 6.

³⁷ *Ivi*, p. 14.

³⁸ *Ivi*, p. 13.

³⁹ *Ivi*, p. 10.

⁴⁰ E. e A.M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi con saggi di aggiornamento a cura di Raffaele Laporta, Lydia Tornatore, Carla Hoffmann Grazzini e Gianfranco Staccioli*, cit., p. IX.

Una realtà pestalozziana sul nostro territorio: la Scuola Svizzera di Bergamo

The Pestalozian method as a reality on our territory: the Swiss School of Bergamo

ELEONORA FLORIO

The purpose of the present essay is to provide an acquaintance with the school life of the Swiss School of Bergamo. In this institution we can find the Swiss school culture and, therefore, the application of the Pestalozian education, which promotes the synergy between heart, mind and hand. The nature of this paper is mainly experiential, so it collects practical examples of the daily life of the school and of the philosophy of the professional figures that are part of it.

KEYWORDS: PESTALOZZIAN METHOD, SWISS SCHOOL O BERGAMO, HISTORY OF EDUCATION, HISTORY OF ITALIAN SCHOOL, SCHOOL INNOVATION

Si ringrazia la presidente del consiglio scolastico Elena Legler e il direttore didattico Friedrich Lingenhag per averci permesso di conoscere meglio la realtà della Scuola Svizzera di Bergamo.

J. H. Pestalozzi ha avuto un impatto considerevole sull'educazione popolare svizzera, il suo contributo come pedagogista ha influenzato il pensiero europeo in materia di educazione e ha stimolato riflessioni in vari campi del sapere, da quello filosofico a quello politico. Il panorama pedagogico dei primi decenni dell'Ottocento fu infatti molto influenzato dalle idee di J. H. Pestalozzi, che si dedicò con particolare passione all'educazione dell'infanzia emarginata¹. Secondo il pedagogista svizzero tutti i bambini, se incoraggiati dalla scuola, possono sviluppare le proprie capacità morali e intellettuali. Era inoltre sua convinzione che fosse più importante ispirare i bambini, trasmettendo loro l'interesse e la voglia di imparare, piuttosto che riempire le loro menti con esercizi teorici meccanici². La preoccupazione principale di J. H. Pestalozzi era di promuovere lo sviluppo delle facoltà naturali del bambino, identificabili nelle tre classiche sfere che compongono la psiche umana, vale a dire il pensiero, il sentimento e l'azione. Da questa convinzione, Pestalozzi prende le mosse per la sua idea di educazione e declina tale "trinità" rappresentandola simbolicamente con tre

parti del corpo: la testa, il cuore e la mano³. Il presente contributo si pone l'obiettivo di raccontare una realtà locale italiana, precisamente sul territorio di Bergamo, dove si è insediata la cultura scolastica svizzera e quindi il metodo di insegnamento pestalozziano.

Storia di una scuola svizzera all'estero

La Confederazione Elvetica favorisce la presenza culturale ed economica svizzera sul territorio internazionale anche tramite la fondazione di scuole svizzere all'estero e, attualmente, ne esistono 17 in tutto il mondo. Queste istituzioni sono necessarie per permettere ai cittadini svizzeri residenti all'estero di mantenere saldi legami con la Svizzera e garantiscono una formazione tale da garantire un facile reinserimento nel sistema scolastico svizzero nell'eventualità di un rientro in patria⁴, inoltre le scuole svizzere all'estero si configurano tutte come istituti privati e aconfessionali⁵. Nel caso specifico della Scuola Svizzera di Bergamo, trattasi di un'istituzione non paritaria, pertanto è necessario lo svolgimento degli esami di stato presso una scuola statale italiana alla conclusione del percorso di scuola primaria e di scuola secondaria di I grado.

Il motivo per cui oggi, nella città di Bergamo, possiamo beneficiare della presenza di una di queste scuole, è frutto dell'intreccio tra uno specifico susseguirsi di eventi storici e la volontà, la cura e la passione di persone che hanno sempre creduto e sostenuto questo particolare progetto istituzionale. In realtà, è possibile citare un esempio antecedente di contatto tra la cultura scolastica svizzera e il territorio di Bergamo, avvenuto nei primi anni dell'Ottocento: Giovanni Gaspare Orelli, noto teologo, umanista e filologo zurighese, fu il primo pastore della comunità riformata di Bergamo e fondò a Bergamo una scuola di stampo Pestalozziano⁶. Infatti, conclusi gli studi liceali, passò un breve periodo di formazione presso l'istituto Yverdon, dove venne introdotto al metodo pestalozziano, questa esperienza influenzò in modo determinante la sua successiva attività pedagogica. Accettò l'incarico di predicatore e istitutore, con sede a Bergamo, offerto da Diethelm Steiner di Winterthur e rivolto soprattutto ai "signori della seta", una piccola comunità di 8 famiglie svizzere insediate nella bergamasca (Cavier, Albis, Brunold, Mariton, Cavalier, Zavaritt, Frizzoni e Steiner). G. G. Orelli tentò subito, e con grande entusiasmo, di realizzare il suo progetto scolastico per diffondere il metodo pestalozziano anche in Italia, ma l'iniziativa naufragò dopo breve tempo a causa delle diverse difficoltà incontrate. Egli infatti non si sentiva attrezzato come J. H. Pestalozzi e aveva difficoltà a portare avanti la linea di metodo appresa a Yverdon senza un adeguato sostegno da parte dell'istituto svizzero⁷.

Rispetto a tale esperienza, la storia della Scuola Svizzera di Bergamo si sviluppa in modo indipendente, in quanto assimilabile soprattutto alla storia di un'altra famiglia svizzera che ha esteso la propria attività sul territorio italiano: la famiglia Legler. In occasione della stesura del presente contributo, l'attuale presidente del consiglio scolastico, Elena Legler, ha dato la sua disponibilità per raccontare la vita e la nascita di questa Scuola, che avvenne nel paese di Ponte San Pietro, nel 1892, con il nome di "Scuola Privata Legler".

Nella seconda metà dell'Ottocento, la famiglia Legler operava nel ramo tessile industriale a Diesbach, località del Canton Glarona, in Svizzera. Matteo Legler, bisnonno dell'attuale presidente, decise di ampliare l'azienda e così, nel 1865, partì con l'obiettivo di trovare il territorio adatto per il nuovo insediamento aziendale. Inizialmente la

collocazione designata doveva essere nei territori germanofoni dell'Alto Adige, tuttavia Matteo Legler aveva provveduto a pubblicare degli annunci anche sui giornali italiani e questo permise un risvolto inaspettato: il sindaco del comune di Ponte San Pietro lo invitò a visitare il contesto del proprio paese. In effetti, Ponte San Pietro si rivelò essere un luogo strategico grazie alla presenza del Fiume Brembo e di abbondante manodopera. Inoltre, la stazione di Ponte San Pietro a quei tempi rappresentava un nodo ferroviario di grande importanza dato che permetteva il collegamento commerciale con i comuni di Milano e di Lecco. Il sindaco donò quindi a Matteo Legler il terreno su cui insediare l'azienda e gli fornì anche le concessioni necessarie per produrre autonomamente energia elettrica sfruttando il vicino corso d'acqua.



Immagine 1. Fotografia storica di Ponte San Pietro.⁸

Matteo Leger divenne quindi proprietario di undici mappali collocati tra le zone di Ponte San Pietro e di Brembate di Sopra, su cui edificò un grande cotonificio che rivestì notevole importanza nel ramo delle industrie locali per tutto il secolo a venire. Nel 1892, venne fondata la scuola per i figli della famiglia Legler, poiché parte della dinastia traslocò per lavorare in questa nuova filiale d'azienda. L'esigenza di avere una propria scuola nacque dal fatto che a quei tempi le scuole italiane erano arretrate rispetto alle scuole in Svizzera: l'analfabetismo era molto diffuso e le scuole offrivano percorsi che comprendevano solo la scuola primaria. L'evasione dell'obbligo scolastico e il conseguente persistere dell'analfabetismo sul territorio lombardo, si è infatti protratta fino al Secondo Dopoguerra⁹. Pertanto, i figli della famiglia Legler sarebbero dovuti andare a studiare a Milano o in centro a Bergamo e, all'epoca, i trasporti giornalieri su grandi distanze non erano ancora tali da rendere possibile questa

opzione, quindi la “Scuola Privata Legler” offrì un percorso formativo comprendente sia l’istruzione primaria che secondaria di I grado. In aggiunta, siccome l’azienda continuava ad assumere figure professionali provenienti soprattutto dalla Germania e dalla Svizzera, era necessaria la presenza di una scuola anche per i figli di queste famiglie, che spesso avevano l’esigenza di rientrare nel paese di origine dopo pochi anni. Pertanto inizialmente le attività scolastiche venivano svolte quasi prevalentemente in lingua tedesca e non c’era grande attenzione all’insegnamento di altre lingue: veniva garantita la presenza di un insegnante per l’apprendimento scolastico dell’italiano, mentre l’inglese non era incluso nel pacchetto formativo. Questa ultima scelta era dettata dal fatto che l’azienda non aveva contatti con i paesi anglosassoni, poiché il fondatore aveva una chiara posizione ideologica contro gli agiti degli Inglesi nelle guerre anglo-boere in Sudafrica. Si venne così a strutturare un vero e proprio quartiere attorno alla scuola, composto da tutte le case della famiglia fondatrice, una “piccola Svizzera”, racconta la presidente Elena Legler: una comunità con una fortissima identità che inizialmente era anche molto chiusa, infatti non c’erano richieste di iscrizione da parte di famiglie italiane.



Immagine 2. Fotografia storica della “Scuola Privata Legler”, sita in Ponte San Pietro.

Durante la Seconda Guerra Mondiale, la scuola attraversò un momento di grande difficoltà dovuta alla sua vicinanza con il ponte ferroviario, che rappresentava un importante obiettivo bellico e veniva dunque continuamente bombardato. La scuola rimase aperta, ma venne sfollata presso il mulino di Paladina. Le lezioni continuarono

quindi a svolgersi, ma con soli tre alunni e con un unico insegnante, che viveva anch’egli nel quartiere svizzero di Ponte San Pietro. Elena Legler ci racconta che in quel periodo suo padre frequentava la scuola e che ogni mattina si dirigeva in bicicletta assieme al maestro fino a Paladina, percorrendo quindi una discreta distanza, per riunirsi ai suoi due compagni di classe provenienti dai colli della Maresana. Durante il secondo Dopoguerra, la scuola tornò ad essere collocata nel proprio edificio originario, nel quale risiedette quindi complessivamente per 113 anni, e continuò a rappresentare un punto di riferimento anche per quelle famiglie, sempre provenienti dalla Germania o dalla Svizzera, che lavoravano presso altre importanti aziende tedesche presenti sul territorio di Bergamo. A seguito della scomparsa di Matteo Legler, divenne presidente della scuola Enrico Legler, zio dell’attuale presidente. Enrico Legler si dedicò con grande passione al bene della scuola e fu grazie al suo contributo, alle sovvenzioni della famiglia Legler e al patrocinio del Canton Glarona, che nel 1965 la scuola fu riconosciuta dalla Confederazione Elvetica come “Scuola Svizzera all’Estero” e cambiò quindi il suo nome in “Scuola Svizzera Ponte San Pietro”. Tale riconoscimento aveva implicazioni importanti, innanzitutto in termini di inquadramento istituzionale, ma anche per quanto riguarda le sovvenzioni provenienti dal Cantone Patrono di Glarona. I parametri alla base del riconoscimento di una scuola svizzera come tale sono regolamentati dalla legge federale sulla diffusione della formazione svizzera all’estero (Legge sulle Scuole Svizzere all’Estero - LSSE). L’importazione del metodo educativo è infatti incoraggiata dall’Art. 19 della LSSE, che specifica come il Cantone Patrono sia chiamato ad assumersi la responsabilità della vigilanza pedagogica nei confronti dell’istituzione scolastica patrocinata¹⁰.

Negli anni successivi, l’interesse verso la Scuola Svizzera crebbe esponenzialmente, tanto che nel 1980 venne aperta anche la sezione “Scuola Materna”, per permettere ai piccoli alunni italiani di inserirsi al meglio e facilitare il loro apprendimento della lingua tedesca. La scuola ormai aveva infatti acquisito il suo assetto di scuola bilingue e accoglieva favorevolmente l’interesse delle famiglie italiane che si orientavano verso questa scelta. Nel 1992, subentrò il nuovo presidente del consiglio scolastico Adriano Legler, che negli anni successivi fu costretto ad affrontare il crescente numero degli alunni e a constatare

che la scuola era in grande difficoltà per via dell'inadeguatezza della sede originaria: si intravede in questi anni il rischio di chiusura della scuola. Fortunatamente, un membro del consiglio di allora, il dott. Cortinovis, riuscì a individuare un edificio adatto nell'attuale sede di Monterosso. Nel 2005, grazie al grande sforzo congiunto di coloro che avevano e hanno molto a cuore la scuola, è stato possibile completare il trasferimento nella nuova sede e trasformare la "Scuola Svizzera Ponte San Pietro" in una realtà ancora più grande: la "Scuola Svizzera di Bergamo". Elena Legler divenne presidente del consiglio scolastico nel 2006 e tutt'oggi non manca di esprimere la sua gratitudine nei confronti dello zio Enrico Legler per quanto ha fatto per il bene di questa scuola.

L'attuale presidente ritiene che la Scuola Svizzera sia davvero un arricchimento per il territorio di Bergamo, poiché è una scuola privata che è riuscita a rimanere allineata con le rette delle altre scuole private italiane, anche se i costi sono più alti per via degli stipendi degli insegnanti svizzeri. Infatti la scuola, per poter essere considerata una "Scuola Svizzera", e ricevere quindi le sovvenzioni dal Cantone Patrono, è obbligata ad avere nel proprio organico figure professionali, quali il direttore didattico, gli insegnanti e i membri del consiglio, di origine svizzera.



Immagine 3. Attuale sede della Scuola Svizzera di Bergamo a Monterosso, BG.

Il "metodo Pestalozzi" in pratica

L'adozione del metodo pestalozziano da parte della Scuola Svizzera di Bergamo è dovuta a una motivazione piuttosto

semplice: essendo che è il metodo utilizzato più comunemente dalle scuole in Svizzera, e che il corpo insegnanti della scuola è composto principalmente da collaboratori svizzeri, l'importazione del metodo è stato un passaggio naturale, anche prima che avvenisse il riconoscimento ufficiale dell'istituto come scuola svizzera all'estero. La presidente infatti ci racconta che è proprio l'impronta svizzera ad essere anche pestalozziana, in quanto si presta molta attenzione alle attività che si possono svolgere con le mani e non si predilige la teoria. Tale impostazione non viene applicata solo con i bambini e viene mantenuta coerentemente per tutto il percorso scolastico, anche durante la formazione universitaria.

Per gli alunni come per gli insegnanti, la scuola [...] può essere una comunità di pratiche, in cui le persone condividono emozioni e costruiscono (de-costruiscono, ricostruiscono, co-costruiscono) significati facendo e riflettendo insieme.¹¹

Sorge spontanea durante la nostra intervista una riflessione sul fatto che in Italia è ancora radicata nel senso comune l'idea di una maggiore importanza degli aspetti teorici dell'insegnamento e che persiste il pregiudizio nei confronti dell'istruzione professionale. Tale pregiudizio ha radici profonde, infatti A. Smith, già nel 1776, aveva previsto su scala generale che la divisione del lavoro incoraggiata dal capitalismo avrebbe allontanato gradualmente il lavoro intellettuale da quello manuale, il quale sarebbe diventato sempre più ripetitivo, faticoso e privo di stimoli. Fin dagli inizi del secolo scorso si assiste poi nella pratica alla parcellizzazione delle professionalità sull'onda dei modelli taylorista e fordista¹², nonché, per quanto riguarda lo specifico panorama italiano, alle conseguenze della Riforma Gentile, che promosse una netta distinzione di valore tra istruzione classica e tecnica¹³. Tuttavia, negli ultimi anni questo paradigma culturale si sta avviando verso un decisivo cambiamento: con la L. 107/15 vediamo infatti stanziata l'obbligatorietà dell'alternanza scuola lavoro per tutti gli alunni dai 16 anni in su, indipendentemente dal fatto che frequentino un liceo o un istituto professionale. Tuttavia sorge un dubbio sulla possibilità di una semplice modificazione dell'agire didattico a partire dalla classe terza del ciclo di formazione secondaria di II grado: si ritiene infatti che la capacità dei docenti di insegnare (senza separare) lo studio e il lavoro,

la teoria e la pratica, sia una competenza che vada esercitata¹⁴ e che non possa essere semplicemente improvvisata¹⁵. Gli insegnanti svizzeri che operano nella scuola invece adottano questo metodo di insegnamento in modo naturale, proprio perché fa parte non solo della loro formazione, ma anche e soprattutto della loro cultura. Elena Legler a tal proposito ci espone il suo pensiero rispetto a tale netta differenza: nella sua esperienza ha potuto constatare che in Italia il lavoro pratico è visto come qualcosa di sporco e degradante, pensiero ricollegabile al fatto che storicamente ci sono state famiglie nobiliari di grandissima forza e si è creata una cultura in cui sono stati molto rinforzati il concetto di ceto sociale e la conseguente differenza nella concezione delle varie tipologie di professioni. In Svizzera questo aspetto è molto meno presente, la “nobiltà” non era intesa allo stesso modo e anche i politici moderni nell’attuale parlamento sono molto più vicini al dialogo coi cittadini. A dimostrazione di quest’ultimo pensiero, Elena Legler ci racconta di un’occasione, nella primavera 2015, in cui le classi medie hanno effettuato una gita a Berna e, durante la visita al parlamento, hanno avuto facilmente occasione di parlare con delle figure politiche. Questo viaggio in Svizzera è ritenuto molto importante per la scuola e si tenta di organizzarlo ogni anno tenendo i costi contenuti e perseguendo anche l’obiettivo di rinforzare lo spirito di comunità. Infatti si vuol far fare ai ragazzi un’esperienza in cui devono vivere a stretto contatto: vengono scelte strutture ricettive simili ad ostelli, dove ci sono le camerate da gestire, dove i ragazzi devono pulire, apparecchiare, fare i turni e organizzarsi, proprio come se fossero in una grande famiglia.

Come la vita domestica di pochi bambini ha il più grande valore per la loro affettività e la loro innocenza, d’altra parte la vita in comune di molti bambini, per lo sviluppo delle energie e della vita vera e reale, ha dei vantaggi che solo molto raramente si possono realizzare nel ristretto ambito famigliare¹⁶.

L’unificazione degli aspetti di vita sociale scolastica con quelli di vita domestica crea una sinergia che genera un arricchimento sia dell’ambito scolastico che di quello familiare. Inoltre, coerentemente con questo principio, la scuola tiene in modo particolare a promuovere costantemente la collaborazione scuola-famiglia, in

un’ottica di dialogo costruttivo che ha come obiettivo il benessere dell’alunno. La presidente Elena Legler prosegue quindi nel suo racconto e ci parla di occasioni in cui alcuni alunni si aspettavano di non dover partecipare alle pulizie, poiché abituati ad avere la cameriera a casa. Questo atteggiamento è stato scoraggiato dalla scuola, che vuol invece abituare i ragazzi a prendersi cura del proprio ambiente e degli altri, oltre che insegnar loro a svolgere tutti i piccoli, ma importanti, compiti della quotidianità. Tramite questo genere di attività, ma anche durante la normale e quotidiana vita scolastica, si vuol mettere i ragazzi e le ragazze nella condizione di dover condividere strutture e ambienti con gli altri e si insegna loro il rispetto tramite l’esempio di ciò che accade di fatto, aderendo così all’idea pestalozziana che mira a promuovere il giudizio morale stimolando la riflessione sulle esperienze che i ragazzi affrontano durante la giornata, senza impartire astratte spiegazioni morali. Questo è ritenuto fondamentale dalla scuola, che tenta sempre di coinvolgere i ragazzi nella risoluzione dei problemi che si presentano a vari livelli. La conseguenza è che gli studenti percepiscono chiaramente il forte senso di appartenenza a questa scuola, siano essi italiani, svizzeri, tedeschi o altro, e partecipano ben volentieri a questo processo, risultandone valorizzati come persone attive e coinvolte nel proprio contesto scolastico. Ciò permette di crescere su diversi aspetti e si può quindi dire che risponda, almeno in parte, anche a quanto scriveva J. H. Pestalozzi nella sua *Stanser Brief*:

Un insegnamento scolastico, che non abbracci l’intero spirito, come lo esige l’educazione dell’uomo, e che non sia costruito sulla totalità della vita domestica, non conducono, secondo me, se non ad un metodo che intristisce l’umanità¹⁷.

Questo aspetto di attenzione alla crescita della persona nella sua totalità rappresenta il carattere distintivo della Scuola Svizzera di Bergamo, che aderisce pienamente alla massima pestalozziana dello sviluppo congiunto di cuore, mente e mano, discostandosi così da una centratura esclusiva dell’attenzione sugli obiettivi formativi teorici. Tuttavia, l’elemento formativo non viene di certo penalizzato, in quanto gli studenti concludono il percorso di scuola secondaria di I grado essendo perfettamente in linea con i programmi scolastici italiani, dato che devono sostenere l’esame di stato presso una scuola pubblica

italiana. È il percorso con cui si arriva a raggiungere tali stessi apprendimenti che è diverso: il fatto di dare la precedenza alla sinergia costruttiva presente tra apprendimenti teorici e pratici comporta che i tempi e i modi di acquisizione di un concetto siano diversi da quelli utilizzati nelle scuole pubbliche italiane, ma alla fine quel particolare argomento viene comunque acquisito. Si possono studiare le caratteristiche e le modalità d'uso di determinati materiali sul libro di scienze, ma è diverso dall'associarvi ad esempio l'utilizzo di un telaio per intessere una piccola stuoia di cotone. Ed è diverso cercare di ricavare una formula geometrica con la propria testa, partendo da solidi reali che sono tra le proprie mani, dall'apprenderla come già data e spiegata sui libri. Di conseguenza, si troveranno molte differenze se si confrontano i compiti di un bambino che frequenta una scuola come questa, con quelli di un alunno di una scuola primaria italiana, prima tra tutte la quantità: il fatto di integrare con la pratica gli insegnamenti teorici genera per forza di cose un processo di apprendimento che ha dei tempi e dei modi diversi. Ad esempio, è ritenuto essenziale che il bambino, una volta a casa, abbia il tempo di riposare e di dedicarsi ad altre attività e interessi, poiché si pensa che i ragazzi lavorino a sufficienza a scuola, quindi la tendenza degli insegnanti è di dare meno compiti possibile, giusto quanto basta per rinforzare quanto appreso a lezione. Il fatto di tenere sempre presente anche le fasi di crescita del bambino, comporta anche una strutturazione particolare delle pause durante la giornata: è infatti stabilito che ci sia un intervallo ogni due ore di lezione, questo per permettere ai bambini di avere tempi di riposo e di gioco adeguati per ritrovare il giusto livello di concentrazione e per socializzare con i compagni. Lo stesso principio viene applicato ai periodi di vacanza che risultano più distribuiti durante l'anno grazie al fatto che il calendario scolastico ha inizio nei primi giorni di settembre e si conclude negli ultimi giorni di giugno. Tutto questo dà luogo a un'idea di istruzione che mantiene bassi i livelli di pressione sui bambini e sui ragazzi, pur mantenendo l'obiettivo di far arrivare gli studenti alla fine del percorso con il livello di preparazione adeguato per affrontare qualsiasi scuola secondaria di II grado e, in aggiunta, con certificazioni linguistiche europee relative a tre lingue: tedesco, inglese e francese. Essendo il tedesco e l'italiano le due lingue principali della scuola, vengono

raggiunti ottimi risultati nella conoscenza della lingua tedesca, infatti i ragazzi all'ultimo anno sostengono l'esame di livello B2 presso il "Goethe-Institut", obiettivo paragonabile a quello che si raggiunge nel ciclo di formazione secondaria di II grado.

La scuola ha quindi la caratteristica di non risultare oppressiva e una delle conseguenze positive è che anche quei bambini a cui non piace dedicarsi allo studio, vanno a scuola volentieri e sviluppano le proprie conoscenze e capacità allo stesso modo di tutti gli altri loro compagni di classe: l'individualità di ogni bambino trova il proprio spazio per crescere, nei propri tempi e nelle proprie modalità. Mettere gli studenti semplicemente davanti a dei libri da cui apprendere nozioni può risultare controproducente secondo la filosofia di questa scuola, che promuove invece la continua circolarità tra teoria e pratica, grazie alla quale ogni bambino trova la sua dimensione e sviluppa una genuina voglia e curiosità di imparare cose nuove.

Tutto dipende dal fatto che ogni principio va presentato ai ragazzi attraverso la coscienza di una esperienza intuitiva, legata a rapporti reali. La verità priva di questo fondamento intuitivo, è per essi solo un gioco noioso e inadatto alle loro capacità¹⁸.

Presso la Scuola Svizzera di Bergamo, queste parole si possono trovare calate nella pratica sia nel merito degli insegnamenti delle materie scolastiche che di quelli morali e valoriali. Ritroviamo questo aspetto ad esempio nei gesti quotidiani di cura della propria scuola, nella gestione comune degli spazi, nella convivenza promossa tra le classi dei più piccoli e quelle dei più grandi, chiamati ad essere di esempio e ad aiutare i propri compagni delle classi inferiori. Un'ora alla settimana è dedicata alle problematiche di classe, è chiamata "Ora di Etica", e ha la stessa dignità delle altre ore di lezione, così come l'ora di "Werken" dedicata invece ai lavori manuali: una vera e propria materia con il relativo voto in pagella. Secondo la presidente Elena Legler, la Scuola deve aiutare i ragazzi a inserirsi nel mondo esterno, nella vita quotidiana in tutte le sue sfaccettature, cosa che comprende anche apparecchiare la tavola, fare le pulizie, utilizzare i materiali, saper costruire delle cose, apprendere nozioni e imparare a rispettare gli altri. La pratica riveste quindi un ruolo importante tanto quanto quello rivestito dalla teoria e

comporta certamente un arricchimento dell'offerta formativa rivolta agli studenti.

Il metodo non deve solo fondarsi sulla natura umana e proceder da essa; deve ancora considerarla nel fanciullo secondo la sua determinazione individuale. La natura umana nella cerchia totale delle sue disposizioni, delle sue forze, delle sue esigenze e delle sue relazioni non è solamente il punto d'inizio e il centro, ma anche il fine ultimo, l'oggetto finale del suo compito. Esso deve quindi anzitutto render conto dell'essenza di questa natura¹⁹.

La realtà di questa scuola ci mostra che è materialmente possibile riuscire a porre l'accento, oltre che sulla qualità della formazione, anche sulle abilità e sullo sviluppo del bambino come persona nella sua interezza e, soprattutto, come persona che sa fare. Ovviamente, per raggiungere questo obiettivo in più, è naturale che il processo di formazione presenti una conformazione integrata e particolare, nonché tempi differenziati poiché attenti alle esigenze di sviluppo di ogni singolo bambino. Non c'è da stupirsi se visitando la Scuola Svizzera di Bergamo si avrà l'impressione che i bambini si sentono "a casa" e proprio per questo si comprenderà facilmente il motivo per cui tutte le cinque classi del ciclo di scuola primaria indossano delle pantofoline nella loro classe: far sentire i bambini "a casa" è uno degli obiettivi di questa scuola.

Ciò che in primo luogo occorre per una concezione salda e completa della vita in ogni istituzione educativa e in ogni comunità più grande, è l'armonia sincera e cordiale delle prospettive e dei sentimenti di tutti gli individui che la costituiscono²⁰.

Le uscite scolastiche hanno gli obiettivi più vari, dalla consueta visita formativa ai musei, alla gita in Maresana per cuocere sul fuoco il caratteristico *Schlangenbrot* svizzero (letteralmente: pane-serpente) un impasto lievitato che i bambini preparano a scuola e che poi arrotolano su un bastoncino per cuocerlo sul fuoco. Zainetto in spalla e bastoncini alla mano, i bambini si incamminano sui colli della Maresana e insieme all'insegnante accendono un fuoco su cui cuocere il loro panino da mangiare rigorosamente accompagnato dai caratteristici *Würste*.



Immagine 4. *Schlangenbrot*.

Da attività di questo genere risulta evidente anche il forte legame della scuola con il territorio di Bergamo: gli insegnanti non perdono occasione per vivere il contesto territoriale, sfruttandone i doni naturali, ad esempio durante la gita autunnale in Castagneta in cui i bambini raccolgono castagne da cuocere e consumare tutti insieme. Grande attenzione è dedicata anche all'organizzazione delle più disparate occasioni di incontro: come una mattina di educazione stradale in bicicletta assieme al corpo di polizia o un appuntamento per i piccolini del *Vorschule* (scuola materna) con uno specialista di Caredent, che propone ai bambini di esercitarsi sulla corretta pulizia dentale con spazzolini e dentiere giocattolo. Questi sono piccoli esempi della quotidianità della scuola e ce ne sarebbero molti altri, tutti ideati con lo scopo di fornire ai bambini e ai ragazzi esperienze di crescita a contatto con la natura del proprio territorio, con la vita sociale, con le regole di comunità della città e della scuola. Questo imperativo prende le mosse dalla profonda convinzione che l'attenzione a "cuore, mente e mano" durante il percorso scolastico del bambino possa portare a una crescita più armonica, completa e stabile della persona. Aiutare i bambini a esercitare e a sviluppare anche le loro intuizioni e ad avere una sempre più chiara consapevolezza delle proprie caratteristiche e capacità, permette agli alunni di non sentirsi degli elementi passivi, dei contenitori vuoti da riempire di nozioni: i ragazzi stessi rispondono a tutto questo mettendosi in gioco, sperimentando, vivendo a pieno la loro infanzia e accumulando sì conoscenze, ma anche esperienze, relazioni e competenze. Questo forse è tutto ciò che serve per poter affermare che lo sforzo investito nell'attuare un'offerta formativa integrata e rivolta alla totalità della persona viene ben accolto dagli studenti e produce anche degli ottimi risultati, proprio perché è un agire didattico in assonanza con la natura dell'intenzionalità umana:

Pur avendo sempre a che fare con conoscenze razionali (“sapere”) e pur avendo lo scopo precipuo di fornire conoscenze razionali, tuttavia, non si può immaginare che l’istruzione scolastica sia esclusiva affinamento della ragione tecnica e teoretica. L’unità sinergica e sistemica che caratterizza l’intenzionalità

umana impedisce, infatti, di leggerla soltanto da questo parziale punto di vista. L’apprendimento di conoscenze non riguarda soltanto la ragione tecnica e teoretica, ma riverbera le sue conseguenze su tutte le altre dimensioni dell’intenzionalità umana e sull’integralità della persona²¹.

ELEONORA FLORIO
University of Bergamo

¹ Delgado, B. (2002). *Storia dell’infanzia* (Vol. 49). EDIZIONI DEDALO.

² Brint, S. G. (2006). *Schools and societies*. Stanford University Press.

³ Brühlmeier, A. (2010). *Head, heart and hand: Education in the spirit of Pestalozzi*. Open Book Publishers.

⁴ <http://www.educationsuisse.ch/>

⁵ <https://www.eda.admin.ch/eda/it/dfae/vivere-all-estero/quinta-svizzera/scuole-svizzere-all-estero.html>

⁶ Belotti, B. (1989). *Storia di Bergamo e dei bergamaschi*. Volume 6. Edizioni Bolis

⁷ Carminati, S. *Johann Kaspar von Orelli: erudito, filologo e traduttore di Ugo Foscolo*. Tesi di laurea discussa alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Bergamo, A.A. 1997-1998.

⁸ Immagini reperite da <http://www.scuolasvizzerabergamo.com/>

⁹ Cesareo, V. (1982). Il fenomeno dell’analfabetismo in Lombardia: rapporto conclusivo. *Quaderni della Regione Lombardia*, 88. Milano: Regione Lombardia

¹⁰ Legge federale sulla diffusione della formazione svizzera all’estero (Legge sulle scuole svizzere all’estero - LSSE), Sezione 6: Cantone Patrono, Art. 19. Reperito su: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20121195/index.html>

¹¹ Bobbio, A., & Scurati, C. (2008). *Ricerca pedagogica e educazione educativa*. Armando Editore, p. 59.

¹² Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani* (Vol. 1). La Scuola.

¹³ Susi, F. (2012). *Scuola, società, politica, democrazia: dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Armando Editore.

¹⁴ Sandrone, D. (2016). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?. *CQIA RIVISTA*, 6(18), 8-15.

¹⁵ Bertagna, G. (2016). *Dall’esperienza alla ragione, e viceversa. L’alternanza formativa come metodologia dell’insegnamento*. RICERCHE DI PSICOLOGIA

¹⁶ Pestalozzi E. (1970), *Sull’idea di educazione elementare*, 1807, in Scritti scelti, a cura di E. Becchi, Utet, Torino, p. 425.

¹⁷ J. H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, 1807, in Scritti scelti, a cura di E. Becchi, Utet, Torino, p. 216.

¹⁸ J. H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, 1807, in Scritti scelti, a cura di E. Becchi, Utet, Torino, p. 223.

¹⁹ Pestalozzi E. (1936), *Come Gertrude istruisce i suoi figli. Pagine scelte e ordinate da Antonio Banfi*, Mondadori, Milano, p. 69.

²⁰ Pestalozzi E. (1970), *Sull’idea di educazione elementare*, 1807, in Scritti scelti, a cura di E. Becchi, Utet, Torino, p. 426.

²¹ Bertagna, G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. La Scuola, Brescia, pp. 395-396.

Pestalozzi: risonanze attuali

Pestalozzi: current resonances

AGNESE ROSATI

The contribute point out some aspects of particular pedagogical interest, proper to the thought of J.H. Pestalozzi. The reading of the author's works, that Aldo Agazzi considered one of the father of modern pedagogy along whit Rousseau and Fröbel, , offers elements to reflect about the sense of commitment and educational responsibility of the teachers. In a period of social and cultural crisis, remember the moral and ethic dimension about the work emerges necessary, even more so in a teaching profession. Moved by love for knowledge and humanity, the educator, as Pestalozzi mention, can start a social regeneration, respecting human nature and life. These principles, introduce in contemporary pedagogy, are objects about interdisciplinary study, attentive to understanding the relational and psychic dynamics of subjects within the society.

KEYWORDS: HUMANITY, HUMAN RELATIONS, RESPONSIBILITY, EDUCATIONAL COMMITMENT, TEACHER

Ripensare oggi questo grande interprete dell'educazione integrale della persona, obbliga a recuperare alcune idee fondamentali sui temi formativi di un progetto che affonda le sue radici nel cuore e nell'anima del soggetto che 'si apre' al mondo della vita. Le conoscenze sulla natura umana che si sono susseguite, grazie allo sviluppo della scienza, autorizzano ad avvalorare le feconde intuizioni del pedagogo svizzero sulla ricchezza del potenziale individuale e creativo di cui ciascuno dispone qualora l'ambiente, la società e la famiglia ne facilitino l'espressione. Di qui l'attenzione all' 'amor pensoso', nutrito dalla madre e dagli adulti che gravitano attorno alla persona che ha con il mondo il suo primo contatto attraverso il seno materno¹. Il sentimento e l'approccio alla vita scaturiscono da questa relazione, nutrita di amore. Amore e fede sono le basi dell' 'arte educativa', nonché principi di origine divina in grado di conferire armonia alle attività umane.

Non si può pensare alla vera armonia delle nostre forze né dove manchino questi due potenti sentimenti, né dove manchi la ricerca del vero, cioè il tentativo di sviluppare solidamente le forze intellettuali, tanto sotto l'aspetto morale e religioso, quanto sotto quello domestico e civile².

I temi affrontati da Pestalozzi trovano conferma nelle ricerche scientifiche più recenti, le quali evidenziano l'importanza dell'amore, inteso come sentimento vitale, interesse, passione e dedizione che arricchisce le relazioni umane. Ogni uomo avverte il bisogno di relazionarsi ed entrare in contatto con qualunque cosa per lui abbia un senso; il legame che si instaura con gli altri, corrisponde ad una necessità: è un bisogno vitale dell'essere. Questo tema è stato affrontato da molti filosofi, a partire da Aristotele³, alcuni, come Max Scheler, ne hanno sottolineato i complessi intrecci con l'etica⁴, la sociologia, la psicologia e, in un ampio quadro antropologico, le neuroscienze. Lo psicologo Daniel Goleman, ad esempio, evidenzia la dimensione relazionale dichiarando che ogni uomo è «nato per connettersi»⁵: questa possibilità è assicurata e resa possibile dai neuroni specchio, contenuto di un'indagine che apre la ricerca neurologica alle scienze umane. Sono proprio questi neuroni, espressione di un'intensa attività cerebrale, a svelare oggi molti 'segreti' della natura umana, per rivelare che la reciprocità è un dato presente nella vita umana, come ricordano i filosofi Emmanuel Lévinas e Paul Ricoeur, ed è – soprattutto – un bisogno insopprimibile dell'uomo. Dalla reciprocità, che diviene una presa in carico degli altri, nasce il senso di responsabilità, «nome severo dell'amore»⁶. La

responsabilità «diventa per il pensiero un'impegnativa palestra dialettica dove potersi esercitare»⁷ nella libertà delle parole e del linguaggio. È la consapevolezza di tale responsabilità – che si nutre di amore, fede e speranza – a permettere al soggetto di aprirsi ad un altro essere, nel quale è custodita la forza segreta del Tu. L'amore, difatti, spinge oltre se stessi, poiché invita a 'vedere' ciò che ad uno sguardo distratto può sfuggire: consente di 'sentire' quello che le sole parole non esprimono completamente. Questo è anche il senso della 'cura', categoria pedagogica e 'problema aperto' del nostro tempo, periodo di forti individualismi ed egoismi. Ne derivano, oggi come ieri, indifferenza e incredulità, figlie dell'egoismo per Pestalozzi, capaci di contaminare pensiero e spirito, sentimento e senso di affiliazione comune. La forza e la potenza spirituale che Pestalozzi ha attribuito all'amore arricchisce le relazioni vitali, perché trattasi di un dono che richiede impegno, esige un rispetto intelligente dal quale nasce il senso di responsabilità nei confronti di una vita che si 'presenta' ed è al mondo. Lo sguardo affettuoso e rassicurante, dal quale traspare l'amore puro e disinteressato della madre per il figlio, diventa modalità di presenza, forma di incoraggiamento e di rispetto per ogni essere nel momento in cui operano le educatrici, alle quali l'opera «Il Canto del cigno» (1825) è dedicata. Amore come bisogno, attesa e conferma: queste considerazioni fanno del pedagogo zurighese un educatore moderno, impegnato in prima persona per il bene nell'educazione di tutti, senza limiti di età e di condizioni che possono necessitare di un sostegno educativo maggiore. Unità della natura umana e unitarietà nello sviluppo concorrono alla formazione integrale dei soggetti: alla base vi è sempre l'amore, capace di facilitare le relazioni, dare senso e vigore ai legami, fondamentali per la crescita e la vita. Proprio per questo gli uomini necessitano di educazione, nel riconoscimento di un segno che, atto e dono di un amore ancora più forte e pulsante, avvicina il 'padre' ai suoi figli. La speranza e l'impegno d'amore nei confronti dei poveri e dei più deboli, hanno fatto di Pestalozzi l'autore di varie esperienze di scuola popolare, concretamente dedito ai bambini dimenticati e ai poveri. Dalle difficili e contrastate esperienze di scuola, di cui il pedagogo è stato instancabile iniziatore, ciò che emerge in maniera decisa è la fiducia verso un'educazione che, nella quotidianità delle situazioni, diventa occasione di

riscatto dall'indigenza e dalla povertà. Sono le energie spirituali dell'essere a potersi affermare per l'armonia che l'«arte educativa» promuove.

Energie e spirito

Le osservazioni fatte a suo tempo da Pestalozzi, trovano oggi sostegno nelle ricerche sociali, psicologiche, pedagogiche e neurologiche che rivendicano l'importanza degli affetti nello stimolo delle motivazioni, degli interessi e nella qualità delle relazioni umane. La valenza della dimensione affettiva, sottolineata dal pedagogo zurighese, emerge difatti nelle ricerche sull'educazione che attualmente attribuiscono agli affetti e ai sentimenti una considerevole rilevanza nei processi di formazione di Sé, come nella lettura delle condotte individuali e nelle modalità di comunicazione umana⁸. Queste osservazioni, che trovano rinforzo nella cosiddetta "Pedagogia degli affetti" di cui parla Bruno Rossi, sono state anticipate in un certo modo da Pestalozzi, il quale ne ha sottolineato l'incisività ai fini dello sviluppo e della crescita completa della persona. In considerazione di ciò, non può essere ignorata la forza dell'amore, che si unisce alla fede e alla fiducia nelle potenzialità e nelle risorse delle persone. La forza del puro sentimento è la premessa per un dovere educativo che, proprio perché impegnativo, consente di recuperare il senso della vocazione nell'insegnamento. Questo, direbbe ancora Pestalozzi, vuol dire rendersi responsabilmente padri per i giovani, nella capacità di accogliere e valorizzare quei sentimenti che guidano alla saggezza e alla pace interiore, in una prospettiva universale di umanità. È lo spirito, afferma l'Autore, a ricordare l'unità del divino e del terreno presente nell'uomo, in virtù del quale può essere riscoperta la «unità di sé con se stesso»⁹, armonia che si riflette nel sapere e che guida la conoscenza attraverso la forma, il numero e il linguaggio. Le leggi, eterne ed immutabili, riproducono la stessa armonia che regola la vita, in tutte le sue forme ed espressioni. In questo senso di ordine e di equilibrio fra forze e spirito possono essere colte le influenze che nel pensiero pestalozziano hanno esercitato le filosofie di Fichte, Kant e – per aspetti differenti – Rousseau, che emergono in particolar modo a proposito della moralità, intesa come «amore per tutto il creato»¹⁰. La moralità, in quanto espressione di uno spirito che

consente all'uomo di elevarsi da uno stadio all'altro, diventa forza e spirito capace di «generare consapevolmente affettività dell'interdipendenza e dei rapporti reciproci che legano tutti i fenomeni della natura».¹¹ Questo anelito all'unità pervade i temi pestalozziani ed emerge nell'educazione, la quale quando ne è priva perde di significato, per essere solo il «suono metallico, il sonaglio rumoroso» senza anima e spirito. È lo spirito che nobilita azioni e sentimenti, poiché si traduce in speranza e fiducia nelle capacità umane, quelle forze naturali che consentono di valorizzare ciò che proprio in virtù di tali risorse può essere appreso¹². Lo spirito, dunque, diventa espressione di un potenziale di sviluppo intellettuale e morale, fulcro di una serie di interrelazioni dinamiche che riconducono all'unità¹³. Lo spirito, allora, assume il carattere di forza morale ed energia personale che non si perde nell'astrazione, per rivelare piuttosto una dimensione concreta nell'esperienza, nella natura del bambino e nel mondo sociale¹⁴. C'è una «spiritualità vivente»¹⁵ che anima le esperienze sociali, impronta la natura e l'essere umano, «educato a sentirsi parte dell'umanità e ad avvertirsi come 'unico' in se stesso»¹⁶.

Amore come impegno verso sé e gli altri

Come scrive Blättner, nell'introdurre i principi dell'educazione morale pestalozziana, Pestalozzi rappresenta «una forza attiva», un uomo che non si è risparmiato nel dare esempio, impegnandosi concretamente per i miseri¹⁷. Non possiamo dunque scindere idealità e realtà, in quanto i suoi principi sono stati tradotti nella vita, nella storia delle persone, nelle esperienze degli orfani e dei contadini. Sono stati loro, a Neuhaus, Stanz, Burgdorf e Yverdon, i protagonisti ed i destinatari insieme di esperienze e forme di educazione, ma sono state la volontà e la determinazione di Pestalozzi a dar vita ad attività concrete. Le difficoltà incontrate e i conflitti emersi in tante situazioni spiacevoli, non hanno impedito al pedagogo di operare in maniera appassionante. L'intenzione di riuscire nella realizzazione di un sogno, a beneficio di molti uomini, non ha trovato ostacoli e rinunce nella personalità del pedagogo che si è dimostrato perseverante nei suoi intenti. Animato da una vigorosa fiducia nelle possibilità di realizzazione del progetto educativo, egli era convinto che la sua azione

potesse generare sentimenti positivi negli uomini più umili, spesso condannati ad uno stato di inferiorità dalle loro condizioni materiali. È la sapienza dell'amore a dover essere insegnata, dichiara il pedagogo, un 'sapere' che si trasmette e che può contagiare coloro che ne vengono a contatto, nel momento in cui gli ideali di purezza e di virtù sono riscoperti. In questa direzione può essere colta l'opera di promozione umana che ha impegnato Pestalozzi, «educatore ideale di umanità»¹⁸, a cogliere il nesso rinnovamento morale-istruzione e lavoro. La sensibilità e l'attenzione rivolti al prossimo hanno fatto del pedagogo un uomo consapevole dei problemi del presente, tale da esercitare un ruolo significativo nel contesto del tempo. L'educatore, il maestro, è impegnato per il popolo: la sua battaglia 'racchiude' tante lotte, verso le ingiustizie e quelle diseguaglianze che sono comunque un fatto naturale, dinnanzi alle quali non possiamo dimenticare i diritti di coloro che «s'affacciano alla vita».¹⁹ La povertà genera debolezza, abbruttisce le persone e toglie loro la dignità. Queste osservazioni, che ritornano nelle parole di Papa Francesco, sono quanto mai attuali, se è vero che la sfida alla miseria e alla povertà è un problema irrisolto. Tuttavia quello che si vuole evidenziare, ricordando anche i fallimenti e gli insuccessi che hanno caratterizzato la vita degli istituti pestalozziani, è la tenacia, quella determinazione che affiora nella dichiarazione del pedagogo quando afferma di voler diventare – ed essere – «maestro di scuola»²⁰. Lo spirito d'amore, il senso di reciprocità, la forza ed il coraggio nell'unità di 'cuore', 'mente' e 'mano', sono valori universali, da tradurre con impegno nell'esercizio del proprio lavoro. È il lavoro, difatti, a rendere possibile la valorizzazione delle energie interiori degli uomini, nel rispetto della propria natura e in risposta ad un ordine ancora più grande, al quale fede, coscienza e verità orientano. In ogni uomo, afferma Pestalozzi, c'è un «ordine divino unitario», che diventa motivo di riscatto e forma di emancipazione quando genera equilibrio ed armonia. Le storie, le esperienze, i modelli ed i comportamenti, nella famiglia e nella società, si prestano nella loro immediatezza alla riflessione educativa e divengono pretesto per un'opera educativa – in cui Pestalozzi crede fortemente – capace di avviare una autentica rigenerazione qualora consenta di riconoscere l'ordine universale presente nella natura e in ogni uomo. Nutrire questa tensione, coglierne le valenze, impegnarsi

come uomini liberi e responsabili significa farsi ‘maestri’: ciò richiede coscienza in un impegno che è razionale e morale, il quale trova la propria ispirazione nell’altruismo e nel senso di umanità. Se, come scrive Pestalozzi, «la vera natura dell’uomo, la natura superiore, non è un dato, ma un problema, un compito, un risultato da costruire, oltre la naturalità animale e sensibile, in direzione della realizzazione etica e spirituale»²¹, questa consapevolezza deve essere posta alla base della professione educativa. Quello che oggi è in parte perso è proprio il senso di una missione che, invece, coloro che operano in educazione devono mantenere vivo; insegnare, difatti, è principalmente ‘darsi’, nel cuore e nei saperi, nelle energie e nei pensieri. Ciò vuol dunque dire non risparmiare forze e possibilità, sensibilità e intelligenza. Il maestro nell’essere con gli altri, e sapersi fare piccolo con i piccoli, coltiva la possibilità di essere pienamente se stesso²². L’amore materno, proprio della madre che dal Creatore ha ricevuto la capacità «di divenir l’agente più energico dello sviluppo infantile»²³, si rende dunque ‘amor pensoso’, in nome di quell’«amore che ella alberga in sé per i suoi figli»²⁴: da questo sentimento derivano riflessività e responsabilità, in coscienza di un impegno importante verso gli altri. Questo amore, inoltre, in educazione si traduce in coraggio e umiltà. L’educatore deve saper aspettare, avere pazienza e fiducia, in attesa di un miracolo che può compiersi in tutta la sua spontaneità e bellezza. Riuscire in ciò significa non perdere la possibilità di meravigliarsi e sorprendersi dinanzi a quel «bocciuolo non ancora dischiuso»²⁵ che fiorirà in tutto il suo splendore. Sarà lo spirito presente a far sì che il miracolo possa accadere!

Consapevolezza e responsabilità educativa

Nel «Canto del cigno» emerge con evidenza il valore dell’istruzione popolare, volta a sostenere l’uomo nel suo cammino di sviluppo e di crescita umana e spirituale, come altrettanto chiara è la vocazione all’umanità che connota l’opera educativa. Assecondare e incoraggiare il dispiegamento delle forze e delle attività del cuore, dello spirito e dell’ingegno umano²⁶, è una missione per l’educatore che sa rispettare l’ordine della natura, espressione suprema della «totalità dell’essere»²⁷. Affinché ciò sia possibile serve umiltà, conciliazione di cuore e di

fede. L’educatore segue la natura umana ed asseconda le sue tensioni, proprio come «l’occhio vuol vedere, l’orecchio udire, il piede camminare, la mano afferrare, il cuore sentire ed amare, lo spirito pensare»²⁸. In questo percorso di accompagnamento allo sviluppo naturale non mancheranno le difficoltà, i fallimenti e gli insuccessi, quegli ostacoli di cui anche Pestalozzi era consapevole, ricordando che spesso è la stessa natura umana ad opporsi e a fare resistenza. Ciò, però, per chi educa non dovrà essere motivo di rassegnazione; al contrario lo spirito dell’educatore troverà stimoli proprio nelle difficoltà. L’affermazione pestalozziana «educatevi per la vita»²⁹ costringe gli educatori a guardare avanti, con rinnovata fiducia nelle forze naturali vitali che permettono al pensiero di svilupparsi, al linguaggio di arricchirsi, all’intuizione di avviare il sapere. C’è una fiducia di fondo nel pensiero dell’Autore che consente di intravedere possibilità positive, di crescita e perfezionamento, anche laddove sono presenti disagi e sofferenze. È questo spirito costruttivo, insieme alla speranza e al coraggio, ad animare l’educatore nella sua professione, nella coscienza di un «mestiere difficile»³⁰ che necessita di passione – per il lavoro e gli altri uomini –, motivazione, fiducia, speranza, onestà e serietà. Queste virtù professionali³¹ sono elementi che qualificano l’educazione, atto d’amore, incontro umanizzante. Si tratta di un amore puro, cristiano, espressione di dedizione ed attenzione: è l’amore pensoso che sa farsi «amor intellectualis»³² dichiara Pestalozzi, perché cosciente dei principi che ispirano l’educazione, senza trascurare natura, bisogni e attività degli allievi. L’amor pensoso si esprime attraverso una presenza vigile, sicura e misurata³³, quale è quella della madre prima e dell’educatore poi. Sono queste figure, presenze significative nella vita dell’essere, a sostenere la crescita di cui cuore, mente e mano sono una libera ed unitaria manifestazione. Questo messaggio, carico di speranza e fiducia, di cui il pedagogista zurighese è portavoce, diviene auspicio ad un impegno educativo capace di nutrire quelle forze che senza guida restano deboli nell’uomo. Superare la costitutiva debolezza dell’intelletto e del cuore³⁴, insegna Pestalozzi, è possibile solo con l’educazione. Abbiamo bisogno, come uomini, di educazione, anche oggi, in un contesto culturale diverso, con un sistema educativo che cresce e si confronta nello scambio di «buone pratiche», rifacendosi a principi e linee

guida comuni. Malgrado i tentativi di promuovere un'educazione per tutti, il rischio di restare esclusi c'è: questo rischio, dichiarano Pascal Guibert e Vincent Troger, è addirittura cresciuto rispetto al passato. In una società « di saperi molteplici, di comunicazione permanente, di pluralità culturale e di progressi scientifici e tecnici accelerati, innalzare il livello di conoscenze» nella popolazione «è una posta in gioco vitale»³⁵, nonché un impegno etico e civile a cui non è consentito sottrarsi. Ad essere in gioco, direbbe Pestalozzi, è lo spirito dell'umanità, 'diritto' di tutti, da far 'apprendere' attraverso l'amore, la gratitudine e la fede che una «mano delicata» ed un «occhio sorridente»³⁶ permettono di intuire.

Conclusioni

Il contributo che Pestalozzi ha fornito alla letteratura pedagogica consente di attribuire un rinnovato significato di senso all'educazione. A distanza di secoli, nel rispetto di una distanza storica e culturale, il pensiero conserva un'idea da recuperare, quella di un'educazione universale e concreta per la persona. Dalla lettura delle opere dell'Autore emerge una esortazione alla 'libertà del volere', da custodire con la responsabilità dell'educatore.

Consapevole del compito che spetta al maestro, Pestalozzi non si limita a metterlo in guardia dall'eccesso di erudizione e astrattezza, per invitarlo piuttosto, nella coscienza di farsi portatore di umanità, a recuperare il significato degli affetti e dei sentimenti. «Vi sono casi – scrive il pedagogista –, in cui una sana mente umana e un cuore caldo conducono più lungi che non un'intelligenza superiormente coltivata, fredda e calcolatrice»³⁷. Le osservazioni di Pestalozzi non mancano di lungimiranza: il valore dell'intuizione, il senso del lavoro, l'impegno etico nella professione educativa sono elementi emergenti per un discorso che afferma la dignità universale dell'uomo. Non secondaria la forza che lo zurighese ha attribuito all'amore, inteso non come effimero sentimentalismo, ma amore pensoso, riflessivo, dubbio che impegna nella ridefinizione di se stessi, come uomini e come educatori. È un amore che risveglia la coscienza, guida nelle relazioni e fa scoprire e desiderare armonia e umanità. Queste riflessioni nascono dalla lettura delle opere pestalozziane nelle quali l'Autore trasmette il rispetto per l'uomo, nel riconoscimento di cuore, mente e mano, facoltà che non consentono di ipotizzare separazioni e astrattezze perché esperibili da ognuno di noi.

AGNESE ROSATI

University of Perugia

¹ A questo proposito, nel contributo di Fritz Blättner si coglie una differente interpretazione di Pestalozzi rispetto a Jean-Jacques Rousseau, in quanto la soddisfazione dei bisogni umani, per il pedagogista ginevrino, deriva dal rapporto con le cose. Pestalozzi, invece, dichiara che è proprio «nel rapporto con gli uomini e quindi nella moralità [...] che si attua il destino dell'uomo». F. Blättner, *Storia della pedagogia*, Armando, Roma, 4 ed., 1968, p. 158.

² E. Pestalozzi. *Il Canto del cigno*, tr.it. di E. Brenna, Società Editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli 1927, V ed., p. 135.

³ Molti sono gli studiosi che nei secoli hanno contribuito ad evidenziare la dimensione sociale dell'essere umano, per ricordare che egli è fatto per vivere in società, anche se il rapporto con gli altri non sempre risulta pacifico, essendo sovente motivo di conflittualità. Fra gli altri lo hanno ricordato Thomas Hobbes e Jean-Paul Sartre, in tempi e contesti storico-culturali differenti. La dimensione sociale dell'uomo non è stata ignorata da Henry Bergson e Maurice Blondel, per arrivare ai recenti contributi di Edgard Morin. Il filosofo francese offre una lettura che accorpa eredità culturale con eredità genetica. Cfr. C. Scurati, F.V. Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi*, Scuola e Vita, Milano 1979, pp. 438-438.

⁴ M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, (1923), tr.it. di L. Boella, Franco Angeli, Milano 2010.

⁵ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza sociale. Entrare in sintonia con gli altri per costruire relazioni felici*, tr. it., Rizzoli, Milano 2007.

⁶ Cfr. F. Riva (a cura di), *Emmanuel Lévinas, Gabriel Marcel, Paul Ricoeur. Il pensiero dell'altro*, Edizioni Lavoro, Roma 2008, p. 78.

⁷ *Ivi*, p. 97.

⁸ Cfr. B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 4.

⁹ N. Filigrasso, *Scritti pestalozziani*, cit., p. 313.

- ¹⁰ J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale. L'Occidente moderno, l'Europa e il nuovo mondo*, Vol. III, Mondadori, Milano 1983, p. 257.
- ¹¹ *Ivi*, p. 261.
- ¹² Cfr. F. Pesci, *Storia delle idee pedagogiche*, Mondadori, Milano, 2015, p. 110.
- ¹³ J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, cit., p. 257.
- ¹⁴ Cfr. M. Gennari, *Storia della bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1995, p. 119.
- ¹⁵ M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, p. 106.
- ¹⁶ M. Gennari (a cura e con la traduzione), *Joahnn Heinrich Pestalozzi. La veglia di un solitario*, Il Melangolo, Genova, 2009, p. 25.
- ¹⁷ Cfr. F. Blättner, *Storia della pedagogia*, cit., p. 173.
- ¹⁸ C. Scurati, *Pestalozzi*, in AA.VV., *Nuove questioni di Storia della pedagogia. Da Comenio al Risorgimento italiano*, Vol. II, La Scuola, Brescia, p. 306.
- ¹⁹ E. Pestalozzi, *Madre e Figlio. L'educazione dei bambini*, tr. it. di G. Sanna, La Nuova Italia Editrice, Venezia 1928, p. 149.
- ²⁰ *Ivi*, p. 303.
- ²¹ *Ivi*, p. 314.
- ²² N. Filograsso (a cura di), *Scritti pestalozziani*, Argalia Editore, Urbino 1965, p. 153.
- ²³ E. Pestalozzi, *Madre e Figlio. L'educazione dei bambini*, cit., p. 16.
- ²⁴ *Ivi*, p. 17.
- ²⁵ *Ivi*, p. 19.
- ²⁶ E. Pestalozzi, *Il Canto del cigno*, cit., p. 28.
- ²⁷ *Ivi*, p. 29.
- ²⁸ *Ivi*, p. 32.
- ²⁹ *Ivi*, p. 57.
- ³⁰ Cfr. S. Angori, *Insegnare. Un mestiere difficile*, Bulzoni, Roma 2003.
- ³¹ Cfr. B. Rossi, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- ³² N. Filograsso (a cura di), *Scritti pestalozziani*, cit., p. 36.
- ³³ *Ivi*, p. 152.
- ³⁴ *Ivi*, p. 237.
- ³⁵ P. Guilbert, V. Troger, *É ancora possibile formare insegnanti? Elementi di risposta*, Anicia, Roma 2016. Titolo originale *Peut-on encore former des enseignants?*, Armand-Colin, Paris 2012.
- ³⁶ Cfr. J.H. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude (1781)*, tr. it. di G. Sanna, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1968.
- ³⁷ *Ivi*, p. 132.

RECENSIONI

S. Franchini, *Moloch e i bambini del re. Il sacrificio dei figli nella Bibbia*, Edizioni Studium, Roma 2016, pp. 483

Straordinario sforzo multidisciplinare nato nell'alveo di un progetto di Pedagogia generale promosso dal dipartimento di Scienze Umane e sociali dell'Università di Bergamo, il libro di Stefano Franchini si presenta come una delle novità più significative sul panorama bibliografico per quel che riguarda la storia e la teoria dell'infanzia. Sviluppato attorno al costruito teorico di «pedagogia nera» (riprendendo il concetto coniato nel 1977 da Katharina Rutschky) e mediato attraverso conoscenze e categorie analitiche derivanti dalla storia della religioni, dalla teologia politica e dalla psicanalisi, il lavoro si pone l'ambizioso (ma pienamente raggiunto) scopo di rileggere in un'ottica nuova un nodo centrale della civiltà ebraico-cristiana, ovvero l'antico sacrificio dei figli al dio Moloch e, più in generale, quello dei bambini.

Desta impressione la capacità di Franchini nel muoversi all'interno di una bibliografia vasta e trasversale, utilizzata per attuare un costante confronto sulle forme interpretative dell'ideologia sacrificale. Ciò che ne consegue è un lavoro intelligente e complesso, proteso a sondare un tema tradizionalmente connesso al nucleo della storia delle religioni sotto la lente della storia dell'infanzia. Lo spostamento dal piano teologico a quello pedagogico passa per un "viaggio" di cinque capitoli che, geograficamente parlando, non si allontanano mai da Gerusalemme, ossia da quel territorio che la cultura post-esilica ha definito "dei Gebusei", eccetto forse per la spiegazione dell'origine egeo-anatolica dell'istituto funebre del *Tofet*, il luogo in cui

secondo la Bibbia si svolgeva il presunto sacrificio dei bambini bruciati nel fuoco e che in seguito ha visto sorgere il rito cristiano del battesimo con acqua. Due, invece, le domande che Franchini colloca alla base della sua riflessione: la prima si interroga su quale arcana motivazione abbia spinto fino ad oggi ad «associare l'infanzia, soprattutto nella sua fase neonatale, all'inaccettabile e irragionevole idea di un Dio sanguinario e alla "realtà" di pratiche così cruente»; la seconda si chiede di conseguenza se sia davvero possibile far dipendere questa associazione mentale «dal pregiudizio progressista, con la sua funzione incredibilmente rassicurante, per cui un simile pratica *allora e là, presso di loro*, era possibile, mentre *oggi e qui, presso di noi*, con il nostro grado di civiltà e razionalità, non lo è più» (pp. 26-27).

La configurazione teorica del lavoro, in un simile caso, non può che prendere forma attraverso una ricostruzione argomentativa della tradizione inerente al dio Moloch. È questo l'obiettivo che si prepongono i due capitoli iniziali, fornendo al lettore una bussola orientativa che rende da subito manifesta l'intenzione affidata da Franchini all'evolvere della disamina; ovvero, svincolare Moloch da una "veste" divina attraverso il convergente legame sul *topos* sacrificale della cultura biblica, greco-romana e punica. In realtà, questa suddivisione iniziale sottende già un costruito capace di andare incontro allo scopo: l'autore infatti vi traccia interessanti lineamenti che mirano a configurare il culto del dio Moloch non solo come archetipo e «prototipo di ogni pedagogia nera» (p.

48), ma anche nei termini di un triangolo di natura "psicostorica" ai cui vertici si pongono la figure del Padre, del Figlio e del Sovrano. Un espediente che, collocando questa mitologica figura in uno spazio «innervato di violenza ancestrale», estrapola Moloch da qualsiasi parvenza di veridicità (con sintomatico riferimento alle analoghe intuizioni di Sabatino Moscati sulla civiltà punica), inquadrandolo piuttosto come proiezione nella qualità di *macchina astratta* (p. 306) governata da «oscuri meccanismi psicologici» reiterati dalla cultura borghese tra XVIII e XX secolo (secondo l'accezione di educazione moderna come «violenza progressista ed illuminata, ideologicamente camuffata ed esercitata, a ogni livello, a puro fin di bene», p. 12).

In questo senso, Franchini intercede verso una progressiva frantumazione dei meccanismi che hanno permesso il funzionamento di un simile costruito ideologico, fornendo nuove chiavi esegetiche (che trovano la loro concretizzazione teorica nei capitoli tre, quattro e cinque) volte ad affrontare simultaneamente la questione biblica (ovvero il testo con i dettagli del rito), la questione archeologica (ovvero un'analisi sulle urne rinvenute, contenenti ossa di bambini e animali) e la questione epigrafica, con riferimento alle stele indicanti le divinità destinatarie. Tre «corni» che, anticipa lo stesso Franchini, si prefiggono il compito di rispondere positivamente alla domanda di Moscati sul "significante" del culto di Moloch nei contesti punico e biblico («i due casi riflettono necessariamente una stessa realtà?», p. 105), secondo uno sforzo

valido a spingere la lettura del rito oltre i limiti del razionalismo (le cui «spiegazioni utilitaristiche», dice Franchini, «non sono mai sufficienti *da sole*», p. 312), ma anche della religione intesa come «costrutto moderno», cioè tentativo di dare un nome agli «oscuri processi fisiologici e neurovegetativi che si svolgono nei recessi del nostro organismo, inserendoli in un sistema simbolico articolato concettualmente e dunque comunicabile» (p. 309).

La creazione di una «cornice generale», un contenitore attraverso cui condurre «ricerche psicostoriche» utili a filtrare nel metodo dialettico la possibilità di individuare nuovi oggetti e di sviluppare nuovi metodi, permette così a Franchini di rendere attuabile un'innovativa «educazione al trauma» in grado di scavare nel funzionamento, nella formazione e nelle conseguenze di quest'ultimo, lontano dalle deduzioni parziali ricavabili dagli ambiti specialisti di biblisti e archeologi occupatisi di analizzare la pratica «sacrificale». In questo modo è stato possibile rileggere il rito come una prassi funeraria di cremazione, con la quale venivano restituite alla divinità salme di individui deceduti con il corpo «deforme», mutilato, in generale *non integro*, tra cui soldati morti in battaglia, malati e invalidi, bambini deceduti con qualche malformazione e infine feti abortiti ancora immaturi. Questo significato originario del rito sarebbe stato frainteso, secondo l'autore, per via del «paradigma sacrificale tipico delle società maschiliste e patriarcali», nonché per il peso esercitato su questa alimentazione emotiva bimillenaria dal «recinto psicologicamente invalicabile della scomoda realtà della deformità» (p. 333).

Quello della deformità risulta essere difatti uno degli aspetti centrali nella

disamina. La stessa lettura dell'istituto del *Tofet* biblico – mai associato direttamente a Moloch nel Testo Sacro – come luogo prevalentemente femminile è data ad esempio dal compito attribuito alle donne di occuparsi di questi cadaveri speciali. Brillante, inoltre, risulta l'intuizione di Franchini nel citare la cremazione per deformità – in un arco cronologico di circa 340 anni – di almeno quattro re di Giuda (Saul, Aza, Ozia e Sedecia), spostando la riflessione sul piano della realtà storica. È proprio in questa sede storicistica, tuttavia, che tale dimensione si trova comunque a dover ricondurre i suoi termini filologici nel quadro della religione, affiancata dall'enorme «*reservoir* simbolico» (p.310) della mortalità prenatale e infantile. Da un lato, infatti, le cifre emerse dagli studi di Mario Liverani pongono in essere una realtà demografica drammatica (certamente presente anche nelle campagne nostrane), minata da condizioni sociali così precarie da stimare come decisamente bassa la possibilità di sopravvivenza nei primi mesi di vita; dall'altro, ciò rende chiaramente ipotizzabile la presenza di divinità e la creazione di culti «specificatamente dedicati a questo delicatissimo ambito della vita umana associata», secondo una sovra-rappresentazione religiosa (quella dei culti della fertilità che, in caso di malformazione del neonato, spingono anche «i genitori più razionali e illuminati» a volgere lo sguardo al cielo «in cerca di senso», p. 309) rivolta all'inarrestabile tendenza sociale alla denatalità.

Certi supporti multidisciplinari, che muovono dalla semantica alla psicologia e servono a rimpolpare la struttura teorica del lavoro, non distolgono tuttavia Franchini dal suo tentativo di sottrarre Moloch

dall'ambito della religione, della teologia e del sacrificio alla divinità, restituendolo, «sotto forma di proiezione» (p. 308), alla sfera del potere tirannico e della violenza nel rapporto educativo. L'autore definisce infatti il rito come un «gigantesco equivoco storicamente databile», la cui riproduzione millenaria deve essere connessa a doppio filo con l'influenza esercitata dalla «pedagogia nera» sulla rappresentazioni e sulle proiezioni umane: un'esistenza che non può essere giustificata se non da un «bisogno interiore profondo, individuale e sociale, che tale rappresentazione soddisfa» (p. 307), alimentando quella proiezione psicologica particolare volta ad incarnare e a riflettere «il lato oscuro e violento dell'educazione, del rapporto adulto-bambino», secondo una «presunto e accettato diritto di ridurre la prole nella condizione di sacerdotà» (p. 307).

La riflessione conclusiva, impietosa seppur ben argomentata, riprende il tema della deformità in rapporto al sentimento di agitazione che essa produce, e si spinge così (guardando all'aspetto pedagogico del rito sia dal lato dei soggetti interpretanti, sia da quello degli oggetti interpretati – ovvero, sia sul piano della rappresentazione «scientifica» che su quello della realtà storica) fino ad un'aperta critica del processo di civilizzazione dell'Europa borghese come massima estensione storica del disgusto derivante dalla deformità (un fatto sociobiologico, «uno specifico tipo di risposta all'agitazione tra le numerose risposte antropotecniche possibili», p. 328) che scorge nella deformità un costrutto psicologico non arginabile: «prima che la nostra angusta morale moderna, repressiva e basata sullo sfruttamento del senso di colpa e del nobile sentimento di vergogna ed

imbarazzo, e l'ipocrita *Weltanschauung* liberale, con la sua banale fraseologia democratica e la sua vuota retorica universalistica, condizionassero la nostra mente a tal punto da fingere che queste potenti reazioni emotive non esistano dentro di noi, agli occhi di qualunque città antica, come per esempio la Gerusalemme del X secolo a.C., non vi era alcuna necessità morale di rimuovere queste realtà, che allora, pur risultando altrettanto perturbanti e inquietanti di quanto lo sono oggi, richiedevano semplicemente di essere gestite simbolicamente» (p. 331),

sentenzia sintomaticamente Franchini. Proprio in questa netta osservazione l'autore sembra dunque trovare una risposta ricca di spunti interpretativi e teorici ai suoi quesiti, puntando il dito contro compensazioni morali che, nella comprensione del processo evolutivo, non riescono a superare la percezione del dismorfismo, della disabilità e dell'invalidità come pietre d'inciampo. Recuperando la celebre affermazione che Dostoevskij affida ad Ivan Karamazov, insomma, il dolore dei bambini, «il fatto che i piccoli paghino con la loro sofferenza colpe che

evidentemente non possono essere le proprie, ma eventualmente dei loro padri, è una verità che non è di questo mondo e in quanto tale incomprensibile» (p. 310), eppure così incisiva nel provocare le più evidenti distorsioni nella civiltà, nella *forma mentis* che la contraddistingue e nel processo di costruzione della memoria attraverso censure ideologiche interiorizzate e procrastinate..

FEDERICO CREATINI
University of Bergamo

Evelina Scaglia, Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico, La Scuola, Brescia, 2016

Il presente testo si iscrive, a pieno titolo, all'interno di un ampio progetto di ricerca che vede l'Autrice, da alcuni anni a questa parte, impegnata nel tratteggiare il profilo umano e culturale di alcune figure di pedagogisti italiani del Novecento. Nel 2012, tralasciando di menzionare i tanti contributi in rivista, in collaborazione con M. Aglieri, ha dato alle stampe un importante approfondimento bibliografico sul contributo di Cesare Scurati. Lavoro, nell'anno successivo, seguito da un'attenta monografia su Giovanni Calò. Un programma di studio che, per così dire, ha il sapore di un'impresa titanica quanto è nota una certa deriva, talvolta ingiustificata, di esterofilia nella terminologia, nei paradigmi e nei riferimenti presenti nell'attuale letteratura pedagogica nostrana. Si avverte, infatti, il bisogno, non solo nei contesti universitari quanto nei luoghi direttamente chiamati ad agire il sapere pedagogico, di conoscere prospettive e personaggi, geograficamente e culturalmente, più vicini. Se è vero che in educazione il salto qualitativo muove dalla forza della testimonianza personale, è parimenti certo che questa, seppur sedimentata nel tempo, è capace di dare nuova linfa a tutti coloro che, a diverso titolo, sono attualmente impegnati, come direbbe M. Ferracuti, nell'educativo. Questo è proprio il caso della traccia lasciata da Marco Agosti (1890-1983).

Oggi giorno - come sostenuto, a più riprese, da G. Bertagna - serpeggia l'idea che: "Chi lavora lo fa perché non ha voluto studiare. Mentre chi studia lo fa per imparare a far lavorare gli altri". Ai tempi di Agosti, invece, guardando

all'interno della sua formazione giovanile e di tutta la sua esperienza di vita, il precedente assunto è, perfettamente, ribaltabile. Egli, figlio dell'entroterra rurale bresciano, lascerà, finita la terza elementare, la scuola per non entrarvi, mai più, da studente. Non che mancasse la voglia di studiare. Al contrario, in lui vi era una sete di sapere mai paga. Tuttavia, le esigenze di una vita povera, orfano di padre dall'età di cinque anni, lo spinsero, raggiunta l'autonomia nel leggere, scrivere e far di conto, a trovarsi un lavoro per aiutare la famiglia nel sostentamento. La "volontà, se non vuoi, non s'ammorza", così, spalleggiato da un compaesano, cominciò - passo dopo passo sempre lavorando al contempo - ad impegnarsi, da autodidatta, per l'ottenimento di titoli che - oltre a rappresentare la sua successiva svolta lavorativa - gli permisero di iscriversi alla Regia Università di Milano. Là dove, nel '27, conseguì la laurea in Filosofia e, nel '29, in Lettere. Agosti, in occasione di questo secondo titolo, è alle soglie dei quarant'anni. Certamente, un lungo periodo di studio, frastagliato dalle fatiche dell'autodidattica e, soprattutto, dalle vicissitudini storiche di quegli anni. L'entrata in guerra dell'Italia, lo indusse a partire volontario. Nelle vesti di ufficiale di cavalleria si impegnò, in prima linea, da bombardiere sul Grappa, fino all'armistizio. L'esperienza al fronte consentì ad Agosti di mettersi anche alla prova come insegnante. Si improvvisò, così, maestro di alcuni commilitoni, che desideravano, per mantenere contatti epistolari con i propri familiari,

imparare a leggere e a scrivere. È del 1916 una sua richiesta, all'attenzione del Comando Supremo, attraverso la quale si rendeva disponibile a svolgere servizio di insegnante elementare. La domanda non venne accolta. Egli, tuttavia, diveniva, sempre più convinto, del fatto che spendersi, in prima persona, come maestro avrebbe rappresentato un'importante opportunità per offrire un contributo all'elevazione morale, civile e intellettuale degli italiani. Finalità condivise con altri grandi maestri che, dopo la Grande Guerra, con enorme entusiasmo nell'assoluta povertà dei mezzi, hanno risollevato, attraverso la scuola, le sorti dei piccoli centri rurali di un'Italia poverissima. Si pensi all'esperienza educativa, nelle terre laziali tra stenti e malaria, del Socciarelli o alla Maltoni tra i figli dei mezzadri dell'entroterra toscano.

Ritornando al Nostro, oramai terminata la guerra, è vincitore di cattedra presso la scuola elementare "Camillo Ugoni" di Brescia. Là dove inizierà a realizzare il suo grande impegno nell'educazione dei piccoli, ininterrottamente, per oltre un ventennio.

Uno tra i pregi dell'Agosti, contrariamente ad altri insegnanti parimenti capaci, è stato quello di non chiudersi all'interno delle, seppur tanto amate, aule scolastiche. La frequenza del *milieu* culturale bresciano, animato dalle iniziative di Filippo Carli, offrì al Nostro conoscenze e strumenti necessari per delineare la sua figura di intellettuale. Si tenne, pertanto, aggiornato riguardo la nomina di Giovanni Gentile. Seguendo tutte le fasi della sua riforma e studiando i nuovi programmi per la scuola

elementare di Giuseppe Lombardo Radice. Agosti, all'impegno culturale e associativo, andrà giustapponendo una personale ed importante riflessione - in parte legata agli incontri e agli studi universitari - circa il rapporto fra vita morale ed esperienza religiosa. Ciò rappresenterà il prodromo di una conversione spirituale cattolica compiutamente realizzatasi anche attraverso l'incontro con, l'allora giovane maestro bresciano, Vittorio Chizzolini. I due si trovarono nella redazione di "Scuola Italiana Moderna", una delle più importanti riviste magistrali della nostra storia, ed inizieranno, all'interno di una fucina di talenti, un rilevante sodalizio pedagogico. Chizzolini, grazie al suo ascendente, spronerà Agosti ad intraprendere un itinerario di ricerca, spirituale e scientifica, volto ad identificare i tratti di una teoria dell'educazione integrale della persona umana da promuoversi, attraverso la professionalità magistrale, a favore dell'educazione popolare. Il primo incarico affidato ad Agosti, dalla redazione di "Scuola Italiana Moderna", concerneva la stesura della rubrica: "Spunti ed appunti d'esperienza didattica". L'inserito, a partire dall'annata 1932-33, trovava spazio all'interno di una, più ampia, sezione intitolata: "Per la scuola e per la vita". La rivista, soprattutto all'interno di quest'ultimo spazio, da anni offriva indicazioni per la realizzazione di innovazioni didattiche non dimenticando, come si direbbe con linguaggio contemporaneo, di dare risalto alle *best practice*.

Con la costante partecipazione ai lavori di ricerca, sottesi alla pubblicazione di "Scuola Italiana Moderna", Agosti si vedrà impegnato a riflettere sulla propria esperienza di insegnamento. Realizzando, quello che M. Laeng,

diversi anni dopo, descriverà come impegno centrale per coloro che vogliono spendersi, con professionalità, nel mondo dell'educazione. Ovvero, l'avvio di una pratica consapevole che muove dalla continua riflessione su quanto agito, direttamente, nella relazione educativa che va affinata nel confronto con la teoria e la comunità degli esperti. In tal senso, l'inizio della pubblicazione del "Supplemento pedagogico" di "Scuola Italiana Moderna" rappresenterà, per Agosti, la migliore occasione per presentare, ai lettori, un'attenta analisi delle sue esperienze di innovazione scolastica. Il "Supplemento pedagogico", sotto la guida di M. Casotti, pose, fin dal primo numero, l'accento su due istanze, proprie del movimento dell'educazione nuova, come: la scuola laboratorio e la critica didattica. La specificità dei contributi di Agosti, assieme agli altrettanto sistematici interventi di Chizzolini, è rintracciabile nel delineare un nuovo modello di insegnante. Un professionista pronto a considerare la classe come un laboratorio. All'interno del quale sperimentare forme di riflessione pedagogica, via via, più sistematiche. I due maestri bresciani andarono proponendo, all'attenzione di tanti colleghi, una pedagogia militante sensibile ai problemi vivi della scuola. Si trattava di coniugare - sforzo pressoché dimenticato da chi dovrebbe subirne l'onere - l'impegno giornaliero a scuola all'interno di un paradigma teoretico che ne giustificasse, pur con le dovute aperture alle risoluzioni personali agite in situazione, le premesse, le finalità e i mezzi. Chizzolini e Agosti, spalleggiati dal Casotti, intesero, in questo senso, promuovere un rilancio, come scienza sperimentale, della pedagogia cattolica nella prospettiva del realismo

neotomista per realizzare, come dirà il Nostro, uno: "Studio scientifico dell'esperienza educativa quale si attua concretamente a scuola". I commenti di critica didattica, pubblicati da Agosti dal '33 al '38, a dimostrazione di un tale progetto, presentavano, con una duplice funzione divulgativa e formativa, una forma di memoria individuale sedimentata nel tempo. I commenti riportavano episodi, desunti direttamente dall'attività scolastica, integrati con spunti ricavati da cronache degli alunni, assieme ad alcune riflessioni pedagogiche sviluppate, a posteriori, da Agosti. Questi resoconti, così sviluppati, ancora oggi rappresentano un caso di studio particolarmente interessante, nel panorama delle *Individual Written School Memories*, in quanto forniscono un esempio di pratiche scolastiche efficaci utili all'incremento professionale.

La sperimentazione del "Sistema dei Reggenti" divenne l'oggetto principale delle sue critiche didattiche per "Scuola Italiana Moderna". Agosti andò orientando il suo raggio d'azione verso un ampio disegno pedagogico volto, secondo la concezione antropologica proposta dal neotomismo, alla piena e libera maturazione, in tutte le sue dimensioni, della persona umana. Agosti perseguì l'intenzione di fare del "Sistema dei reggenti" un *exemplum* di educazione integrale, nazionale e civile dei fanciulli italiani. Tra i motivi di originalità di questa proposta pedagogica vi era, sicuramente, l'esercizio di spazi di autonomia, disciplinare ed organizzativa, affidati *in toto* agli allievi. Quest'ultimi, entusiasti da un inedito coinvolgimento nei processi di insegnamento-apprendimento, si avviavano, secondo gli auspici di Foerster, verso una salda formazione

del carattere. All'interno del "Sistema dei reggenti", di fatto, ogni bambino sperimentava, secondo una turnazione quotidiana, forme di autogoverno capaci di dare il giusto rilievo alla dimensione comunitaria dell'apprendimento. Il Nostro era convinto, nel rispetto dei singoli tempi di sviluppo, della centralità della formazione sociale. In questa prospettiva, la sua proposta scolastica era assolutamente attenta al "motivo sociale", favorendo la preparazione del fanciullo alla vita comunitaria, partendo nell'organizzare il contesto scolastico sul modello di una piccola polis. Proprio per questo intendimento, nell'impianto didattico del "Sistema dei reggenti", l'insegnamento della lingua italiana rappresentava una chiave di volta per lo sviluppo della coscienza nazionale dell'"uomo-cittadino-produttore". Dall'apprendimento dell'italiano, infatti, discendeva la possibilità per gli alunni, superato l'uso di forme dialettali, di impossessarsi delle idee del patrimonio comune. Siffatti propositi si traducevano nell'allestimento della classe come ambiente linguistico che, al di là delle sole ore dedicate all'insegnamento della lingua, promuovesse: conversazioni preordinate, varie tipologie di lettura, ricerca, preparazione di contributi alle lezioni e esposizione di piccole conferenze. Sempre all'interno del "Sistema dei reggenti", al pari della lingua italiana, anche la storia rappresentava un punto di convergenza di tutte le discipline. Alla formazione della coscienza storica contribuivano tutte le esperienze della persona. Era chiaro, per Agosti, la priorità del nesso psicologico rispetto a quello logico/cronologico. Pertanto, la storia non poteva essere presentata come materia - similmente ad un sapere preconfezionato da far assimilare

secondo un criterio quantitativo - ma quale disciplina frutto di un "modo di considerare la vita, anzi modo di vivere". La storia, quindi, prima di intrecciarsi con i grandi eventi del passato nazionale aveva, come punto di partenza, il racconto della propria vita quotidiana, svolto da ogni allievo, attraverso il ricorso a molteplici forme narrative tra loro interconnesse: diario, cronaca e conversazione.

Oltre all'interesse espressamente didattico, Agosti manifestò, fin dagli esordi della sua collaborazione con l'Editrice La Scuola, attenzione per la formazione iniziale e in servizio dei maestri. Egli - come Casotti, Calò, Modugno, Maresca ed altri - auspicava l'inserimento di forme di tirocinio nell'Istituto Magistrale. Ritendo la formula gentiliana del "sii uomo e sarai maestro" non più in grado di garantire, così come reclamato dall'istanze del realismo pedagogico cattolico, una formazione attenta alle esigenze concrete dell'azione didattica. Egli, in tal senso, si prodigò in diverse iniziative che, unitamente alla speculazione teorica, offrirono all'allora dibattito sul percorso di professionalizzazione magistrale non pochi spunti pratici. Il tirocinio andava pensato come un dispositivo in grado di garantire una buona connessione tra la cultura generale e la preparazione professionale dei futuri insegnanti: "un terreno di osservazione e di esperienza viva di problemi". Il tirocinio avrebbe dovuto offrire, agli allievi maestri, la possibilità di analizzare la propria personale esperienza didattica, allo scopo di formarsi una coscienza educativa e un'abitudine all'autoriflessione sul proprio agire. Il tirocinio, quindi, come terreno ideale nel quale avviare la preparazione di nuovi insegnanti pronti ad elevarsi dal "piano dell'esperienza a quello della

scienza". All'interno di una scuola concepita come un "vivo laboratorio" di didattica, psicologia e pedagogica. Là dove impegnarsi, in prima persona, nell'elaborazione di nuove metodologie. Il Nostro, secondo questo insieme di significati, diede avvio ad una sperimentazione presso l'Istituto parificato "S. Maria degli Angeli" di Brescia diretto da mons. Zammarchi. Venne introdotto, nel corso dei normali studi magistrali, una forma di tirocinio formativo e professionalizzante.

Un ulteriore contributo, offerto da Agosti assieme a Chizzolini, sempre a favore della causa della formazione iniziale dei maestri, riguardò la stesura del "Magistero". Un manuale in tre tomi pubblicato, fra il 1938 e il 1940, dall'Editrice La Scuola per gli allievi degli Istituti Magistrali. L'intera ideazione del testo che raccolse notevoli consensi, presentava, in prospettiva cronologica, il dipanarsi della *paedagogia perennis*, con un insieme di letture per introdurre allo studio delle opere dei grandi pensatori. Il volume seguendo un'impronta comunicativa personale, come un dialogo tra maestri ed allievi, si impregnava di realismo per rispondere alle esigenze di una cultura organica, ispirata alla neoscolastica, tesa alla promozione di una pedagogia per la vita.

Agosti, nell'anno scolastico 1941-1942, decise di abbandonare l'insegnamento, nella scuola elementare, per intraprendere nuove strade. Pertanto, nel 1942, venne nominato direttore del Centro didattico provinciale di Brescia. Al contempo, iniziò, con il supporto di Chizzolini e sotto la supervisione di Gemelli, l'iter per sostenere l'esame di libera docenza universitaria. Proposito che, a causa di varie vicissitudini, non verrà realizzato. Ciononostante, la cornice teoretica, entro la quale Agosti

diede avvio a questo suo nuovo percorso, era alquanto rilevante. Soprattutto in riferimento allo scopo di delineare una “pedagogia dell’integralità della persona umana” di chiara ispirazione neotomista, contraria a degenerazioni empiristiche e alla perdita di autonomia disciplinare. Siffatte considerazioni trovarono spazio negli ultimi fascicoli del “Supplemento pedagogico”, prima che, sempre nel ‘42, venisse interrotta la sua pubblicazione. Sospesa l’esperienza del “Supplemento pedagogico”, il suo principale spazio operativo diverrà il *Paedagogium*. L’istituto - ideato da Gemelli in collaborazione con il gruppo pedagogico di “Scuola Italiana Moderna” - nacque nell’estate dello stesso anno, per iniziativa dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, perseguendo la finalità principale di realizzare uno stretto connubio fra ricerca scientifica e attività di formazione degli insegnanti. L’orizzonte teorico, entro il quale Gemelli intese promuovere l’azione del *Paedagogium*, si caratterizzò per l’interesse ad elaborare una pedagogia cristiana con l’auspicio di riscuotere il medesimo impatto registrato, solo qualche decennio prima, dalla neoscolastica in campo filosofico.

Agosti, come già visto in relazione alla questione del tirocinio magistrale, nutriva interessi per i temi della politica scolastica. Egli, in tal senso, prese parte, nella stagione di Gonella ministro della Pubblica Istruzione, ai lavori della Sottocommissione per l’istruzione elementare. Agosti e Chizzolini, nei mesi del dibattito sull’Inchiesta nazionale, furono sodali nel sostenere le posizioni dell’AIMC. Chiedendo di affidare ai maestri elementari e non agli insegnanti medi, come avrebbe voluto l’UCIIM, un percorso triennale post-elementare per

garantire a tutti i ragazzi, soprattutto a quelli più svantaggiati, l’assolvimento dell’obbligo scolastico. I propositi dell’AIMC erano caratterizzati dalla volontà di contribuire alla risoluzione di alcune annose questioni. Tra queste, primariamente, spiccava l’elevato tasso di analfabetizzazione e di abbandono scolastico da combattere attraverso la valorizzazione della scuola elementare, come insegnamento popolare di base, pronta a promuovere lo sviluppo delle dimensioni costitutive di ogni persona. L’intento era quello di smarcarsi dall’eredità, classista e classicista, della pregressa esperienza scolastica che, in merito alla formazione dell’élite, si era mossa, in continuità, da Casati a Gentile. La specificità del contributo fornito da Agosti, durante gli anni della riforma Gonella, riguardò soprattutto la natura e la struttura di questo percorso triennale post-elementare. La scuola primaria superiore avrebbe dovuto avere la natura di una scuola di orientamento e di cultura di base. Una scuola per tutti i preadolescenti – non solo, quindi, per coloro che si dovevano preparare all’esame per l’ingresso al ginnasio - chiamata ad accertarne: le attitudini, le inclinazioni e le disposizioni. Perseguendo, con apertura ai progressi sociali, il duplice compito di orientamento scolastico e professionale. La storia della scuola italiana, nei decenni successivi, mostrerà, con il naufragio del disegno riformatore gonelliano coincidente con la fine dell’esperienza del centrismo degasperiano, un’inversione di tendenza rispetto a tutti questi propositi. Ovvero, la spunterà, con la Legge 1859/62, la prospettiva dell’UCIIM. Questo dispositivo – prima riforma scolastica strutturale, seppur parziale, dell’Italia repubblicana – concluderà l’esperienza della scuola di avviamento. Si trattava di

oltrepassare, in termini di offerta formativa, per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, il dissidio tra scuola di cultura e scuola del lavoro. Provando a convogliare, in un unico e nuovo contenitore, a carattere più marcatamente orientativo, sia la scuola media tradizionale sia l’avviamento professionale. In verità non si realizzò, affatto, una fusione tra le due esperienze scolastiche. Scomparve, più semplicemente l’avviamento, e, pian piano, con le riforme successive del ’77 e del ’79, qualsiasi richiamo utile alla valenza formativa del lavoro. Gesualdo Nosengo, in quegli anni a capo dell’UCIIM, pur battendosi tantissimo affinché venisse approvata il ricordato dispositivo, anche se desiderava, da subito, una scuola media senza latino e più forte dal punto di vista degli studi tecnici e scientifici, non porrà mai, fortemente, in discussione la valenza della scuola di avviamento. Contrariamente a Giovanni Gozzer che, dalle stesse file dell’UCIIM, la definì, senza mezzi termini, un assordo pedagogico e uno sperpero economico. In verità, contrariamente a quanto allora affermato da Gozzer, la scuola di avviamento professionale, intrapresa agli inizi degli anni ’30, aveva riscontrato un certo successo, in quanto capace di unire in sé due aspetti. Il primo consistente nel garantire alle famiglie della piccola e media borghesia urbana, senza grandi possibilità di far proseguire i propri figli negli studi, la possibilità di iscriverli all’avviamento, evitando che si arrestassero alla sola scuola elementare. Il secondo aspetto è, sicuramente, da ricercarsi nella sua organizzazione che, per il ceto sociale precedentemente ricordato, rappresentava una soluzione ideale: una scuola fino al 14esimo anno d’età che, al contempo, orientava i giovani verso

una professione per un inserimento immediato nel mondo del lavoro. Il problema, quindi, non era il tipo di scuola in sé. Piuttosto, già a partire dagli anni '50, si cominciò a pensare che l'età tra gli 11 e i 14 anni fosse, per così dire, troppo precoce per avviarsi al lavoro. Soprattutto attraverso una scuola, come quella dell'avviamento, che non permetteva, salvo rare eccezioni, di accedere ai gradi d'istruzione superiore. Quest'ottica, adesso comunemente condivisa, non riusciva al tempo, e forse ancora non riesce, a considerare che si potesse rispondere, anche attraverso percorsi scolastici densi di aspetti operativi,

all'esigenza di orientamento degli adolescenti. Per l'insieme delle precedenti ragioni la nuova scuola media del '62 nascerà sbilanciata a favore del curricolo culturale, *stictu sensu*, rendendosi incapace di immagazzinare l'eredità pedagogica dell'avviamento e ponendosi come avanguardia all'attuale fenomeno della licealizzazione di massa. Problematicità che, probabilmente, non si sarebbero verificate se l'eredità dell'umanesimo del lavoro gonelliano avesse avuto giusta attuazione, congiuntamente, ai propositi di un percorso scolastico 11-14 anni da realizzarsi, secondo la prospettiva di Agosti, su base popolare,

nel rispetto delle inclinazioni di ciascuno, tra cultura e lavoro.

Nell'avviarsi a concludere è bene dire che quanto qui ricordato, al di là di qualche personale rilievo critico, è solo una piccola parte dell'insieme di significati che la Scaglia, esaminando la figura di Agosti, ha presentato nel suo importante volume. A quanti si interessano di storia della scuola e ad altri che cercano spunti didattici e motivazioni per continuare con entusiasmo l'impegno, in prima linea, non resta che darsi alla lettura attenta dell'intero libro.

ANDREA REGA

University of Bergamo

G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci Editore, Roma 2016, pp. 306

Nel presentare questa terza edizione del *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, (che segue quelle del 1998 e del 2005) l'A. richiama in apertura la nota espressione di Sant'Ambrogio (*De Paradiso*, 25) “*Nova semper quarere et parta custodire*” (“aprirsi al nuovo ma conservare gelosamente quanto si è ereditato dal passato”), segnalando così in maniera efficace la prospettiva e l'intento di questo rinnovato lavoro.

Nel primo capitolo, l'A. offre un affresco dello scenario nel quale si dovrà muovere, oggi (e nei prossimi anni), la formazione per i giovani e gli adulti, siano essi già occupati, oppure siano in cerca di occupazione e quindi vogliamo muoversi nella direzione di una maggiore occupabilità. Il paradigma della “società della conoscenza” viene indagato domandandosi cosa rimanga di questo “sogno europeo” dei primi anni 2000, soprattutto a fronte dell'avvento della “grande trasformazione” del lavoro: l'aumentata complessità degli scenari di lavoro – basti pensare all'avvento delle nuove tecnologie che consente, nell'ambito dei servizi, al lavoratore di *possedere* i mezzi di produzione – implica una diversa modalità di porsi anche da parte del formatore. In questo affresco si inseriscono anche temi e concetti come l'importanza dei simboli e dei valori intangibili, il territorio, *paideia* e *bildung*, lo sviluppo delle competenze,

l'istanza dell'autosviluppo, l'innovazione e l'apprendimento, la comunità virtuale o reale. Fin da questo primo capitolo emerge dunque la figura del formatore come quella di un “operatore culturale ad ampio raggio” che deve dimostrarsi consapevole «della complessità dei fattori in gioco nell'apprendimento» ed

essere in grado di «interpretare le opportunità di trasformazione percorribili nella direzione del pieno sviluppo della persona». (p. 76).

Il secondo capitolo offre una traccia di impronta soprattutto metodologica ed operativa per l'analisi dei fabbisogni formativi, in particolare nel campo della formazione aziendale, il cui scopo è essenzialmente quello di «far emergere e di esplicitare le esigenze formative esistenti, comunicandole all'organizzazione e a tutti i suoi membri» (p. 87). In questa attività il formatore dovrà sviluppare un “*ascolto attivo*” rispetto a tutti quegli stimoli che riceverà dall'ambiente aziendale di riferimento – a partire da una conoscenza approfondita della sua organizzazione, del personale e della formazione già effettuata, dei rapporti con l'esterno – potendo quindi formulare una diagnosi dei bisogni e delle criticità organizzative riscontrate. All'interno dell'attività di analisi dei fabbisogni formativi, l'individuo viene declinato secondo tre dimensioni (persona, *job*, ruolo), la cui analisi dovrebbe portare all'impostazione del percorso progettuale formativo. Il capitolo si conclude poi con una rassegna degli strumenti metodologici utilizzabili dal formatore e con alcuni cenni sulle prospettive aperte dall'*European Qualification Framework* (EQF).

Nel terzo capitolo, a fronte di alcune difficoltà e ritardi del contesto italiano nella diffusione di una cultura e pratica della formazione continua (si pensi per esempio al caso della pubblica amministrazione), si delinea ulteriormente la figura del formatore, che diviene in questo nuovo contesto quella di un “*facilitatore*

dell'apprendimento” al quale si richiede «una conoscenza ampia dell'azienda, dei suoi problemi e della fase che sta vivendo in quel momento, ma anche degli scenari futuri compatibili o possibili» (p. 147). Un formatore, quindi, che dovrà identificarsi «sempre meno con la figura un po' desueta di un esperto di tecniche e metodologie più o meno raffinate, ma piuttosto con chi è capace di ascoltare domande complesse e di focalizzare problemi nuovi, di promuovere ricerca nella sua azienda o nell'azienda del cliente, di studiare i contesti» (p. 148). In questo quadro, anche l'impresa è perciò vista come «un *naturale* ambiente di apprendimento, in cui sviluppare processi di *learning organization* finalizzati allo sviluppo di modalità consapevoli di autoformazione individuale e di gruppo» (p. 123).

All'interno dell'ottica seguita dall'A. di una visione più complessa della formazione, nel quarto capitolo, anche gli aspetti di natura maggiormente metodologica, hanno visto «il superamento di logiche di tipo funzionalista – prevalentemente tese a una progettazione di tipo lineare – e il passaggio verso logiche più complesse – centrate su processi ricorsivi e correlati all'*hic et nunc* della relazionalità vissuta nell'esperienza dell'azione formativa – hanno apportato al discorso sul metodo nuove idee e nuove opportunità di esplorazione di pratiche più coerenti ad ambienti formativi e organizzativi complessi» (pp. 154-155). Le pratiche metodologiche, inoltre, devono tener conto e differenziarsi a seconda dell'ambito formativo di riferimento. La scelta del metodo per

l'apprendimento, perciò, diviene centrale ed ha come suo presupposto indispensabile «una conoscenza globale e approfondita, da parte del formatore, delle caratteristiche pedagogico-didattiche di ciascun metodo» (p. 157). Questo al fine di consentire che tale opzione non sia determinata a priori e al di fuori del contesto operativo ma, al contrario, sia sempre strettamente correlata con quest'ultimo e con gli obiettivi perseguiti.

Ci si sofferma poi sulle prospettive fornite dall'*e-learning* e sulle pratiche formative basate sull'esperienza e sulla formazione c.d. "di terza generazione", cioè quella che è «focalizzata sui partecipanti, è sviluppata su posto di lavoro (e quindi decentrata), punta sul trasferimento effettivo nella vita lavorativa e scorge il ruolo del formatore prevalentemente come regista/facilitatore» (p. 179). Quindi, dopo aver richiamato i modelli di L.M. Spencer, S.M. Spencer e di Boyatzis e fornito numerosi riferimenti bibliografici di definizioni e autori sul tema della competenza e delle competenze, l'A. fornisce una panoramica delle recenti evoluzioni dei sistemi di certificazione delle competenze e degli apprendimenti non formali, informali e formali, facendo riferimento ai principali e più recenti

documenti normativi e di politiche pubbliche, internazionali e nazionali.

Si affronta poi (cap. 5 e 6) il tema specifico della progettazione di un piano di intervento formativo, percorrendo tutte le fasi, reinterpretate secondo una prospettiva circolare e non lineare: dall'individuazione dei risultati attesi, fino alla fase conclusiva della valutazione. Quest'ultimo aspetto rappresenta un "nodo cruciale" dell'intera attività del formatore ed è volta, in via generale, «a produrre "un ritorno" (*feedback*) di informazione su un'azione o un evento. Nel contesto formativo il termine è usato per identificare attività o procedure per la conoscenza degli effetti determinati dalle azioni formative» (p. 224). Come giustamente richiamato nel testo, diversamente da quanto spesso comunemente si ritiene, se si guarda al significato semantico del termine "valutazione" non vi è innanzitutto un sinonimo di misurazione, bensì si richiama l'idea di *dare valore*, «cioè dell'attribuire significato a fatti, informazioni e dati» (p. 225).

L'A., oltre a presentare criticamente le "due punte estreme" dei modelli teorici di riferimento (gerarchico e dell'autodiagnosi), pone il lettore di fronte a certi rischi, come quelli che intendono la valutazione della formazione aziendale secondo un

automatismo tra incremento delle performance individuali e incremento della produttività, riuscendo a consegnare una prospettiva multi dimensionale, restituendo così tutta la dimensione di problematicità e complessità insita nell'azione valutativa dell'efficacia della formazione. Viene così a delinarsi, anche grazie all'indicazione di precisi postulati di progettazione, di indicazioni operative e di apposite linee guida, una *cultura della valutazione*, condivisa nei vari contesti organizzativi, per favorire la «nascita di più ampie motivazioni e di un orientamento verso nuovi obiettivi o traguardi di sviluppo personale o del gruppo» (p. 252).

Il testo si conclude affrontando i due paradigmi dell'apprendimento organizzativo e della comunità di pratica, andando a identificare punti di sovrapposizione e di differenziazione: se il primo è caratterizzato dal superamento di un *fare separato dal pensare* nell'ottica di una *learning organization*; il secondo prevede che l'apprendimento si sedimenti e sviluppi meglio laddove si è supportati spontaneamente all'interno di una comunità.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

A. R. Berner, *No One Way to School. Pluralism and American Public Education*, Palgrave Macmillan, New York 2017, pp. 185

The latest book of Ashley Rogers Berner (Deputy Director of the Johns Hopkins University Institute for Education policy and Assistant Professor in the School of Education at Johns Hopkins University, USA) is both an attack on the wrong turns towards uniformity in the American public education and a strong call for a change in the American framework for public education such that pluralism becomes the cultural norm.

The topic is very up-to-date in the USA, due to the recent political development followed by Donald Trump's election and Betsy DeVos's appointment as Secretary for Education, but also for a debate in the newspapers (e.g. Nicole Hannah-Jones, *Have We Lost Sight of the Promise of Public Schools?*, «The New York Times Magazine», 21 February 2017; K. Carey, *Dismal Voucher Results Surprise Researchers as DeVos Era Begins*, «The New York Times», 23 February 2017).

From the very first page of her work, Berner underlines the failure of the American educational system: «it is no secret that America education leaves many students behind intellectually, civically and morally. Educational leaders disagree about *why* this is so. I argue in this book that much of the fault lies with two wrong turns that should be reversed: first, the nineteenth-century political decision to favor a uniform structure over a plural one; second, the early twentieth-century abandonment of a traditional, academic curriculum. We have been paying for these mistakes ever since»

(p. 1). Focusing mostly on the first point, she shows a fact, simple and undeniable: «America's public schools are not “uniform” operationally: they vary in financial resources, teacher quality, neighborhood, student demographics, and even curricular emphases. They are, however, uniform conceptually. They were intended to provide a uniform experience» (p. 29). Nevertheless, according to Berner, «there is no clear advantage to a uniform system of education in its ability to prepare students academically and civically» (p. 93). On the contrary, she argues that the American education system was converted into a system characterized by uniformity and that is necessary to correct it by «implementing a well-designed plural system instead» (p. 140).

Questions like «who is in charge of education: the individual, the state or civil society? In what combination? Why?» (p. 30) or «Should the state manage education completely, or rather share this provision with the voluntary sector?» (p. 31) are the starting point and the supporting structure of her book.

Berner's attack against traditional American public schools acting «as bureaucratic agencies rather than as the organic communities that work well for so many students» (p. 93) seems very harsh to an Italian reader. Even by a quick glance, the American public education system appears to be more pluralistic than the Italian one: it is worth mentioning, for instance, the introduction – in some states – of vouchers in 1990, charter schools in

1992, tax credits in 1997 and of ESAs (Education savings accounts) in 2011.

Furthermore, Berner is very careful in differentiating her position from certain approaches – that she judges negative or, at least, partial, ineffective and self-defeating – to the topic of educational pluralism and school choice: for example, she argues that «against the libertarian view, that choice alone is insufficient, and that without guardrails choice can undermine excellence and equity» (p. 92). Berner's view sets itself as an alternative that is neither libertarian nor state-focused and that draws upon the pluralistic, civil society model. In fact, when Milton Friedman first introduced the idea of school vouchers in 1955 (M. Friedman, *The Role of Government in Education*, in Robert A. Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ, 1955, pp. 123-144), «he did not argue against state regulation or even, in certain circumstances, state provision of education» (p. 37).

No One Way to School calls for a change in the cultural paradigm of American public education, a goal perhaps more difficult and slow to achieve, but longer lasting because «change at the level of culture is different in kind than change at the level of politics or the law» (p. 135).

Finally, with this book Berner «attempts to draw a more inclusive argument that rests upon the foundational goals of the common schools, while affirming that they are better met by plural education, than by uniformity». (p. 141).

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior 2017, pp. 465

La domanda provocatoria contenuta nel titolo del volume curato dai professori Gecchele, Polenghi e Dal Toso rimanda all'obiettivo che il testo si prefigge di raggiungere, ovvero quello di sondare da diverse prospettive l'idea di infanzia che ha caratterizzato l'Europa del XX secolo. Si può realmente definire il Novecento quale il *secolo del bambino*, come auspicava in maniera ottimistica la nota pedagogista svedese Ellen Key¹? Guidati dall'interesse a fornire una risposta a questo interrogativo, gli autori dei contributi del volume, studiosi italiani e stranieri, delineano un bilancio dal taglio storico-educativo del secolo appena trascorso.

Il testo poggia le radici sulla consapevolezza che l'identificazione dell'età infantile quale periodo della vita dotato di sue specificità e potenzialità non accompagna da sempre la cultura europea. Infatti, solo nel Seicento, ma con maggior incisività nel Settecento, si affermò ciò che lo storico Philippe Ariès ha denominato il *sentimento* dell'infanzia, foriero della scoperta e valorizzazione di questa prima fase esistenziale². Tale spinta propositiva provocò un cambiamento destinato a incrementare progressivamente l'investimento sui minori, nell'ottica della loro tutela e promozione. A testimonianza di ciò vi fu ad esempio l'istituzione

nell'Ottocento degli asili infantili, nonché l'accelerazione del processo di scolarizzazione, che coinvolse prima i ceti borghesi e poi quelli umili.

Il Novecento si aprì, dunque, con grandi speranze per i bambini, i quali, grazie soprattutto alla circolazione della pedagogia dell'Attivismo, della teoria psicoanalitica di Freud e della psicologia dello sviluppo, guadagnarono un posto centrale non solo all'interno della propria famiglia, ma anche nel più ampio contesto sociale. Gli studi storico-educativi hanno tuttavia evidenziato la persistenza nel XX secolo di alcune zone d'ombra, connesse specialmente alle criticità apportate dai conflitti mondiali, dai totalitarismi, dall'istituzionalizzazione dei soggetti in condizioni di vita problematiche, dalla presenza ancora forte di situazioni di violenze e abusi, dalle contraddizioni introdotte dal consumismo e dalla globalizzazione.

Dopo una parte iniziale in cui è delineato l'attuale panorama storiografico sull'infanzia, il volume ricostruisce l'articolato quadro europeo del secolo da poco terminato. In esso, infatti, vengono esaminate differenti realtà geografiche (Italia, Regno Unito, Francia, Germania, Spagna, URSS, Ungheria e Romania), evidenziando come i diversi ambienti culturali,

economici e politici abbiano prodotto altrettante modalità di concepire il primo stadio della vita umana. Nei capitoli successivi del volume, invece, un approfondimento sulla realtà italiana, nelle sue espressioni laiche e religiose, permette di scandagliare molteplici argomenti inerenti al mondo infantile, ovvero il riconoscimento e la salvaguardia dei diritti dei fanciulli, il lavoro minorile e l'esperienza migratoria, l'assenza/frammentazione del nucleo familiare o l'allontanamento da esso, i servizi educativi di supporto alla genitorialità come scuola dell'infanzia e asilo nido. Inoltre, specifica attenzione viene posta al rapporto dei bambini del XX secolo con i nuovi mezzi di comunicazione, quali libri, riviste, fumetti, film, televisione e anche giocattoli, strumenti di condizionamento dei minori e allo stesso tempo da quest'ultimi condizionati.

Complessivamente, tali tematiche vengono sondate secondo un duplice approccio: se da un lato sono evidenziati gli aspetti che hanno contribuito a creare una nuova e positiva rappresentazione dell'infanzia, dall'altro però non risultano ignorate nemmeno le incertezze e le antinomie che hanno continuato a segnare l'esistenza.

ANNA DEBÈ

University "Cattolica del Sacro Cuore", Milan

¹ E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino 1906 [ed. or. 1900, *Barnets arhundrale*, Albert Bonniers Förlag, Stockholm].

² P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, 3^a ed., Laterza, Roma-Bari 2000 [ed. or. 1960, *L'enfant e la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris].

Angela Agosti Dabbeni, *Frammenti*, GAM editrice, Brescia 2016, pp. 105

Frammenti di Angela Agosti Dabbeni non è la classica biografia che una figlia dedica ad un genitore, nel suo caso il padre – Marco Agosti – che ha speso gran parte della sua vita per la causa della scuola e dell’educazione “del popolo”. Il volumetto, fin dal titolo, si presenta come un originale e intimo racconto del profilo esistenziale di un «padre pensatore», grazie alla ricostruzione di alcuni *flash* della sua vita attraverso episodi vissuti in prima persona al suo fianco, o rievocati. «Volutamente», afferma l’autrice, «mi sto limitando a dare quegli sfondi esistenziali, in qualche modo pittoreschi, che dovrebbero collaborare a dare al pensatore un profilo esistenziale più simpatico e umano» (p. 17).

Con questo *escamotage*, dopo aver pubblicato nel 2003 i *Dialoghi col padre* (Anicia, Roma), Angela-Lili Agosti offre ai lettori spunti inediti e in diversi punti inaspettati per ricostruire una figura che, a più di trent’anni dalla morte, è ancora poco conosciuta nel panorama pedagogico italiano, pur avendo contribuito con la sua opera pluridecennale – fraternamente condivisa con Vittorino Chizzolini fin dagli anni Trenta – a rinnovare la scuola elementare in quanto scuola del popolo e a riconoscere il merito di quegli umili e sconosciuti maestri che, giorno dopo giorno, fra innumerevoli sacrifici, si sono impegnati a renderla migliore.

Fa specie constatare, fin dalle prime battute del volume, quanto Marco Agosti abbia frequentato poco la scuola da allievo, avendo studiato quasi completamente da autodidatta, una circostanza che ha inciso

favorevolmente sulla sua futura ricerca di un metodo, anzi, di un sistema educativo finalizzato a promuovere negli allievi l’auto-apprendimento, rivelatosi fondamentale nel campo dell’educazione popolare. I motivi, che l’hanno condotto ad abbandonare la scuola al termine della terza elementare, vanno sì ricercati nelle sue vicende personali, ma trovano riscontro nel più ampio contesto storico-economico dell’epoca, in cui le fasce sociali più deboli sono costrette ad avviare precocemente i propri figli al lavoro.

«Mio padre cercò di spiegarmi il senso della “distanza” che lo colse il primo giorno di scuola davanti a un fabbricato piuttosto anonimo, la cui identità doveva essere nelle due parole scritte sul frontespizio. C’era scritto infatti Scuola Elementare. La sua lontananza, come l’aveva chiamata, non si modificò neppure nella classe nella quale era stato sospinto con un gesto misto di una certa tenerezza e un indubbio autoritarismo. Si era trovato in un piccolo gregge di bambini sul volto dei quali sembrava essere presente una timidezza, una ritrosia che odorava ancora di famiglia. Insomma capì, senza strutturarla in una parola un’immaturità lontana da lui» (p. 6).

La sua esperienza infantile di scuola è simile, per certi versi, a quella denunciata dal pedagogista siciliano Giuseppe Lombardo Radice, a proposito dell’«uccisione di anime» provocata dal «meccanizzarsi» della scuola elementare, e dalla maestra ticinese Maria Boschetti Alberti, i cui allievi «si alzano tutti come piccoli burattini ai quali si tiri lo spago dietro». Nonostante questo impatto, il piccolo Marco Agosti «leggeva tutto e tratteneva tutto», dando ordine, unità e

senso alle informazioni incamerate durante le letture fugaci di pezzi di giornale scovati, qua e là, durante le sue giornate lavorative a servizio delle famiglie dei dintorni e, successivamente, come garzone di un mugnaio. In questo suo percorso avrebbe acquisito, da autodidatta, la licenza elementare, la patente di scuola normale, la licenza di liceo classico e due lauree, una in Filosofia e una in Lettere. I figli lo avrebbero soprannominato, per questo suo sapere poliedrico, l’*omnia sciens*; sul piano pedagogico, è possibile osservare la vicinanza all’idea di «cultura generale specifica» di Sergej Hessen, una cultura cioè «interessata» e rivolta ad un «fine pratico».

«Tanto della cultura generale quanto della specializzazione in pedagogia, mio padre se ne servì per uno scopo preciso: trovare sperimentalmente le vie più rapide e sicure per il massimo rendimento della scuola dell’istruzione popolare» (p. 10), considerata da Agosti come la prima istituzione deputata a combattere e vincere le ristrettezze e i danni dell’ignoranza. Prova ne è stato il suo impegno a mettere a punto e a sperimentare il cosiddetto *Sistema dei reggenti*, una forma di autogoverno organizzativo e didattico per studenti di scuola elementare, in grado di condurli a gestire in modo autonomo e responsabile il proprio ruolo all’interno della classe come piccola *polis*, nell’Italia fascista degli anni Trenta.

Questa esperienza, più di altre, gli ha consentito secondo la figlia di valorizzare al meglio il significato profondo della parola «maestro», consistente nella «certezza di essere sempre di più portatore di quel tipo di cultura che fa crescere l’uomo», cioè

che lo fa diventare il meglio di sé (p. 22).

Non va dimenticato che il *Sistema dei reggenti* è stato oggetto di diversi interventi di Agosti sulla rivista «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» negli anni Trenta e di una monografia pubblicata nei primi anni Cinquanta. Inoltre, è stato citato come esempio di «sistema unitario» nella *Didattica* di Casotti, docente di Pedagogia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, che l'ha sperimentato con i suoi studenti universitari, grazie alla collaborazione del giovane Evandro Agazzi. Infine, la stessa Angela Agosti ha avuto modo di applicarlo anni più tardi con studenti di scuola media o di scuola secondaria superiore.

Oltre alle pagine dedicate al compimento della sua «maturità magistrale», vanno annoverate quelle in cui viene rievocato il suo rapporto con la figura di Vittorino Chizzolini, la cui amicizia, avviata quasi contemporaneamente alla decisione di Agosti di sposare la giovane Teresina Rasio, avrebbe dato vita ad un connubio originale ed irripetibile, alla base di diverse iniziative editoriali, culturali e formative intraprese dall'Editrice La Scuola nell'arco di 40 anni. Di questa amicizia, la figlia racconta il suo concretizzarsi in una quotidianità fatta di piccoli gesti, dai quali trapela «la capacità di prendersi per mano e condursi insieme».

Nonostante i 17 anni di differenza, Marco e Vittorino si sono trovati subito d'accordo, quasi all'unisono, nel «parlare dell'uomo, del maestro e dell'educatore», pur tenuto conto dell'iniziale prospettiva immanentista di Agosti (basti ricordare il suo giovanile impegno nel movimento gobettiano della «rivoluzione liberale» e il suo apprezzamento per il pensiero

di Giuseppe Lombardo Radice). Sarebbe stato Chizzolini, per il bene provato nei confronti del «fratello maggiore» e «venerato maestro» Agosti, a ricondurlo sulle vie della trascendenza, facendogli abbracciare la causa della promozione di una pedagogia e di una scuola cristianamente ispirate.

Altre pagine, dalle quali emerge in maniera precipua lo stile originale assunto da Angela Agosti, sono quelle dedicate al delicato periodo successivo all'8 settembre 1943, trascorso fra gli sfollati ai Ronchi di Brescia. Nella rievocazione di tale frangente, l'autrice dà particolare rilievo al travaglio vissuto dal capofamiglia, frutto di una commistione di motivi personali e motivi politici, che lo avrebbe successivamente condotto ad abbandonare ogni speranza di intraprendere una carriera universitaria da incardinato all'Università Cattolica, in quanto firmatario del giuramento alla Repubblica Sociale di Salò come ufficiale di cavalleria.

Eccone un breve stralcio: «I tempi diventavano sempre più difficili: difficile reperire cibo sufficiente nella gamma delle sue valenze biochimiche; il cibo dominante erano i broccoli che riempivano le terrazze coltivate ad agricoltura. Il territorio che circondava questa casa era oggetto di pericoli, in quanto compresenti, senza ovviamente incontri, professionisti entusiasti della dittatura fascista e chi, al contrario, la combatteva, abitando i boschi sulla montagna. Erano situazioni intuite da noi piccoli, salvo affidare all'intuito di quando si doveva aprire o tenere chiusa la bocca. Non che ci fosse stato ordinato da mio padre o da mia madre, rientrando piuttosto in un principio educativo: «Non è giusto giudicare le persone e tanto meno parlare di cose che non si conoscono». Le difficoltà

esistenziali venivano compensate saltuariamente dal contributo dalla Siemens, villa sequestrata, dove alloggiavano i tedeschi e dove mia zia faceva la cuoca. Mio padre lavorava come sempre, aggiungendo alla fatica del lavoro una fatica concreta, costituita dal quotidiano scendere e salire dalla città al ronco. Non voglio tuttavia seguire lo specifico di questa difficoltà, quanto ricordare i costi della salute che ben presto si presentarono come somatizzazione delle sue paure di non essere sufficientemente adeguato ai bisogni della famiglia, sia per un carico comunque eccessivo di lavoro. Mio padre era ammalato; lo seguiva con attenzione un medico a sua volta sfollato nei dintorni. Mi ero accorta che le sue forze erano sempre più indebolite. È a questo punto che mi sollevò l'invenzione di un gioco che tolse d'incanto la preoccupazione. Il gioco: quando risaliva a casa, divenne sistematico il nostro andargli incontro; alcuni fratelli si occupavano del braccio destro e altri ovviamente di quello sinistro. A un segnale verbale, rubato al mondo dei cavalli, ognuno di noi ritmicamente trainava il corpo stanco del papà, promovendogli la conquista di un passo in salita. «Giuaa!» il segnale che regolava i nostri movimenti. Così di passo in passo si raggiungeva la porta di casa. In questo modo la sua malattia il papà riuscì a non farla pesare sulla famiglia, anche se io personalmente non sapevo spiegarmi perché di notte facesse strane passeggiate tra i broccoli e i gelsi. Tuttavia non mi venne mai in mente che fosse l'ennesimo tenero trucco con cui mio padre cercava di minimizzare la sua precaria salute» (pp. 67-69).

Altrettanto intimo e commovente è il racconto che Angela Agosti fa della dipartita terrena del padre, avvenuta a Brescia il 28 luglio 1983. Dalla

narrazione si evince quanto l'anziano maestro abbia voluto incarnare, fino all'ultimo atto di vita, quei principi e valori alla base del suo impegno per lo sviluppo integrale di ogni persona umana attraverso l'educazione.

«Man mano passava il tempo, cominciai a notare che papà prolungava i tempi del silenzio; ad ogni intervallo mi diceva qualche cosa; sembrava concentrare le forze di vita che gli rimanevano, per utilizzarle ancora per qualcosa di saggio. Nel mio avvicinarmi colsi alcune frasi: "... adesso sono degno di raggiungere la

mamma ..." "... spero tu non faccia fatica a prendere in mano la situazione..." "... ti raccomando i tuoi fratelli..."

Quest'ultima frase è quella che mi colpì più di tutte; è pur vero che negli anni precedenti mi aveva coinvolto spesso e volentieri in interventi su questo o quel fratello. Però, il fatto che assumesse il sapore di Comunque sia, cercai di rimanere un punto di riferimento.

Tra le ultime frasi riuscì a dire: "... salutami Vittorino e digli che sono sereno...". Il silenzio si fece più lungo, troppo lungo. La mia mano teneva

stretta la sua "... sono contento che ci sei tu". Il silenzio divenne definitivo» (pp. 79-80).

L'aver dedicato uno dei suoi ultimi pensieri a Vittorino Chizzolini fa cogliere ai lettori di oggi, che non hanno potuto conoscere i due personaggi, quanto la loro amicizia abbia costituito un sodalizio umano e un connubio culturale unici e irripetibili. La loro testimonianza di vita rappresenta il fulcro di un'eredità pedagogica messa a disposizione per la formazione di nuove generazioni di maestri ed educatori.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo