

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI URBINO CARLO BO

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
PEDAGOGIA DELLA COGNIZIONE

CICLO XXVIII

L'educazione morale. Dal disciplinamento alla competenza

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/01

RELATORE

Chiar.mo Prof. MASSIMO BLADACCI

DOTTORANDO

Dott. ANDREA LUPI

ANNO ACCADEMICO 2015-2016

INDICE

<i>Capitolo 1</i>	<i>Che cos'è la morale</i>	<i>p. 4</i>
<i>Capitolo 2</i>	<i>Che cos'è l'educazione morale</i>	<i>p.18</i>
<i>Capitolo 3</i>	<i>L'educazione morale nel dibattito americano. Da Dewey a Bruner</i>	<i>p. 87</i>

“La triste scienza, di cui presento alcune briciole all’amico, si riferisce ad un campo che passò per tempo immemorabile come il campo proprio della filosofia, ma che, dopo la trasformazione dei metodi di quest’ultima, è caduto in preda al disprezzo intellettuale, all’arbitrio sentenzioso, e infine all’oblio: la dottrina della retta via. [...] Quella che un tempo i filosofi chiamavano vita, si è ridotta alla sfera del privato, e poi del puro e semplice consumo, che non è più se non un appendice del processo materiale della produzione, senza autonomia e senza sostanza propria”

Adorno, Minima Moralia

CHE COS'È LA MORALE

La morale è una delle sfere in cui si articola il discorso filosofico, ed è il campo di esercizio di molti dibattiti e riflessioni che hanno attraversato la storia del pensiero umano, segnandone lo sviluppo e influenzandone gli orizzonti, e si trova insieme all'epistemologia, alla logica, alla linguistica, alla politica, e alla metafisica nella definizione dei terreni più importanti su cui insiste l'attività del filosofo. A partire dagli antichi greci molti si sono interrogati sulla morale, su che cosa essa sia, su quale sia il suo ambito di indagine, quali categorie le appartengano e su come si possa giustificare una teoria della morale. Il dibattito sulla morale non sembra accusare distrazioni o disinteresse nel corso dei secoli e percorre, in occidente almeno, un sentiero che viene battuto da ogni grande pensatore e giunge oggi a noi in un discreto stato di salute. La domanda su che cosa sia la morale, che ci è necessaria per delimitare il campo di ricerca del presente lavoro, è una di quelle domande da cui scaturiscono molte risposte diverse. Ogni risposta corrisponde ad un determinato orientamento filosofico più generale e, in un rapporto di reciprocità, le posizioni morali tendono ad influenzare le visioni filosofiche e a loro volta ne sono influenzate. Anche se il dibattito su cosa sia la morale è molto ampio e ammette molte risposte diverse, possiamo affermare che la morale e la riflessione intorno alla morale riguardano di certo il comportamento degli esseri umani, i motivi per cui decidono di compiere una azione, le cause e gli effetti delle loro azioni e dei loro comportamenti. Per alcuni (Kant, 1990: 319-20) la morale risponde alla domanda *che cosa devo fare?* intendendo per *fare* un'azione obbligatoria, sostenuta da un imperativo che agisce su di noi in maniera categorica, assoluta, a cui l'uomo non può derogare e a cui anzi deve obbedire. Tuttavia questo imperativo è di tipo razionale e scaturisce dall'esercizio di un giudizio e non proviene dall'autorità della legge o dall'abitudine dei costumi, anzi tra la legge e l'imperativo morale possono esserci differenze e anche opposizioni (la legge durante il terzo *Reich* prevedeva la persecuzione degli ebrei, mentre la legge morale, al contrario, ordinava di portare aiuto a degli innocenti perseguitati ingiustamente). La morale intesa come riflessione filosofica dunque deve essere distinta dalle riflessioni sui comportamenti umani che vengono portate avanti dalla giurisprudenza, dalla psicologia e da altre branche del sapere umano. Nell'ambito morale il comportamento su cui indaga la filosofia, il *fare*, per utilizzare la terminologia della domanda di Kant, è definito dalla sua obbligatorietà inderogabile sul piano della interiorizzazione riflessiva dell'individuo, il *devo* nei termini kantiani. Questa obbligatorietà viene anche definita come aderenza al bene morale, mentre il comportarsi contrariamente a questo dovere comporta il perseguimento del male morale. *Bene* e *Male* sono due termini posti agli antipodi dello spettro della riflessione morale, il primo è ciò che ha valore e deve essere compiuto dall'agente morale, il secondo invece è

un disvalore e deve essere rifuggito. Come sostiene anche Moore (1948; § 2) molti filosofi morali sono disposti ad accettare una definizione di *Etica* (altro termine per *Morale*) come discussione relativa alla questione su cosa è buono e malvagio nella condotta umana. Inoltre, perché si possa parlare di morale, l'agente morale deve poter esercitare un giudizio, deve essere impegnato in una qualche riflessione sul bene e i mezzi buoni per perseguirlo, dunque la morale ha sempre una componente di azione e una di riflessione, non è solo il *cosa* nella frase di Kant, ma anche il soggetto che si pone la domanda *che cosa devo fare?* Infine la morale è costituita tanto dalla domanda *che cosa devo fare*, quanto dalle domande sulla natura di questa domanda, in una parola dalla riflessione metamorale. La riflessione sulla morale ha diversi scopi, tra cui i più importanti sono: 1) la definizione dei comportamenti morali e dei comportamenti che esulano dal campo di applicazione del criterio morale, 2) la definizione del bene e del male morali 3) il rapporto tra mezzi e fini morali, 4) l'esistenza dell'obiettività nel giudizio morale, 5) se il discorso morale descriva in maniera veritiera la realtà e i suoi oggetti esistano realmente, 6) se esiste un senso morale comune a tutti gli uomini.

Sembra evidente che non tutti i tipi di comportamento ricadono nell'ambito della morale, le azioni che compiono i giocatori di una partita di scacchi per muovere i pezzi sulla scacchiera non possono essere considerate come azioni che ricadono nel campo della morale, sono solo delle azioni procedurali, che vengono compiute per ottenere un risultato sperato, il soggetto in questo caso riflette su quali azioni compiere (*cosa fare*), ma senza entrare nella sfera dei comportamenti morali, limitandosi alla sfera della prasseologia, ovvero della valutazione dei metodi migliori per ottenere qualcosa. Decidere di prendere la metropolitana anziché il tram per andare al lavoro, o mangiare pasta invece che riso a pranzo, non sono azioni in qualche modo riconducibili all'etica. Ad esempio, adottare un protocollo di ricerca a svantaggio di altri che si considerano meno adeguati è una azione di natura cognitiva, anche se elementi di tipo emotivo e personale possono esercitare una qualche influenza. Andare al cinema perché la mostra sugli impressionisti non ci piace, è una azione legata all'estetica e non all'etica. Dunque quali sono i comportamenti che rientrano nel campo della morale? Probabilmente una definizione minima, e tuttavia non priva di criticità e comunque problematica, potrebbe inquadrare i comportamenti ricadenti nel campo morale come quei comportamenti che le persone devono scegliere e attuare sapendo che essi avranno un impatto sul benessere altrui. In questa definizione è implicita l'idea che questo tipo di comportamenti siano di natura empatica e segnati dalla reciprocità o dall'uguaglianza, poiché consideriamo gli altri portatori di diritti e esigenze da tenere in considerazione. Implicita è anche l'idea che siamo liberi di scegliere, anche se in una varietà non infinita di possibilità, insieme all'idea che sia necessario riflettere ed esercitare un giudizio razionale prima di prendere una decisione. Alcuni autori (Butler, 1736)

sostengono che ci sia un certo accordo tra i filosofi che si occupano di morale in merito a quali siano i comportamenti giusti, o buoni, da assumere generalmente per un essere umano, anche se poi gli stessi filosofi si discostano l'uno dall'altro su molti aspetti minori o secondari delle proprie teorie morali. Altri autori invece sottolineano come non esista un accordo generalmente valido su cosa sia bene e cosa non lo è, ad esempio Locke nel suo saggio sull'intelletto umano (Locke, 1690: Libro I, capitolo III) ha gioco facile nel riconoscere che non esiste una moralità condivisa e innata nel genere umano, basandosi semplicemente sulla constatazione che gli uomini hanno idee molto diverse in merito a ciò che è giusto o sbagliato. Anche molti esempi riportati dall'antropologo finlandese Edward Westermarck (1906) nei suoi libri ci ricordano come in ogni società e in ogni tempo vigessero codici diversi di moralità, i romani in molti momenti della loro storia consideravano l'infanticidio come qualcosa di lecito e moralmente non riprovevole, mentre per alcune tribù di cacciatori di teste la crudeltà verso il nemico è considerata una virtù. Anche una breve ricognizione di esempi legislativi ci mostra come i criteri di ciò che viene considerato giusto tendano a mutare profondamente nei secoli, il codice di Hammurabi e il Deuteronomio prevedono la legge del taglione, mentre negli Stati Uniti la schiavitù era ammessa solo poche generazioni fa, e nel medioevo e nella prima età moderna la blasfemia e l'ateismo prevedevano punizioni corporali e addirittura la pena capitale. Dunque, possiamo ragionevolmente sostenere che un'azione può essere definita buona o malvagia, giusta o ingiusta in maniera differente a seconda del contesto in cui ci troviamo. Questo tipo di posizione viene definita *relativismo*. C'è un esempio classico che viene citato spesso a supporto della posizione morale relativista, la quale sostiene che non esiste un concetto di bene assoluto slegato da un determinato contesto di riferimento, e che si trova agli inizi della nostra letteratura. Erodoto (1984) nelle sue *Storie*, nel III libro, racconta che il grande Re di Persia, Dario, convocò greci e indiani che si trovavano alla sua corte e chiese ai primi, in presenza dei secondi a cui si traduceva tutto, per quale somma di denaro sarebbero stati disposti a mangiare i corpi dei propri padri defunti, ricevendo come risposta indignata che a nessun prezzo avrebbero fatto una cosa simile. Subito dopo, in presenza dei greci a cui si provvedeva la traduzione, chiese agli indiani (che al contrario dei greci non cremavano i loro defunti, ma li mangiavano durante un banchetto funebre) quanto denaro avrebbero voluto ricevere per bruciare i cadaveri dei propri padri, al che gli indiani, gridando, chiesero a Dario di evitare di pronunciare parole così orrende per loro. Erodoto conclude citando Pindaro che afferma essere l'abitudine sovrana di tutto. Questo conformismo dei costumi, diverso in ogni popolo e in ogni tempo, porta ad una posizione relativista in cui le persone credono che non esista un comportamento giusto per eccellenza e buono sopra ogni altro, ma che semplicemente tendiamo ad obbedire alle leggi e ai costumi del nostro paese per abitudine e consuetudine

(e forse anche per pigrizia e mancanza di creatività). Tuttavia anche questa posizione permetterebbe di conciliare un relativismo formale con la credenza in un sostanziale accordo morale generico. Ad esempio nel caso riportato da Erodoto potremmo affermare che greci e indiani hanno certamente costumi diversi, ma che seppure divergono sulle pratiche da considerare giuste, tuttavia concordano sull'idea che è cosa buona "onorare i propri padri con esequie e riti appropriati che ne tutelino l'onorabilità e la memoria che di essi conserveranno i posteri". Si può citare come esempio la morale sessuale, per i greci era onorevole l'omosessualità maschile in generale intesa come rapporto pedagogico, per i cristiani del medioevo nessun tipo di omosessualità era permesso, e per molti di noi oggi lo è, mentre per altri no. Tutti hanno idee diverse in merito a cosa è giusto, ma tutti hanno una chiara idea dell'esistenza di un codice morale sessuale che discrimina tra comportamenti leciti e illeciti, buoni e cattivi. Questa forma di relativismo è molto diffusa in ambito antropologico e sociologico, ma anche in filosofia possiamo trovare posizioni simili visto che nel dibattito si afferma sempre che il bene morale è equivalente al bene razionale, alla possibilità di ottenere benessere, utilità o qualche bene positivo per tutti coloro che sono coinvolti nella relazione, ma poi ci si divide in merito a cosa sia il benessere, l'utile, ecc. Un esempio indicativo è dato da alcuni passaggi di autori che cercano di stabilire cosa sia una virtù, Spinoza nella proposizione 53 della sua *Etica* (1959: 198) afferma che l'umiltà non è virtù poiché sorge dalla contemplazione dell'impotenza umana, e pertanto è una diminuzione delle nostre potenzialità e si genera dalla tristezza, e ciò in netta contrapposizione con tutta la tradizione cristiana e ebraica, visto che Gesù dice *imparate da me che sono mite e umile di cuore*¹ (Mt 11, 29), mentre il salmista dice che *Egli guiderà i mansueti nella giustizia e insegnerà la sua via agli umili* (Salmi 25, 9), e nell'etica ebraica si ricorda spesso l'espressione di Michea che *ingiunge di praticare la giustizia, amare la pietà, camminare umilmente con il tuo Dio* (Michea, 6, 8). Schopenhauer (1981: 40-42), d'altronde, annovera l'avarizia tra le virtù anziché tra i vizi, dimostrando logicamente, e forse in parte anche retoricamente, come essa porti più benefici che svantaggi, tanto all'individuo quanto alla comunità.

Nella storia della filosofia e del dibattito morale si è assistito anche ad affermazioni in merito all'inesistenza dell'etica e all'impossibilità di fondare il comportamento morale o il suo oggetto riflessivo, già nella *Repubblica* di Platone (*Resp.* 338c-354c) troviamo un personaggio che rievocando alcune idee dei sofisti, il suo nome è Trasimaco, sostiene, alquanto candidamente, che la giustizia non è nient'altro che il nome che i forti danno alla loro volontà o meglio *l'utile del più forte*. Socrate, a cui Trasimaco si rivolge, è costretto pertanto a indagare questa radicale ipotesi che nega l'esistenza di qualcosa di diverso dall'utile, che un gruppo di governanti o un singolo tiranno possono

¹ *humilis corde* nell'originale latino

arrivare a chiamare giustizia solo per convenienza comunicativa. La risposta socratica è incentrata proprio sul fatto che egli è d'accordo con Trasimaco in merito alla definizione dei governanti come di persone che sono competenti nell'arte del governo e che finché governano scelgono ciò che sanno essere, secondo la loro arte, il meglio per il governo, ma allora, se essi sono competenti nell'arte del governare non possono al contempo essere anche ignoranti della stessa arte e credere che il loro utile sia da imporre a svantaggio di tutti e come sopruso, essi ricercheranno sempre il bene politico, come il medico ricerca la salute e è padrone dell'arte della guarigione, e non cerca il proprio utile ma agisce ricercando il bene del corpo. Se infatti il governante è sapiente dell'arte di governare deve conoscere cosa sia la giustizia e perseguirla, e non può rimanere ignorante di cosa essa sia, altrimenti non sarebbe più esperto dell'arte di governare. La questione è eminentemente teoretica e ci dice essenzialmente che se l'oggetto di una qualsiasi arte (*techne*, in Platone), sia essa la medicina, la pastorizia, o la politica, non è indagato, conosciuto, argomentato, vagliato e discusso in comune tra quanti se ne interessano, allora quelli non sono in nessun modo dei sapienti ma solo degli ignoranti che vogliono perseguire i propri interessi a danno dell'avanzamento della conoscenza. Così Platone afferma che negare l'esistenza della giustizia è un mero riconoscersi ignoranti di cosa essa sia e rilancia l'obbligo intellettuale del filosofo di indagare in cosa consista la giustizia. Tuttavia la dimostrazione platonica non è riuscita a sminuire la forza della posizione di Trasimaco, che è rimasta intatta, e si è ripresentata nella storia del pensiero occidentale in diverse occasioni, da Machiavelli a Hobbes e da Nietzsche a Schmidt.

La domanda dunque sull'esistenza stessa della giustizia e del bene rimane al centro della riflessione morale e ci introduce ad una distinzione basilare dei comportamenti umani, infatti ogni comportamento può essere definito secondo una semplice polarità, cioè egoistico (come Trasimaco vorrebbe per *tutti* i comportamenti dei forti) oppure altruistico (cioè un comportamento che antepone l'utile degli altri al proprio). Mentre però i comportamenti egoistici non sembrano necessari da giustificare perché la loro motivazione, la logica e il fine sono auto-evidenti, in quanto massimizzano il vantaggio individuale a scapito degli altri, i comportamenti altruistici invece risultano quasi incompatibili con gran parte delle teorie economiche e anche con la versione vulgata, ma sempre alquanto diffusa, del darwinismo. Tuttavia una spiegazione ai comportamenti altruistici viene proprio dalla biologia. Negli animali superiori si notano comportamenti volti a promuovere il benessere di altri membri del gruppo anche a costo del proprio, e cioè comportamenti in cui chi li compie si preoccupa di procurare un vantaggio (un *bene*?) agli altri anziché a sé, e questo capita anche, contraddicendo Trasimaco, da parte del membro più forte nei confronti del più debole. Ad esempio delfini, lupi, scimmie di molti tipi, hanno comportamenti di tipo altruistico tra i membri del gruppo. Come si evolve questo comportamento?

La sua forma più facile da rappresentare è il rapporto diadico madre-figlio nelle scimmie antropomorfe, in cui per molti mesi, o anni, la madre rinuncia a molti vantaggi pur di favorire la sua prole. In realtà anche i maschi in alcune specie si dedicano ai piccoli, e di certo non perché il più forte (l'adulto) possa ottenere qualcosa dai più deboli (i piccoli), anzi di solito è proprio il più forte a cedere del cibo o della protezione o un altro bene (come la compagnia o l'insegnamento di una tecnica di caccia o raccolta) al più debole. L'evoluzione di comportamenti simili è molto semplice da giustificare, poiché essi garantiscono il *fitting* e la sopravvivenza del patrimonio genetico dell'individuo attraverso la cura della prole. Tuttavia questa attenzione nei confronti delle necessità degli altri può avvenire anche tra pari o tra adulti, e una scimmia può provvedere al *grooming* (lo spulciarsi) delle altre per molto più tempo di quanto non lo riceva in cambio, mentre altre possono coprire la ritirata del branco quando è attaccato da estranei (mettendosi a repentaglio per questo), o dei delfini feriti possono essere sostenuti dagli altri se fanno fatica a nuotare o a venire in superficie per respirare, o ancora dei lupi possono portare brani di prede ai lupi che sono rimasti alle tane perché troppo vecchi per cacciare o perché occupati con i piccoli. Di esempi del genere è piena la letteratura scientifica fin dall'epoca antica. Come afferma Frans de Waal (2008) ciò che è alla base di questi comportamenti sembra costituire una base etologica e biologica alla moralità umana. L'evoluzione naturale favorisce gli animali che si aiutano reciprocamente e che cooperano, e questo è vero sia nelle relazioni di attaccamento e monotropia tra madre e figlio, presenti sia negli animali che nell'uomo (Eibl-Eibesfeldt, 2001; Bowlby, 1958), sia nei rapporti tra parenti, ma vale anche tra animali che non sono parenti stretti, come nelle comunità di scimpanzé. Ogni specie che vive in gruppi socialmente sofisticati può sopravvivere solo se vi si sviluppa una forte cooperazione, e la cooperazione per essere attuata richiede individui che siano empatici, che sappiano riconoscere l'espressione delle emozioni degli altri e che riconoscano gli individui che sono cooperativi da quelli che non lo sono. Cosa più importante devono saper distinguere i comportamenti ammessi da quelli che non lo sono e devono anche essere in grado di premiarli, rinforzarli o sanzionarli. Già Darwin considerava la moralità come un risultato dell'evoluzione e affermava che gli animali mostrano di possedere sentimenti come la compassione, e virtù come l'obbedienza, il coraggio e la fedeltà, e che la moralità è un tratto tipicamente umano che si è però sviluppato a partire dagli istinti sociali già presenti negli animali inferiori, e proprio questi istinti sociali "con l'aiuto dei poteri attivi intellettuali, e gli effetti delle abitudini, naturalmente portano alla regola aurea *fa agli altri ciò che vorresti che gli altri facessero a te*, e questo si trova a fondamento della moralità" (Darwin, 2009: 969). Sempre De Waal ci ricorda come esistano due scuole di pensiero diverse che sostengono due posizioni opposte. "Una scuola di pensiero vede la moralità come un'innovazione culturale raggiunta solo dalla

nostra specie e non riconosce le tendenze morali come parte integrante della natura umana. I nostri progenitori, si sostiene, sarebbero diventati morali per scelta. L'altra scuola, invece, concepisce la moralità come conseguenza diretta degli istinti sociali che abbiamo in comune con altri animali e, nella sua visione, la moralità non è una nostra peculiarità, né l'effetto di una decisione consapevole presa in un momento specifico della nostra storia, ma il risultato dell'evoluzione della nostra socialità.” (De Waal, 2008: 26-27) Questa seconda scuola di pensiero sottolinea come i comportamenti altruistici in natura siano necessari per mantenere il benessere delle società animali e mette anche in evidenza come gli animali superiori abbiano coscienza di quali siano tali comportamenti, provano simpatia uno per l'altro e possiedono un complesso sistema psicologico che gli permette di esercitare atti altruistici o atti riparatori. Sembra quindi che Trasimaco sia sconfessato dall'esistenza in natura del sentimento di simpatia tra membri dello stesso gruppo, e proprio questo sentimento sarebbe alla base della maturazione negli esseri umani di un senso morale, che permette di approvare o disapprovare il comportamento degli altri ed esprimere così un giudizio morale. Hutcheson (1742) ad esempio credeva che i giudizi morali e l'approvazione o la disapprovazione morale fossero effettuati da un senso morale, che, al pari dei cinque sensi permetteva di comprendere le qualità morali delle azioni basandosi sulla benevolenza universale. Alcune idee di Hutcheson venivano riprese da Hume (1739-1740) che però rifiutava l'idea di un senso morale, che secondo lui era meglio sostituire con una tendenza psicologica di cui sono dotati gli esseri umani che li porta a provare una generale simpatia per gli altri e quindi a provare dolore per le loro sofferenze e piacere per le loro gioie. Tale capacità origina da un sentimento che nella sua essenzialità può essere definito simpatia anche secondo Adam Smith (1995). Lo scozzese sostiene che possediamo un naturale senso di giustizia che opera come un meccanismo psicologico che si può paragonare nel suo funzionamento a uno spettatore imparziale che tende a simpatizzare con chi rispetta le leggi fondamentali *che tutelano la vita*, e in particolar modo la persona del nostro prossimo, le sue proprietà e gli accordi che ha stipulato con altri. Se qualcuno di noi viene meno al rispetto di queste leggi di giustizia quando pensa alle proprie azioni dal punto di vista degli altri e dello spettatore imparziale non può che provare un sentimento di vergogna e rimorso e alla fine grazie al rimorso e “all'orrore della solitudine” possiamo ricondurci all'interno della società. La descrizione del meccanismo ricorda molto da vicino il processo istintivo degli animali di branco in cui, per esempio, il giovane babbuino che ha tentato di spodestare il capo branco dopo aver perso il duello si sottomette e rientra nel branco, spinto dai versi di disapprovazione degli altri membri del gruppo invece di continuare ad avere un atteggiamento ostile nei confronti del *leader*. Anche la scimmia che cerca di rubare un frutto alla propria vicina viene ricondotta a più miti consigli dopo essere stata scoperta

dagli altri, e in entrambi i casi l'animale ha una chiara consapevolezza di quale sia il comportamento accettato dal gruppo e considerato rispettoso delle leggi che tutelano, se non la vita, quantomeno la convivenza (che per animali estremamente sociali non è distinguibile dalla vita stessa). Tanto che la punizione peggiore, fatta eccezione per la morte, è, sia per noi che per i nostri parenti primati, l'allontanamento dal gruppo e l'isolamento (l'esilio e la prigionia nelle società umane sono la pena *par excellence*). Questa vicinanza tra società animali e società umana ha portato molti filosofi e biologi a considerare la moralità come un tratto sì tipicamente umano, ma di derivazione etologica, e come dice Darwin (1871) la differenza tra gli uomini e gli animali è solo di grado e non di genere.

L'idea che esista un sentimento di benevolenza universale, una generale concordanza tra il comune senso morale e l'esistenza di un meccanismo psicologico che influenza le considerazioni e i giudizi morali viene ripresa dagli utilitaristi, tra cui i più celebri sono Jeremy Bentham e John Stuart Mill, entrambi partono dalla considerazione basilare che la felicità e il piacere sono buoni e naturalmente perseguiti dagli esseri umani, mentre il loro contrario è un male da evitare. Bentham in *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789) definisce il principio di utilità come quella proprietà che in alcuni oggetti tende a produrre il piacere o la felicità o a evitare che si producano dolore e infelicità alle parti coinvolte nell'azione. L'umanità è guidata da questi due estremi *piacere/sofferenza* e ogni azione che ha come conseguenza "la maggiore felicità per il più gran numero di persone" è per forza di cose l'azione giusta e migliore da compiere. Secondo Bentham anche la teoria politica deve ispirarsi a questa proposizione, e lo Stato deve lasciare i cittadini liberi di perseguire il proprio interesse e la propria felicità finché non danneggiano nessuno, e intervenire solo nei casi in cui la libertà e il benessere altrui sono in pericolo o danneggiati. L'idea fondamentale di questo approccio è il riconoscimento che ognuno è il miglior giudice del proprio interesse e che nel perseguirlo non può danneggiare quelli degli altri, ma considerare quali conseguenze i propri atti hanno nei confronti del proprio benessere e di quello altrui. Proprio per questa attenzione tributata alle conseguenze delle azioni si parla di *consequenzialismo* secondo la terminologia introdotta da Anscombe (1958) per denotare il pensiero di Sidgwick, un utilitarista. L'utilitarismo è stato, fin dalle origini, sempre preoccupato del *welfare state* e della giustificazione delle politiche statali, già Bentham aveva ideato un modello di calcolo per la misurazione della felicità (che evidentemente non è riuscito a dare i risultati sperati). Come mette in evidenza Philippa Foot (2002: 61) l'*utilitarismo* e il *consequenzialismo* si distinguono per il fatto che il consequenzialismo identifica certi scenari (o situazioni) come buoni scenari e che la bontà di una azione consiste nella sua capacità di produrre buoni scenari, mentre l'utilitarismo è l'unione del consequenzialismo con l'idea che il migliore scenario è quello in cui

si trova maggior felicità, piacere o la massima soddisfazione di desideri. John Stuart Mill è sicuramente da considerare come l'autore di riferimento per l'utilitarismo classico, nel suo *Utilitarianism* (1863) introdusse una serie di cambiamenti rispetto a Bentham, al fine di rendere la teoria più strutturata e in grado di rispondere alle critiche di ristrettezza che si era attirata, così mantiene il principio di massimizzazione della felicità (data dalla presenza del piacere e dall'assenza di dolore) come fine dell'agire morale, ma introduce anche una distinzione tra tipi di piacere. Come avveniva già in Epicuro, dice Mill, i piaceri intellettuali, dell'immaginazione, del sentimento e morali hanno un valore molto più alto rispetto a quelli della semplice sensazione. Secondo la sua famosa espressione è meglio essere un Socrate insoddisfatto che uno sciocco soddisfatto, poiché Socrate sviluppa le più elevate facoltà assegnate all'uomo dalla natura, e, anche se lo sciocco non è d'accordo, è solo perché non ha mai provato i piaceri intellettuali e quindi non li può paragonare ai suoi tipi di piacere. Mill inoltre considera le singole azioni come subordinate a leggi generali, così non dobbiamo riflettere solo sulla bontà della nostra possibilità di mantenere le promesse o di rompere il patto, ma sul fatto più generale che mantenere le promesse è un principio che permette di produrre maggiore felicità e pertanto massimizza di più il principio di utilità, poiché una società in cui si mantengono le promesse è più fiduciosa, stabile e prospera, di una in cui non si mantengono.

Tuttavia mentre l'utilitarismo, il sentimentalismo e anche le teorie di uno Hume sembrano potersi accordare (*ex post*) con una teoria biologica dell'origine della moralità, nel senso di De Waal, altre scuole di pensiero non ci riescono in nessun modo. Ad esempio due dei libri che hanno segnato maggiormente il punto del dibattito mondiale sulla morale definiscono la natura della moralità come razionale, e la considerano distinta dai sentimenti e addirittura in grado di contrastarli e sopravanzarli, negandogli il ruolo di motivazioni dell'agire etico. Questi due libri sono *l'Etica a Nicomaco* di Aristotele (2005) e *La Critica della Ragion Pratica* di Kant (1997).

Aristotele nell' *Etica a Nicomaco* presenta alcuni punti fondamentali della sua etica, e questi punti li ritroveremo spesso nel dibattito sull'educazione morale che si definisce *Virtue Ethics* (approccio molto diffuso negli USA negli ultimi anni). Vediamoli nella selezione che ha fatto Tim Sprod (2001: 88):

- 1) innanzitutto il *focus* dell'attenzione non è posto sugli atti, sui comportamenti o sui principi morali, ma sulla persona umana, poiché l'idea principale che guida tutta la riflessione prevede che la persona virtuosa raggiunga lo scopo inerente della vita umana, ovvero la felicità, pertanto l'attenzione è rivolta alla persona e non al singolo comportamento.
- 2) Le virtù sono di due tipi, intellettuali e morali, e sono stati del carattere umano, ovvero propensioni stabili a scegliere alcune azioni.

3)Le virtù hanno origini diverse, sia genetiche, perché “siamo adatti per natura a svilupparle”, sia sociali, perché spesso “tutta la differenza di abitudini comportamentali viene sviluppata durante la crescita con l’acquisizione di alcuni abiti”. Inoltre esiste la saggezza (in greco *phronesis*) che gioca un ruolo importante nel regolare l’applicazione delle singole virtù al contesto determinato in cui viviamo, poiché le virtù sono disposizioni generali ad agire in un certo modo e debbono essere però agite in un ambito particolare. La saggezza (*phronesis*, φρόνησις) dunque è la capacità di scegliere il migliore dei beni realizzabili dall’uomo. Infatti essa conosce gli universali, e anche i particolari.

4)Le virtù possono essere ottenute “grazie a impegno e cura” Gli esseri umani possono deliberare sulle azioni da compiere e utilizzare la saggezza per modificare i propri comportamenti e sviluppare una virtù particolare.

5)La morale e tutte le sue applicazioni sono contestualizzate, il giudizio morale non può pertanto essere esatto e preciso come quello della matematica. Aristotele sostiene che l’etica, come la politica, non dispone di dimostrazioni sempre valide, ma di dimostrazioni valide nella maggioranza dei casi, tuttavia questa caratteristica non sminuisce il rango di scienza dell’etica anche se essa non può sperare di raggiungere la rigorosa esattezza della matematica.

Aristotele, come si è detto, è ancora oggi uno dei riferimenti più importanti per seguire il dibattito contemporaneo in merito all’educazione morale e del carattere, e i suoi scritti sulla morale non cessano di ispirare autori che lo considerano il pilastro della cosiddetta *Virtue Ethics*, e questo anche grazie al ruolo che egli tributa all’acquisizione delle virtù durante l’infanzia e la gioventù, al ruolo dell’esperienza nell’acquisizione della saggezza, al fatto che considera sempre da contestualizzare l’azione virtuosa, al ruolo riconosciuto alla felicità come stato finale e pienamente umano che corrisponde all’esercizio delle virtù (definendosi in questo senso più come benessere personale e riuscita nella vita). Kant invece considera gli esseri umani come pienamente razionali e li distingue dagli animali proprio in virtù della loro capacità di determinare le proprie azioni per via della ragione pratica (come in Aristotele) piuttosto che grazie ai loro istinti. Secondo il tedesco un’azione che non avvenga per caso può essere riassunta in una massima soggettiva e individuale, ovvero in una “regola pratica che la ragione determina in base alle condizioni del soggetto (sovente in dipendenza della sua ignoranza o anche delle sue inclinazioni) ed è quindi il principio secondo il quale il soggetto agisce” (Kant, 1985: 49-50). Tuttavia l’uomo, dotato di una volontà libera che si scopre autonoma da ogni forza esterna, è in grado di trasformare le proprie massime in legge morale universale, o meglio in un imperativo categorico, in una massima che non è soggettiva ma vale per tutti e sempre poiché è oggettiva e considera gli esseri umani come fini e non solo come mezzi. Benché la riflessione kantiana sia una delle più elevate definizioni della legge morale dal punto di vista razionalistico, tuttavia

l'autonomia della ragione che pone alla base dell'azione morale tende a escludere i sentimenti, i desideri, le emozioni e le inclinazioni dalla sfera della morale, e così anche le situazioni, le relazioni, le persone e le loro esistenze reali tendono a perdere importanza e nitidezza nel discorso morale, per questi motivi dei due grandi pensatori razionalisti Aristotele oggi è molto più considerato nel dibattito dell'educazione morale, benché Kant continui ad essere un riferimento imprescindibile in ogni altra riflessione sull'etica.

Finora abbiamo parlato in maniera generica di morale e cercato di delineare alcuni passaggi necessari per entrare con più agilità nel dibattito educativo in merito all'educazione morale e del carattere, ma ora dobbiamo introdurre anche una distinzione teorica molto importante, seppur di minima, che ripartisce la riflessione filosofica sulla morale in almeno due branche principali, rispettivamente la metaetica, e l'etica normativa. La metaetica si occupa propriamente di definire i criteri che rendono il discorso sull'etica possibile, indaga sulla possibilità che le conoscenze morali siano vere o false, che esistano fatti reali di natura morale, che tipo di sentimenti possono essere considerati morali, che cos'è l'obbligatorietà nell'azione morale, e se in generale le nostre affermazioni in merito alla morale sono corrette, cogenti, coerenti e difendibili. Indaga i termini e le stringhe di base del sapere filosofico sulla morale, i *grundwissen* etici. David Copp (2006) segnala che il dibattito odierno in merito alla metaetica verte principalmente sul realismo morale, il naturalismo, il noncognitivismo e il razionalismo. Questioni che si intrecciano in un dibattito serrato che cerca di delineare i confini e la validità del discorso morale. Ad esempio il realismo morale sostiene che i fatti morali esistono *realmente* e che i giudizi morali delle persone possono essere veri o falsi a seconda che corrispondano o meno al fatto morale realmente esistente. Il noncognitivismo invece non accetta per le affermazioni morali uno status di tipo cognitivo, ma le considera stati conativi o motivazionali, al pari dei desideri, fino ad arrivare a posizioni in cui gli imperativi morali vengono fatti valere come ingiunzioni che vengono espresse in una lingua elevata e in forma filosofica per nascondere la natura di imperativi che non hanno nessun tipo di contenuto di tipo morale. Per il noncognitivismo dunque, al contrario che per il realismo, non esiste referente reale e pertanto nell'affermare qualcosa in ambito morale non si descrive nulla, ma si esprime solo una propria posizione o opinione che, invece che sotto forma di comando, viene articolata grammaticalmente sotto forma di sentenza descrittiva. Ma mancando il referente reale del discorso, il discorso stesso non può essere né falso né vero. La frase *il re d'Italia è basso* non ha referente reale, perché il re d'Italia non esiste. Dunque la frase non è né vera né falsa, mentre la frase *i friulani sono più alti della media degli altri italiani* può essere vera o falsa a seguito di un esercizio di misurazione dell'altezza dei friulani e degli altri italiani. Ugualmente, per i noncognitivist, la frase *mangiare carne è un atto immorale* non avrebbe un referente reale e non potrebbe essere considerata né vera né

falsa, ma solo un altro modo di dire *non mangiate carne!*, usato probabilmente perché dotato di maggiore forza comunicativa rispetto all'ingiunzione negativa espressa sotto forma di comando. Alcune di queste riflessioni metaetiche saranno importanti in alcuni autori o in alcune scuole di educazione morale, come vedremo nei prossimi capitoli. Invece l'etica normativa risponde, o tenta, alle domande *che tipo di azioni sono giuste? e quali sbagliate? Che tipo di persone dobbiamo essere?* Chiaramente la riflessione sull'etica normativa ha una grande importanza nel dibattito sull'educazione morale, tuttavia sia la Virtue Ethics che la Care Ethics, due fondamentali scuole di pensiero dell'educazione morale in America e nel mondo oggi, mettono di più l'accento sul carattere della persona virtuosa e sulla relazione di cura, ampliando i riferimenti rispetto alla pura e semplice normatività dell'agire etico.

Le riflessioni sull'educabilità morale e sulle azioni di educazione morale che la civiltà umana porta avanti in molti contesti sociali saranno al centro della ricerca che troverà spazio nei prossimi capitoli, e verranno indagate a partire da due punti di vista privilegiati, che sono rappresentati dalle posizioni di alcuni autori paradigmatici nella storia del pensiero educativo e pedagogico, e dal dibattito americano contemporaneo in merito all'educazione morale e del carattere. In questo primo capitolo abbiamo cercato di definire il panorama storiografico e teorico in cui si inseriscono i lineamenti della riflessione morale, anche se in maniera del tutto strumentale alla nostra indagine e miseramente lontani dalla esaustività che l'argomento richiederebbe in ambito filosofico. Ogni ristrettezza di visione, ogni semplificazione eccessiva e ogni dogmaticità derivano ugualmente dall'ampiezza sconfinata del campo in cui si sviluppa la riflessione morale, dagli interessi delimitati di questa ricerca e dalla mia personale ignoranza. All'interno della sterminata letteratura morale, tuttavia, la riflessione sull'educazione morale e su quella che si chiama anche etica applicata (che è diversa dall'educazione morale, ma ne è spesso il contenuto di insegnamento/apprendimento), è di particolare rilievo e ne costituisce una parte fondamentale, basti pensare ad esempio che il filosofo Peter Singer (1985: 627) riporta la notizia che il primo testo scritto che affronti questioni etiche è un testo di precetti indirizzato ai giovani scribi egizi, in pratica, a tutti gli effetti, un testo di educazione morale. Pertanto prima di procedere oltre vorrei riportare qui una considerazione storiografica importante che viene fatta da Alasdair MacIntyre (1998), egli sostiene che probabilmente non esiste un unico discorso morale e gli autori che si sono occupati di morale non hanno sempre affrontato gli stessi argomenti e indagato gli stessi aspetti della realtà, e non si dovrebbe credere che esista una specifica tradizione occidentale che si interroga in merito alla moralità, intesa come qualcosa di definito allo stesso modo da tutti. Si può postulare invece l'esistenza di una riflessione sulla morale intesa come una convivenza fianco a fianco di una serie di tradizioni. Così il discorso morale di Nietzsche, di Aristotele o di Stuart Mill sarebbero irriducibili uno all'altro in termini

di tradizione, e verrebbero accomunati solo nei testi di studio. Questo accenno alla posizione di MacIntyre sull'importanza della tradizione nella definizione del proprio discorso morale dovrebbe servire a metterci al riparo da credenze ingenuie in merito all'esistenza di un dibattito morale omogeneo e di facile definizione nei tratti, piuttosto siamo invece di fronte a una definizione alquanto problematica dell'argomento e della struttura stessa del discorso morale, che rimane un'area in cui si affiancano una serie di tradizioni e di interessi culturali di stampo storico e teorico assai disomogenei tra di loro. Pertanto immaginare che il dibattito sull'educazione morale non sia a sua volta un dibattito in cui diverse tradizioni si affiancano e si sovrappongono sarebbe ingenuo.

CHE COS'È L'EDUCAZIONE MORALE

Il tema che si cerca di indagare in questo secondo capitolo è l'educazione morale, partendo direttamente dalla definizione di morale che si è data nel precedente capitolo e cioè di una naturale tendenza umana a definire certi contenuti e ambiti dell'esperienza in termini di giusto e non giusto, buono e cattivo, con la chiara percezione del fatto che le azioni che possono essere descritte in questi termini ricadono in un campo peculiare di indagine e esperienza che deve essere vissuto riconoscendone la specificità, prendendo decisioni che non sono indifferenti e ricadono nella giurisdizione del giudizio morale, nostro e degli altri. Il soggetto cosciente che agisce in contesti di esperienza morali, ponendosi domande sulla cosa giusta da fare e argomentando le motivazioni che lo convincono ad agire in un modo determinato, tuttavia è stato esposto, durante l'arco della sua intera vita, ad una serie di interventi di agenzie educative che si pongono come dispensatori di formazione morale, appunto. Egli non è lasciato in balia di sé stesso durante gli anni della crescita, al contrario è da ogni parte invitato a educarsi moralmente e ad apprendere ciò che è considerato giusto o sbagliato. Chiese, Stato, associazioni, partiti, organizzazioni di ogni natura, si danno l'obiettivo di educare il sentimento morale degli individui, si affannano a costruire argomentazioni morali e a elencare i comportamenti giusti da perseguire nella vita di tutti i giorni nei contesti più disparati. In ogni società storica l'educazione morale è stata riconosciuta come un momento fondamentale del processo di inculturazione e crescita personale dell'individuo, e le forme che essa ha rivestito nella società sono cambiate con il passare del tempo e il mutare dei contesti materiali e produttivi, senza però mai venire meno come fondamentale istanza educativa del cittadino o del membro della comunità, che, se non educato moralmente, non può mai essere considerato un elemento attivo e consapevole della società. Già tra gli animali sociali è richiesto ai membri del gruppo di limitare alcuni comportamenti nocivi alle relazioni e di favorirne altri che invece permettono al gruppo di prosperare, ma mentre tra gli animali questa richiesta del gruppo sembra esaurirsi nella struttura delle relazioni generate dalle innate tendenze comportamentali, negli uomini, la cui vita in comune è altamente conflittuale e complessa, molti comportamenti, al contrario, sono di natura prettamente culturale e richiedono, quindi, per essere appresi, un intervento educativo del gruppo adulto sui membri più giovani, che altrimenti non potrebbero mai sviluppare una competenza comportamentale socialmente considerata accettata e buona. La dimensione umana della vita sociale richiede pertanto una certa formazione nell'ambito della morale, intesa sia come norma comportamentale di natura sociale appresa (e quindi convenzionale), sia come riflessione di natura universale e formale sulle norme comportamentali in generale (e quindi razionale). Questo processo educativo lo ritroviamo nelle

distinzioni che delineano i tre grandi ambiti in cui si suddivide la riflessione sull'educazione, e che sono certamente quello dell'educazione intellettuale, dell'educazione emotiva e dell'educazione morale (Baldacci, 2012). Inoltre in ogni società storica si assiste a pratiche di educazione morale di qualche importanza, siano esse formali o informali, sociali o familiari, affinché i giovani diventino competenti nel riconoscimento del rilievo etico di alcuni contesti e azioni. In particolar modo il processo che in antropologia si chiama *inculturazione* (Tentori, 2007) sembra ottemperare, tra le tante finalità educative, anche quella morale, e presenta una serie di tratti che tendono a coincidere con l'idea di educazione morale implicita che presentiamo più sotto. L'inculturazione difatti è descritta come il processo sociale in cui l'individuo viene esposto a insegnamenti diretti e indiretti di tipo culturale affinché sviluppi tratti comportamentali, conoscenze, visioni del mondo e della vita, valori, opinioni, sistemi simbolici ed etici, della propria cultura di appartenenza. Durante il processo di inculturazione, che avviene soprattutto nell'infanzia e nell'adolescenza, l'individuo si ritrova a dover apprendere e assorbire una quantità enorme di nozioni morali, di fatti esemplari da imitare, di idee sul bene e sul male, di metodi e strumenti di giudizio morale, di discorsi retorici da utilizzare come giustificazioni, di riflessioni e metodi dialettici, e tutti questi apprendimenti possono avvenire sia in maniera diretta, esplicita e formale, richiamando l'attenzione dell'apprendente in maniera inequivoca appellandosi alla necessità di sviluppare una certa moralità in maniera autonoma e attiva, oppure in maniera indiretta, implicita e informale, cercando di educare la moralità del giovane nel mentre si è impegnati a fare altro (almeno apparentemente). Mentre l'educazione morale esplicita assume forme storiche che differiscono di molto a seconda del contesto in cui si manifestano e sono generalmente facili da distinguere e analizzare proprio per la loro natura manifesta e programmatica, l'educazione implicita al contrario è *incorporata* all'educazione intesa come processo di inculturazione, e ci si potrebbe spingere a dire che non si può distinguere da essa se non in maniera imprecisa, visto che educare i bambini significa, anche e sempre, educarne la moralità, il senso morale, l'idea di giustizia, le convinzioni su ciò che è buono e cattivo, senza dover ricorrere a programmi, lezioni, linguaggi tecnici e saperi disciplinari. L'educazione morale esplicita può arrivare a costituirsi disciplina di insegnamento-apprendimento di origine filosofica mentre l'educazione morale implicita tende a essere un programma informale del processo di socializzazione normativa (Maggioni e Dei, 2012). quello stesso processo di apprendimento normativo che Durkheim definisce come "*socialisation méthodique*", in cui si inculca nella coscienza dei singoli individui le norme e i valori che sono alla base di un sistema sociale (Durkheim, 1922). Gli studi sociologici intendono la socializzazione come un processo di interiorizzazione di norme e valori in cui i controlli e i valori sociali esterni si trasformano in una struttura interiore dell'individuo, in un insieme di

disposizioni all'azione. La psicologia sociale, la teoria dell'apprendimento sociale, le teorie dello sviluppo cognitivo e la psicanalisi cercano di spiegare in che modo avvenga tale processo di interiorizzazione, quali ne siano i meccanismi e come si possano attivare, inibire o comunque influenzare. Non è interesse della nostra ricerca rivolgerci a questo aspetto psicologico dell'apprendimento e dell'insegnamento della morale, segnaliamo però che nelle riflessioni sociologiche e antropologiche si ritrovano alcune tra le descrizioni delle basi dell'apprendimento e dell'assorbimento di norme morali nell'età infantile e giovanile attraverso processi indiretti di esposizione dei giovani e dei bambini a modelli, idee, concetti, valori e comportamenti considerati ideali e corretti, o comunque di successo, come oggi si usa dire evadendo il linguaggio e le categorie morali e spostando l'attenzione sulla riuscita individuale e egoistica.

Più avanti cercheremo di analizzare questo tipo di educazione indiretta e implicita e di evidenziare come, a partire dall'età moderna, e dalla diffusione della scuola come istituzione per l'educazione e l'istruzione dei fanciulli e dei giovani, questo tipo di educazione morale implicita si sia amalgamato con le pratiche educative formali in modo da diventarne uno degli strumenti più importanti per la riproduzione sociale e l'esercizio del controllo sugli individui da parte delle élite dominanti. In un secondo momento invece cercheremo di definire alcune caratteristiche dell'educazione morale esplicita e di come alcuni educatori e pedagogisti ne abbiano definito un possibile paradigma. Difatti benché gran parte della riflessione che gli esseri umani hanno svolto sull'educazione tiene conto del fatto che tra le principali finalità educative vi sia proprio quella morale, e l'educazione morale sia inserita abitualmente come branca tra le principali della pedagogia, tuttavia la riflessione sull'educazione morale si rivolge a due ambiti del tutto differenti in realtà. Il primo guarda all'educazione morale come alla descrizione e insegnamento dei buoni comportamenti convenzionalmente accettati e necessari per favorire la convivenza in una data società, e sconfina nell'etichetta sociale, nell'*habitus* inteso come abitudine e norma sociale temporanea e contestuale, il secondo si riferisce invece alla riflessione sull'individuo come agente morale universale razionale e sulla morale in genere. Tuttavia benché l'attenzione dei governi e del sistema scuola tende ancora oggi a preoccuparsi piuttosto del primo dei due areali sull'educazione morale, occupandosi della formazione di un agente morale che esprime e sa riconoscere i valori sociali come li definisce la cultura dominante o comunque la cultura di appartenenza dell'individuo soggetto alla formazione morale, la riflessione pedagogica è sempre stata più attenta alla dimensione esplicita. Parlare di educazione morale implicita ed esplicita non vuol dire che si riconosca una realtà fattuale a due modelli di educazione morale, ma piuttosto che l'educazione morale può assumere due forme culturali differenti che si manifestano nella storia dell'educazione, queste due forme però

non sono da intendere in relazione conflittuale tra di loro, e possono manifestarsi nello stesso sistema, nella stessa struttura e nello stesso programma educativo. Che ci siano momenti in cui l'educazione morale assume forma implicita e altri in cui invece passa a quella esplicita è esperienza comune e assodata, in gran parte delle esperienze educative si ha una composizione di entrambe queste modalità. Chiaramente in qualsiasi sistema è possibile eliminare dai programmi e dall'intenzionalità educativa l'educazione morale esplicita, mentre quella implicita non è in nessun modo separabile dall'azione stessa di educare se l'educazione avviene tra due esseri che incarnano una asimmetria di saperi e/o di status sociale a favore dell'educatore, perché l'educato verrà sempre esposto a regole normative, di condotta, di comportamento da parte dell'educatore, e questa esposizione morale costituisce uno dei pilastri fondamentali della relazione educativa stessa.

Educazione morale implicita

Dunque l'educazione morale implicita, iscritta costruttivamente nella relazione formativa e educativa, agisce sempre nei contesti formali e informali in cui si trovano educatori e educati, e ne risulta anzi una componente essenziale. Il più delle volte in questi contesti educare moralmente significa una cosa che riassume stringatamente Brezinka (1994: 157): educare al civismo e alla convivenza. Ovvero si risolve nell'impegno di insegnare ai bambini valori comuni, l'accettazione della diversità, il rispetto delle regole, le buone maniere, la prossemica, le regole comunicative, il senso di appartenenza alla comunità, l'obbedienza ai superiori, ecc. Si può far rientrare qui anche l'insegnamento di norme di natura organizzativa o epistemologica che hanno però influssi sul comportamento etico, come nel caso dell'insegnamento delle azioni da compiere per organizzare un gruppo di lavoro o per stabilire come favorire il coinvolgimento delle diverse opinioni personali in un processo decisionale, o ancora a chi tributare la nostra attenzione quando qualcuno parla in pubblico, o l'atteggiamento emotivo da tenere quando ci troviamo dinanzi ad un problema. Questa educazione morale all'assunzione di comportamenti valutati positivamente dal gruppo in maniera automatica e irriflessiva, semplicemente per esposizione al contesto e all'autorità che lo informa, la possiamo definire implicita, e viene anche definita da Dewey come composta da idee *sulla* morale e non da idee *morali*. Le idee sulla morale possono essere di natura differente, alcune morali, altre immorali e non morali. Ma mentre le idee morali sono quelle idee che influenzano la condotta e la migliorano (Dewey, 1909: 1-4) le altre sono solo idee che si rivolgono alla morale ma senza incidere su un reale progresso umano attraverso la riflessione e l'acquisizione di un abito critico. Questa educazione morale implicita per lo più composta da idee sulla morale che da idee morali che pongono l'individuo in una situazione reale di apprendimento (e quindi riflessiva e attiva) può essere osservata in tutti i contesti storici e non è

difficile scorgere il carattere eminentemente antropologico, poiché più che formare il carattere dell'individuo cerca di formare il carattere nazionale, etnico, religioso, attraverso l'azione educativa sui bambini. Come ricorda Tim Sprod (2001: 3-4) tutti i docenti, ad esempio, influiscono sullo sviluppo morale dei bambini, anche se in maniera piuttosto incidentale, attraverso i modelli di cura che adottano, le aspettative che riversano sulla classe, le regole che stabiliscono, gli abiti comportamentali che inculcano. Anche la scuola come istituzione impone a chi la vive dei modelli di regole e interazioni, delle politiche disciplinari e comunicative, e quanti credono che la scuola non dovrebbe occuparsi dell'educazione morale degli studenti, in realtà non considerano come l'educazione morale avvenga soprattutto in maniera indiretta e implicita, veicolata grazie al curriculum nascosto (*hidden curriculum*), e si rivolga già a tutti e tutte in maniera pervasiva e a volte pesantemente burocratica e convenzionale (nel senso deteriore del termine). L'insegnamento morale di questo tipo generalmente è controllato dagli adulti e dall'istituzione ma non assume forme riflessive, esplicite e soggette a programmazione, e soprattutto non richiede ai bambini e ai ragazzi di apprendere in maniera riflessiva e critica, anzi richiede un certo grado di passività per via della sua indiscutibilità, ovvero del suo carattere implicito e nascosto. Diventa difficile sottoporre questo tipo di educazione morale implicita scolastica a una analisi riflessiva perché essa stessa si pone nei termini dell'esercizio di una forte influenza sociale più che nei termini di una pratica educativa che si può vagliare con rigore scientifico e analitico. Questa educazione morale che vuole istillare nei giovani scolari una conoscenza e una adesione a valori condivisi è da concepire come un'educazione che si pone come presupposto assiologico del comportamento sociale, che ne costituisce la base assiologica dell'idea stessa di morale sociale condivisa, o in termini weberiani si definisce come la sua premessa (Weber, 1966). Un passaggio che ci permette di comprendere più adeguatamente questo tipo di educazione morale è costituito dalla posizione di Durkheim (1925), quando afferma che l'educazione morale consiste nell'acquisizione di tre elementi caratteriali: obbedienza, spirito di gruppo, autonomia della volontà. Molto spesso la scuola e i docenti nella loro pratica all'educazione morale implicita si pongono proprio questi tre semplici obiettivi, ottenere obbedienza, almeno in un certo grado, dai propri scolari, infondere loro una certa attitudine a considerarsi dei membri del gruppo e mai degli agenti isolati e svincolati dalle esigenze più ampie della comunità, e infine fargli concepire la scelta etica e morale dell'individuo come frutto di una scelta autonoma e volontaria di cui debbono rispondere in prima persona. Sempre nel riferimento a Durkheim si trova un quadro per definire in maniera precisa cosa avviene con questo tipo di educazione morale, egli dice che la società è fatta principalmente di rappresentazioni collettive che sono ideali, simboli, idee, posizioni morali, valori, e che queste rappresentazioni collettive devono essere assorbite dal bambino durante la sua educazione.

Questa educazione morale indiretta e implicita permette dunque all'individuo di accedere a una serie di valori condivisi, di diventare obbediente e in grado di limitare i propri istinti egoistici e così diventare affidabile per la società. Questo obiettivo è visto spesso come il più importante da raggiungere per l'educazione, tanto che Durkheim lo pone tra quelli che devono essere inseriti nei corsi comuni a tutti gli indirizzi di studio, l'educazione morale deve favorire l'acquisizione del rispetto per l'autorità e l'attaccamento positivo al gruppo, e poi, nel contesto sociale moderno, la chiara consapevolezza che la scelta morale è sempre fondata su una volontà autonoma di cui siamo responsabili come individui (1973, Bellah). Questo accento posto sull'autonomia individuale introduce in maniera indiretta il secondo tipo di educazione morale che invece si concentra sullo sviluppo di competenze morali e riflessive nell'ambito etico, quel tipo di educazione morale esplicita di cui ci occuperemo più avanti, ma torniamo ancora per il momento all'educazione morale intesa come assorbimento dei valori sociali e apprendimento dell'obbedienza, del rispetto dell'autorità e della moderazione degli istinti egoistici. Per fare un esempio pratico di come le società si preoccupino di questo tipo di educazione morale è possibile osservare che nell'antica Grecia del periodo classico (seppur con differenze temporali e geografiche) si insegnava ai bambini che allo straniero si deve dare sempre accoglienza e ospitalità, e questo insegnamento è sicuramente di natura morale, visto che riguarda un bene da compiere attraverso il proprio comportamento a favore di altre persone per produrre un bene immateriale, tuttavia il tipo di educazione che lo promuoveva era del tutto formale, e in molti casi autoritario e anche passivizzante. Per inculcare il convincimento sulla bontà dell'ospitalità (ξενοδοξία) si ricorreva a presentarne l'avallo di ogni sorta di autorità divina e morale e si prospettavano punizioni e cattiva sorte per chi non l'avesse praticata adeguatamente, e non si favoriva in nessun modo la riflessione in merito, chiunque avesse voluto discutere o questionare sui motivi e sulle ricadute di un tale comportamento avrebbe incontrato il biasimo e la riprovazione degli altri, e in particolare modo degli adulti (Jäger, 2003). Ogni cultura mette in atto un'educazione morale implicita di questo genere, nell'Italia di oggi, ad esempio, l'insegnamento morale dell'ospitalità non è presente (o almeno non con i tratti che aveva presso i greci), ma è sostituito da altri che sicuramente non si trovavano presso i greci stessi o in altre culture, ad esempio oggi si insiste molto di più, rispetto a un passato anche prossimo, sull'importanza del rispetto della sfera intima e privata dell'altro nelle relazioni occasionali e non significative, e sul valore della riservatezza personale, e si invitano i bambini a essere educati nel senso che non debbono essere invadenti e intrusivi con domande o atteggiamenti di natura richiedente. Benché gli insegnamenti morali siano di natura differente (come nel caso riportato da Erodoto in merito alle esequie dei padri di Greci e Indiani del capitolo precedente) in entrambi i casi però la società reputa giusto un tipo di

comportamento e lo trasmette ai bambini senza discutere in nessun modo della giustezza della posizione che viene insegnata, il bambino deve capire cosa è considerato giusto e cosa non lo è dalla società a cui appartiene, e che i bambini posseggano questa educabilità morale non è messo in dubbio da nessuno. Tutti i bambini vengono quindi educati moralmente ad apprendere i caratteri culturali e le rappresentazioni collettive, i valori, le norme del galateo e dei comportamenti più adeguati.

L'educazione morale implicita e la svolta disciplinare durante l'età moderna

All'origine della diffusione di modelli di educazione morale implicita di tipo scolastico possiamo trovare due eventi fondanti che sono rispettivamente: la necessità di *educare* il cristiano nata a seguito della Riforma e della Controriforma, e la nascita della scuola come istituzione disciplinarizzante l'individuo. Questi due eventi costituiscono la premessa dello sviluppo pedagogico dell'educazione morale implicita nella scuola moderna, il cui prototipo classico si fa abitualmente risalire a Giovanni Battista de La Salle (1935?). La necessità di educare in strutture fisicamente e architettonicamente progettate per riunire decine di bambini da educare e quella di provvedere alla loro educazione in un senso morale, religioso e correttivo è la premessa che porta alla pedagogia ortopedica (Foucault, ...) come modello scolastico moderno della pedagogia morale implicita. L'educazione morale implicita che nasce dalla collaborazione, sul piano teorico, sociale, pratico, di queste due grandi innovazioni dell'era moderna, può configurarsi in un modello che si struttura a partire dal riconoscimento valoriale di un elenco di virtù di tipo religioso (o comunque canonico-formale), che i bambini devono apprendere attraverso il processo formale di educazione, con la lettura e il riconoscimento dei tipi morali e degli esempi nella letteratura presentata attraverso lezioni, sul piano esplicito. Ma questa struttura esplicita tradizionale, che consisteva nel presentare esempi, miti, favole, racconti biblici e evangelici, storie folcloristiche, per far sviluppare un codice morale di riferimento viene inglobato e superato, perché oltre all'educazione morale tradizionale in questo modello moderno si presenta un nuovo carattere impositivo che riguarda il modo stesso di insegnare e apprendere, la sua struttura sociale, le sue pratiche e le sue forme. Le vecchie storie di natura morale vengono incorporate in una serie di esposizioni ripetitive a lezioni, canti, letture, narrazioni, ma a queste si aggiungono delle azioni routinarie e disciplinanti che investono il bambino nella classe. Un esempio incredibilmente chiaro di questo modello è dato da Ferrante Aporti (1833) che nel suo *Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili* afferma che l'educazione morale avviene attraverso l'uso di quattro strumenti, ovvero le preghiere quotidiane, lo studio della storia sacra, l'esercizio della disciplina scolastica e il canto dei salmi più adeguati. Si nota che le le preghiere e i salmi

rispondono all'esigenza liturgica e catechetica, e poi si studia la storia sacra perché è il riferimento di significato del discorso morale. Ma l'elemento che viene dal cuore del modello moderno è l'esercizio della disciplina che stabilisce il vero intervento educativo morale verso i bambini per la formazione del loro carattere, e della loro soggettività autonoma e controllata in un gruppo di soggetti isomorfi. Questo modello di educazione morale implicita si confonde quasi del tutto con il modello generale dell'educazione morale, in epoca storica a partire dalla Riforma, in cui l'educatore deve avvicinare i bambini alla preghiera, agli esempi offerti dalla bibbia, istruirli nelle lettere e nella matematica di base da un lato, e dall'altro invece portarli all'esercizio della disciplina che richiede loro di disporsi ad accogliere docilmente l'insegnamento seguendo regole, orari, tecniche, e adottando le posizioni assegnategli nello spazio dall'adulto. In questo modello si riconosce l'obiettivo morale esplicito dell'educazione come primario rispetto a quello intellettuale e fisico, e ogni apprendimento di abilità cognitive, emotive e fisiche deve essere subordinato allo sviluppo delle virtù morali, come ricordano tutti coloro che si occupano di educazione, ma questo discorso palese tende a non mostrare l'interesse educativo di natura morale implicita che è costituito dalle tecniche disciplinarizzanti. Secondo l'Aporti ad esempio l'educazione aveva come scopo principale proprio la prosperità morale del popolo, ed egli era cosciente che la rigenerazione morale del popolo non poteva che venire dall'educazione, in special modo dei bambini poveri e bisognosi (Macchietti e Serafini, 2011: 18-20). Questa idea che il popolo debba essere educato per potersi allontanare dalle paludi dell'immoralità in cui altrimenti verserebbe supinamente prende forma in particolar modo a partire dalla Riforma e dai tentativi dei primi leader protestanti, e la motivazione di questa idea è sia di natura religiosa che di natura politica. Calvino e Lutero ad esempio, secondo la lettura di Marcuse (2008: 30-2), si preoccupano del fatto che nei bambini venga piegata la naturale caparbia dovuta allo stato di peccato in cui nascono affinché diventino umili e miti, visto che l'individuo non è naturalmente portato alla *subjectio* nei confronti degli altri e della società, ma deve pur essere sottomesso agli altri e necessariamente governato. Questo processo in cui il bambino è preparato gradualmente alla sottomissione verso l'autorità viene svolto gradualmente e per cerchi concentrici allargati, innanzitutto dalla famiglia e poi anche dalla scuola e dalla Chiesa (che spesso si confondono). Si deve far sì che l'individuo impari a sottomettersi attraverso una preparazione fatta di un continuo esercizio, è proprio questo continuo esercizio che forma l'abitudine della *submissio* che permette alla società di contare su membri affidabili che pongono lo spirito di obbedienza al di sopra della propria personale considerazione e lo spirito di gruppo al di sopra del bene egoistico. Tuttavia il cristiano per come lo intendono i riformatori, cioè un uomo libero nel foro interiore e servo in quello esteriore, un essere completamente libero nella scelta autentica della sua fede interiore ma

completamente asservito all'autorità civile esteriore, presuppone la presenza di due momenti fondamentali nel suo atteggiamento psicologico verso l'autorità esterna: "una determinata misura di libertà (libertà del volere: riconoscimento e accettazione del soggetto dell'autorità che non si fonda sulla semplice costrizione), e, d'altro lato, soggezione, subordinazione della propria volontà (anzi del proprio pensiero, della propria ragione) alla volontà autoritaria dell'altro" (Marcuse, 2008: 3). Questo tipo di psicologia, si potrebbe dire della frattura libertà/illibertà, in cui l'individuo è libero ma soggetto al rapporto autoritario esteriore che ne nega l'autonomia interiore, si presenta come possibilità stessa per educare il bambino, il cristiano, il suddito, a sviluppare una disciplina imposta dall'esterno, con norme vincolanti per la sua ragione e per la sua volontà, che però si sono riconosciute libere. La contraddizione percorrerà tutta la filosofia occidentale fino a Kant, e questo perché disciplinare, ovvero imporre norme comportamentali e formare la personalità di base degli individui, qualcosa che intimamente e realmente è riconosciuto libero è cosa non da poco. E difatti le azioni disciplinarizzanti della scuola moderna sono costrette a richiedere all'individuo di interiorizzare, convincersi, autoregolarsi, controllarsi, ecc. riconoscendo e sfruttando la sua autonomia in ogni modo possibile perché egli introietti la norma eteronoma.

I grandi riformatori protestanti inoltre insistono moltissimo sulla scolarizzazione dei cristiani e sulla cristianizzazione della scuola anche per motivi ecclesiastici e liturgici oltre che politici e teologici, ovunque attecchisce la Riforma l'attenzione all'educazione morale è modellata sull'educazione morale del cristiano attraverso letture (la Bibbia su tutte), ascolto e presentazioni di esempi, canti liturgici e salmi, ma anche disciplina. Così si crea un sodalizio tra i motivi alla base dell'educazione del cristiano e le necessità di educazione morale del suddito delle monarchie europee. Questo sodalizio favorirà la diffusione di pratiche educative disciplinarizzanti che avranno lo scopo di richiedere allo studente di adeguarsi ai valori di una società sempre più autoritaria e orientata al controllo dell'individuo, ma tali pratiche svilupperanno anche la consapevolezza dell'autonomia razionale dell'individuo. Si assiste dunque a partire dal diciassettesimo secolo a un fenomeno di scolarizzazione che va di pari passo con la moralizzazione attraverso l'organizzazione scolastica, o comunque collegiale, dei tempi e delle relazioni della gioventù. Si vogliono studenti buoni, obbedienti, che sviluppino attaccamento all'autorità e al gruppo, che abbiano una coscienza che li stimoli a compiere azioni virtuose rispettose della religione e del potere politico, si chiede ai bambini di essere puliti e ordinati, di stare al proprio posto e limitare il movimento alle (pur necessarie) ricreazioni, si vuole uno scolaro che partecipa se richiesto e che deve assomigliare in tutto ad un milite che limiti l'iniziativa individuale e la divergenza personale per favorire le esigenze del gruppo. Per secoli la prima preoccupazione dei maestri diviene il disciplinamento pedagogico, la creazione di corpi docili, lo sfruttamento delle

pulsioni masochistiche per creare personalità obbedienti e attaccate al proprio gruppo (religioso o nazionale non importa) e solo con l'industrializzazione di massa e il fordismo si riescono ad evidenziare delle rotture in merito alla pratica dell'educazione morale implicita disciplinarizzante, che lascerà per la prima volta la supremazia pedagogica alle preoccupazioni per l'acquisizione dei processi della letto-scrittura e delle competenze professionali utili alle mansioni burocratiche e produttive della società capitalista. Il riferimento al Foucault di *Sorvegliare e Punire* (1976) è evidente e inevitabile, e diviene anzi il quadro all'interno del quale, storicamente più che pedagogicamente, si può concepire a pieno l'idea di educazione morale implicita per come si manifesta nella genesi della scuola moderna. La vera educazione morale nell'età moderna non è quella che viene affidata alle lezioni di morale o ai catechismi e ai libri di massime e regole di vita, quella è educazione morale che si limita a rendere comunicabile in forma manifesta a tutti il discorso tradizionale sull'etica in educazione e la continuità formale con il passato, serve ad affermare che ci occupiamo della morale come di ogni altro ambito della conoscenza e della personalità, serve per dirottare l'attenzione dal processo che interessa invece realmente la coscienza individuale. La vera educazione morale è quella implicita, informale, non portata sul piano comunicativo dialogico e riflessivo del discorso tradizionale (religioso e filosofico), e risiede nell'organizzazione dei tempi, dei corpi, delle relazioni, delle idee e dei valori. La scuola milanese che ha fatto capo a Riccardo Massa ha studiato a lungo l'apporto di Foucault e delle sue teorie alla pedagogia, e in un volume a cura di Cappa (2009) si riconosce come il contributo del francese sia dovuto soprattutto all'analisi dei dispositivi scolastici e all'idea di ortopedia pedagogica. In particolar modo i dispositivi sono l'insieme di tecniche, discorsive e pratiche, che governano le persone e sono in grado di controllare, dirigere e orientare e limitare le condotte dei soggetti che gli sono affidati. E i dispositivi principali con cui agisce la scuola moderna sono tecniche che riguardano: il corpo, lo spazio, il tempo in cui vive il soggetto che va a scuola. dice Agamben (2009: 21) che è dispositivo "letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi". In questo senso il corpo dello studente, lo spazio scolastico e il tempo dell'apprendimento vengono investiti dall'azione dei dispositivi scolastici perché l'individuo vengo educato, definito, plasmato soprattutto nel carattere, nell'insieme di attitudini, credenze, comportamenti. Letteralmente il soggetto viene sottoposto ad un congiunto di tecniche per la sua *formazione*, letteralmente. Questa formazione però è da considerarsi come correttiva, per prevenire ogni possibile *de-formazione*, ortopedica nei termini foucaultiani, cioè che richiede di correggere il soggetto attraverso l'igiene e la pulizia, gli esercizi fisici e la ginnastica della mano per preparare la scrittura, attraverso un lavoro di controllo del corpo. In definitiva per

ortopedia si intendono quei processi autoritari che cercano di produrre la disciplina nelle *fibres morali* degli studenti (Deacon, 2006). La pedagogia moderna nasce dunque come operazione di ortopedia, una ortopedagogia in cui l'intento pedagogico-correzionale è animato da una doppia radice: il desiderio di assistere e il bisogno di reprimere, e il dovere di carità e la volontà di punire (Orsenigo, 2009). Grazie alla reclusione, alla residenzialità, alla separazione fisica e simbolica dal corpo sociale, alla nascita di uno spazio dedicato all'intento pedagogico e di formazione morale del carattere nasce la pedagogia moderna. Il caso in cui si ritrova l'esempio classico dell'educazione morale implicita disciplinante moderna è fatto risalire da Foucault (1975: 160) a Giovanni Battista de La Salle. Il La Salle (1935) viene considerato come il sistematizzatore di un modo di intendere la disciplina scolastica tipicamente moderno. Lo si può comprendere grazie ad un passaggio in Mariani (2000: 47) che ci presenta l'analisi foucaultiana sulla *Conduite des écoles chrétiennes* o sul *Traité sur les obligations des frères des Écoles chrétiennes* di Jean-Baptiste de La Salle, in cui Foucault mette in luce l'importanza dell'organizzazione disciplinare e di un addestramento fondato sulla regolamentazione spazio-temporale, come il posto assegnato, la funzione dei banchi e delle aule, il rapporto di dominio tra maestro e allievo, l'economia dei tempi di apprendimento e di ricreazione, la categorizzazione e l'unificazione di allievi con lo stesso livello di competenze, la ripartizione di valori e meriti, l'esame e la valutazione con i rispettivi premi e castighi. Troviamo qui delineati alcuni dei principi fondamentali di una educazione morale implicita basata sui dispositivi disciplinanti: il bambino viene inserito in un contesto di relazioni e obblighi stabiliti e rigidi che compongono un insieme di regole a cui conformarsi senza possibilità di deviare o sottrarsi in alcun modo. Apprende la buona condotta è tutt'uno con l'essere un buono scolaro, e ripetere una lezione non vale più dello stare al proprio posto e riprodurre i comportamenti e gli atteggiamenti richiesti dall'adulto che governa la classe. La Salle è considerato anche l'educatore che ha imposto all'insegnante di rivolgersi alla classe intesa come un tutto e non come un insieme di individui a cui prestare attenzioni personalizzate. In precedenza convivevano metodi di insegnamento in cui l'insegnante si rivolgeva ai singoli per provvedere ad una trasmissione da singolo a singolo di contenuti di apprendimento, ma dopo di lui si impone il modello dell'insegnante che si rivolge a tutta la classe (che secondo La Salle però deve essere omogenea per grado di sviluppo e potenzialità dei suoi componenti, almeno come pretesa ideale). La valutazione, l'esame, il *quadrillage* (il posto assegnato inderogabilmente nello scacchiere della classe) le punizioni per umiliare e i castighi per esercitare le competenze, le prescrizioni sulla posizione che il corpo deve assumere quando si scrive, tutto viene a comporre l'immagine della scuola che disciplinando il bambino lo educa moralmente. Non solo la lettura contemporanea vuole definire l'esperienza e il metodo lasalliano come

disciplinante, nel pensiero e nell'opera stessi del francese si ritrovano gli stessi intenti. Le scuole fondate da La Salle accoglievano soprattutto giovani e bambini provenienti dalle classi povere e non abbienti (anche se non disdegnavano degli iscritti ricchi a pagamento) e l'opera di La Salle dal punto di vista sociale aveva lo scopo di togliere dalla strada quanti, figli di lavoratori, non avevano altra occupazione che andare in giro da mattina a sera, per portarli nelle scuole e educarli e prepararli con disciplina alla vita lavorativa e cristiana. Questo scopo è da considerare a partire da un passaggio delle *Meditazioni* di grande rilevanza che è spesso citato per illustrare le motivazioni e le basi dell'opera delle Scuole dei Fratelli Cristiani, lo si trova citato da Muñoz (2011: 7) e vi si può leggere La Salle che dice: "bisogna considerare che è comune tra gli artigiani e i poveri lasciare che i figli vivano al loro capriccio, come vagabondi, che vanno da un posto all'altro, fintanto che non li possono avviare ad alcuna professione; e non hanno nessuna preoccupazione di inviarli a scuola... Senza dubbio le conseguenze di questo comportamento sono disastrose, poiché questi bambini poveri, abituatisi negli anni ad una vita d'ozio, fanno poi molta difficoltà ad abituarsi al lavoro... Dio ha avuto la bontà di porre rimedio a un tanto grave inconveniente con l'istituzione delle Scuole Cristiane". L'idea genuina di La Salle consisteva nell'allontanare i bambini da una vita considerata oziosa, improduttiva e sregolata, e sostituire questa esperienza con quella scolastica che produceva invece un carattere ben formato, pronto a lavorare come a pregare, a dedicarsi alla fatica dei tempi produttivi adulti grazie ad un esercizio costante e a punizioni e correzioni che lo hanno messo sulla giusta via disciplinata, proprio *mezzi disciplinari* è il titolo di un lungo capitolo delle sue indicazioni ai maestri contenute nella *Conduite des écoles chrétiennes* (La Salle, 1837). Questa dimensione educativa correttiva e morale trova anche una conferma pratica nel fatto che molto spesso le scuole fondate da La Salle si ritrovavano a svolgere azione di convitto residenziale per giovani e bambini che le famiglie consideravano ingestibili (Wilson, 1883: 183) o addirittura ad accogliere dei giovani da riformare che erano affidati alle scuole dall'autorità civile che ve li confinava in prigione. La motivazione per cui questi giovani erano inviati presso i fratelli delle Scuole Cristiane era individuato proprio nella disciplina che esse sapevano trasmettere attraverso l'organizzazione dei tempi, delle routine e delle pratiche educative generali (Fièvet, 1997).

Anche in La Salle, come in quasi tutti nella sua epoca e in seguito, il discorso esplicito che afferma di voler educare alla morale attraverso esempi e discorsi, letture e studi di buoni esempi, preghiere e catechismi, si somma all'educazione implicita lasciata ai dispositivi scolastici, la maschera e la obnubila per lasciare tutto il campo libero per l'azione sui corpi che devono sviluppare dei caratteri disciplinati. Foucault descrive magistralmente questa attenzione ossessiva della società moderna verso l'educabilità dei corpi e verso la formazione di una personalità auto-riflessiva, autonoma, che si auto-regola, che è in grado di

internalizzare la voce della società e del tutore come se fosse la propria, e che la riproduce poi a sua volta. Inizia quel processo che culminerà nel '900 e che viene analizzato da Adorno e Horkheimer (1972) quando affermano che il dominio assume una forma che non è poliziesca e fisica, ma esercitato e riprodotto attraverso una forma di ideologia egemonica da parte delle *élite* dominanti che cercano di costruire consenso attraverso le istituzioni culturali, scuola, famiglia e Chiesa *in primis*.

A questo punto è necessaria però una precisazione teoretica precauzionale, perché altrimenti si potrebbe correre il rischio di definire tutta l'educazione morale implicita che si manifesta nell'età moderna secondo la prospettiva foucaultiana della governabilità e della creazione di corpi docili e auto-riflessivi grazie alle sole tecniche disciplinari e di controllo. Dobbiamo invece tenere ben presente che accanto alla disciplina, alla sorveglianza esercitata per favorire lo sviluppo dell'autocontrollo, alla compenetrazione tra potere e sapere, alla creazione di corpi docili, troviamo un secondo elemento parimenti necessario per favorire lo sviluppo di qualsiasi carattere morale, a cui si accennava poco fa: la narrazione. Blackburn (2001: 45) mette in evidenza che considerare l'etica come un'istituzione ci porta a considerarla un sistema la cui funzione reale è diversa da quella che sembra, ovvero che non vuole quello che sembra volere, nel caso di Foucault, dice, potrebbe significare che quello che sembra educazione morale implicita sia *solo* esercizio diffuso di potere e controllo sugli individui. Ma la tal cosa in realtà non è, non è *solo* questo, poiché c'è un secondo elemento dell'educazione morale nell'età moderna che si appaia alle pratiche disciplinari, ed è la costruzione di uno scenario narrativo di significati, una narrazione che incorpora tutte le altre narrazioni, quella capacità di inserire in un sistema che permette la comprensione tutta la trama delle storie in cui gli esseri umani sono immersi. Quel tipo di grande narrazione che Lyotard (1979) sostiene venga meno con l'era post-moderna, ma che nell'epoca moderna è vivo e anzi in pieno sviluppo storico. Tuttavia per il momento si vuole notare l'importanza del pensiero di Foucault e dei neo-marxisti per rilevare come sia un fondamentale aspetto dell'educazione morale implicita quello che a partire dall'età moderna la relega a strumento del dominio sugli individui (e sulle classi sociali subalterne in particolare), e la spinge a funzionare come meccanismo riproduttore del potere, come *instrumentum regni*, che si impone come pratica tecnica per nascondere il proprio scopo di formazione del carattere e della personalità di base autoritaria (Adorno et Alii, 1950). I neo-marxisti ad esempio hanno permesso di passare da una preoccupazione esclusivamente concentrata *su* come i docenti e gli studenti mediano e costruiscono la conoscenza ai modi in cui il potere e l'ordine sociali sono legittimati e riprodotti *da* le pratiche educative di produzione e distribuzione di conoscenza accettabili (Giroux, 1997). Sempre Giroux evidenzia come il docente appaia insensibile alla complessa trasmissione di definizioni e aspettative sociali che riproducono e

legittimano la cultura dominante al livello dell'organizzazione scolastica e di classe. Questa insensibilità si può trasformare in vera e propria ignoranza del docente in merito alla percezione che gli studenti hanno della classe, del senso che danno a ciò che imparano, e di come la conoscenza viene mediata tra il docente stesso e gli studenti. Questa ignoranza diventa la base su cui fondare la pratica ripetitiva e passiva dell'insegnamento scolastico che ha prevalso dall'età moderna fino all'attivismo. Nello spazio che nasce dall'insensibilità del docente nei confronti degli interessi egemonici del sistema politico e sociale dall'ignoranza nei confronti della realtà psicologica ed emotiva degli educati nella scuola, le pratiche disciplinanti della scuola moderna e la visione del cristiano come libero che deve però vivere in un modo di illibertà, sono stati gli eventi culturali che hanno fornito le teorie, gli spazi e le istituzioni necessarie a trasformare l'uomo in un corpo sottomesso, che alberga la riflessività del potere nel proprio corpo, che diviene il prodotto disciplinato delle forme del potere organizzato in scuole, metodi di insegnamento, discipline, orari, punizioni, premi, tempi e organizzazioni spaziali. L'educazione diventa un modo per estirpare le cattive tendenze del pensiero e della condotta, una sorta di correzione prima che si manifesti la malformazione. Così per analogia all'aumento dell'importanza della missione pastorale nelle Chiese, lo scopo principale degli educatori diventa l'educazione morale intesa come variazione dell'educazione pastorale, come cura delle anime che sono ospitate nei corpi, con i corpi che devono essere irreggimentati e sottoposti ad attenzioni disciplinari per permettere all'anima di educarsi e diventare governabile, producendo un soggetto che si monitora e regola da sé nel processo di apprendimento (Hunter, 1996). Il fatto più saliente dal punto di vista dell'educazione morale è che questo processo di sorveglianza e controllo viene affidato all'individuo stesso che è chiamato ad istruirsi, a educarsi moralmente se vuole sopravvivere in una società in cui chi non è in grado di sorvegliarsi e tutelarsi autonomamente finisce recluso e punito. L'autonomia di cui parla Durkheim, il super-ego freudiano e la voce della coscienza a cui rimanda il confessore o il pastore protestante svolgono la stessa funzione e si assomigliano al punto da confondersi, ma soprattutto oltre alla somiglianza nascono dal medesimo meccanismo educativo, l'educatore (sia essa la società, la Chiesa, lo Stato, la congregazione o il municipio che gestisce la scuola primaria pubblica) deve formare un membro della comunità in grado di vigilarsi autonomamente, in grado di riconoscere nel proprio corpo le disposizioni del potere, in grado di essere obbediente e disciplinato, di maneggiare tecniche di controllo del sé, di prendersi cura della propria soggettività secondo le richieste della collettività. Questo richiamo all'autogoverno è il risultato contraddittorio e antitetico del controllo e della sorveglianza a scuola, poiché si chiede all'individuo che viene controllato di apprendere a controllarsi autonomamente, generando così una sorta di anticorpo verso il controllo eterodiretto, non a caso

Foucault parla di resistenza che si presenta ovunque si eserciti del potere. Nasce la possibilità di una tecnica del sé meno legata alla riproduzione del controllo sociale e del dominio del discorso del potere su di sé e più legata invece alla creazione di un dominio riflessivo e razionale, creativo e autonomo. In pratica una vera e propria soggettivizzazione, una costruzione del soggetto autonomo. E sebbene la filosofia critica abbia messo in luce come la nozione di un sé in grado di scegliere e accettare le leggi e di agire autonomamente sia per lo più un concetto kantiano che non è sempre immune da un certo grado di illusorietà, e che questo concetto stesso è necessario a garantire la governabilità dei corpi e delle persone in un sistema foucaultiano in cui il potere ottiene la governabilità soprattutto grazie a tecnologie di dominio e tecnologie del sé (Olssen, 2000: 178), tuttavia questo concetto è alla base stessa della possibilità di pensare un percorso di formazione morale esplicita e riflessiva che si rivolga a tutti gli individui indistintamente, chiamandoli a essere riflessivi e indagare sé stessi e le relazioni etiche con gli altri come campo di sapere e non come campo di disciplinarizzazione. Il processo disciplinarizzante però alberga in sé la sua antitesi, o meglio, l'idea che tutti debbono essere sottoposti al regime di disciplinarizzazione porta indirettamente all'idea che tutti possano apprendere allo stesso modo e le stesse cose, preparando una rivoluzione dei termini educativi dall'educazione morale implicita a quella esplicita in cui si riconosce il valore di ogni singolo individuo nella costruzione del sé morale passando dalla dominanza delle tecniche di dominio che si risolvono in tecniche di costruzione e capacità creative e tecniche del sé che si evolvono in cura del sé e in una vera soggettivizzazione. Una riflessione che va in questa direzione è possibile trovarla nel quaderno 12 in cui Gramsci (1975: 1540-50) svolge alcune delle sue più celebri *osservazioni sulla scuola* con lo scopo di descrivere la formazione di una classe di intellettuali che provengano dal popolo. Innanzitutto egli parte dal fatto che la coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici, che non sono basati sull'unità di scuola e vita e su quella di istruzione e educazione. Dunque il nesso tra istruzione e educazione si può manifestare solo attraverso il lavoro vivente del maestro che sarà *consapevole* dei contrasti tra la società e la cultura che egli rappresenta e quella che invece hanno gli allievi. Il suo ruolo sarà perciò proprio *accelerare e disciplinare la formazione del fanciullo*. Notiamo qui che il maestro è consapevole del rapporto dialettico tra cultura alta, egemone, scolastica e cultura popolare e familiare del fanciullo (al contrario che nell'analisi di Giroux), e poi lo stesso maestro deve cercare di rendere la scuola legata alla vita per far sì che ci sia una partecipazione realmente attiva dell'allievo alla scuola, altrimenti si ricadrà nella retorica e nell'assenza di serietà. Dal contesto della legge Casati, che ordinava fin dal 1859 la scuola italiana, torna utile l'esempio dell'insegnamento del latino e del greco per rendere bene l'idea di come si

possa unire scuola e vita. Dice Gramsci che nella vecchia scuola il latino, il greco e le rispettive letterature e storie politiche erano un principio educativo in quanto l'ideale umanistico che si traeva dal loro studio era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale. In queste condizioni in cui si crea unione di cultura e studio, cultura e vita, la disciplina che si instaura nel fanciullo è disciplina che permette soggettivizzazione, perché è la porta d'accesso che fa entrare nella vita sociale e politica come intellettuale il soggetto. "Si imparava per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere sé stessi e conoscere se stessi consapevolmente" (1975: 1544). Prosegue poi dicendo che è vero che la lingue classiche si imparano meccanicamente, ma non si può articolare una accusa di aridità meccanica a un atto disciplinarizzante che permette la soggettivizzazione, la conoscenza di sé e l'apprendimento di una cultura vitale e necessaria alla vita e alla politica. E così Gramsci passa a giustificare e valorizzare la disciplina come strumento per portare alla consapevolezza e all'affermazione di una autonomia cognitiva e intellettuale, sostenendo che è necessario "far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti che non si possono acquistare senza una ripetizione senza una ripetizione meccanica di atti disciplinati e metodici". E anche se bisognerà sostituire il latino e il greco al mutare della tradizione culturale, non si potrà pretendere che la disciplina per abituare allo studio di ciò che è vitale e permette la consapevolezza e l'autonomia del soggetto rispetto alle spinte egemoniche delle élite che pretendono di controllare attraverso l'alienazione i soggetti e la classe lavoratrice tutta. La disciplina diventa una sorta di alleato nella lotta di classe, perché permette di accedere alla cultura che rappresenta i rapporti produttivi, civili, morali della società in una forma altrimenti inaccessibile. La disciplina in sostanza richiede al soggetto di costringersi a privazioni e limitazioni del movimento fisico, "sottostando a un tirocinio psico-fisico" (1975: 1549). Proprio qui però la disciplina rivela il suo ruolo educativo morale implicito, essa non ha solo un aspetto fisico, non è solo dispositivo sul corpo che attraverso la regolamentazione dei tempi, degli spazi e delle relazioni forma un corpo e un carattere docile, essa in Gramsci diventa soprattutto un mezzo per costruire l'abito intellettuale di studio, ricerca, seria analisi e riflessione sulla cultura, favorisce insomma l'apprendimento degli strumenti di lavoro dell'intellettuale, e del suo adattamento psico-fisico per accedere alla conoscenza e sviluppare grazie ad essa la consapevolezza del soggetto. La disciplina è qui rappresentata correttamente come *psico-fisica*, in cui il secondo termine dell'espressione è in relazione ausiliaria funzionale rispetto al primo, senza un fisico adatto alla fatica del lavoro intellettuale non si può sviluppare alcuna *attitudine* psichica all'apprendimento che per sua natura è riflessivo, analitico, logico e filosofico e richiede un soggetto che sia disciplinato, regolato, in grado

di concentrarsi e stare seduto e attento. Secondo Gramsci il ruolo della disciplina è necessario per far accedere le masse popolari alla formazione intellettuale e bisogna stare molto attenti a non rendere facile ciò che non può diventarlo senza essere snaturato, per permettere la nascita di “un nuovo strato di intellettuali, da un gruppo sociale che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini conformi” (1975: 1550).

Dalla disciplina alla narrazione

Al quadro appena tratteggiato manca però un importantissimo elemento perché l'educazione morale implicita riesca a raggiungere il destino che la scuola le ha voluto concedere nell'epoca moderna. Evidentemente questa forma moderna dell'educazione morale implicita nei sistemi scolastici in via di sviluppo che si affermavano nelle società borghesi d'Europa non vive solo di istituzioni, regole, saperi che si esercitano sul corpo attraverso l'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle pratiche di relazione, ma anche di una certa ideologizzazione, sia intesa marxianamente (tipizzazione formale di idee in un contesto di riferimento ordinato e coerente che sia espressione degli interessi delle élite dominanti, in una ideologia insomma), sia intesa letterariamente come narrazione di esempi ideali a cui tendere con le proprie capacità immaginative e imitative. In precedenza, nella descrizione appena delineata, però non si è trovato un adeguato riconoscimento di questo elemento narrativo che crea un contesto ideologico e culturale in cui agire e riprodurre, discorsivamente e linguisticamente, prima che praticamente, le azioni morali che scaturiscono dall'esposizione a qualsiasi programma di insegnamento morale. Questa analisi dei metodi e delle tecnologie che permettono di rendere i soggetti autonomi, auto-regolati, docili e governabili tuttavia omette completamente la dimensione narrativa e affettiva che fa obbligatoriamente parte di qualsiasi tentativo di educazione morale implicita e gli permette anzi, in alcuni momenti o in alcuni contesti, di emergere nell'esplicito e strutturare percorsi manifesti e curricolari, mettendo in comunicazione le due posizioni. In particolar modo la dimensione narrativa e ideale è fondamentale per creare negli scolari atteggiamenti di affezione verso i modelli etici e comportamentali da introiettare. Durkheim parla a ragione di un percorso di socializzazione e acquisizione di valori condivisi che porta a sviluppare lo spirito di gruppo, ma come potrebbe avvenire ciò se nelle classi della sua Francia repubblicana non si leggessero i racconti della rivoluzione francese e la difesa del suolo francese contro i monarchi restauratori, della vittoria della ragione contro i residui feudali incarnati dal primo e secondo stato? La dimensione narrativa permette agli individui di riconoscere un contesto logico e di senso, e di costruire un ambiente affettivo di riferimento in cui collocarsi, senza una politica narrativa che crea questo ambiente non è possibile educare moralmente, e ciò è dimostrato ampiamente dal fatto che durante la Riforma la Bibbia sia servita proprio a questo fornendo le sue tante

storie ai docenti che dovevano educare le loro classi. Un altro esempio si trova nella scuola italiana nella fase post-risorgimentale in cui le figure di Garibaldi, Cavour, Vittorio Emanuele II e Mazzini sono state trasformate in immagini stereotipe che permettevano l'insegnamento di specifiche virtù ai bambini, attraverso una continua lettura e narrazione di esempi, avvenimenti, discorsi, azioni che favorivano l'identificazione con il modello etico di riferimento (quello del Risorgimento patrio) e creavano un ambiente narrativo che permetteva all'individuo di contestualizzare i significati della propria esperienza etica e dei valori a cui lo si richiama. Questa narrazione è però sempre di natura ideologica, nel senso che vive di un rinnegamento (almeno parziale) dei tratti reali e problematici sia del contesto narrativo che dei personaggi, dando vita a un processo generativo che si discosta dalla realtà quanto basta per creare un contesto ideale e per trasformare i personaggi in protagonisti letterari (nel caso di Garibaldi e Mazzini questo fenomeno si sostanzia nella loro trasformazione in *eroi risorgimentali*). La stereotipia continua anche nella proposta di esempi letterari (*exempla* nel medioevo) che non riproducono la realtà per quello che è o che la semplificano oltre misura, come nel caso delle celebri narrazioni delle favole classiche in cui la superbia stolta del corvo lo porta a perdere il pezzo di carne o le storie medievali di un San Martino che taglia il proprio mantello per cederlo a un povero, o ancora la piccola vedetta lombarda che per De Amicis muore immediatamente per un colpo di fucile austriaco coperto dal tricolore e tra gli onori tributatigli dai militari italiani, mentre nella realtà morì dopo sei mesi di sofferenze polmonari (Bernini e Salerno, 2009). Queste figure stereotipe che popolano le pratiche di educazione morale implicita sono anche definite *modelli di ruolo* (Nucci, 2001: 232) e possono benissimo ritrovarsi anche nel sistema di educazione morale esplicita, tuttavia qui se ne vuole considerare l'importanza nel sistema implicito. Proprio De Amicis con i suoi testi moralistici (1868; 1886; 1890) ci dà la possibilità di affrontare più approfonditamente l'analisi di questo tipo di educazione morale implicita, che, grazie all'elemento narrativo e al peso affidato all'esempio da imitare, si configura proprio come educazione narrativa del *cuore*, cioè innanzitutto come educazione di sentimenti morali grazie ad esempi e contesti narrativi. In De Amicis troviamo un maestro impegnato ad affiancare, quando non a far precedere, all'educazione intellettuale quella morale. Il libro, che è stato uno dei più grandi casi editoriali della storia letteraria italiana e del genere letterario scolastico, incarna perfettamente l'ideale dell'educazione morale come base per la formazione del cittadino e del membro della società. Nel caso specifico deamicisiano la formazione del cittadino è anche la formazione nazionalistica dell'italiano ma questa specificità nulla toglie al modello educativo che vi si intravede, e gli strumenti, gli obiettivi e i metodi dell'educazione morale dei giovani italiani della Torino di fine '800 che egli descrive sono i medesimi che si ritrovano in molti altri autori e altre epoche. Come messo in evidenza dalla critica (Cibaldi, 1969) Cuore è il libro in cui De

Amicis esprime con forza la sua concezione educativa, e come messo in luce da Nobile il libro è stato per decenni, e almeno fino a dopo la seconda guerra mondiale, un paradigma di educazione civile, morale e sentimentale pieno di esempi da imitare e valori da assorbire. Il suo successo e la sua diffusione lo hanno reso una sorta di “breviario laico di comportamento e di educazione morale e civile” (Nobile, 2009). Anche ne *Il romanzo di un maestro* troviamo in De Amicis (1890) la stessa *ideologia pedagogica* che stabilisce il primato dell’educazione morale, e qui la definizione di ideologia pedagogica per De Amicis è presa da Cambi (1995). Il maestro Emilio Ratti, protagonista del romanzo, crede che l’educazione morale dei suoi ragazzi sia il compito principale che egli trova sul suo cammino di docente e utilizza come strumento educativo l’accento paterno, la dolcezza, il linguaggio del cuore, imboccando “le strade dell’amorevolezza, della pazienza e dell’eloquenza amorevole” (Boero e Genovesi, 2009: 67). Semplificandone la struttura si possono prendere le opere deamicisiane come paradigma ideale di quell’educazione morale implicita che si riconosce nell’educazione dei sentimenti, sentimenti di appartenenza e solidarietà (alla nazione, alla classe, al gruppo, all’esercito), sentimenti di ammirazione e riconoscenza (verso gli eroi del risorgimento, verso i compagni, verso i genitori, verso il maestro), e sentimenti di progresso e umanità (per compiere quel miglioramento della condizione umana a cui la società anelava, a partire dalla rivoluzione francese passando per la vicenda risorgimentale). Educazione del cuore e dei sentimenti che non rinuncia in nessun modo a disciplinare, a far sviluppare tecnologie del sé e a far apprendere l’autoregolamentazione, insistendo sullo sviluppo di un soggetto che sa controllarsi, ma che ricorre continuamente alla narrazione e all’amorevolezza per creare contesti e contenuti significativi, che permettono al discente di avere un ambiente in cui collocare i riferimenti immaginari e reali delle virtù a cui lo si vuole educare.

Questo paradigma di educazione morale riesce a combaciare con l’idea durkheimiana in cui il giovane deve diventare obbediente, attaccato al gruppo e autonomo per potersi definire veramente maturo, e ci avvicina anche, nella sua attenzione al cuore e al sentimento, a quell’educazione del cuore di cui diceva Pestalozzi e che nel periodo prima della rivoluzione francese era stata avanza da molti, seppur con tratti differenti e ancora con importanti accenti religiosi. Pestalozzi stesso credeva nel fatto che fosse necessario educare il bambino per renderlo pienamente umano e che l’educazione morale fosse una preoccupazione fondamentale della scuola, accanto a quella intellettuale e quella fisica. La sua idea di educare al contempo testa, cuore e mano, riconosce però una certa supremazia all’educazione del cuore (Brühlmeier, 2010). In italiano si traduce educazione del cuore un termine che in tedesco è *Gemütsbildung* che si potrebbe rendere anche come formazione del sentimento, come formazione di quel potere del cuore che deve essere

raggiunto da chiunque aspiri a divenire realmente umano. Anche Kilpatrick (in Pestalozzi, 1951) riconosce che tra gli elementi principali del pensiero di Pestalozzi c'è proprio l'idea che una chiara educazione morale permette sia all'intelletto che al fisico di svilupparsi naturalmente, così che la mitezza, la dolcezza e l'assenza di punizioni (che tanto colpivano i suoi contemporanei) creino un ambiente psichico positivo e accogliente (come non evidenziare qui l'analogia con l'episodio in cui il maestro Perboni del libro *Cuore* perdona a Crossi che lo aveva colpito con un calamaio per errore avendo mirato al perfido Franti). Tuttavia l'educazione del cuore di Pestalozzi aborrisce la verbosità ed egli credeva negli esempi diretti e nell'attività pratica dei bambini piuttosto che nella proposta estremamente narrativa di De Amicis.

Un'altro esempio di educazione morale dei sentimenti viene da Fenelon, che con il suo romanzo di formazione indirizzato agli *enfants de France*, propone la figura di Mentore che guida Telemaco in maniera indiretta e accogliente per condurlo alla buona educazione morale attraverso un percorso pedagogico *dolce* (Pancera, 1991, 2012). L'idea di costruire un luogo affettivo attorno ai bambini sembra essere ricorrente in molti autori moderni e si dà come unica possibilità se intendiamo l'affettivo etimologicamente e riduttivamente come affezione, attaccamento ad un contesto (narrativo, o ideologico) che popoliamo di esempi, figure e modelli virtuosi, accadimenti pieni di significato, ambienti familiari. La narrazione trasforma il naturale sentimento della socialità in senso di appartenenza, poiché gli fornisce la struttura linguistica, logica, temporale e di contesto. Anche l'abate vicentino Agostino Vivaro (1814: 30), in un suo testo sull'educazione morale segnala come sia fondamentale educare innanzitutto il sentimento morale, perché "si debbe soprattutto inspirar nell'allievo la rettitudine del cuore, quella rettitudine vera e reale che lo ammaestri a non ispregiare, a non offendere chicchessia". E per il Vivaro tale sentimento l'adulto lo deve coltivare grazie ad un comportamento educativo che si basa sulla cura, la sollecitudine, l'accoglienza, la pratica delle virtù religiose e civiche, ergendosi a modello da ispirare nei fanciulli ammirazione e imitazione. Sembra l'ideale del De Amicis, e difatti il Vivaro sottolinea che i fanciulli diverranno pari ai modelli adulti di loro riferimento anche grazie ai racconti e alle massime che odono *di continuo* (Vivaro, 1814: 13). Il sentimento ha dunque bisogno d'esser nutrito anche di storie e narrazioni per trovare un contesto a cui riferirsi. Bruner (2002: 29) ha messo esemplarmente in evidenza come le narrazioni siano utili a collocare l'esperienza e a dare alla psiche un luogo in cui trovare i riferimenti necessari, creando un "paesaggio di azione nel mondo", accanto a "un paesaggio di coscienza, dove sono rappresentati i pensieri, i sentimenti e i segreti dei protagonisti della storia" in cui noi stessi ci identifichiamo o identifichiamo la dimensione mentale degli eventi e delle azioni umane. La narrazione "aiuta i bambini (e in generale tutte le persone) a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un

mondo personale (Bruner, 2001:52). Senza racconti non potrebbe esserci alcuna educazione morale implicita, senza i miti platonici non esisterebbe la filosofia platonica, e senza i miti romani e imperiali del ventennio non sarebbe esistita l'opera di indottrinamento fascista. Lo riconosce infatti pienamente il modello di educazione morale implicita che in ogni angolo del pianeta e in ogni tempo si è proposto nelle scuole, affianco a ogni pratica disciplinare che veicoli valori, organizzazioni, pratiche e relazioni considerate utili alla formazione del carattere dello scolaro buono, si sono sempre proposte grandi e piccole narrazioni (fino all'irrompere del Post-moderno almeno) in cui collocare i riferimenti fisici e psichici dell'esperienza morale. Ne è una riprova l'indicazione del legislatore negli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* (1958) in cui si invitano i docenti della scuola materna, da poco repubblicana, che debbono occuparsi dello sviluppo del *sentimento morale* dei bambini, a interpretare loro *racconti, letture* e canti che lo permettano (proprio come riconosce Platone nella *Repubblica*). Così, allo stesso modo, ai bambini delle scuole italiane post-risorgimentali venivano proposte in raccolte le storie e le vicende degli eroi che avevano fatto l'Italia e che erano alla base dell'ambiente narrativo risorgimentale (Marciano, 2004), e che trovano un esempio paradigmatico in Onorata Grossi-Mercanti (1897) che seppe raccogliere in 70 quadri narrativi vivaci e al contempo realistici nello stile e molto ideologici nel senso morale del Nucci che abbiamo detto sopra. Nel suo testo troviamo un bel racconto intitolato "I Garibaldini nel Trentino" in cui viene raccontato (ad una ideale scolaresca di terza elementare) di quando a Garibaldi, reduce dalla vittoria di Bezzecca nel 1866 (durante la terza guerra di indipendenza), e già con la mente a ragionare sull'avanzata verso Trento, lo Stato maggiore intima di desistere e organizzare la ritirata, ed egli, da vero soldato che accorre quando la patria chiama ma sa deporre le armi se la patria lo impone, risponde con un telegramma di una sola celebre parola: "Obbedisco". Evidentemente questo episodio permette agli scolari di riconoscere la virtù dell'obbedienza in concreto, evitando il rischio di non distinguere i contesti in cui la virtù si deve esercitare da quelli in cui invece non lo si deve fare. Il limite intrinseco della narrazione che viene sfruttata in un ambiente educativo scolastico è che crea sì il contesto, ma non le condizioni in cui esercitare la propria competenza morale, in altre parole dà l'esempio letterario ma non mette i discenti in condizione di sperimentare sul campo di battaglia la virtù dell'obbedienza. Nei termini di Bruner essa crea il contesto psicologico per comprendere l'ambito entro il quale si muovono le passioni, i sentimenti, le intelligenze umane, ma non dà in nessun modo uno spazio reale in cui esercitarsi, e anzi lo surroga. Così l'educazione morale implicita rimane in concreto sempre vincolata all'ambiente scolastico in cui viene generata e non entra mai nel vivo della pratica o della riflessività. Non vi si accompagna una analisi dei motivi che portarono Garibaldi a rispondere laconicamente "obbedisco", non si cercano esempi contrari che disconfermino

l'esempio, non ci si domanda se fosse stato più giusto un comportamento diverso, ecc. La presentazione del fatto è connotata da un insegnamento che è formale e poco o nulla riflessivo e da un apprendimento di tipo mnemonico o *superficiale* (Marton e Säljö, 1976) in cui si chiede piuttosto di mandare a memoria i grandi eventi e i contenuti dell'educazione morale come apprendimenti semplici o protoapprendimenti (Bateson, 1977), in cui lo scolaro ha appreso che *Garibaldi* è stato virtuoso e obbediente, ma non è stato lui stesso virtuoso e obbediente e non ha in nessun modo appreso ad esserlo, nei termini dell'apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991) potremmo dire che non c'è stato nessun apprendimento reale visto che non c'è stata nessuna pratica della virtù e nessun esercizio in un contesto reale in cui le virtù si esercitano per davvero. L'educazione morale rimane implicita, Garibaldi incarna una virtù, è obbediente, sa ritirarsi e mettere la gloria personale, e la volontà di compiere un'azione militare liberatrice impulsiva, al servizio della ragion di stato. Gli studenti devono apprendere questo, e benché la narrazione fornisca loro materiale affettivo e uno spazio immaginario in cui riconoscersi empaticamente, non per questo favorisce anche un apprendimento esplicito, riflessivo, e metacognitivo (un deuteroapprendimento nell'espressione batesoniana) in merito alla morale.

Eccoci dunque al nocciolo della questione, l'educazione morale implicita può anche derivare da intenzioni esplicite, ma non desidera portare il processo di insegnamento-apprendimento dell'etica ad un livello riflessivo, essa si limita a indurre negli alunni un cambiamento nell'atteggiamento morale, ma non desidera che gli alunni lo acquistino a seguito di un atteggiamento critico, analitico.

Modugno (1924) ci aiuta a vedere chiaramente la differenza tra educazione morale esplicita e implicita quando ci dice che l'educazione morale a scuola viene impartita con delle vere e proprie *lezioni di morale* in cui però "si riduce (nelle scuole italiane dell'epoca) a norme e precetti più o meno mnemonicamente imparati da fanciulli distratti e annoiati" cui vengono aggiunte prediche stantie che lasciano il tempo che trovano. Mentre il docente secondo Modugno deve piuttosto mirare a persuadere il bambino e educarne il senso morale, partendo dai suoi interessi, dalle sue abitudini, dalla sua condotta, attraverso l'uso di "opportuni esempi di azioni morali presi dalla storia, dalle opere artistiche, dalle leggende, dalla vita quotidiana, esempi, su cui eserciterà la valutazione morale e la riflessione degli alunni". La riflessione e la valutazione sono dunque al centro dell'educazione morale esplicita, mentre l'educazione morale implicita anche quando si dichiara esplicitamente, come nel caso delle *lezioni di morale*, in realtà si propone solo come contenitore disciplinare i cui contenuti sono da mandare a memoria per sbrigare presto la faccenda obbligata dal curriculum di insegnare la morale. Questo grazie al fatto che lo scopo di educare moralmente i fanciulli e creare una vera e propria personalità

autoritaria e disciplinata nella popolazione occidentale (Adorno et Alii, 1950; Horkheimer et Alii, 1974) è stato un compito perseguito in realtà dalle tecniche disciplinari, e dalle narrazioni che ne creano il contesto di riferimento affettivo.

Due pedagogie dell'educazione morale implicita. Montessori e Platone

Al di là del riferimento storico del processo di disciplinamento, la Montessori è sicuramente l'esempio in assoluto più paradigmatico di come in pedagogia si sia teorizzata l'educazione morale implicita, e diventa interessante presentarla qui perché la sua teoria di formazione del carattere morale nel bambino è da lei applicata per ottenere risultati opposti a quelli della creazione della personalità autoritaria descritti dalla Scuola di Francoforte. La Montessori crede di poter realizzare un progetto di educazione morale del bambino a partire dal disciplinamento delle sue energie psichiche in un contesto che privilegi alcuni modi di essere e alcuni tratti del carattere specifici, e sviluppa delle vere e proprie tecniche di controllo (quello che si chiama solitamente metodo) che indirizzano queste energie psichiche del bambino verso una forma di personalità normale. Secondo la pedagogista marchigiana il bambino può deviare dalla normalità che deriva dalla fisiologia e dalle naturali tendenze verso la socialità e l'azione utile e intelligente, soprattutto per colpa dell'adulto che è in conflitto con lui e non gli riconosce il giusto diritto a esplorare l'ambiente, concentrarsi, scoprire con esercizi e giochi come è fatto il mondo, in una parola autocostruirsi. L'adulto è un vero e proprio oppressore del bambino e la Montessori (1999: 11-2, ed. or. 1938) lo accusa di reprimere il naturale sviluppo del bambino ed è una accusa, nelle sue parole, *senza remissione, senza eccezione*. Questa accusa deve portare l'adulto a capire che nell'animo dei bambini c'è nascosto un *elemento indispensabile* per giungere allo *sviluppo morale dell'umanità*. (Montessori, 1999: 14). L'adulto deve aprirsi all'indagine sul bambino per giungere ad afferrare che alla nascita egli non è soltanto un corpo pronto a funzionare ma anche un embrione spirituale che ha direttive psichiche latenti che lo spingono a costruire la propria personalità individuale attraverso un costante lavoro di autocostruzione guidato dalla libertà d'azione (Montessori, 1999: 20-1). La Montessori parla di un *disegno naturale dell'uomo* che ci viene rivelato dal bambino lasciato libero di costruire la propria personalità individuale, ma ci ammonisce anche in merito all'estrema delicatezza di questo processo di creazione guidato dal bambino, e per questo crede che sia necessario difendere il bambino (e il disegno naturale che lui ci manifesta) con la realizzazione di *un ambiente analogo agli involucri e ai veli che la natura ha posto intorno all'embrione fisico*. Questo ambiente viene tradotto dalla Montessori in una classe che adotta il suo metodo, in cui si debbono favorire due processi di sviluppo nel bambino, uno psicogenetico e uno morale. Quello psicogenetico, cioè lo sviluppo di quello che lei chiama embrione spirituale, consiste nella formazione degli organi di relazione con il mondo (linguaggio, mente

matematica, movimento della mano, ecc.) al pari dell'embrione fisico che sviluppa gli organi fisici del corpo umano (Pinto, 2014). Questo processo psicogenetico di autopoiesi avviene grazie ad una libera scelta del bambino, il quale si orienta verso l'ambiente scegliendo le attività, i giochi e i materiali che l'adulto ha messo a sua disposizione avendone valutato il valore educativo con una particolare attenzione a quei materiali che permettano apprendimenti linguistici, matematici, sensoriali, concettuali e di movimento (grosso e fine). Il secondo processo, quello morale, per la Montessori in realtà avviene inscindibilmente rispetto al processo psicogenetico, e questa è la chiave del pensiero montessoriano sulla morale, ed è ciò che la rende un campione della posizione educativa implicita. Per lei la formazione del carattere, il progresso morale dell'umanità, deriva immediatamente dalla possibilità di aver costruito la propria individualità seguendo il disegno naturale e le naturali tendenze che il bambino reca in sé alla nascita. Evitare di opprimerlo con un atteggiamento egocentrico dell'adulto, che pretende di educarlo privandolo della libertà di scegliere delle azioni che favoriscono lo sviluppo in un ambiente preparato per la sua crescita psichica, porta il bambino a sviluppare la propria intelligenza, le proprie capacità di concentrarsi su compiti ed esercizi alla sua altezza, di formare sia competenze che metacompetenze, di costruire insieme agli altri fanciulli una comunità di pari che si uniscono spontaneamente nelle relazioni quotidiane e nella cooperazione cognitiva. Ma come è possibile che lo sviluppo dell'intelligenza, degli organi di relazione con il mondo, delle competenze e delle metacompetenze, secondo il disegno della natura e le direttive biologiche che guidano il bambino alla nascita, possa *ipso facto* e senza altri insegnamenti o interazioni specifiche portare *anche* allo sviluppo della moralità? La risposta sta tutta nel condizionamento disciplinante che avviene durante la fase di maggiore plasticità infantile. La Montessori sostiene che il disciplinamento dell'energie psichiche, che si debbono dedicare a costruire l'intelligenza, il linguaggio, la mente matematica in un ambiente in cui possono scegliere e seguire la naturale tempistica del processo, porta alla costruzione di un carattere normale, cioè attivo e sociale. In sostanza se si lasciano i bambini liberi di costruire *la* propria intelligenza essi costruiscono anche l'atteggiamento *verso* la costruzione dell'intelligenza. In questo caso non avviene solo apprendimento di primo livello ma anche deuteroapprendimento, cioè essi imparano a contare, leggere, misurare, ecc. ma mentre fanno ciò riescono anche ad apprendere come è necessario comportarsi per poter apprendere tutto ciò, apprendono quell'attitudine di cui parla Gramsci e la disciplina del carattere attivo. Qui allora è necessario capire due cose, la prima è se questo deuteroapprendimento è veramente di natura morale, la seconda è quale quadro di riferimento giustifica questa deuteroacquisizione. In risposta alla prima bisogna specificare che la Montessori ha dedicato le migliori tra le sue parole, raccolte in alcune pagine del libro *La mente del bambino* (1952: 185-230), a spiegare cosa intende ella per

educazione morale del bambino e dell'essere umano in generale. In quelle pagine descrive come i bambini siano impegnati a seguire le indicazioni che la natura gli ha fornito dotandoli di spinte biologiche verso la costruzione normale del carattere. *Costruzione normale del carattere* è l'espressione che ci permette di comprendere a pieno quale sia la posizione della Montessori sull'educazione morale. Ella specifica che non vuole parlare di morale ma piuttosto di formazione del carattere e che vuole riferirsi in particolare modo al periodo che va dagli 0 ai 6 anni, che è il periodo in cui il carattere si forma. Anche lei riconosce che esistono dei costumi morali stabiliti dalla società in maniera convenzionale ma specifica che il bambino non è impegnato soltanto ad assorbire questi costumi morali, egli soprattutto è impegnato a costruire la forma naturale del carattere umano. I due verbi utilizzati descrivono perfettamente: assorbire i costumi, costruire il carattere. Il bambino per lei è passivo nel diventare un membro inculturato del proprio gruppo, ma è attivo nello sviluppare un carattere normale che gli permetterà di diventare un membro dell'umanità moralmente sviluppata. Il disegno embrionale (Montessori, 1952: 185) determinato dalla natura impone al bambino una *trama delle conquiste* che dovrà fare sull'ambiente. L'idea della Montessori è che i bambini durante la prima e la seconda infanzia siano embrioni spirituali che debbono poter seguire le indicazioni della natura per sviluppare il carattere normale della specie umana. La questione è evolutiva prima che morale e difatti la Montessori specifica che lei non vuole parlare di bene e di male o di moralità, ma di costruzione della personalità e del carattere. Evolutivamente nei primi sei anni di vita si devono costruire alcune modalità di relazione con l'ambiente quali il linguaggio, la mente matematica, il movimento, e l'attitudine, o atteggiamento, verso la vita intesa nella sua dimensione spirituale. Se il bambino non si sviluppa come previsto dalla natura e non incanala le energie psichiche verso il lavoro di psicogenesi e la concentrazione intellettuale e creativa, allora le energie psichiche devieranno e spingeranno l'individuo verso delle vere e proprie deformazioni caratteriali. La Montessori sta parlando di uno sviluppo normale che nelle scienze biologiche e psicologiche è stato anche chiamato "sviluppo ontogenetico specie-specifico normale", ovvero il semplice sviluppo naturale di un membro di una specie. Ma vediamo più da vicino e in maniera descrittiva il processo di costruzione naturale del carattere secondo Montessori. Come altri autori, che hanno affrontato però la questione in maniera più rigorosa (vedi Piaget e soprattutto Kohlberg nel prossimo capitolo), anche la Montessori distingue delle fasi dello sviluppo morale e crede che nei primi 6 anni si costruisca il carattere, dai 6 ai 12 il senso morale del bene e del male e dai 12 ai 18 i sentimenti morali più elevati come l'appartenenza al gruppo e l'amor patrio. Nel primo periodo in particolare nota come i bambini siano naturalmente spinti a sviluppare conoscenze e competenze di natura motoria e cognitiva attraverso un esercizio continuo sugli oggetti e sull'ambiente in generale. La Montessori afferma che i bambini hanno

bisogno di *lavori e occupazioni interessanti* a cui dedicarsi senza aiuti inutili o interruzioni da parte degli adulti, perché evolutivamente il destino del cucciolo è distanziarsi dall'adulto per crescere e svilupparsi, ma a differenza degli animali il bambino non deve sviluppare istinti e movimenti soltanto, egli è una *creatura intellettuale, e ha bisogno di cibo mentale, quasi più che di pane*. Questi corsivi mettono in evidenza che nei primi anni di vita siamo di fronte ad un problema di sviluppo del carattere, inteso come una forma base della personalità che regola le modalità delle relazioni con l'ambiente, il bambino è impegnato a formare una psiche normale, cioè attiva e orientata a relazioni cognitive e collaborative nell'ambiente, e *“questo non è un problema di educazione morale, ma di sviluppo del carattere”* (Montessori, 1952: 199).

La Montessori nota che i bambini possono avere, già nei primissimi anni di vita, una serie di difetti e deviazioni quali la pigrizia, l'avarizia, il capriccio, l'indolenza, la disubbidienza, l'aggressività, e distingue, a seconda del tipo di difetto, i bambini considerati problematici in due grandi categorie: quelli forti e quelli deboli. I forti sono aggressivi, irrosi, disubbidienti, mentre i deboli sono indolenti, pigri, paurosi. I forti rispondono energicamente e in maniera estroversa ai problemi e agli ostacoli incontrati (Platone direbbe che sono *animosi*), mentre i deboli non trovando la forza necessaria a lottare contro gli ostacoli si rivolgono verso l'apatia e l'inerzia in un processo di introversione. La Montessori qui è cosciente di stare nella tradizione caratteriologica che distingue e classifica i tipi di carattere e lo esplicita sostenendo che il suo vuole essere un contributo nel senso di una maggiore definizione proprio in questo campo, e difatti cita Teofrasto, Freud e Jung come riferimenti. Ora però la Montessori osserva anche che questi tratti caratteriali problematici (il forte e il debole), sono destinati a scomparire se il bambino viene messo in condizione di seguire il naturale compito ontogenetico che dovrebbe occupare l'infanzia umana, e cioè se egli può ricercare liberamente un'occupazione interessante e concentrarsi individualmente, pur all'interno di un'esperienza di vita di comunità. Se viene data al bambino questa opportunità egli si ritroverà a perdere tutte le deviazioni caratteriali descritte prima, siano esse di natura forte o debole, perché le energie psichiche, che sovrintendono allo sviluppo e lo creano, si dedicheranno alla costruzione e non alla lotta agli ostacoli che la inibivano. Poi continua dicendo che i bambini posti in un ambiente che offra loro *la possibilità di svolgere un'attività ordinata, sviluppano un tipo psichico comune a tutta l'umanità*. L'aggettivo *ordinata* deve essere inteso in un senso che la Montessori spiega in modo molto coerente: l'ordine è per lei l'ordine matematico con cui è possibile intendere il mondo; è la mente matematica, la logica del linguaggio, l'ordine dei movimenti della mano che costruisce oggetti sempre secondo i numeri e le relazioni d'ordine. La Montessori dice che i materiali adatti a questo tipo di attività ordinata devono essere *materiali sensoriali che materializzano* (la ripetizione è sua) astrazioni, quali concetti e idee matematiche. A questi materiali

ella ne aggiunge molti altri che invece favoriscono la concentrazione e la creatività. I bambini che possono esercitarsi ripetutamente, in maniera concentrata e senza essere interrotti o disturbati dagli altri (adulto *in primis*), sviluppano una forma normale e naturale di carattere, una *disciplina perfetta, un carattere normale*. Questo processo che porta alla normalità del carattere viene definita da Montessori *normalizzazione* e avviene grazie all'applicazione del bambino al lavoro: *un lavoro interessante, scelto liberamente, che abbia virtù di concentrare, anziché di stancare, aumenta le energie e le capacità mentali e dà padronanza di se stessi* (Montessori, 1952: 205). Così in un ambiente organizzato con interessi progressivi in cui i materiali differenti siano sempre in un'unica copia, in cui poter scegliere, si forma una *disciplina spontanea*, un'attitudine gioiosa nell'attività e sentimenti sociali di aiuto e collaborazione. La Montessori a tal proposito cita anche la Bhagavad Gita (il suo libro d'altronde è stato concepito in India): "la mente ha continua necessità di lavoro. Tenerla sempre impegnata in sane occupazioni è esercizio spirituale". La citazione serve a fare ulteriormente luce sulla dimensione intellettuale della formazione del carattere per la Montessori. Quella intellettuale è la dimensione che più contraddistingue l'essere umano per lei, e la vera educazione del carattere è la formazione di un carattere che sviluppa l'intelletto, che fa ricerca, che vuole conoscere e si applica all'indagine razionale e scientifica verso il mondo, e tutti questi elementi del carattere si possono costruire solo se nei primi anni di vita i bambini possono dedicarsi alla libera scelta di attività interessanti, cognitivamente sfidanti, in cui concentrarsi individualmente in un contesto sociale privilegiato come la classe della scuola dell'infanzia. La natura impone al bambino un lavoro di costruzione delle competenze di base nei primi anni di vita (linguistiche, logico-matematiche, di movimento) e il bambino che riesce in questo naturale processo di costruzione si ritroverà anche a costruire alcuni tratti caratteriali normali, normali però vuol dire eccellenti, quali ad esempio la costanza e la determinazione a portare a compimento ciò che si è intrapreso, l'indipendenza di giudizio e l'indipendenza dagli altri. Trasformeranno l'avidità di possesso di beni materiali e oggetti in desiderio di conoscenza, ovvero di possesso intellettuale, non degli oggetti ma del loro funzionamento. Un bambino non desidererà possedere un orologio, dice la Montessori, ma desidererà sapere come funziona. L'ansia di possesso diventa volontà di conoscere e *amor intellectualis*, il carattere umano si fa dedito alla conoscenza intellettuale come normale relazione per possedere il mondo (Lupi, 2015).

Ora che abbiamo appurato che è un apprendimento di natura morale disciplinante il carattere, veniamo alla seconda domanda: che cos'è che permette questo deuteroapprendimento di natura caratteriale? Quali dispositivi? Certo gli stessi che abbiamo trovato sopra, cioè i tempi, gli spazi, il corpo, a cui si aggiungono i materiali, ma pedagogicamente il dispositivo più importante e che in definitiva permette questa acquisizione è lo stesso elemento che

contraddistingue maggiormente la metodologia dell'organizzazione montessoriana, e cioè la libertà di scelta di cui possono, a minuto, fare esperienza i bambini, unita alla possibilità di concentrarsi nello svolgere un compito interessante che dà una grande remunerazione intellettuale e emotiva che funge da rinforzo. Vediamo il meccanismo da due prospettive, una storiografica e una psicologica.

La libertà è necessaria, sostiene la Montessori, in modo tale che i bambini si rivolgano alla disciplina in maniera autonoma, disciplina intesa sia come capacità di autocontrollo sia come tendenza (*habitus*) a essere disciplinati in un contesto in cui non si può non esserlo tuttavia. Quello che in Aristotele è essere abituati alla morale appunto, e che avviene attraverso un processo in cui si fa esperienza di questa morale vivendola. I bambini che si autocontrollano fanno esperienza di questa disciplina, non solo la esercitano, ma la vivono anche. Kilpatrick (1913: 14), e siamo nell'ambito storiografico, quando analizza il metodo della Montessori e il rimarcabile livello di libertà individuale che concede ai bambini riconosce che ciò avviene soprattutto per tre motivi, a) la concezione dello sviluppo come di un processo guidato dall'interno (il *disegno della natura* nelle parole della Montessori), b) la necessità di una attività libera per poter studiare le tendenze e i caratteri naturali normali e progredire nella conoscenza pedagogica (la *pedagogia scientifica* nella terminologia di Montessori), e c) la necessità della libertà per esercitare l'autocontrollo e quindi giungere alla disciplina (lo *sviluppo morale* di cui si diceva sopra). Kilpatrick comprende perfettamente che il metodo ha diverse finalità educative alla sua base e che una di queste è proprio quella morale implicita, perché esercitare la libertà permette l'autocontrollo che è alla base della disciplina morale. Risulta evidente alla fine di questa breve analisi, e prima di passare alla meccanica psicologica dell'acquisizione del carattere disciplinato, che il verso del disciplinamento in Montessori è contrario rispetto a quello che avviene nella scolarizzazione stigmatizzata dai neo-marxisti e da Foucault, perché nelle sue scuole si educano bambini che sono in grado sì di autocontrollarsi, ma che sviluppano una socialità di stampo non autoritario e dei comportamenti collaborativi tra individui attivi e interessati a scoprire il vero funzionamento degli oggetti attraverso un uso continuo della propria ragione. Sono individui segnati irrimediabilmente dal *Sapere Aude!* kantiano, hanno il coraggio di fare uso della propria ragione perché fin dalla prima esperienza educativa (e di contatto con un ambiente strutturato dalla società) hanno potuto esercitare la propria ragione applicandola ai problemi reali di natura cognitiva. Sono esseri umani liberati dalla minorità intellettuale, ovvero, nelle parole immortali di Kant (1784), "capaci di servirsi dell'intelletto senza la guida d'un altro", essi hanno sviluppato un carattere che ha il coraggio del fare un uso libero delle proprie capacità intellettuali senza la guida di altri. Quella contraddizione nel seno della modernità che segnalava Marcuse analizzando la libertà interiore del cristiano

contrapposta alla sua illibertà esteriore, e che è stata anche alla base della disciplina della scuola moderna che viene tutta dall'esterno, qui viene risolta in una *disciplina naturale*. Una disciplina che sa nascere dalla libertà interiore per costruire un carattere sociale, attivo, positivo che poi si riversa nel momento sociale, nella disciplina esteriore che però coincide con quella interiore. Quello della Montessori è un soggetto che si è autodeterminato in una condizione sociale e ambientale favorevole, seguendo istinti e tendenze biologiche naturali che portano alla costruzione di un carattere di per sé *buono*. Chiaramente ciò non sarebbe potuto avvenire senza una visione del bambino che nella Montessori si è saputa liberare dell'idea cristiana-agostiniana di peccato originale, rivoltando questo peccato *originale* verso l'adulto (all'origine delle deviazioni del bambino infatti pone le repressioni dell'adulto come abbiamo detto). Questa visione positiva della natura umana le fece ricevere le note critiche cattoliche sul docente montessoriano che tende a sparire (fidandosi troppo dei bambini) e sull'assenza di premi e punizioni che invece servono necessariamente per correggere e disciplinare (Cives, 2014). Inoltre il Barbera (1927, 1946) le rivolge una critica indirizzata proprio alla sua visione del bambino esente dal peccato originale che non avrebbe bisogno dell'intervento dell'adulto, della fede e della Chiesa, e le rimprovera di essere naturalista, individualista e soggettivista. Ma queste critiche, oggi, hanno perso agli occhi del lettore il loro valore teologico e rimangono piuttosto come accurate descrizioni di un pensiero che ha saputo rompere con la visione cristiano-agostiniana di un bambino nato nel peccato e destinato ad essere disciplinato dalla Chiesa e salvato dalla fede.

Torniamo al meccanismo psicologico che permette la costruzione del carattere. Possiamo descrivere in questi termini il processo di educazione morale implicita della Montessori: ella obbliga il bambino ad assumere un comportamento attivo dal punto di vista cognitivo e a sviluppare una personalità di base individualistica ma aperta alla relazione con gli altri, dedita alla ricerca, attiva e solerte, collaborativa, avviene il tutto attraverso una esposizione del bambino ad un condizionamento operante del contesto. Ma vediamo meglio. La classe montessoriana, con uno sforzo di immaginazione metaforico, può essere paragonata ad una Skinner Box (Skinner, 1983). Nella Skinner Box l'animale può esplorare l'ambiente e interagirvi in modo da produrre dei cambiamenti nell'ambiente stesso, ad esempio dei piccioni esplorando la scatola potevano premere una leva da cui usciva del cibo che funzionava da rinforzo del comportamento. La scatola è anche chiamata "scatola del condizionamento operante" perché si può dire che inverte il processo classico del condizionamento pavloviano, visto che la risposta non deve necessariamente essere vincolata allo stimolo, piuttosto è legata alla possibilità di ricevere una ricompensa che funziona da stimolo ulteriore al comportamento. Il comportamento quindi è agito in maniera volontaria, è operato dal soggetto. Il

rinforzo è una variabile che aumenta la possibilità che il comportamento si verifichi. Maggiore e più veloce è il rinforzo, maggiore è la velocità di apprendimento da parte del soggetto. Come dice Skinner con una citazione celebre “le conseguenze del comportamento determinano la probabilità che il comportamento si manifesti di nuovo”. Così per la Montessori avviene qualcosa di simile nelle sue classi a metodo, perché i bambini sono posti in un ambiente che possono esplorare liberamente, ricco di materiali educativi e stimoli cognitivi selezionati dall’adulto in base alla sua età e ai suoi interessi (Montessori 1999; 1999a). Quando il bambino sceglie un gioco (che la Montessori chiamava materiale di sviluppo) e la corrispondente attività da svolgerci, ottiene una ricompensa cognitiva, il *rinforzo* nella terminologia di Skinner. Il rinforzo è grande e immediato, e come dice la Montessori soprattutto di natura spirituale, perché il bambino sente padronanza di sé e prova una grande soddisfazione nell’opera di costruzione del carattere e dell’intelligenza, dunque il rinforzo che permette al comportamento di ripresentarsi, e di farlo così spesso e nel periodo critico adeguato, è di natura immateriale ma di grande efficacia. Proprio l’efficacia estrema di questo tipo di rinforzo evita la necessità dei premi e delle punizioni nel sistema montessoriano, cosa ci sarebbe infatti di più potente di un estremo senso di benessere e padronanza che deriva dall’esercizio concentrato di abilità intellettuali che portano il bambino ad imparare qualcosa? In definitiva l’idea che i bambini apprendano a comportarsi in maniera attiva, solerte, collaborativa è legata alla legge dell’effetto di Thorndike che postula che i comportamenti immediatamente seguiti da conseguenze favorevoli è più facile che si manifestino nuovamente (Thorndike, 1898). Le conseguenze favorevoli per la Montessori sono costituite dal piacere biologico e spirituale che deriva dal normale funzionamento dell’organismo che apprende, costruisce la psiche, si concentra, aiuta gli altri in difficoltà e viene aiutato (solo quando necessario), risolve problemi, e forma così il carattere. Il rinforzo è operato dall’ambiente a partire dalla libera scelta di agire che il bambino compie seguendo il disegno della natura. Come dice la Montessori il carattere si forma perché il bambino ripete molte volte un atto intelligente di concentrazione su oggetti interessanti che gli permettono di apprendere come funziona il mondo e di costruire la propria intelligenza. La ripetizione è fondamentale per fissare il comportamento e farlo diventare la base del carattere futuro. Leggiamo le sue parole quando parla del rispetto per il lavoro degli altri e per le loro occupazioni e proprietà: “in ogni classe di molti bambini ci sarà un solo esemplare di ogni oggetto: se un bambino desidera qualcosa che già è in uso ad un altro, non potrà averlo e, se è normalizzato, aspetterà finché l’altro avrà finito il suo lavoro. Così si sviluppano certe qualità sociali che sono di grande importanza: il bambino sa che deve rispettare gli oggetti che sono adoprati da un altro non perché gli è stato detto, ma perché questa è una realtà davanti alla quale si è trovato nella sua esperienza sociale. vi sono tanti bambini e un solo oggetto: l’unica cosa da fare

è aspettare. e poiché questo avviene ad ogni ora del giorno, per anni, il concetto di rispettare ed aspettare entra nella vita di ogni individuo come un'esperienza che matura col passare del tempo" (Montessori, 1952: 222). Qui si devono notare assolutamente alcuni passaggi che sottolineano la natura implicita e indiretta dell'educazione morale in Montessori, i bambini non imparano a rispettare gli altri perché gli è stato detto, ma perché sono obbligati dall'organizzazione disciplinare della classe. L'unica cosa da fare è aspettare! Proprio come nella classe tradizionale, quando la maestra chiede ai bambini di mettersi tutti in cerchio per fare tutti quanti allo stesso momento la stessa attività canora, l'unica cosa da fare è cantare! ogni altra azione compiuta viene frustrata e il bambino riportato alla regola e alla disciplina. Nel caso della Montessori il bambino che toglie gli oggetti agli altri viene riportato alla regola della scelta di qualcosa che lo interessa e che in quel momento è libero e disponibile, e se avviene a lungo (scegliere oggetti liberi che non sono utilizzati da altri) ciò diventa un'abitudine. Le azioni significative ripetute a lungo diventano abitudini morali perché hanno formato il carattere, e solo in un secondo momento e poi ancora in un terzo (cioè rispettivamente nella terza infanzia e poi nell'adolescenza, si potrà svolgere una vera e propria educazione morale esplicita, come sembra accennare la Montessori, pur senza aver sviluppato un programma o una riflessione ordinata in merito). Il carattere normale, attivo e collaborativo, rispettoso e intellettualmente orientato porterà il giovane a poter ricevere anche altri insegnamenti (più espliciti questa volta, il bene e il male e i sentimenti morali di cui si diceva *supra*) e così l'umanità potrà tendere al progresso e alla creazione di società più umane in cui tutti vanno verso il perfezionamento, la creatività, la ricerca, l'azione, la collaborazione e la socialità, e non verso la violenza, la pigrizia, lo sfruttamento, il disordine e l'antisocialità (Montessori, 1952: 208-9). Prima di passare oltre, un riferimento e un paragone con Bandura è tuttavia inderogabile, egli sottolinea come l'autoefficacia (Bandura, 1977) abbia alcune sorgenti, ovvero l'esperienza positiva precedente, l'esperienza vicaria (l'osservare altri che hanno successo), la persuasione verbale (incitazioni da parte di altri), e gli stati affettivi positivi e costruttivi (rilassamento). L'autoefficacia è per lui la convinzione da parte dell'individuo che egli possiede le competenze necessarie per risolvere un compito, egli dunque è in grado di valutare le sue abilità e le azioni necessarie per risolvere il compito e anche se sarà in grado di raggiungere l'effetto desiderato, la soluzione. Come ricorda Poláček (1995: 929) "l'esito positivo dell'attività intrapresa è il fattore principale nella formazione dell'autoefficacia; il successo non solo potenzia l'autoefficacia ma incoraggia il soggetto a proporsi degli obiettivi ancora più elevati". Qui ritroviamo una seconda possibilità per giustificare il meccanismo psicologico che presiede alla costruzione indiretta del carattere in Montessori. Il bambino è messo in condizione di osservare gli altri (più grandi o più competenti) che svolgono attività complesse, o forse nuove e perciò difficili, e vi

riescono, hanno successo. Inoltre è spronato dall'adulto a scegliere attività in cui riuscirà (la maestra invita il bambino al lavoro). E l'ambiente favorisce in ogni modo uno stato affettivo positivo in cui potersi concentrare, polarizzare l'attenzione e dedicarsi serenamente al compito scelto. Infine giungono il successo e la riuscita nello svolgimento delle attività con i materiali educativi per sancire l'acquisizione di un atteggiamento autoefficace.

Un'altro esempio importantissimo e paradigmatico di educazione morale implicita lo si ritrova in Platone, principalmente in uno dei testi che hanno segnato la storia della filosofia dell'educazione, la *Repubblica* (Plat. Resp.). Prendiamo in considerazione la *Repubblica* sia perché riferimento di gran parte del dibattito storico seguente, sia perché l'intento e la forma del testo sono organici e coerenti, almeno internamente, avendo lo scopo di descrivere una repubblica ideale e giusta e l'educazione necessaria a mantenerla. Il riferimento a questo testo ci evita anche di correre il rischio di dover affrontare altrimenti una certa mancanza di sistematicità nel pensiero di Platone per come si evolve nelle sue opere, come sostenuto da Irwin (1977) in merito. Come noto Platone ne *La Repubblica* (il titolo è convenzionalmente la traduzione di *Politeia* che può significare però anche Stato, Società, Politica) si occupa del problema filosofico della giustizia e di come si possa costruire uno stato giusto in cui i cittadini possano aspirare ad essere virtuosi, giusti, felici. Egli vi illustra una società ideale in cui i cittadini sono suddivisi in tre classi sociali, proprio come avviene anche per l'anima dell'uomo che per Platone è suddivisa a sua volta in tre parti. Lo stato si occupa dell'educazione dei figli dei membri di ciascuna di queste classi fin dalla nascita (anche perché vige un meccanismo di cecità in merito alla relazione di parentela e tutti i figli sono di tutti, nel senso che nessuno sa chi sono o potrebbero essere i propri). L'educazione viene controllata e implementata dallo stato con la finalità di formare dei cittadini che sappiano mantenere l'ordine costituito e la buona organizzazione sociale che permette alla repubblica di prosperare nella giustizia. Le idee di Platone sull'educazione nel testo sono diverse ed egli si occupa di una miriade di questioni e di problemi educativi, ma quella che più ci interessa qui è che tipo di educazione morale implicita dei giovani vi propone Platone. Egli afferma che nella *Repubblica* l'educazione debba avvenire attraverso un programma articolato in fasi e chiaramente indirizzato alla formazione-riproduzione di ciascuna delle tre classi sociali. La prima fase dell'educazione a cui si sottopongono i giovani si basa sul mito e sulle arti, i primi educatori per Platone sono poeti e l'educazione di base, potremmo dire noi, avviene grazie ad una esposizione dei giovani alle arti cui sovrintendono le muse, e per questo si chiama anche educazione musicale, o *musiché*. Alcuni passaggi del testo sono fondamentali per inquadrare esattamente le caratteristiche principali di questa *musiché*, ma innanzitutto bisogna intendere la visione dell'uomo, di ciò che è educativo, e di ciò che deve

essere educato in lui per Platone. Ciò che può essere educato nell'uomo si trova nella *psiche*, che riduttivamente usiamo tradurre *anima*, e che è propriamente l'insieme delle forze psichiche che costituiscono l'integrità della persona umana. Secondo Platone queste forze sono di tre tipi differenti, il primo sono gli appetiti che portano l'uomo a desiderare la soddisfazione dei bisogni fisici e materiali, il secondo è l'animo che porta l'uomo a essere animoso appunto, ovvero aggressivo, attivo, coraggioso, irroso, combattivo, competitivo, e che si deve per forza di cose alleare con il terzo tipo di forza, la razionalità o la filosofia, che rappresenta la voglia di conoscere, di scoprire, di aderire alla verità, di essere ragionevoli e amare l'ordine, il bello e il giusto. Platone poi instaura una completa analogia tra le parti della psiche e le parti della società, affermando che la maggior parte degli uomini fanno prevalere la parte degli appetiti, altri minori in numero rispetto ai primi fanno prevalere l'animosità e altri ancora, i più esigui nel numero, fanno prevalere l'aspetto filosofico. La società giusta e ben ordinata della sua Repubblica deve pertanto educare l'anima umana tenendo ben presente come essa è suddivisa e come naturalmente si riverbera nella società la prevalenza di un elemento piuttosto che di un altro. Risulta evidente l'etilismo platonico derivato dalla sua estrazione aristocratica, che relega nel minor numero di persone la possibilità di giungere a far prevalere l'elemento conoscitivo e razionale mentre la gran massa si ferma agli appetiti, ma questo etilismo dipende dall'estensione della metafora della tripartizione dell'anima al corpo sociale, e in ultima istanza è la teoria dell'anima che influenza in maniera definitiva la visione dello stato in Platone. E lo stato è l'elemento più importante per comprendere la sua posizione, poiché tra l'individuo e lo stato ci si deve sempre rivolgere al bene di quest'ultimo se si vuole anche il bene del primo, e la felicità del singolo intesa in termini individualistici non può essere mai presa a misura della giustizia, il problema è proprio questo, il bene morale per l'individuo in Platone non è la felicità senza l'aderenza alla verità, e la verità non è commisurabile agli individui e relativa ai loro desideri o appetiti, essa è stabile e raggiungibile solo dalla parte razionale della psiche, dalla parte filosofica. Pertanto l'individuo non può essere al centro della riflessione del bene e del giusto se non viene inserito all'interno dello stato, in cui convivono istinti razionali e non, e in cui soltanto si può sperare di costruire una convivenza giusta e buona, in cui l'irrazionale viene imbrigliato e condotto dal razionale. Come noto la condizione storica dell'Atene di Platone è segnata dal contrasto tra la visione che avevano i sofisti della virtù e dell'educazione e quella che avevano invece Socrate e Platone. La posizione di Platone nella Repubblica, come altrove, è del tutto anti-sofistica ed è opportuno segnalare Bartlett (2011: 37) quando ricorda quali sono i tre aspetti da tenere presenti per comprendere la visione sofistica.

1. il fine: l'educazione sofistica forniva ai giovani le conoscenze necessarie a fare carriera nello stato. Aveva una funzione ripetitiva e un intento riproduttivo
2. la pratica: il sofista insegnava per denaro e così la trasmissione è ridotta a uno

scambio di beni. L'assunzione *a priori* è quella che esista un soggetto già sufficientemente formato (il cittadino) e quindi capaci di distinguere il vero dal falso nel processo di conoscenza. 3. la teoria: sul piano discorsivo la chiave di volta dell'educazione sofistica è data dalla massima di Protagora "l'uomo è misura di tutte le cose", e benché si discuta ancora sul reale significato di queste parole, per Platone era chiaro che esse instauravano un libero regno dell'interesse individuale a spese della verità. Egli invece, in compagnia di Socrate, è contrario allo spirito democratico e liberale dei sofisti e riconosce la politica come un'arte che ricerca la conoscenza del proprio oggetto al pari di tutte le altre (Plat. Resp. I 350-4), ritenendo che solo i sapienti in quell'arte possono esercitarla, e questi sapienti, come nel caso della medicina e dell'arte del pilota di navi, non possono che essere una sola parte dell'umanità (Colli, 2007: 33). E questa parte deve portare a compimento il *telos* umano del vivere la giustizia nella società in modo che gli elementi irrazionali, particolaristi, individualisti e egoisti non prendano il sopravvento, e la società rimanga in un equilibrio che porta alla conoscenza, al bene e alla verità.

Dunque lo stato deve essere in equilibrio perché è un tutto composto da parti, come un tutto unico è l'anima tripartita. Non può esistere un tutto unico in cui le parti non siano in una ordinata proporzione e la proporzione però non è quantitativa ma qualitativa, visto che l'elemento razionale è considerato migliore e intrinsecamente più importante degli altri proprio perché stabilisce l'equilibrio tra le parti. Così come nell'anima anche nello stato i tre elementi non solo debbono funzionare ognuno nei propri limiti e a pieno, essi devono anche stare in un equilibrio dominato dalla parte filosofica. Platone è convinto che per far sì che l'anima e la repubblica siano buone siano ordinate dal principio razionale, la sua metafora a tal proposito è quella dell'armonia delle parti del corpo, in cui il bello è dato dall'armonia delle parti e delle loro proporzioni, come nel caso della buona società l'armonia delle parti è data propriamente dall'equilibrio, tra le tre parti della psiche e dell'umanità, e l'equilibrio si raggiunge grazie al prevalere della forza razionale sulle altre. Questo equilibrio però non è di natura dinamica ma bensì statica, e Platone è considerato proprio per questo uno dei massimi esponenti di questa visione statica dell'equilibrio psicologico, sociale e politico, come messo bene in evidenza dalla tradizione liberale che ha sottolineato il totalitarismo della sua visione (Popper, 1996), e dato ampia ricognizione del fatto che considerando la sua precisa teorizzazione di una società pianificata egli non può in nessun modo rientrare in una tradizione che vuole valorizzare l'individuo e l'idea di società politica basata sulla libertà dei suoi membri (Crossman, 1963), perché questa libertà porterebbe inevitabilmente a scontri, fazioni, posizioni opposte e disordine, e ciò per Platone è contrario all'idea di società buona, che deve invece essere in equilibrio statico e non dinamico. Questo equilibrio statico che si risolve tutto nell'assicurare l'esercizio incontrastato del dominio dei governanti sul popolo trova nell'educazione il suo

strumento principe per giustificare le divisioni sociali e politiche. L'educazione diventa l'attività più importante in mano ai governanti per riprodurre la società perfettamente ordinata, serve a garantire che ogni anima si equilibri e che lo stato tutto sia in equilibrio. Per Platone è possibile educare l'anima dei bambini fin dalla prima infanzia e lo strumento naturale per educare fin dall'inizio l'anima infantile è la narrazione, l'uso delle storie e dei miti, le favole, che in ogni contesto vengono raccontate ai bambini per cercare di influenzarli, imprimere delle immagini e delle idee in loro, in una fase in cui siamo plasmabili e facilmente si fissa in noi ciò che per primo e con forza ci viene proposto. Ecco dunque che l'educazione è innanzitutto musicale, nel senso proprio di artistica, narrativa, mitologica, per facilitare nel bambino l'apprendimento di idee e concetti morali in maniera indiretta. Socrate infatti in un celeberrimo passaggio si chiede quali storie e come debbano essere proposte al bambino, scontrandosi con una prima aporia teorica dell'educazione morale implicita. Platone parla, per bocca di Socrate, (Plat. Resp. II 382a-d) dell'esistenza di due diversi tipi di falsità: di falsità vere (quelle che sono nell'anima di qualcuno come ignoranza) e di bugie utilizzate nei discorsi. Si chiede anche come usarle in educazione, e ciò perché se è vero che bisogna educare fin da subito, quando si è più influenzabili, e bisogna farlo con lo strumento adatto a raggiungere la mente infantile. Ma questo strumento essendo la narrazione, le favole, i miti, è intrinsecamente falso, perché il *mythos* è la presentazione di cose false e immaginarie, ma esso è anche lo strumento necessario a educare il carattere e la morale dell'individuo nei primi passaggi educativi. Questa contraddizione si risolve appunto distinguendo in due tipi i discorsi falsi, ovvero capendo che le vere falsità sono costituite da idee, immagini, discorsi che presentano false affermazioni sull'etica e sulla verità, ad esempio proporre ai bambini la storia di Crono che mangia i suoi figli e di Zeus che lo uccide è qualcosa da considerare veramente falso e improponibile alla gioventù, perché essa ne trarrebbe un esempio e un insegnamento morale erronei. Le vere falsità sono false credenze su come si dovrebbe vivere e come ci si dovrebbe comportare, sono la presentazione di falsi (erronei) obblighi normativi, e dunque sono sempre pericolose e vanno bandite dall'educazione. Mentre le semplici bugie possono essere alle volte utili, soprattutto se permettono all'educatore di istillare e sostenere obblighi morali positivi (Baima, 2017). Così l'educatore ricorre a strumenti di irrealtà, immaginazione, fantasia, e quindi falsità, ma per insegnare una morale giusta ed esempi virtuosi. I poeti e i contenuti della loro poesia, come i metri adottati vengono selezionati dunque per favorire la corretta influenza morale di modelli positivi, ovvero viene praticata una censura progettata per prevenire la promozione di caratteristiche comportamentali e attitudini indesiderate attraverso cattivi esempi (Barrow, 2011: 83). La questione di educazione morale è tutta qui come si può notare leggendo oltre nella posizione di Socrate. Infatti in un altro passaggio (Plat. Resp. II 401d-402c)

Socrate afferma proprio che la mousiké guida i fanciulli *senza che essi se ne accorgano* all'apprezzamento disinteressato (*philia*) e alla consonanza (*sympsonia*) con la bella ragione (*kalos logos*). Indirettamente e implicitamente il bambino acquisirà dunque una propensione ad apprezzare ciò che è moralmente bello e a disprezzare ciò che è moralmente brutto, prima ancora di essere in grado di afferrare in maniera razionale questa distinzione. Come segnala Pievatolo (2007) *mentre i bambini vengono indirizzati alla virtù senza che se ne rendano conto, chi li educa deve avere presenti le forme della sophrosyne, del coraggio, della eleutheriotes (generosità), della magnanimità e delle altre virtù sorelle*. Si instaura un tipo di educazione morale (pre-filosofica) fortemente asimmetrica in cui i giovani vengono guidati in maniera indiretta ad apprezzare qualcosa considerato buono, ma la vera conoscenza è solo in mano a chi educa, oltre che ai guardiani della città.

Ma così si cade in una seconda contraddizione, quella che Scolnicov (1988: 113) chiama "*virtus without knowledge*", virtù che si è installata nell'anima senza che vi sia stata una comprensione di cosa essa sia. Questo è proprio il caso dell'educazione pre-filosofica, di quella educazione morale implicita rivolta a tutti, a prescindere dalle loro possibilità cognitive. Tuttavia ciò nella *Repubblica* è normale visto che la conoscenza è riservata solo ad un numero limitato di individui secondo l'epistemologia platonica. La comunità nel suo insieme non è destinata ad avere conoscenza vera e razionale, solo alcuni uomini raggiungeranno la conoscenza, gli altri invece saranno educati moralmente (la virtù) ma senza aver compreso la verità di ciò che hanno assorbito (senza conoscenza). Il progetto di Platone non può che vedere un ostacolo di fronte al problema della diffusione della conoscenza in una società costituita da individui che in larga parte non sono in grado di comprendere al livello profondo in cui lo fanno i filosofi. Questa asimmetria tra chi può raggiungere la comprensione e chi deve sostare ad un livello più basso costituito dalla sola pratica la si ritrova in due momenti: governanti e governati, educatori e educati. Chiaramente le due contrapposizioni possono essere perfettamente sovrapposte, anche se la prima riguarda chi comprende filosoficamente e chi non comprende, mentre la seconda riguarda chi educa conoscendo i modelli e chi invece i modelli li assorbe soltanto, in questa seconda asimmetria al centro c'è la conoscenza dei tipi (*typoi*), dei modelli comunicativi, che i poeti conoscono e riconoscono mentre i riceventi no rimanendo ingenuamente esposti alla loro influenza. L'asimmetria è riconosciuta da Platone come sostanziale ad ogni progetto educativo in cui si debba educare la morale del popolo e dei giovani (certo in maniera implicita), poiché non è possibile educare in maniera esplicita chi non è in grado di raggiungere la conoscenza intellettuale nel campo morale, e pertanto lo si deve trattare in maniera asimmetrica, implicitamente inserendolo in un contesto di propaganda, indiretto, in cui l'individuo deve ricevere menzogne e indottrinamenti al fine di giungere al tipo di sviluppo morale che gli si confà, egli

non potrebbe *comprendere* la morale, quindi deve *assorbirla*. Gli educatori così sono dei censori e dei selezionatori di storie, musiche, canzoni, racconti, essi ne posseggono il *logos* intrinseco e ne tengono all'oscuro i soggetti perché li inseriscono in un progetto di indottrinazione e "manipolazione, di controllo della conoscenza, finalizzato ad educare il giovane" (Pievatolo, 2007). Potremmo dire che in Platone la menzogna e l'indottrinamento non sono peggiori della verità e della riflessione filosofica se le persone a cui ci rivolgiamo non potrebbero comunque discernerele, solo alcuni possono afferrare la dimensione razionale, ma comunque tutti debbono ricevere una educazione di base, che, bisogna riconoscerlo è del tutto simile all'educazione che ricevevano gli uomini liberi e benestanti dell'Atene del suo tempo. I bambini sono educati ai rudimenti della letto-scrittura e ai fondamenti dell'aritmetica, imparano a cantare, danzare e suonare la lira e svolgono un percorso di formazione nell'atletica. Questo tipo di istruzione li fornisce di quelle competenze di base che servono sia per svolgere la parte dell'uomo educato, per come lo si intendeva all'epoca, sia per poter progredire verso il secondo livello dell'educazione che Platone riserva solo a coloro che sono in grado, nella sua visione, di potervi accedere, come ricorda Barrow (2010). Inoltre se è vero che la formazione letteraria e musicale permette a ogni individuo di accedere all'eredità culturale espressa dalla cultura poetica (anche se alla sola selezione effettuata dal legislatore) è pur vero che questo accesso avviene attraverso un vero e proprio indottrinamento (almeno nei termini moderni). Difatti mentre il Platone dei dialoghi, con Socrate, crede che l'educazione sia un processo in cui la persona si prepara attraverso un lavoro paziente e riflessivo a coniugare opinioni e pratiche in un insieme unico e ben proporzionato, e poiché questo processo impegna tanto i tratti del carattere che gli abiti mentali la formazione del carattere e quella delle opinioni sono coordinate (Loshan, 1998: 36), e nei dialoghi gli interlocutori di Socrate vengono ingaggiati in un percorso in cui debbono mettersi in discussione proprio in maniera riflessiva, ricercando la verità, desiderando giungere alla vera comprensione del fondamento delle proprie azioni, attraverso un metodo costruttivo di scoperta della verità e distruttivo della proprie cattive abitudini e pessime idee. Nella *Repubblica* invece c'è un cambiamento che non può lasciare indifferenti, una involuzione in termini epistemologici e di intersoggettività, perché se rimane vero il fatto che opinioni e comportamenti sono legati tra loro nella formazione di base del cittadino e il fine è sempre la verità e lo stabilirsi dell'equilibrio che è dato dalla *sophrosyne* sulle passioni, tuttavia cambia il metodo educativo perché non ci si limita più a chiedere un impegno attivo dell'apprendente-dialogante nel processo di costruzione della verità e il conseguente abbattimento o sospensione dubitativa delle cattive opinioni seguite fino a quel momento. Si passa invece ad una sorta di indottrinamento, in cui con la prima educazione si cerca di istillare lo spirito dell'ordine e dell'obbedienza delle leggi attraverso un programma in cui i

cittadini non agiscono attivamente e in più vengono adoperate censure e menzogne. Inoltre si stabilisce che solo chi è in grado di giungere ai livelli superiori possa accedere alla formazione filosofica e dialettica, e quindi l'intersoggettività è negata come possibilità della relazione tra cittadini che ricadono in classi sociali che non hanno a disposizione uno strumento di comunicazione condiviso.

E dunque la selezione dei contenuti e dei contenitori dell'istruzione primaria, e l'obbligo di tutti a esser formati allo stesso modo e con le stesse finalità, sono certo alla base dell'indottrinamento platonico, ma la vera natura di questo indottrinamento dipende dal fatto che il suo scopo è una educazione morale (indiretta) che vuole formare il carattere e le disposizioni d'animo dei cittadini attraverso una imitazione di modelli tipizzati e caratterizzati come buoni, sfruttando la (pretesa) naturalità imitativa dei bambini verso questi modelli. Sembra di leggere il libro *Cuore*, in cui la selezione dei modelli e dei tipi caratteriali, delle buone opere, dei buoni comportamenti è proposta ai ragazzi perché imitino e sviluppino il carattere desiderato. Tuttavia, come ricorda Barrow (2010: 87-88) non è possibile criticare Platone e definirlo indottrinatore soltanto perché utilizza metodi non razionali per influenzare l'acquisizione di alcune credenze o comportamenti, visto che questo è un aspetto ineliminabile di ogni azione educativa che si rivolge ai bambini nella fase del loro sviluppo in cui non sono ancora dominati dalle capacità razionali. Chiunque educando utilizza strumenti non-razionali e sfrutta la capacità di influenzare il ripresentarsi o meno di un comportamento grazie all'autorità, l'approvazione, il biasimo, il carisma, le aspettative sociali, ecc. e in questo senso Platone non ricorre all'indottrinamento più di ogni altro educatore. Infatti, a nostro avviso, il problema dell'indottrinamento risiede tutto nel fatto che dopo una fase in cui si stabiliscono opinioni e comportamenti considerati giusti e istillati nei bambini per mezzo di azioni indirette (come in qualsiasi processo di inculturazione in qualsiasi cultura storica!) non si pervenga a un progetto educativo in cui tutti sono chiamati a sviluppare criticamente e per mezzo di un lavoro paziente e riflessivo le proprie convinzioni etiche e a basare razionalmente le proprie basi e motivazioni comportamentali. Al contrario di Platone invece, la Montessori in alcuni passaggi de *La mente del bambino* ricorda come il suo metodo si possa applicare a qualsiasi bambino di qualsiasi parte del mondo e di qualsiasi estrazione sociale e culturale e come a seguito di una educazione morale indiretta che getta alle basi del carattere in seguito chiunque possa progredire in una fase di formazione più esplicita e indirizzata sviluppare individualmente e autonomamente le competenze morali. Non ci potrebbe essere contrasto più netto, e tale contrasto affonda le sue radici nella funzione che la biologia e nella teoria psico-pedagogica per la Montessori, che descrive tutti gli individui funzionalmente uguali, che possono avere differenti forze ed energie (esistono persone più sane, più attive, più intelligenti) ma tutte funzionano allo stesso

modo, tutte apprendono allo stesso modo, tutte costruiscono il carattere allo stesso modo e tutte hanno gli stessi diritti di contribuire al progresso dell'umanità per quanto e come possono.

In Platone al contrario, e in lui possiamo tipizzare gran parte dell'educazione morale implicita di stampo reazionario e conservatore che cerca di governare i mezzi di comunicazione di massa, non tutti gli esseri umani sono destinati a sviluppare lo stesso tipo di carattere, avremo differenze psicologiche e fisiche che informeranno di sé la costruzione del carattere, e la maggior parte non potrà aspirare a superare lo stadio in cui è dominata dagli appetiti, con costoro ogni racconto, ogni favola, ogni mito, anche se di natura menzognera è utile e considerato mezzo educativo. L'esempio tipico, nella *Repubblica*, di un mito siffatto è la *nobile bugia* ovvero il mito dei *nati dalla terra*, in cui si racconta al popolo di come essi siano nati dalla terra mescolati a metalli: oro, argento e ferro. Oro per i filosofi, argento per i militari e ferro per i produttori/lavoratori. La marchiana metafora ci dice che Platone crede in tre umanità differenti, che devono convivere sotto il dominio della ragione incarnata dai filosofi affinché l'unità non si corrompa in lotte intestine e immoralità, non esiste un uomo ontologicamente uguale all'altro, essi sono differenti psicologicamente e quindi umanamente, ognuno deve rientrare nei ranghi che gli spettano in modo che la ragione possa portare tutto il corpo sociale verso il bene e la giustizia. Ma questo dominio della ragione come si può esercitare nell'educazione di quanti non hanno ragione per apprendere? Questo è il vero problema educativo nel sistema di educazione morale platonica come si è visto poco sopra. Se sul piano politico la tripartizione si risolve in maniera totalitaria assegnando ai migliori il ruolo di guardiani e legislatori, in educazione ciò si deve tradurre in una educazione indiretta, basata sulle bugie utili a formare il carattere e le opinioni (propaganda è stato il nome moderno dell'indottrinamento educativo di questo tipo in sistemi totalitari), in una formazione di caratteri manipolati per ottenerne una forma che li adattasse al progetto politico della totalità virtuosa. La virtù senza conoscenza è l'unica virtù a cui possono aspirare i più, e in questa prospettiva tutta l'educazione morale indiretta di stampo conservatore è platonica. Un secondo aspetto di questa acquisizione di virtù senza conoscenza invece è in grande consonanza ancora una volta con Aristotele (Jonas, 2016) che ci richiama, nell'ambito della sua educazione morale areteica alla necessità di una pratica delle virtù, le quali prima ancora di essere acquisite razionalmente lo devono essere per abitudine, e inoltre ci ricorda come servono esempi morali a cui ispirarsi. Lo stesso avviene in Platone, che richiede che si stabilisca il carattere morale grazie all'esposizione alla *musiché*, *prima* che l'individuo possa ragionare riflessivamente e autonomamente su di esso. Ma egli lo propone in termini differenti soprattutto perché è differente il contesto della sua *Repubblica* in cui questa educazione morale sembra più vicina all'indottrinamento che ad

una pratica attenta e rispettosa dell'individuo in formazione come invece in Aristotele.

Platone infine si è poi spinto a progettare una formazione per i governanti che si allunga per quasi tutta la durata della vita, tanto che alcuni autori hanno chiamato andragogia o educazione continua questa sua attenzione (Impara, 2002), alla luce di questa formazione continua si capisce che il senso vero della *musiché* è preparatorio per i filosofi e invece rappresenta il limite definitivo dell'educazione morale del popolo, un'educazione morale indiretta che non è propedeutica a nessuna seconda fase maggiormente filosofica e esplicita. L'educazione in Platone rimane indiretta dunque finché vuole creare il carattere, le disposizioni morali e le opinioni generali della cittadinanza nella prima fase della vita, egli vuole abituare i bambini ai buoni comportamenti e non formarli esplicitamente. Come segnalano Pappas e Zelcer (2015; 97), Platone vuole istillare tendenze comportamentali verso la buona condotta in tutti i fanciulli e i giovani piuttosto che insegnare formalmente (esplicitamente) una filosofia riflessiva, che viene riservata invece a quella parte dell'umanità che, secondo lui, è in grado di sostenere un percorso ulteriore, razionale e filosofico.

Educazione morale esplicita

La differenza che c'è tra il tipo di educazione morale implicita appena delineato e il tipo esplicito, che cercheremo di delineare ora, ricorda la distinzione che gli antichi greci operavano tra *doxa* (δόξα), intesa come opinione ingenua e legata alla pratica, e *episteme* (ἐπιστήμη), intesa come conoscenza scientifica, discorso razionale intersoggettivo. La *doxa* è una convinzione che si forma a contatto con la realtà ma senza superarla con uno sforzo cognitivo strutturato in senso razionale, l'*episteme* invece è un insieme di conoscenze che si articolano in un *corpus* ben definito e con carattere professionale, a conforto si veda in Platone (Resp. V: 477b) che stabilisce essere *episteme* la conoscenza della *realtà per come essa è* (e non per come appare invece alla *doxa*).

Nel caso dell'educazione morale implicita si richiede di sviluppare competenze ingenue, non complicate da analisi critiche, non vagliate, che entrino nella struttura del carattere di base e formino la struttura della personalità, e ciò si attua soprattutto con metodi e tecniche educative basati sulla semplice esposizione a racconti, lezioni, esortazioni, composizioni retoriche (come in Platone) o costringendo i bambini a vivere una disciplina che mette al centro l'obbedienza e il rispetto di norme comportamentali, o anche, paradossalmente, lasciando i bambini liberi di agire in un contesto con un *setting* d'azione stabilito per influenzare la formazione del carattere in maniera determinata (come nella Montessori).

L'educazione morale esplicita invece richiede un atteggiamento critico da parte di chi apprende, che deve sviluppare intelligenza morale e non solo recepire nozioni o lasciarsi disciplinare. Il processo di socializzazione normativa avviene

comunque in entrambi i casi poiché le agenzie deputate a far sviluppare nel giovane una buona considerazione affettiva delle norme comportamentali adeguate sono attive comunque e la scuola stessa non cambia gran parte (o tutto) del suo impianto disciplinante, però sottoporre gli alunni a programmi di educazione morale esplicita significa introdurre un antidoto (almeno intellettuale, e che in Gramsci abbiamo visto essere rappresentato proprio dal legame tra cultura e vita) all'interno del sistema. L'educazione morale esplicita porta l'individuo che la sperimenta a riflettere sulla dimensione morale dell'esistenza e sulla possibilità di scegliere riferimenti culturali, etici, sociali diversi da quelli che solitamente vengono proposti dalla cultura dominante (anche scolastica). Essa si pone come *episteme* perché desidera che gli studenti apprendano in maniera profonda e con applicazione razionale, e non in maniera irriflessiva senza alcuno sforzo nella costruzione di conoscenze, si concentra di più sulle competenze invece. Inoltre le conoscenze, intese come semplici acquisizioni di dati, legate all'opinione morale comune, al ritenere giusto qualcosa che non è stato vagliato razionalmente, possono essere addirittura un ostacolo allo sviluppo di ulteriori conoscenze e competenze, proprio in questo senso Reboul (1995: 24-6) ricorda che esiste una sorta di ostacolo epistemologico operato dalla *doxa* quando ci ricorda, con un esempio, che Rousseau si confonde affermando che i ragazzi di 12 anni in campagna usano ogni tipo di leva meglio dei ragazzi dell'accademia di meccanica, perché una cosa è usare le leve, altra conoscerne le proprietà. I ragazzi di campagna *sembrano* conoscere meglio le leve, ma in breve, a seguito di studi accurati e razionali, i ragazzi dell'accademia li supereranno di molto e non potranno più essere raggiunti dai primi. L'educazione infatti per Reboul deve statutariamente allontanarsi dalla *doxa* per raggiungere l'*episteme*, considerando che proprio la *doxa* stessa è un grande ostacolo epistemologico da superare con un'operazione di rottura nella situazione di continuità tra situazione di vita ingenua del bambino e situazione scolastica in cui l'insegnamento lo porta verso il sapere. Questa rottura della situazione dominata dal pregiudizio e dalla *doxa* deve avvenire grazie all'insegnamento che fornisce agli studenti i mezzi per analizzare le informazioni ricevute, per criticarle, paragonarle, vagliarle. L'insegnamento è sempre esplicito in definitiva e porta il fanciullo a diventare critico e riflessivo, a svolgere ricerche e comparazioni per classificare, trovare le prove, stabilire la validità di una posizione o di un metodo rispetto agli altri.

Si può dire così che l'educazione morale implicita è maggiormente concentrata sugli apprendimenti passivi e gli assorbimenti, sul maneggiare le leve e imparare dove si deve afferrare una carriola (per rimanere nella metafora di Reboul e Rousseau sulle leve), mentre quella del tipo esplicito favorisce invece l'acquisizione di un *habitus* critico e riflessivo, tende a voler favorire l'apprendimento di competenze morali di origine filosofica, logica, sociologica, antropologica e letteraria, in pratica vuole che i giovani apprendano sia la teoria

che la pratica delle leve, non si accontenta che sappiano manovrare una carriola ma vuole che siano in grado di progettare leve utili alla bisogna in tutti i contesti in cui si potranno trovare ad averne bisogno. In questo secondo caso, quello dell'educazione morale esplicita, ci troviamo solitamente di fronte alla realizzazione di un programma educativo e di insegnamento-apprendimento che si può inserire all'interno della proposta curricolare in maniera formale, superando la formalità delle lezioni di morale e delle esortazioni, delle letture e delle preghiere (proprio come avviene ad esempio negli Stati Uniti e come si vedrà più avanti e più analiticamente). L'educazione morale implicita che nel primo caso si basava sulla proposta di esempi e sull'autorità indiscussa di figure stereotipe e che inoltre disciplina i tempi, le relazioni e l'immaginario; che richiedeva lo sviluppo di obbedienza e spirito di gruppo riconoscendo all'individuo l'autonomia necessaria per operare scelte etiche in direzione di quanto la società reputa giusto e perseguibile, qui diventa invece una educazione alla competenza morale riflessiva, autonoma nel senso kantiano, e di tipo analitico. Questa competenza ha però un presupposto filosofico e culturale molto importante da riconoscere. Essa presuppone che esista un comportamento morale che derivi da scelte autonome e meditate di un soggetto libero che sa distinguere tra convenzioni sociali e azioni morali, e che formalmente crede in una prescrittività e universalità del discorso morale, che sa orientarsi in una selva di azioni in cui alcune hanno una forza cogente verso ogni essere umano e altre invece ricadono nell'indifferenza morale. In sostanza questa premessa ricalca la distinzione di Turiel (1983) tra ciò che è morale e ciò che è convenzionale, tra valori morali oggettivi che chiamano in causa il senso di giustizia e la benevolenza umanitaria e ciò che invece è arbitrario e convenzionale, seppur esprimendo un valore che è socialmente riconosciuto. Questa idea che si possa distinguere tra convenzione e valore morale è storicamente determinata, e benché risalga già alla disputa tra Socrate e i sofisti, non si è potuta stabilire come convincimento sociale diffuso prima dell'illuminismo e della introduzione nel dibattito filosofico di un Soggetto individuale autonomo e dotato di ragione a partire dalla rivoluzione copernicana operata da Cartesio. Sarà sufficiente notare come l'etimologia stessa del termine morale (che deriva dal latino *mos*, plurale *mores*) indica i comportamenti in generale e non solo quelli eticamente sensibili, e che ciò ha operato una specie di *mélange* nella differenziazione dei comportamenti in due aree distinte di cui una soltanto ricade nell'etico. Un atteggiamento del genere, che suddivide i comportamenti in due categorie di cui solo una suscettibile di attenzioni morali, è, oltre che storicamente, anche socialmente connotato e non si sarebbe potuto trovare in società etniche e nazionalistiche o religiose prima dell'introduzione di un principio di uguaglianza tra diverse credenze, diverse istanze psicologiche e diversi stili di comportamento. Chiaramente distinguere azioni indifferenti e azioni con valore prescritto lo si è sempre fatto, ma l'area delle azioni indifferenti

cambia da contesto a contesto e solo con l'avvento dell'era contemporanea si è ampliata in misura tale da includervi stili di vita plurimi e un'accettazione della divergenza comportamentale dai canoni imposti dalla cultura dominante. Questo ampliamento nasce dal problema di far convivere in una società democratica e liberale diverse opinioni, diverse visioni del mondo e diverse idee di progresso e di bene, e, assieme alla presenza di un concetto di Soggetto autonomo e razionale, ha portato alla possibilità stessa di educare alla morale in maniera esplicita e riflessiva, perché al vecchio tipo umano delle tirannidi si sostituisse un cittadino repubblicano (e democratico) in grado di operare scelte morali per la convivenza civica.

Quando Erodoto racconta nelle *Storie* dei costumi rituali sulle esequie dei padri, comprendiamo che anche gli antichi rilevavano che la differenza comportamentale è qualcosa di palese e scontato, e che sia gli indiani che i greci erano da considerare buoni figli quando si occupavano di curare le cerimonie funebri dei padri, e che questa differenza innesca riflessioni intellettuali ma non problemi sociali e morali. La domanda interessante che sorge da questa storia erodotea è “come possono convivere due sistemi etici come quello dei greci e degli indiani in un unico impero, o stato o città? La risposta per noi è semplice, ciò avviene “solo perché gli individui sono in grado di riconoscere la dimensione non-morale (convenzionale nei termini di Turiel) del proprio agire”, perché sono in grado (almeno inconsciamente) di affermare “non sto facendo qualcosa di giusto o sbagliato ma soltanto qualcosa che deve essere fatto così come lo sto facendo, secondo tradizione”, “mi è stato insegnato così e così mi comporto”. Il poeta gnomico nell'antica Grecia infatti sentenzia che “è cosa buona obbedire alle leggi del proprio paese” (in Montaigne, 2012. ed. or. 1580-88). Parliamo di *habitus*, di comportamenti di inculturazione secondo la prospettiva antropologica, non di un atto etico, che invece deve poter ricadere nel campo dell'universalità e generare una posizione morale che definisce giusto o ingiusto quell'atto. La soluzione antica che permetteva di vivere in armonia è alquanto semplice e consiste nella rinuncia all'universalità e alla negazione della morale nel senso kantiano forte che ne abbiamo noi oggi. Per vivere assieme è sufficiente non pretendere l'universalità, ma far convivere sette, religioni e popoli secondo le loro proprie regole e leggi, come effettivamente avveniva nell'antichità, in cui il re non era il *re* di Hegel che detiene la *sovranità* (2006, § 278-9) ma il *Re dei Re*, qualcuno che nel dominio personale assommava altri domini personali senza obbligatoriamente integrarli o ridurli a unità, difatti anche l'imperatore romano prendeva nomi diversi a seconda del popolo di cui si proclamava imperatore. Gli antichi dunque vedono il mondo come composto da una serie di popoli, che hanno diritto ciascuno alle proprie usanze, i propri costumi, modi di mangiare di vestire di avere relazioni economiche, sessuali e educative speciali, e che benché ricadono sotto il dominio della legge imposta dal potere la debbono rispettare senza dover

cedere i propri costumi e le proprie credenze. Il sincretismo religioso era solo una delle forme in cui si manifestava questa armonizzazione di credenze in un contesto plurale. Nessuno poteva nascere al di fuori di un popolo e perciò ogni individuo veniva ricondotto alla morale e ai comportamenti del proprio popolo, purché fosse rispettoso del potere, pagasse le imposte, fornisse risorse, onorasse il potere, e poi all'interno della propria cultura di appartenenza poteva fare ciò che era richiesto dalla propria morale, intesa come sistema di valori e di comportamenti idiosincratici, non aspiranti all'universalità. La pretesa di universalità per la prima volta si presenta con i cristiani. Non a caso Celso nella sua celebre accusa contro i cristiani, come ci segnala Origene (*Contra Celsum*), li critica perché sostiene (proprio citando Erodoto e Pindaro) che ogni uomo deve obbedire alle leggi del proprio paese, perché la legge è sovrana su ciascuno, ma i cristiani, non essendo un popolo particolare sono in realtà colpevoli di essersi allontanati dagli ebrei, cui appartenevano e di cui rispettavano in precedenza le leggi. Celso continua dicendo che non vi è alcun *problema* ad adorare dio con nomi diversi, e il fatto che i cristiani invece credono di essere gli unici ad avere conoscenza di dio e a credersi pertanto diversi da tutti gli altri e pretendere dunque di non appartenere a nessun popolo, assolutizzandosi (cioè etimologicamente sciogliendosi dai legami), costituisce di per sé un *problema* di convivenza sociale. E difatti il cristiano dei primi secoli non crede di appartenere ad alcun popolo come ricorda anche la massima paolina che afferma che “non c'è giudeo né greco; non c'è schiavo né libero; non c'è maschio e femmina: tutti voi infatti siete uno in Cristo Gesù” (Gal 3, 28-9). Dunque gli antichi prima dello scontro tra il potere imperiale sincretico e la religione cristiana, risolto a favore di quest'ultima da Costantino in poi, erano in grado di mantenere separata una sfera politica e legale da un lato che obbligava chiunque al rispetto delle norme da una sfera che invece permetteva di mantenere tutti i costumi e i comportamenti tipici della propria provenienza etnica dall'altro. Le vicende degli ebrei in Europa a partire dalla fine dell'impero romano d'occidente sono la dimostrazione della fine di questo atteggiamento di rispetto per le differenze etniche e comportamentali, che ha spinto le monarchie a relegarli nella condizione di diversi, inclusi nella società ma non partecipanti ad essa, esclusi dal campo dell'etica e del destino dell'anima, ma inclusi nei commerci fisici tra corpi, beni, idee, con il sostegno dottrinale della Chiesa che li considerava accettati ma da tenere in condizione di subordinazione e sottomissione per dimostrare che essi non riconoscendo in Cristo il messia non potevano aspirare a condizioni umane di vita (Beller, 2007). A partire però dalla Riforma, che introduce nuovamente in occidente la necessità pratica di far convivere diverse credenze all'interno di un unico corpo sociale, la situazione è del tutto mutata e si è assistito nel tempo ad un grandissimo processo di relativizzazione delle credenze religiose, e a una nuova concezione filosofica del soggetto razionale e autonomo che sa indirizzare le proprie condotte di vita a

seguito di scelte indipendenti e miranti al perseguimento di un bene morale e politico. Oggi il cristiano che pratica il digiuno quaresimale sa che la sua è una tradizione, una scelta personale di tipo religioso, e non un'etica, non pretende che ogni uomo la pratichi, altrimenti deve diventare fondamentalista, un crociato che vuole imporre a tutti le proprie abitudini. L'etica così si riduce ad uno spazio in cui le persone si concepiscono come agenti universali, uguali, reciprocamente interessati, responsabili, mutualmente causali (nel senso che le azioni di uno intervengono a modificare/causare stati di benessere o malessere negli altri), e quindi per contrasto sanno che molte delle loro azioni non hanno una dimensione morale perché non incidono sul benessere altrui e non hanno impatto sulla vita degli altri. Alla base del discorso morale sta la necessità di giustificare le azioni, cioè definire le condizioni per cui un determinato comportamento debba essere attuato oppure no in maniera prescrittiva. La contrapposizione fondamentale del discorso etico è quella giusto/sbagliato ed è anche quella alla base di ogni educazione morale esplicita. La morale esplicita si basa su domande del tipo: "questo comportamento è giusto?". E così all'interno dei programmi di educazione morale esplicita si trovano domande del tipo "fare la carità è giusto o sbagliato?" E si partirà da una ricognizione storica e antropologica sulle diverse pratiche di carità fino ad arrivare al contesto contemporaneo, se ne indagheranno le implicazioni sociali, quelle psicologiche, la ricaduta sul benessere e sull'autostima del ricevente. Si dovrà svolgere una ricerca sulla genesi della povertà nell'attuale contesto sociale e produttivo, ecc. L'educazione morale per come la intende l'approccio esplicito si amplia all'educazione morale intesa nella sua dimensione filosofica e di indagine e non ristretta alla sua dimensione normativa e comportamentale. L'educazione morale esplicita si occupa di considerare un individuo in formazione nella sua qualità di agente razionale che può compiere azioni volontarie, meditate, autonome che comportano una ricaduta sensibile sul suo benessere psico-fisico e su quello degli altri individui e sulla società. Solo questo intendere lo studente e il bambino in genere come agente morale in formazione e l'interesse per i modi e i tempi e i contenuti di questa formazione sono nell'interesse dell'educazione morale esplicita.

Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani

In Freire e don Milani troviamo due esempi paradigmatici di come l'educazione morale possa strutturarsi in maniera esplicita. Entrambi questi educatori hanno sviluppato una prospettiva sull'uomo come essere politico che si educa alla morale nello stesso momento in cui si istruisce. L'atto dell'insegnante diventa un atto che vuole facilitare la comprensione dei simboli, dei legami e dei nessi politici e sociali che inseriscono l'apprendente in un contesto reale. Apprendere non significa imparare delle tecniche (la letto-scrittura ad esempio), ma corrisponde al dare al soggetto la possibilità di comprendere la dimensione etica

dello stare insieme che si dà in società *attraverso* l'apprendimento. La tecnica diventa lo strumento per indagare la struttura culturale in cui si riproducono ingiustizie e disuguaglianze, e apprendere si trasforma principalmente in una scoperta cognitiva che conduce immediatamente alla domanda: come riparare a questa ingiustizia che vivo? Difatti sia don Milani che Freire lavorano fuori dalla scuola e a contatto con gli ultimi, con contadini analfabeti, i loro figli, mandriani, montanari, persone escluse dalle istituzioni scolastiche ed educative in genere. Entrambi hanno una idea di educazione come pratica di libertà (che è anche il titolo di un libro di Freire), e legano indissolubilmente l'alfabetizzazione della classe lavoratrice all'educazione morale esplicita dell'essere umano in un contesto politico. Il progetto di educazione morale è qui un progetto essenzialmente emancipatorio che avviene attraverso l'educazione degli oppressi. L'importanza di questa idea emancipatoria dell'educazione si capisce bene se si ricorre ad una metafora che presenta due visioni diverse della libertà nella pedagogia. La libertà può essere concepita come emancipazione o come sviluppo di potenzialità. Nel primo caso l'individuo (e le classi) non possono aspirare ad essere educati alla libertà se non sono messi nelle condizioni di riconoscere i vincoli di oppressione morale, culturale, economica, produttiva, politica a cui le *élite* dominanti li costringono. Potrebbe essere definita anche libertà repubblicana, quel tipo di libertà che vede il soggetto in educazione innanzitutto come un cittadino e un membro di un corpo politico che non può essere libero se non si toglie dalle spalle il giogo della tirannide, se non abbatte le condizioni materiali e i discorsi del potere ingiusto di chi opprime il popolo. In questa visione si crede fermamente che né la libertà né la felicità si possano raggiungere fuori da una comunità politica in cui crescere, vivere e relazionarsi tra uguali.

La seconda immagine con cui concepire la libertà in educazione discende invece dall'idea biologica di sviluppo, di crescita e dispiegamento delle possibilità, aristotelicamente si vede il soggetto come portatore di potenze da attualizzare, come un soggetto che si pensa abbia bisogno di un nutrimento e di un ambiente adatti a sviluppare delle potenzialità che già si trovano in lui e che hanno solo bisogno di contesti facilitanti, di istruzione, di luoghi educativi e di pratiche di istruzione e promozione di competenze e abilità. La visione è evidentemente più organicista, e il soggetto è considerato come individuo, come membro di una specie, più che come membro di una comunità politica. L'educazione è una pratica di accrescimento, e la libertà è libertà di accrescersi secondo il proprio progetto individuale, dando corso alle proprie tendenze per raggiungere il massimo di ciò a cui la natura ci spinge come organismi.

Freire e Milani credono alla libertà come pratica che emancipa i soggetti attraverso il loro accesso al sapere per mezzo di una educazione riflessiva, che attiva, rende partecipi.

Per comprendere l'approccio educativo di Freire e la chiara matrice politica della sua dimensione morale esplicita ci dobbiamo avvicinare ad un concetto che egli introduce per descrivere l'educazione come processo di dominio e passivizzazione: il concetto di *educazione depositaria* (Freire, 2011). L'educazione depositaria si basa su una metafora di stampo economista molto potente (in quanto discorso del potere) e diffusa nelle società capitaliste occidentali, quella della banca. Il docente viene considerato alla stregua di un conto bancario che sovrabbonda di titoli, valori, denaro, che dovrebbero significare le conoscenze, le abilità e le competenze, mentre gli studenti vengono considerati come conti bancari ancora vuoti in cui trasferire e depositare i valori che si trovano sul conto del docente. Questa metafora descrive con forza il riferimento ideologico di un sistema educativo conservatore che considera lo studente come un oggetto che deve essere *invaso* dalla cultura dominante, dall'adulto docente che non deve imparare nulla nella relazione educativa ma solo occuparsi di trasmissioni di nozioni e quindi della riproduzione del dominio sulle classi subalterne che vengono estromesse dalla possibilità di analizzare criticamente la realtà. Si riconosce qui quell'ignoranza del docente nei confronti degli educati che sta alla base della disciplinarizzazione, e difatti gli studenti in un sistema bancario di trasmissione del sapere vengono espropriati della propria capacità di agire, riflettere, scoprire, partecipare, ovvero vengono passivizzati e alienati. Dice Mayo (1999: 59) che per Freire l'educazione tradizionale è caratterizzata da un approccio alto-basso di trasmissione del sapere in cui il docente dispensa a degli studenti passivi, e ciò "costituisce un modo di apprendimento non riflessivo". In questo contesto nasce quella che Freire chiama *cultura del silenzio*, in cui gli individui sono espropriati della possibilità di apportare un contributo, di parlare, di dire la loro sul mondo, di prendere posizione. La scuola depositaria rappresenta solo gli interessi delle élite e non quelli delle masse popolari, in altri termini si preoccupa di concentrare l'attenzione e il discorso pedagogico su pratiche di trasmissione in un contesto ideologico in cui l'apprendente non deve attivarsi in maniera autonoma e problematizzante.

Freire crede invece che il lavoro educativo sia l'unione di azione e riflessione per la prassi, le persone devono essere aiutati a partire dalla propria realtà sociale e politica per analizzarla, valutarla, e poi criticarla e trasformarla. Freire parla apertamente in favore di un processo educativo nuovo e opposto a quello depositario, l'educazione deve liberare e tendere alla *praxis*, deve rendere attivi gli individui nel processo di apprendimento e maturazione, deve favorire il processo di coscientizzazione (Freire, 1963) nelle persone che sono in formazione perché abbiano una chiara visione degli interessi di classe e di come si esprimono nelle loro vite. L'educatore, il docente, muta sostanzialmente e si trasforma in un *do-discente*, un educatore che viene a sua volta educato nel processo educativo. L'educatore diventa più simile a un *coordinatore* del

gruppo che apprende, e tutti (coordinatore e partecipanti) sono impegnati a partecipare per *educar-si* e liberarsi dai vincoli di oppressione a sua volta. Egli cerca di avvicinare agli apprendenti parole e immagini che siano significative e ricche di implicazioni reali e legate ai loro contesti di vita, in modo tale che essi possano introdursi nel processo di decodifica del linguaggio con le competenze sociali di cui sono ricchi per spezzare il nesso depositario tra apprendente e povero, povero inteso come conto bancario privo di risorse nel senso figurato, ma anche in senso concreto come povero nella società. Tutti i mali della società che non è ancora democratica vengono ritrovati nella scuola depositaria: l'autoritarismo, il verbalismo, la mancanza di dialogo, il centralismo, lo svalutamento delle culture popolari a favore di quelle elitarie (Freire, 2001).

L'educazione morale in Freire viene ad assumere la sua forma più elevata che, al pari di quanto avviene in Platone, cerca di inquadrare la formazione morale dell'individuo all'interno della prospettiva politica visto che non esiste bene individuale separato da quello della comunità, anche il brasiliano crede che solo il superamento della condizione di oppressi e oppressori permetta all'umanità di compiere il proprio destino. L'orizzonte è politico ma con una finalità opposta, poiché non è un'educazione morale ai valori e al bene di una società chiusa e stabile, ma è educazione morale alla partecipazione politica, alla trasformazione dei vincoli oppressivi in legami di libertà. Ciò può avvenire perché secondo Freire l'essere umano non è destinato alla mera sopravvivenza, poiché la sua natura lo porta a *essere di più*, ad essere aperto verso il cambiamento e il mondo. Quest'aspetto antropologico dell'apertura, della chiamata ad essere di più, a crescere, a partecipare, a creare una società nuova, fonda la necessità di un'educazione che non può mai addomesticare e negare questa capacità che porta alla realizzazione del progetto umanistico. Richiede che l'educazione non sia mai neutrale, ma propriamente politica. Non a caso si è parlato di umanesimo democratico radicale (Aronowitz, 1993) per definire questo aspetto della proposta di Freire. I circoli di cultura in cui Freire educa e si educa con gli analfabeti brasiliani non sono un luogo in cui il linguaggio è indifferente e anodino, depoliticizzato e lontano dalle questioni etiche, il linguaggio è invece la sovrapposizione di *parola* e *mondo* (Freire, 1990) perché leggere il mondo e leggere la parola sono la stessa cosa, come dice nel titolo di una sua opera Freire, idea che rende ancora meglio con il gioco di parole inglesi *word/world*. Il linguaggio diventa lo strumento per favorire la coscientizzazione dell'individuo, e in ogni momento del processo di apprendimento l'individuo è immerso in una dimensione critica, riflessiva, analitica in merito ai valori sociali, morali, politici, etici che sono dietro a ogni parola, a ogni idea e concetto, a ogni pratica che si può esprimere in una parola. La coscientizzazione è dunque il fine esplicito e morale dell'educazione in Freire, l'educazione per lui è atto di conoscenza che avviene solo nella condivisione sociale e che porta ad una coscienza critica nei confronti della realtà. Questo processo di coscientizzazione rende possibile

l'inserimento dell'individuo, come Soggetto, nel processo storico e può avvenire perché la pratica educativa che lo consente è improntata alla riflessione sulla vocazione ontologica dell'essere umano, sull'amore, il dialogo, la speranza, l'umiltà e la simpatia (Freire, 2011: 22-3). Ecco, ontologia umanistica e politica sono le basi per creare la via emancipatoria verso la libertà che l'educazione di Freire ha saputo rappresentare.

Alcuni autori (Mayo, 1999, Tagliavia, 2011) hanno sottolineato come tra questa prospettiva freiriana e Gramsci ci siano molti collegamenti e parallelismi, a partire dal fatto che entrambi condividono l'idea di un intellettuale organico. Inoltre sia Freire che Gramsci danno grande importanza alla cultura popolare e al folclore che ha per loro una dignità che viene negata solo dalla cultura delle classi padronali. Infine i consigli di fabbrica (Gramsci) e i circoli di cultura (Freire) seppur diversi nella forma e nella finalità, permettono entrambi a chi vi partecipa di sviluppare capacità dialogiche e non direttive, di appropriarsi degli elementi culturali in modo partecipativo portandoli alla formazione della contro-egemonia (Gramsci) o della coscientizzazione (Freire).

I *circoli di cultura* di Freire sono degli spazi per favorire l'educazione problematizzante (che è l'opposto di quella depositaria) presso le masse analfabete, sono centri che si occupano di una vera diffusione di cultura attraverso la riflessione piuttosto che attraverso una comunicazione scolastica formale. Proprio dall'esperienza di questi circoli di cultura che Freire aveva aperto in Brasile all'interno di un programma nazionale per l'alfabetizzazione degli adulti nasce un libro molto importante come *L'educazione come pratica di libertà* (1977). Negli anni precedenti al golpe militare del 1964 in Brasile Freire aveva sviluppato degli spazi educativi che si ponevano in discontinuità con l'ambiente scolastico e in cui l'adulto si faceva "coordinatore" del gruppo di adulti in apprendimento, i "partecipanti", che cercavano in maniera dialogica e partecipativa di compiere una emersione umana e politica attraverso l'acquisizione della padronanza linguistica scritta e letta. Il coordinatore e i partecipanti si ingaggiano reciprocamente in dialoghi in merito a questioni e problemi sociali, li analizzano criticamente, li valutano e discutono delle possibili trasformazioni. Questo modo di *educar-si* (nell'uso che faceva Freire di questo termine riflessivo) non si limita solo alla liberazione degli oppressi dei contesti poveri del Brasile dell'epoca in cui militò Freire, ma possiede altre due dimensioni fondamentali, la prima storica perché in senso marxiano gli oppressi liberandosi portano a compimento il processo di emancipazione e liberazione della società tutta e di tutte le classi sociali, la seconda contestuale perché la categoria di oppressi non si limita a nessun contesto ma come dice Catarci (2016: 111) si può applicare a tutti i contesti e a categorie differenti per essere agita nel contemporaneo. In una intervista Moacir Gadotti (2007) dice che i circoli di cultura per l'alfabetizzazione degli adulti rappresentano un modello di scuola ideale a cui avvicinare anche la scuola reale, poiché "è necessario che [la

scuola] si trasformi in spazio capace di organizzare i molteplici spazi formativi, agendo in modo più formativo e meno informativo. Deve diventare un 'circolo di cultura', come diceva Paulo Freire, capace di gestire conoscenze sociali, più che dispensatrice di lezioni". La gestione di conoscenze sociali per promuovere la coscientizzazione è demandata a quello che molti chiamano *metodo Freire*, che cerchiamo di analizzare a partire dallo stesso Gadotti (1994) che sistematizza il metodo di lavoro di Freire con gli adulti in tre fasi. Ricerca, tematizzazione e problematizzazione. Nella fase di ricerca si attivano strategie per la scoperta del contesto linguistico e lessicale degli apprendenti (partecipanti), si cercano parole significative e con potere generativo nell'immaginario, a partire dalla realtà sociale e lavorativa. Si parte dunque non da una lingua scolastica e formale, ma da quella viva degli apprendenti, perché l'apprendimento non metta in disparte l'aspetto psicologico e sociale del dare valore all'esperienza di chi apprende. La ricaduta non è solo psicologica tuttavia, perché partire dalla propria esperienza permette a chi apprende di divenire subito attivi nella comunicazione e nella relazione con il coordinatore e gli altri partecipanti. Essi sono posti immediatamente nella possibilità di essere creativi, i ricercatori, di trovare elementi e motivi di apprendimento che sorgono dal quotidiano e su cui si riversano interesse e curiosità, e così anziché essere educati indirettamente dal contesto, ci si educa a partire dalla ricerca sul contesto, esplicitando ciò che altrimenti rimarrebbe implicito e latente, senza nome. Anche il docente-coordinatore in questa fase non si trova nella solita condizione depositaria in cui deve riversare istruzioni e nozioni sugli apprendenti, ma deve invece attivamente svolgere un'azione di vera e propria ricerca, riconoscendo che nell'insegnare apprende.

Nella fase di tematizzazione invece vengono codificati e decodificati gli argomenti che sono emersi dalla fase iniziale, ed è questa la fase in cui il soggetto che apprende grazie a questo lavoro di contestualizzazione e costruzione e decontrazione dei temi culturali selezionati passa da una visione magica a un atteggiamento critico.

Questa è anche la fase in cui si affronta la scomposizione delle parole in famiglie fonetiche e si inizia il processo tecnico di apprendimento della letto-scrittura. Dopo che sono state selezionate delle parole significative dal punto di vista culturale, semantico, linguistico, si procede alla loro codificazione in immagini (ad esempio un uomo che lavora la terra) e poi alla loro decodificazione attraverso un processo di analisi e riflessione condotto e favorito dal coordinatore che guida gli apprendenti a porsi domande sul codificato, ad esempio chiedersi chi è quell'uomo che lavora la terra, di chi è la terra, dove si trova, con chi lavora, ecc. Questa azione di decodifica è una azione che esplicita ciò che usualmente rimane implicito. In un tradizionale processo di apprendimento linguistico l'attenzione di decodifica è tutta sulla parola che si deve scrivere o leggere, sulla dimensione linguistica di una parola, poniamo

terra. L'attenzione va ai fonemi che compongono la parola *terra*, alla traduzione del suono in grafema, alla particolarità del suono raddoppiato, ecc. Invece in Freire la decodifica pone attenzione alla dimensione non linguistica della parola, e l'apprendimento non avviene per mezzo di una procedura cognitiva di natura tecnica, ma avviene per mezzo dell'esercizio di una capacità critica sui codici che la società ha costruito sulle parole e con le parole. Mentre nel caso dell'apprendimento tradizionale la letto-scrittura nasce in maniera tecnica e quasi-magica con l'uomo che esercita una sorta di potere direttamente nei confronti delle parole, nel caso della pedagogia freiriana l'uomo esercita un potere di analisi e di comprensione innanzitutto nei confronti dei processi di codificazione, linguistica e sociale. La differenza è enorme soprattutto nella dimensione dell'educazione morale dell'individuo, perché lavorare sulla decodificazione significa smontare e decostruire ciò che la società ha elaborato, significa criticare l'oppressione che si riscontra nelle situazioni reali codificate, significa prendere coscienza sull'ingiustizia sociale.

L'ultima fase è quella della problematizzazione in cui si torna dall'astratto al concreto e la capacità di leggere e scrivere diventa uno strumento di lotta che porta alle azioni concrete per superare e annullare le ingiustizie culturali, sociali ed economiche che ostacolano il processo di umanizzazione dell'individuo e della società. Si arriva qui alla coscientizzazione che non è semplice presa di coscienza intellettuale ma un coinvolgimento diretto nella trasformazione del mondo. La realtà oppressiva ora è vista come un processo storico e (dis)umano che può essere vinto. Si ribalta infine la dialettica hegeliana del servo-padrone, analisi tanto cara a Freire, perché chi è coscientizzato sa che occorre rischiare la vita per mantenere la libertà, sa che l'oppressore è colui che espropria l'oppresso della propria libertà e lo lascia in vita per produrre i beni materiali da quel campo della vita da cui lui invece si tiene lontano e libero, ma in realtà dipendente e . Ma nella coscientizzazione che scaturisce dalla comprensione della parola/mondo l'oppresso capisce che il signore che domina il servo in realtà ha bisogno di lui come strumento con cui operare sulle cose, ed egli, limitandosi a consumare ciò che il lavoro del servo ha prodotto, non è in grado di essere indipendente e nella relazione con il mondo è costretto a negare il mondo nell'atto del consumo e del godimento di ciò che il servo ha prodotto. L'oppresso dunque, come nel lavoro costruisce la sua indipendenza, nell'apprendimento ha sviluppato una piena coscienza della sua superiore oggettività e libertà, perché egli conosce il mondo attraverso il lavoro e la parola attraverso l'apprendimento. E così sviluppa una morale di speranza e azione, ed è pronto ad agire questa coscienza morale nella prassi sociale rivoluzionaria.

Al centro della riflessione di don Milani, che lavorò tutta la vita insegnando ogni giorno ai ragazzi poveri delle sue parrocchie, c'è, come per Freire, la divisione del mondo in due parti opposte: oppressi e oppressori, poveri e ricchi. E la

scuola è accusata, come in pochi altri casi, di essere la principale causa della riproduzione di queste divisioni. Il concetto di riproduzione delle ineguaglianze sociali sembra il medesimo che troviamo in Bourdieu (1970; 1972), e anzi Milani lo precorre, quando si preoccupa di mettere evidenza i meccanismi che trasformano la provenienza sociale e il livello culturale familiare in doti di natura che la scuola valorizza per promuovere la carriera scolastica e accademica dei privilegiati, riconoscendo nell'*habitus* del bambino figlio del medico (bambino immaginario che don Milani chiamava *Pierino*) il genitore e la sua famiglia borghese e altolocata. Quel *Pierino* che mostrava le stesse disposizioni del padre e del nonno (quell'attitudine intellettuale avrebbe detto Gramsci), che sapeva indovinare il contegno giusto e la cosa giusta da fare o dire in un determinato momento a scuola, sapeva anticipare in maniera non studiata e riflessiva il comportamento da adottare perché lo aveva interiorizzato grazie all'appartenenza alla sua classe. Don Milani con forza accusa la scuola proprio di essere brava a fare solo questo, a riconoscere l'*habitus* appreso dal bambino in famiglia e in base a questo riconoscimento promuoverlo o ostacolarlo nel contesto educativo. Quando la scuola dà quattro al compito di un povero perché lo considera obiettivamente di poco valore sta facendo parti eguali tra disuguali (nella bellissima espressione di Milani) e quindi si pone in maniera ingiusta, semplicemente riconoscendo che il figlio del medico e dell'intellettuale sono in grado di svolgere un compito a cui la famiglia lo ha preparato e per cui lo sosterrà, mentre il figlio del povero (ma in Milani il povero è anche il contadino, l'operaio, il montanaro, insomma l'oppresso in genere) non può contare su questo sostegno domestico o comunque parascolastico. La scuola per don Milani è essenzialmente ingiusta se non considera le disuguaglianze sociali quando valuta quelle di rendimento.

Elena Besozzi (2010) sottolinea come don Milani e la sua esperienza mettano la scuola di fronte a un paradosso che la obbliga a tener presenti uguaglianza e differenza per poter operare con consapevolezza, ma dice anche che don Milani questo paradosso lo risolveva abbattendo le istanze di falsa uguaglianza proposte dall'obiettività della scuola che mette quattro al figlio del povero, ponendo il *focus* della sua denuncia sull'esclusione scolastica, l'impreparazione e l'ignoranza dei problemi sociali da parte della classe insegnante, richiamando l'attenzione sulla formalità, il verbalismo, l'uso di una lingua retorica e asservita alla selezione per allontanare i ragazzi dalla scuola (*seconda lingua morta* la chiamerà per segnalare l'abuso del potere che si esercita nella definizione dei canoni linguistici e nella proposta ai ragazzi di certi poeti che non si possono comprendere se non con un testo a fronte che sia in italiano *reale*). In sostanza Milani accusa la scuola proprio di imporre una uguaglianza fittizia tra ineguali, per evitare di dover riconoscere che invece le disuguaglianze esistono e che i figli delle classi sociali lavoratrici hanno una esperienza più povera, dal punto di vista culturale, intellettuale e linguistico rispetto ai figli della borghesia, e che

questa povertà dell'esperienza non può essere ignorata in nessun modo. Per evitare questa riproduzione dell'ineguaglianza attraverso la scuola bisogna fare scuola a tempo pieno ai poveri, agli oppressi, bisogna dar loro la lingua perché si appropriino della possibilità di farsi capire e capire gli altri. Perché la lingua fa accedere alla cultura e rende liberi, permette di sviluppare quell'anelito che Milani aveva fatto scrivere a Barbiana sul muro: *I care*, mi interessa, me ne voglio occupare, prendere cura. Proprio il contrario sostenendo che fosse il contrario del motto fascista: *me ne frego*, non cerco il confronto, non voglio riconoscere l'altro e prendermene cura. Come in Freire è la lingua e il processo di apprendimento linguistico che apre le porte del superamento della situazione di oppressione. Freire si rivolgeva ai contadini adulti analfabeti del Brasile, don Milani ai loro figli dell'Appennino toscano (idealmente parlando), la continuità tra i due a tratti si fa enorme, come quando, in un libro dedicato al clero, dal titolo *Esperienze Pastorali* (1958), sostiene che il mondo lo possono raddrizzare solo i poveri che sono andati a scuola, perché solo coloro che hanno fatto esperienza del dominio e del sopruso sociale e che lo hanno potuto analizzare e criticare intellettualmente sono pronti per una prassi trasformativa (rivoluzionaria) della società, in cui le ingiustizie e la povertà siano riconosciute come indegne della condizione umana e finalmente superate. La scuola, non intesa come istituzione attuale che è deficitaria e riproduttiva ma come cura ideale della formazione del fanciullo, diventa per lui il luogo in cui i poveri sono portati a riflettere su ciò che è giusto e ciò che non lo è, a distinguere il grano dal loglio, ad analizzare la situazione sociale, i rapporti di forza, e questo processo di insegnamento è eminentemente morale, si giustifica proprio in vista della sua natura morale esplicita, educare diventa portare i giovani a vedere, riconoscere, definire, il giusto e l'ingiusto nella società e nella storia, per acquisire gli strumenti e la coscienza per produrre un cambiamento, per diventare (come poi sono diventati veramente i ragazzi di Barbiana) sindacalisti e politici, per lottare per l'affermazione dei diritti, per migliorare le leggi, per costruire una società più giusta. Don Milani esplicita in maniera chiara e veemente lo scopo educativo che si è posto, egli vuole portare i suoi ragazzi nella luce morale della verità, vuole che essi riconoscano i valori umani (sia quelli del vangelo che quelli condivisi da atei e credenti) e che sappiano essere critici nei confronti delle forme che il potere ingiusto assume per negarlo. Parlando ai giudici che lo processavano per apologia di reato (avendo difeso l'obiezione di coscienza) si sofferma su che cosa sia la scuola buona, e dice: "La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione). [...] In quanto alla loro vita di giovani sovrani domani, non posso dire

ai miei ragazzi che l'unico modo d'amare la legge è d'obbedirla. Posso solo dir loro che essi dovranno tenere in tale onore le leggi degli uomini da osservarle quando sono giuste (cioè quando sono la forza del debole). Quando invece vedranno che non sono giuste (cioè quando sanzionano il sopruso del forte) essi dovranno battersi perché siano cambiate". (Milani, 1969)

La scuola per lui che ne aveva fatto gran parte del suo ministero pastorale deve educare moralmente, e in maniera esplicita, senza tentennamenti o mezze misure, deve aiutare i ragazzi a capire che schiacciare il debole e favorire il forte è azione ingiusta che la coscienza non può avallare. La scuola educa alla legalità e al rispetto delle leggi, ma solo di quelle moralmente ineccepibili, altrimenti non vanno rispettate e vanno cambiate con i mezzi che dà la costituzione italiana, cioè voto e sciopero. Educare diventa una questione morale prima che di trasmissione delle nozioni.

Don Milani vuole portare a questa consapevolezza morale dei ragazzini poveri e quindi si decide a insegnarli soprattutto a padroneggiare la lingua. La lingua innanzitutto e poi le altre materie, per poter analizzare e capire come funziona il mondo, per stanare l'avarizia e la violenza che le *élite* usano contro il popolo. La vicinanza con Freire è evidente. Anche Don Milani si occupa di produrre una presa di coscienza mentre si apprende, grazie all'apprendimento.

Questa idea che l'apprendimento avvenga *mentre* si viene educati moralmente e viceversa, è da considerare una delle forme più coerenti di educazione morale esplicita che possiamo ritrovare nella storia della pedagogia. Conoscere significa conoscere la realtà e i suoi rapporti di forza per quello che essa è, vuol dire conoscere le sue mancanze e le sue ingiustizie, significa anche paragonarla all'Ideale (umanistico ed evangelico nel caso di Don Milani) perché nel momento in cui si conosce come è fatto il mondo lo si vuole riportare naturalmente entro i limiti di un progetto ideale, per senso morale appunto, per senso di giustizia. Conoscere il mondo ingiusto fa sorgere il desiderio umano di un suo ribaltamento in un ordine di giustizia.

Proprio con il linguaggio appreso e conquistato nelle lunghe esercitazioni e lezioni in canonica, durante un'esperienza scolastica che durava 12 ore al giorno tutti i giorni dell'anno, i ragazzi di Barbiana scrivono la celeberrima *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). Qui troviamo un messaggio che ci informa che il fine stesso della scuola è quello dell'educazione morale esplicita. Don Milani infatti dice che il fine della scuola deve essere onesto, adatto sia a chi crede sia a chi è ateo, e il fine giusto è dedicarsi al prossimo, ma non un dedicarsi vago e formalistico, un dedicarsi *contro*. Contro le guerre, contro il classismo, contro il razzismo, contro la fame, contro l'analfabetismo (Scuola di Barbiana, 1967: 94). Accanto a questo fine umanistico la scuola ha anche un altro fine più immediato che è invece l'intendere e intendersi, in pratica l'azione di intersoggettività permessa dal

possesso della lingua, che se veramente condivisa, senza asimmetrie linguistiche che riproducono quelle sociali, ci rende uguali.

Notiamo che sia in Freire che in Don Milani c'è la convinzione che la conoscenza di per sé è significativa e critica se acquisita con un intento morale esplicito, e la scuola dei *Pierini*, come la chiamava Don Milani, o quella depositaria di Freire, in realtà trasferiscono solo nozioni e non conoscenza propriamente detta (Freire, 1992: 107), sono al servizio di una classe e non dell'umanità.

La questione è evidentemente epistemologica e gnoseologica. Apprendere può significare due cose differenti a seconda del paradigma cui ci si vuole richiamare. In uno tradizionale l'apprendimento avviene perché l'adulto travasa nel bambino una informazione che il bambino è in grado di recepire e trattenere. La metafora celebre che ce la fa visualizzare è quella del canale (Lakoff e Johnson, 2004). Il significato è considerato come un oggetto e il significante come un contenitore che viene veicolato dall'insegnante lungo un canale di comunicazione che lo porta fino all'apprendente, questo canale mette in comunicazione chi emette il messaggio e chi lo riceve. L'adulto porta fino al bambino qualcosa che egli è in grado di prendere (o apprendere). Evidentemente questo paradigma di riferimento, l'insegnamento-apprendimento come scambio asimmetrico di informazioni da chi ha a chi non ha è ripreso da Freire nella sua ridefinizione metaforica in *educazione depositaria*. Il canale scorre di solito in piano e il dislivello può essere minimo o nullo tra le due parti, la metafora del deposito invece impone il riconoscimento di una parte come superiore quantitativamente, dunque si fa maggiormente descrittiva dal punto di vista sociale delle caratteristiche dei soggetti del processo. Educare può essere inteso perciò come recapitare informazioni, dare nozioni, porgere informazioni a un soggetto che deve solo riceverle e dare poi prova di averle immagazzinate senza averle deformate. L'azione del ricevere è passiva oltre misura e passivizza dunque gli apprendenti nei contesti in cui è assunta a paradigma. Ma esiste un secondo paradigma cui riferirsi, e da qui seguiremo Baldacci (2005: 57-74) nella sua analisi del passaggio di Agostino d'Ippona che affronta la questione dell'apprendimento partendo dall'esempio dell'apprendimento del linguaggio. La parola quando viene portata al bambino non è segno di qualcos'altro in sé ma lo diventa solo se riesce a suscitare nella mente dell'ascoltatore un significato. Si fa segno nella misura in cui il ricevente è in grado di interpretarne il significato, per l'analfabeta essa rimane sol qualcosa di oscuro e magico (come se riuscisse a significare qualcosa da sé, senza lo sforzo interpretativo dell'apprendente). "Prima di averla scoperta, questa parola era per me solo un suono: ho appreso che fosse proprio un segno, quando ho trovato di quale cosa fosse segno" (*August. De mag.* 10.33). "Quando infatti mi viene dato un segno, se mi coglie nell'ignoranza di ciò di cui è segno, esso non può insegnarmi nulla" (*ibidem*). A questo punto Baldacci ricorda come

l'individualizzazione dell'insegnamento, come l'adattamento dell'insegnamento ai codici linguistici dell'alunno, si riveli una condizione di possibilità dello stesso rapporto d'insegnamento-apprendimento. Insegnare è *porgere* le conoscenze alla mente e apprendere è *afferrare* con la mente. L'adulto deve poter porgere al bambino un linguaggio che gli sia comprensibile, deve trovare un terreno linguistico comune con l'apprendente, deve riportare nel suo campo di esperienza (non solo linguistica, ma anche cognitiva) ciò che gli sta proponendo. L'analogia dunque diventa la seguente, insegnare sta all'apprendere come porgere all'afferrare. Troviamo un nucleo di attività e una relazione negoziata in entrambe le parti dell'analogia, è attivo l'adulto che porge in maniera che sia possibile afferrare, perché ricerca non solo ciò che deve porgere ma anche le caratteristiche adatte ad attivare il processo di comprensione, ed è attivo chi deve apprendere perché sa che spetta a lui l'azione dell'afferrare. La metafora agostiniana, però, è segnata dalla natura sensoriale dell'ascolto, che risulta il più passivo e ricettivo dei sensi, e quindi l'idea di dover costruire il nesso tra segno e significato (azione attiva per eccellenza questa invece) viene lasciato all'adattamento del linguaggio del docente al livello di comprensione del discente, in un certo senso si depotenzia quella caratteristica attiva del prendere, dell'afferrare. Ma ciò è implicito nei termini della metafora, che pure se supera l'alternativa del canale che è tutta tra significati-oggetti e significanti-contenitori, rimane ancora a riconoscere un ruolo maggiormente attivo nell'insegnare piuttosto che nell'apprendere. Serve forse un'ulteriore sforzo per giungere, grazie alla prospettiva di insegnamento del linguaggio di Freire e don Milani, a mettere al centro dell'azione d'apprendimento lo sforzo del discente nella decodifica dei significati. Apprendere per loro significa apprendere i significati prima ancora che i significanti. Questo perché i significati, non sono solo veicolati dai significanti ma anche nascosti. Nella realtà infatti la terra esiste prima che esista la parola e i rapporti sociali che essa media esistono prima ancora della parola, e quando dobbiamo apprendere la parola siamo già venuti a contatto con ciò che la parola esprime. Quello che in Freire è esemplificato dalla fase di ricerca, un momento in cui cercare quelle parole che rappresentano esperienze e realtà già ben conosciute e sperimentate. Se guardiamo alle parole come significanti che devono essere *decodificati* per essere afferrati, allora capiamo che afferrarne il significato dipende dai legami costruiti dall'apprendente tra parola (formale, magica, che non significa di per sé) e mondo reale. Ma nel momento in cui nella mente dell'apprendente si crea questo legame tra parola e mondo egli non afferra soltanto ciò che gli viene dato (porto) con l'intento di insegnare la lingua e cioè di riconoscere che *terra* (inteso come segno) vuol dire *terra* (inteso come oggetto o significato). Egli nel processo di decodifica e di costruzione del significato è costretto a immergersi nel mondo reale in cui il significato di ciò che apprendiamo è legato indissolubilmente a tutti gli altri significati, a tutti i simboli,

a tutte le cose e ai rapporti sociali di cui è fatto il mondo, di cui è fatta la realtà. Leggere *terra*, come nell'esempio di prima su Freire, non è solo prendere ciò che l'insegnante porge, è anche costruire il significato di *terra*. Per costruire questo significato l'apprendente è costretto ad entrare nel mondo in cui si trova la terra, ad affrontare i problemi della sua distribuzione, a tenere presente la sua valenza simbolica, la sua fertilità, il legame emotivo che si ha con lei. Questo processo di costruzione di significati può essere riconosciuto o negato, favorito o vietato. Nella sua negazione si sostiene che l'apprendimento avviene solo afferrando ciò che viene porto alla mente e l'insegnamento si concentra sui mezzi per favorire la memorizzazione, l'esercizio tecnico e formale, il superamento di prove e esami. Quando viene favorito invece l'apprendimento costruttivo si esplicita la dimensione umana dell'apprendimento, la carica sociale e politica dell'aspetto della realtà che stiamo insegnando-apprendendo. La *terra* smette di essere un insieme di suoni rappresentati in modo convenzionale e un insieme di concetti formali, ideologizzati e/o anestetizzati dalla cultura dominante, e si trasforma in un significante che *attende* e si aspetta la costruzione di un significato reale intorno a sé, significativo appunto, da parte dell'apprendente. La vera differenza però non è più nell'insegnare ma nell'apprendere. Quando si riconosce che l'insegnante deve raggiungere l'apprendente, parlare i suoi codici, riferirsi alla sua esperienza, in una sola espressione porgere adeguatamente (cioè proprio adeguandosi alle facoltà e alle possibilità dell'apprendente per aiutarlo), si sta riconoscendo il ruolo dell'insegnante in maniera piena e attiva. Il problema risiede invece nell'apprendere, e in come lo immaginiamo, nella prima metafora del canale si passivizza in maniera esplicita e lo si è visto già in Platone che privilegia l'educazione musicale intesa come esposizione, nel canale estetico e uditivo, del ricevente a stimoli linguistici e sonori che devono essere solo ricevuti, senza altro sforzo, tanto da costituire un paradigma indiretto e implicito di educazione morale attraverso l'esposizione a storie, narrazioni, miti, ecc. Ricevere è diverso che afferrare, certo, ma anche afferrare può essere una azione solo in parte attiva, attiva per quanto riguarda la motivazione, ma passiva in quanto si afferra un oggetto dato da altri e definito da altri, visto che in questo caso afferrare è in coppia con, e deriva da, l'azione di porgere. Il problema diventa, per Freire e don Milani, la costruzione dei significati a partire dalla propria realtà e la metafora dell'apprendere come di un afferrare rischia di essere in parte inservibile, per questo i due educatori si concentrano sull'idea di un ragazzo (don Milani) e di un adulto (Freire) che sono in grado di costruire i significati più che di afferrarli. E il docente, di conseguenza, deve essere in grado di trovare il modo di permettere l'esercizio della connessione *significativa* tra segno e significato da parte dell'alunno. Ma questa connessione essendo operata attivamente oltre che funzionare al livello cognitivo deve anche essere valida dal punto di vista morale (deve cioè permettere di inserire e riconoscere il significato

nel contesto reale e umano da cui proviene). Il contesto e il suo riconoscimento sono fondamentali per far sì che la connessione sia significativa, e chi apprende il linguaggio, se lo apprende connettendo significativamente, non può evitare di scandagliare, esplorare, analizzare criticamente l'aspetto morale del contesto. Apprendere a dire, scrivere, leggere, ascoltare *terra* significa anche vedere le lotte per il suo possesso, la sua fertilità o il lavoro che richiede per fruttificare, la povertà di chi la vive, l'idea stessa di possesso e proprietà privata; significa vedere le guerre per l'Alsazia e la Lorena o il Risorgimento italiano, le migrazioni e le invasioni, significa mettersi nei panni degli indiani e dei coloni durante la conquista del West e provare emozioni, passioni, sentimenti di giustizia o di ingiustizia. In pratica apprendere il linguaggio in maniera costruttiva è uguale a riconoscere che esso descrive il mondo in cui viviamo e tutte le sue contraddizioni sociali e etiche. Il linguaggio, che dunque non viene solo ricevuto ma afferrato attivamente, decodificato e costruito, getta l'individuo a contatto con la morale e con la politica. Come in un dialogo socratico nessuna parola è neutra e ogni volta che cerchiamo di definirne una dobbiamo entrare in una fase euristica e di indagine per vagliarne le caratteristiche a partire dall'esperienza di vita, consapevoli che le parole debbono descrivere in maniera esaustiva e corretta. Il discente quando scopre il nesso tra segno e significato lo può scoprire tecnicamente e freddamente (come risultato di un processo di insegnamento di tecniche di associazione suono-segno-suono e di parola-significato) in una dimensione che nega che ci sia altro oltre a questa tecnica, oppure, ed è il caso nostro, lo scopre perché riconosce il significato e ciò che lo veicola, lo riesce a richiamare dalla propria esperienza di vita familiare, personale, professionale, sociale. E questo riconoscimento non si situa in uno spazio interiore e solo intra-psichico, ma in uno spazio inter-psichico, condiviso con gli altri che appartengono alla mia cultura e alla mia società, è l'accesso all'intersoggettività. L'apprendimento non è recluso nella tecnica e nell'interiorità del soggetto che apprende, ma è situato in uno spazio condiviso con gli altri, con la società, e pertanto obbliga a riflettere sulle implicazioni morali e etiche della realtà. Non si può connettere segni e significati se non partendo da una esperienza esterna e pratica, con un esercizio, non solo associativo e convenzionale, ma anche esplorativo e costruttivo. Non è però un problema di metacompetenze, come potrebbe sembrare, o di insegnamento metacognitivo, non è solo un problema di insegnare ad apprendere e imparare a inventare e creare nuove soluzioni a partire da ciò che già si conosce. Come dice Margiotta (2010: 88-9), parlando dei cambiamenti di prospettiva nell'insegnamento e nell'educazione introdotti da don Milani, "non è sufficiente l'attivazione di una generica didattica metacognitiva che si occupi di incentivare lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali senza tener conto anche degli specifici contesti di relazione educativa entro cui gli apprendimenti maturano". La vera attenzione nel metodo di Freire e nell'esperienza di Milani è proprio agli

specifici contesti di relazione educativa in cui si maturano gli apprendimenti. Il contesto educativo deve favorire l'andata verso il contesto sociale, morale, politico se vuole veramente formare la persona umana. Questa è la posizione della pedagogia radicale e critica, sempre nelle parole di Margotta la scuola di don Milani rivendica tra i suoi compiti primari "non più solo la trasmissione culturale ma la formazione alla selezione responsabile dell'informazione e al valore d'uso delle conoscenze e delle azioni". Proprio il formarsi alla responsabilità e ai valori delle conoscenze e delle azioni è il grande lascito di educazione morale esplicita di Milani e Freire.

La metafora più calzante infine potrebbe sembrare quella bruneriana dello *scaffolding* (Bruner, 1978; Applebee, 1986), con un insegnante che è costruttore di infrastrutture e impalcature per permettere agli operai (apprendenti) di costruire l'edificio. Bruner introduce il concetto che l'apprendimento per avvenire abbia bisogno di una struttura sociale delle interazioni. Nel caso del bambino piccolo è la madre che interviene creando questa struttura con routine e comportamenti in cui aiuta il bambino a isolare gli stimoli e a riflettere per risolvere problemi e esercitarsi sulla lingua. Man mano che si cresce invece l'adulto deve creare un ambiente che supporti il bambino che apprende a isolare il problema chiaramente, semplificare la complessità del problema e agire sostenuto da una serie di azioni dell'adulto e di caratteristiche dell'ambiente, le cui principali sono la partecipazione attiva dello studente al compito, l'appropriatezza e familiarità del compito, che deve essere né troppo facile né troppo difficile, un ambiente di apprendimento strutturato, condivisione della responsabilità per risolvere i problemi, l'adulto è collaborativo più che valutativo. Tutte caratteristiche che ritroviamo anche in Freire e Milani, la cui metafora dell'apprendimento non può che essere un'immagine di collaborazione e aiuto, costruzione cooperativa, in cui l'apprendente è chiamato, nell'apprendere il linguaggio, a dare forma linguistica alle relazioni sociali, e dare forma linguistica alle relazioni sociali significa analizzarle con gli altri, insieme a loro, nel dialogo, condividendo un'analisi. E questa analisi è filosofica e morale, significa educarsi moralmente insieme. La filosofia morale, cioè la riflessione consapevole sulla dimensione morale dell'agire umano, su ciò che è giusto e sbagliato, si impone a tutti quelli che debbono imparare il linguaggio, per comunicare, capire e farsi capire, al contrario che in Platone in cui solo alcuni, dopo aver appreso (attraverso il percorso della *musiché*) possono aspirare a comprendere (i filosofi), qui tutti sono costretti a comprendere se vogliono apprendere (e non solo ritenere nozioni, come ricorda Freire). E la comprensione può avvenire solo se si entra a contatto con la dimensione morale dell'esistenza, che pone gli esseri umani in una relazione reciproca e egualitaria, in cui si chiedono se *ciò è giusto*.

A proposito della dimensione morale dell'educazione in don Milani, e di quanto essa sia il progetto educativo stesso e il suo svolgersi, troviamo in Reggio

(2014: 27) una serie di domande che giungono a noi dall'esperienza di Barbiana: se non è politica, che educazione è? Se non serve a costruire giustizia, che educazione è? Se non è critica, che educazione è?

Esiste dunque un vero e proprio spartiacque tra l'educazione che riproduce la società e le sue disuguaglianze e ingiustizie e invece l'educazione che è "problematizzante e critica". Reggio prosegue (2014: 79-80) parlando di Freire e mettendo in luce come questa problematizzazione e sviluppo di un atteggiamento (potremmo dire carattere) critico (che accomuna i due) si dà solo come autocostruzione, visto che "non si tratta di coscientizzare nessuno: non è possibile dare ad altri la coscienza, ma è necessario fornire gli strumenti perché la coscienza critica possa essere esercitata e, quindi, svilupparsi".

In Platone invece non si può dare conoscenza e quindi coscienza a chi non ha la possibilità di essere razionale e quindi accedere al mondo delle idee, mentre in questo caso per avere conoscenza e quindi coscienza è sufficiente accedere al mondo reale a cui tutti hanno accesso, il mondo reale poi rimanda ai rapporti tra umani e quindi al problema etico e alla coscienza. Sia Freire che don Milani in questo frangente dell'andare verso il mondo reale per apprendere, costruire contenuti di coscienza, e imparare a esprimersi e difendersi, vedono che l'oppresso si libera, riconosce che la politica e la morale gli appartengono, diventa analitico e riflessivo, sa argomentare, scopre i veri riferimenti umanistici del vivere in società e conquista quella libertà dall'oppressore che nessun oppressore gli concederebbe altrimenti. L'educatore diventa un aiutante dell'oppresso, un collaboratore che lo pone in condizione di ricostruire la propria partecipazione e il proprio ruolo in società. Anche gli oppressori si liberano nell'atto di educare e educar-si. Per Marx e Engels (1848) il proletariato avrebbe liberato al contempo sé stesso e le altre classi, e qui l'educatore aiuta l'educando a liberarsi dall'oppressione e a liberare se stesso dal fardello di appartenere (o meglio aver appartenuto) in qualità di intellettuale al campo degli oppressori. In definitiva l'educatore taglia il cordone ombelicale con la classe di appartenenza e evita di dare vita ad una scuola che riproduce le ineguaglianze, si dà alla causa del popolo perché è la causa umanistica di chi vuole esplicitare la dimensione morale e politica del vivere insieme, del costruire legami rispettosi, di amicizia, di amore, di impegno, di servizio all'altro. Freire parla di simpatia e gli studenti di don Milani dicono che è antipatica la professoressa che non li considera, non li conosce, mette quattro senza pensare a chi fatto il compito, a chi vive nella sua famiglia e alla sua condizione di oppresso. L'educatore diventa un appartenente alla classe degli oppressi perché, da empatico, evita di punire (con le bocciature), si dedica a tempo pieno all'insegnamento, e dà ai ragazzi svogliati uno scopo (Scuola di Barbiana, 1967: 80).

L'educatore si occupa principalmente della lingua, perché è la lingua che fa eguali, in questo senso che chi ha costruito la lingua allora ha costruito i significati morali dell'agire umano che vi è dietro, sa esprimersi perché sa

esprimere la rivendicazione di uguaglianza e bontà che è dietro ogni parola e pensiero, intende gli altri perché è competente dialogicamente. La lingua viene curata dall'educatore sopra ogni cosa perché permette di intendere (il mondo) e intendersi (tra uomini in società). La missione più importante dell'educatore deve essere questa lingua di base che aiuta a entrare nel mondo in maniera libera, attiva e morale, e non a caso Milani prende in giro i padri costituenti che hanno voluto mantenere la possibilità di accedere agli alti gradi degli studi per i meritevoli privi di mezzi, perché il grado più importante non è l'ultimo (il diventar dottori o ingegneri) ma è quello iniziale che coincide con l'apprendimento della lingua. O si mette lì in contatto con la dimensione politica e morale dell'esistente il bambino, oppure sarà tutto inutile dopo, e anche i figli dei poveri che diventeranno medici rinnegheranno la loro provenienza (in termini gramsciani rinunciano a farsi organici alla propria classe). La lingua, in questo stesso passaggio, è ciò che rende gli uomini *sovrani*. Sovrani nel senso più profondo, nel senso di cittadini che possono ottemperare al loro diritto sovrano di essere uguali tra uguali nell'amministrare la cosa pubblica, nel rivendicare i propri diritti, nello scegliere e fare politica, sindacato, scuola, servizi sociali, evitando di lasciarsi dominare dalle mode che sfruttano l'ignoranza dei significati morali delle relazioni sociali da parte di chi non ha potuto costruire il senso dello stare insieme e smascherare l'ingiustizia mascherata da perbenismo. Sono sovrani perché coscienti dei vincoli e della giustizia, partecipano alle decisioni e si impegnano nella professione perché hanno saputo ricostruire autonomamente il significato del mondo, e questo grazie ad un insegnamento dell'adulto che non è una figura indifferente. Egli ha saputo infatti, proprio come dice Arendt, farsi carico del mondo al punto da assumersene la responsabilità, riconoscendo che esso è fuori sesto, e ha saputo anche amare i giovani al punto da non lasciarli in balia di sé stessi escludendoli dal mondo per come esso è realmente, ed egli è cosciente di ciò e pratica un'azione che eviti di "strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo" (Arendt, 1991: 255). In definitiva Milani richiama l'oppressore che appartiene al campo dei ricchi, dei dottori, dei padroni, a diventare l'educatore dei poveri, a insegnar loro la lingua che li fa eguali agli altri, che gli dà quegli strumenti morali e politici che li libera, ad aiutarli a sviluppare una sovranità effettiva. "Perché non vieni via? Lascia l'università, le cariche, i partiti. Mettiti subito a insegnare. La lingua solo e null'altro. Fai strada ai poveri senza farti strada. Smetti di leggere, sparisci. E' l'ultima missione della tua classe" (Scuola di Barbiana, 1967: 96-7). Queste parole da un lato sono il monito di Milani alla borghesia, ai suoi rampolli, agli intellettuali che fanno carriera e riproducono la disuguaglianza sociale, e li richiama a donarsi per la causa di un superamento delle classi sociali stesse, dall'altro è una vera e propria descrizione del suo itinerario personale. Lui figlio di borghesi e ricco, di estrazione intellettuale e ben istruito, che va a insegnare nell'Appennino ai poveri senza farsi strada, ma facendo strada a loro.

Molti si sono chiesti se questo educatore educa veramente o invece impone una visione del mondo di parte, se manipola la coscienza dell'apprendente invece di favorirne un libero sviluppo. Freire stesso si pone il problema all'inizio del suo libro più celebre e nell'introduzione sostiene che il vero problema è piuttosto che la visione del mondo diviso in oppressi e oppressori è radicale, ma non soggettiva. "Per il radicale l'aspetto soggettivo prende corpo nell'unione dialettica con la dimensione oggettiva della propria idea" (Freire, 2011: 24). In altri termini non si può accusare la visione radicale di essere soggettivista se non a prezzo di negare l'esistenza dell'oppressione nella nostra società. Allora sorge una seconda domanda, forse che un'educazione morale esplicita di questo tipo, così orientata a favorire la costruzione di significati politici, porta gli individui a un senso di abbattimento o ad una pericolosa depressione psicologica, o ancora a diventare fanatici e distruttivi? Sempre secondo Freire la coscientizzazione non porta a un "fanatismo distruttivo o a una sensazione di sfacelo totale del loro mondo [...] al contrario [è] la coscientizzazione che rende possibile l'inserimento dell'individuo, come soggetto, nel processo storico, evita i fanatismi e inserisce ogni uomo nella ricerca della sua affermazione" (Freire, 2011: 22). La domanda sulla manipolazione si pone al di fuori dell'orizzonte di Freire e Milani per due motivi, il primo è che questa posizione nega l'esistenza stessa dell'oppressione sociale, il secondo è che non coglie l'oggettività della costruzione del senso morale dell'individuo (della sua coscienza) che è autocostruzione e non asservimento al pensiero o alla coscienza di altri. In definitiva il progetto non è manipolatorio proprio per la natura esplicita dell'insegnamento nella sua dimensione morale e perché poggia sulla riflessività e sullo sviluppo delle naturali competenze critiche e analitiche dell'individuo, il fine per l'educazione critica è proprio lo sviluppo delle capacità individuali di critica e riflessione, seppur all'interno di un quadro di riferimento in cui si affermano le ingiustizie e le ineguaglianze sociali esistenti e anzi si invitano gli apprendenti a prenderle in considerazione. Anche don Milani risponde al problema che, in un'ottica conservatrice, si pone con la promozione di un tale atteggiamento critico e aperto. In *Esperienze pastorali* (Milani, 1958) ricorda come una ispettrice gli avesse chiesto, sapendo che i suoi studenti, figli di contadini, studiavano l'*Apologia di Socrate*, se non aveva paura di farne degli *spostati*. Don Milani ribalta la domanda chiedendole se gli *spostati* non sono piuttosto quelli sfornati da questo *mondo spostato*. Rileviamo per inciso che rimanendo nell'immagine degli *spostati*, in realtà il rischio posto in questi termini non è più un rischio ma una vera e propria missione, infatti gli oppressi devono essere aiutati a spostarsi, a ricollocarsi, a cambiare la posizione e il posto in cui un mondo ingiusto li ha segregati.

Un esempio didattico di pedagogia morale esplicita

Passiamo ora ad analizzare un programma didattico di educazione morale esplicita che porta i bambini a ragionare come agenti morali, come esseri che debbono sviluppare competenze morali e non solo conoscenze o nozioni. Un programma del genere richiede ai bambini di porsi in maniera attenta verso lo studio di una branca del sapere, e non solo di rispondere a delle domande in maniera meccanica. Per rimanere sull'esempio di Garibaldi che risponde Obbedisco, vedremo in questo caso di educazione morale esplicita, che l'adulto richiede ai bambini certo di ascoltare la storia, inquadrare Garibaldi nel contesto, capire come si gestisce il comando in una guerra, ecc. In un secondo momento però aiuterà i bambini a valutare l'azione di obbedire in un contesto di guerra, di riflettere sulle possibili conseguenze di una subordinazione dell'eroe dei due mondi durante un conflitto, di riflettere sul fatto che egli in altre occasioni si subordinò e addirittura combatté contro le armate regie per ottemperare a quello che considerava un imperativo morale, ecc.

Un esempio paradigmatico di educazione morale esplicita è riportato in Xodo (2001). Qui si presenta un percorso formativo strutturato, formale e curricolare (quindi del tutto esplicito), che offre a studenti delle medie inferiori unità didattiche con obiettivi specifici, materiali, attività cooperative che si realizzano in una "vitale relazione interpersonale autenticamente educativa". Nella concreta realizzazione della proposta la Xodo continua sollecitando i docenti a prevedere momenti di "lavoro individuale, per una riflessione sul proprio vissuto e una sosta di personale elaborazione", confronti con gli altri, e soprattutto ad "arricchire il dibattito di tutte le sollecitazioni emerse dai punti di vista di chi si discosta dal parere della maggioranza" (Xodo, 2001: 112-3). Qui emerge evidente il paradigma che è sotteso all'educazione morale esplicita, esplicito significa non solo curricolare, progettato, analitico, riflessivo, ma principalmente suo dire: esplicitare le differenze, riflettere su di esse, capire che la società è un corpo unico e idealmente composto da tanti corpi reali che portano ciascuno desideri, speranze, volontà proprie. Educazione esplicita che propone ai bambini un percorso didattico come quello sui diritti umani che immagina la Xodo nel testo qui citato, un percorso in cui si vuole riflettere sui diritti umani a partire dalla presentazione di un fenomeno sociale preoccupante e indegno: i bambini di strada. I bambini della classe che svolge il programma di educazione morale vengono invitati a riflettere sulle regole, sui diritti, su ciò che spetta a ciascuno per tutelare la propria dignità e promuovere il proprio benessere, e in seguito si propone loro la visione del film *Salam Bombay!* in cui il protagonista è un bambino di strada indiano che subisce una sequela di abusi e soprusi, la cui dignità è offesa e calpestata da una società che lascia in strada più di 100.000 bambini senza un ricovero, una casa, una famiglia o una comunità. Si invitano i bambini a riflettere sulle condizioni di vita del protagonista, sui comportamenti e sulle azioni degli adulti intorno a lui, si analizzano le emozioni e i sentimenti che

si provano in ogni circostanza in cui seguiamo il protagonista, si cerca di intendere le emozioni e i sentimenti degli altri personaggi e degli altri compagni intorno a noi. Si utilizzano strumenti didattici quali griglie e schemi per definire meglio le connessioni tra gli avvenimenti e per definire alcune regole etiche che fungono da elementi base per la comprensione di ciò che avviene nella storia. Si riflette su che tipo di regole etiche violi il personaggio che nel film abbandona Krsna (il protagonista), venendo meno ai patti e ai vincoli psicologici che aveva instaurato con lui. Ci si chiede quali siano le motivazioni che spingono le persone a comportarsi in modo tale da offendere gli altri e procurargli un danno evidente e grave. Si chiede ai ragazzi di motivare il proprio pensiero, le proprie idee, gli si chiede di dare ragione delle proprie interpretazioni, li si spinge a considerare il punto di vista di pensatori che si sono occupati di morale, si introducono loro concetti di natura filosofica, politica, religiosa. Si conducono discussioni guidate, esercizi di scrittura individuale e collettiva, si invitano i ragazzi a produrre dei manufatti per diffondere la cultura del rispetto dei diritti umani, li si aiuta a comporre una traccia di domande per intervistare i propri amici e genitori sul problema affrontato in classe. Li si conduce a riflettere sul fatto che il fenomeno dei bambini di strada non è presente solo lontano da casa e che anche in Italia ci sono bambini costretti a vivere in strada per evadere da situazioni domestiche difficili, segnate dalla povertà, dall'abbandono e dalla violenza. Li si aiuta a scrivere una lettera ai politici per prendere provvedimenti in favore dei bambini che vivono in preda a difficoltà economiche e sociali. Si cerca di descrivere tutti insieme le leggi morali che non sono derogabili in nessun caso.

La scuola descritta adesso non è più un luogo di riproduzione del punto di vista dominante, di una morale comune, di pratiche comportamentali socialmente corrette, essa ha abbandonato la sua funzione disciplinarizzante che crea un individuo autoritario e acritico, per diventare una fucina di soggetti autonomi che sanno riflettere per proprio conto, che costruiscono le proprie competenze morali, che si confrontano con la diversità, che ricercano la giustizia.

L'EDUCAZIONE MORALE NEL DIBATTITO AMERICANO DA DEWEY A BRUNER

Dewey: morale come scienza

Con Dewey lasciamo la distinzione operata nel capitolo precedente tra educazione morale esplicita e implicita e ci addentriamo in una fecondissima visione democratica di unitarietà di morale e scienza, di ricerca scientifica e società, di logica e educazione. Mentre le posizioni pedagogiche tradizionali che lo precedono (o lo seguono) impostano il problema a partire dalla definizione di uno scopo educativo specifico, riconosciuto nell'educabilità morale del giovane o del bambino, e da lì poi procedono individuando strategie esplicite o implicite, in Dewey assistiamo ad una diversa definizione del problema. Egli allarga in maniera improvvisa e pragmatica il campo della morale e della sua applicazione all'agire umano, sostenendo che ogni atto della condotta umana è di per sé foriero di sviluppi e ricadute nella realtà, e ciò li espone per forza di cose a giudizi che riguardano la loro "qualità di meglio o peggio" (Dewey, 1958: 298-312). Non esistendo alcun atto umano che non sia suscettibile di questa valutazione possiamo sostenere che non c'è atto umano al di fuori del campo morale. La morale però non è il riconoscimento del bene e del male in una determinata situazione, né l'ispirazione della nostra condotta a principi soprannaturali o ancora la formazione di un determinato carattere nell'individuo, visto che per Dewey possiamo definire morale qualsiasi atto che modifichi l'ambiente in meglio o in peggio. Dewey infatti, come ogni pragmatista, considera l'atto morale come un atto sociale e socialmente situato e rilevante, e mette l'accento proprio sul fatto che la moralità è data dalle ricadute sociali e culturali di un comportamento e non dal suo legame con una presunta sfera della moralità, la morale coincide con l'azione umana che risponde a un problema e cerca di risolverlo, bene o male.

Questa visione della morale è esemplificata in *Ricostruire la filosofia*, in cui Dewey, come ricorda Granese (1973: 42), afferma che lo scopo della filosofia in merito al male come problema morale, non è più quello di giustificarne la presenza o dimostrarne la mera apparenza, ma bensì quello di contribuire, seppure modestamente, ai metodi che cercano di assisterci nello scoprire le cause dei mali umani, per sradicarli e superarli. La filosofia è uno strumento per indagare le cause dei mali umani, per agire teorie e pratiche vagliate dall'intelligenza al fine di compiere azioni che si possano valutare in base ai risultati adattivi che producono, queste azioni ricadono tutte nell'ambito morale.

In un suo scritto fondamentale *Human Nature and Conduct* (1922) Dewey definisce la morale come *interazione con l'ambiente sociale da parte dell'individuo*. Per Dewey (1958: 314) l'ambiente è lo spazio in cui l'uomo agisce, ma non spazialmente soltanto, egli non si trova nell'ambiente come un oggetto che vi ha trovato un luogo depositario, egli si nutre dell'ambiente e lo

modifica in continuazione, vive nella relazione di interdipendenza con l'ambiente, e questa interdipendenza è fatta di azioni che . “Qui come altrove l'alternativa non sta tra il negare i fatti a favore di qualche cosa cui si dà il nome di ideali morali e l'accettare i fatti come dati definitivi: resta la possibilità di ammettere i fatti e di usarli come una sfida per intelligenza a modificare l'ambiente e cambiare le abitudini” (Dewey, 1958: 319). Ecco la vera definizione di morale che si può evincere da questo passo saliente, ovvero che è morale il semplice condurre le proprie azioni sotto la guida dell'intelligenza che conosce i fatti e cerca di risolvere i problemi con cui si trova a entrare in relazione nell'ambiente, dunque la morale sorge dai fatti empirici e non si allontana da essi. Questa interazione con l'ambiente è influenzata principalmente dalle abitudini, dagli impulsi e dall'intelligenza. Le abitudini, che risultano per lui particolarmente importanti, sono in parte ereditate dall'ambiente e in parte acquisite, visto che abitudine significa una certa sensibilità ad alcune classi di stimoli, delle predilezioni o aversioni costanti, predilezioni ad alcune modalità di risposta ai problemi ambientali. L'impulso invece ha l'indole di spingere l'individuo verso qualcosa, di mandarlo avanti velocemente, di imprimergli un movimento che impedisce la riflessione, una spinta che è veloce di per sé. La ragione allora interviene dialetticamente per mediare e stemperare gli impulsi, introducendo una capacità di riflessione, di calma, inserendo il problema che si trova di fronte in un panorama più ampio rispetto a quello ridotto e univoco invocato dall'impulso. L'intelligenza compie una vera azione di valutazione riflessiva perché cerca di considerare tutte le implicazioni e i risultati di una azione, cercando di affrontare la grande varietà di considerazioni implicate e selezionando i mezzi adatti allo scopo. Ecco che l'intelligenza allora agisce sulle abitudini per modificarle in risposta allo stimolo ambientale. Quello di abitudine (*habit*) in Dewey è un costrutto importante che consiste in uno schema o modello che indirizza le azioni in maniera consuetudinaria. Dewey (1958: 24-25) paragona questi modelli alle funzioni fisiologiche (respirare, digerire, camminare) e alle arti. Come le funzioni fisiologiche anche le abitudini richiedono un modo di essere in relazione con il mondo che sia stabile e che permette tuttavia un continuo scambio tra corpo e ambiente. Nello stesso testo citato, evidentemente poco soddisfatto della metafora, subito dopo Dewey li definisce simili alle arti, che invece sono dei modi di realizzare uno scopo pratico nell'ambiente attraverso una serie di conoscenze e azioni, e sono caratterizzate da un insieme di competenze senso-motorie, intelligenza, abilità e strumenti specifici, che riescono a mettere ordine alle energie mentali, comandando sull'ambiente con tecnica e disciplina. All'interno del concetto di abitudine Dewey fa rientrare sia i modelli comportamentali individuali sia le strutture interpretative del reale di tipo ereditario quali i sistemi simbolici, le storie, le credenze, i miti, le metafore, le virtù i pregiudizi e i giudizi estetici. Tuttavia l'utilità di questo ampio bagaglio di competenze abitudinali viene messo in crisi

dall'incontro con la realtà che è per sua natura dinamica, visto che l'ambiente è costituito da un flusso costante di cambiamenti, il che rende l'esperienza umana, la sua dimensione sociale e l'adozione di comportamenti abitudinali, molto problematiche. Evidentemente in una definizione del mondo come di un ambiente segnato dal cambiamento le abitudini che non sono flessibili e pronte a mutare e modificarsi non sono adatte a risolvere situazioni problematiche e tenderanno a mancare il bersaglio, non otterranno gli effetti desiderati. L'intelligenza richiede al contrario che le abitudini si possano modificare in considerazione del contesto in cui si situano, l'intelligenza per Dewey è plastica per definizione perché cerca di modificare i comportamenti e con essi l'ambiente. La differenza ontologica tra le abitudini (che sono modelli strutturalmente stabili e definiti) e il flusso di condizioni ambientali (che invece cambiano continuamente ponendosi come interrogativi all'uomo) rende l'esperienza problematica, soprattutto dal momento che non vi è alcuna certezza che i risultati dell'azione abitudinaria siano in grado di soddisfare le aspettative di riuscita. Ci sono certamente delle tendenze o probabilità a lungo termine correlate ad alcune disposizioni virtuose, ma le buone abitudini non sono assolutamente garanzia di buoni risultati, visto che la natura dell'esperienza, mutevole e problematica, può portare a effetti diversi di quelli immaginati. Poiché ogni equilibrio è precario e non possiamo mantenere una relazione stabile con l'ambiente senza rischiare di perire le abitudini debbono avere una loro stabilità aperta alle influenze ambientali e debbono essere in grado di modificarsi per adattarsi. In questo senso gli esseri viventi sono inseriti da Dewey in un quadro di riferimento biologico di evidente assonanza con la visione darwiniana dell'adattamento funzionale all'ambiente (Williams, 1996). Come ricorda Fesmire (2003: 17-8) le abitudini sono per Dewey come già per James una condizione necessaria della crescita, devono essere flessibili, sfumate, e aperte alla possibilità di ricostruzione intelligente, per cui si deve intendere l'abitudine come il possesso di una struttura abbastanza debole da cedere ad un'influenza, ma abbastanza forte da non cedere del tutto in una sola volta. È qualcosa distinto dalla estrema duttilità della cera ed è per Dewey in definitiva la capacità di apprendere dall'esperienza, il potere di trarre da una esperienza qualcosa che è utile nel far fronte alle difficoltà di una situazione successiva. In un certo senso, sempre nelle parole di Dewey, le abitudini devono essere guidate dal pensiero effettivo, riflessivo, che si nutre non di pensieri, ma di azioni, fatti eventi e relazioni tra gli oggetti, in una parola di esperienze, visto che "per pensare efficacemente bisogna aver avuto, o avere ora, esperienze a disposizione che forniranno risorse per agire sulle difficoltà attuali" (Dewey, 1916: 184)

Questo ruolo dell'esperienza e della relazione dinamica tra uomo e ambiente che produce risultati delle azioni da poter valutare in positivo o negativo, costituisce il motivo principale che guida la critica che Dewey rivolge alle

principali posizioni morali nel dibattito filosofico che lo precede. Ad esempio Platone, Aristotele e Spinoza hanno esaltato giustamente il ruolo dell'intelligenza e della virtù come spinta interiore e non come obbedienza esteriore, assegnando alla virtù la funzione di eccellenza razionale del funzionamento vitale, ma hanno comunque separato la ragione e la virtù dall'esperienza presente e dai risultati dell'azione. Anche gli utilitaristi, che pure ebbero il merito di riportare in terra come materia d'esperienza quotidiana l'idea di bene e di male, di giusto e ingiusto, umanizzando l'ultramondano, hanno però il demerito di rimanere convinti che il bene si realizza nel futuro e non è nel *significato* dell'attività presente. Benché il fine futuro dell'utilitarismo non sia così distante come le idee platoniche o la razionalità aristotelica o il paradiso dei cristiani, tuttavia esso è pur sempre separato dall'attività presente. Dewey confuta fermamente l'idea che pensare l'azione presente come separata dal bene futuro possa tutelare in qualche modo la continuità tra atto morale e bene morale. L'atto in questo modo smette di essere morale finché non ottiene o non rispecchia il bene, che è posto nel futuro e quindi separato dall'azione. Al contrario egli vuole identificare il bene morale con il significato stesso dell'azione morale che compiamo, ma non formalmente o kantianamente, bensì riportando il significato morale dell'azione nel mondo aperto degli oggetti e dei legami sociali. I fini dell'azione morale non possono essere remoti o esterni, ma subordinati alla realizzazione stessa dell'azione, al punto da introdurre il concetto di un doppio risvolto epicureo nella teoria dell'unitarietà di azione e bene. Epicuro difatti riconosce perfettamente che il bene deve essere ricercato nell'azione in maniera immediata, e in questo senso tutte le filosofie che uniscono azione e bene si possono considerare epicuree, ma tuttavia, al contrario che in Epicuro, per Dewey la soddisfazione che deve essere ricercata nell'azione non è di natura passiva e non può coincidere con una astensione dal mondo, deve piuttosto coincidere con una partecipazione attiva e di ingaggio nei confronti della realtà. L'unico bene è nell'azione, ma l'azione buona è quella che conduce ad una soddisfazione immediata attraverso la partecipazione al mondo, alla soluzione di problemi e alla ricerca di vie nuove per la realizzazione di progetti e scoperte che potenziano le persone e la società. L'esperienza coincide con il bene, perché il suo significato inerente è attivo e potenziante, conduce l'uomo a provare soddisfazione (ora, nel presente) per aver ampliato le potenzialità sue e dei suoi simili, e in questo caso non può non rivolgersi in una crescita umana e umanizzante. Dewey sostiene coerentemente che l'esperienza individuale non si può svilire e disprezzare in nessun modo, altrimenti per quale motivo dovremmo agire per il benessere degli altri? E l'attività individuale si sostanzia nel bene morale ogni qual volta riconosce e stabilisce connessioni con gli altri, non si può derogare alla nostra natura sociale ritirandoci nell'isolamento e nell'autocompiacimento ricercando beni consolatori e compensativi. La nostra natura sociale, intesa come impulso

verso gli altri e verso la vita di comunità, ci porta a ricercare un benessere sociale che coniuga il nostro stesso con quello degli altri. Così nelle parole di Dewey “affermare che il benessere degli altri, come il nostro proprio, consiste in un ampliamento e approfondimento delle percezioni che danno all’attività il suo significato, in uno sviluppo educativo, vuol dire enunciare una proposizione di importanza politica. Rendere felici gli altri senza liberare le loro possibilità e senza impegnarli in attività che estendano il significato della vita, vuol dire nuocere loro e indulgere a noi stessi sotto il pretesto di esercitare una particolare virtù” (1958: 311-2). Bisogna valutare le azioni morali per l’effetto che hanno sugli altri, li liberano o li opprimono, li irrigidiscono o li rendono flessibili, dividono o unificano l’interesse? Spingono verso il fantastico e l’irreale o verso la realtà, risultano utili o dannose nel senso delegano dell’adattamento al mutare della realtà? Leggendo Dewey si capisce chiaramente che l’idea di moralità corrisponde per lui con l’azione che favorisce le condizioni che ampliano l’orizzonte degli altri e che è in grado di dare loro il controllo delle proprie possibilità. Secondo Fesmire (2003) oltre alla tradizione kantiana e quella utilitarista esiste anche una terza forte tradizione di filosofia morale che è rappresentata dal pragmatismo classico americano e da Dewey in particolare. La scuola pragmatista ha una caratteristica che la differenzia in maniera netta dagli altri approcci principali che segnano il dibattito odierno nell’etica, ovvero non imposta la riflessione su una visione assoluta della vita morale e della deliberazione morale, e pone invece l’attenzione innanzitutto sull’immaginazione morale e su una visione della psicologia umana e del carattere che hanno al centro l’intelligenza umana, la capacità di riflettere, ricercare e risolvere problemi. Dunque in Dewey opera pienamente quel monismo filosofico che elimina lo iato tra teoria e azione, tra realtà naturale ed esperienza morale, tutto è riconducibile invece nel campo dell’esperienza e riassumibile nel concetto, per la verità tardo (Piatt, 1955; Dewey e Bentley, 1949), di *transazione* tra organismo e ambiente. Concetto che Dewey preferisce a quello di *interazione* che potrebbe essere inteso come semplice scambio tra due realtà distinte e separate, mentre la transazione indica quel modo della relazione che avviene proprio nella reciprocità tra organismo e ambiente che sono in muta interdipendenza e si influenzano vicendevolmente. Disambiguare e separare i due poli che agiscono nella transazione tra individuo e mondo è impossibile, come è sempre impossibile introdurre dicotomie nella teoria o nella pratica dell’educazione (istanza sempre presente nel Dewey, questa della soluzione dei dualismi, in linea con le sue prime posizioni idealistiche). E come l’etica di Dewey sostituisce l’obiettivo di identificare un fine ultimo o un principio supremo che possa servire come criterio di valutazione etica con l’obiettivo di identificare un metodo per migliorare i nostri giudizi di valore, così l’educazione morale è sostituita da una educazione che favorisce la conoscenza intesa come attività di riorganizzazione dell’esperienza e pensiero riflessivo, utili per sviluppare la capacità di giudicare le

azioni e la società con abito critico, a tanto si riduce (o forse sarebbe meglio dire si amplia) la morale e l'educazione morale, che non si possono più distinguere in nessun modo. I giudizi di valore sono intesi come giudizi pratici che guidano l'azione in modo strumentale: sono giudizi che riportano ogni volta l'azione sotto la guida della ragione, nell'ambito valutativo in cui mezzi e fini vengono messi in relazione causale tra loro. Come messo in evidenza da Anderson (2014) per Dewey la ricerca etica fa parte della ricerca empirica più in generale. Essa come ogni ricerca infatti corrisponde all'uso dell'intelligenza riflessiva nel modificare le nostre decisioni sulla base delle loro conseguenze. All'interno del processo di investigazione e ricerca i giudizi di valore sono quegli strumenti che ci consentono il reindirizzamento soddisfacente della condotta, in tutti quei casi in cui l'abitudine non è più sufficiente per ottenere i risultati che ci prefiggiamo e necessita quindi una rettifica che è guidata dai nostri giudizi. Dewey vede il progresso morale e la maturità in quei casi in cui siamo capaci di adottare un abito riflessivo nei confronti dei nostri giudizi di valore in risposta alle loro conseguenze più ampie, perché per loro natura i giudizi di valore pongono il problema che stiamo affrontando in un quadro di conseguenze che sia il più ampio possibile. Anche in questo caso si deve ricordare come l'approccio pragmatico trova le condizioni di garanzia dei nostri giudizi di valore nella condotta umana in sé e nei valori democratici, senza l'introduzione di alcun punto di riferimento *a priori* che si trovi al di fuori della condotta umana, come ad esempio nei comandi divini, nella pura ragione, o nella natura, che se adottati recherebbero con sé anche un fine ultimo (*telos*), invariabile e fisso, per la vita e la condotta umana. I giudizi di valore sono dunque uno strumento funzionale in un contesto di riferimento democratico e di ricerca scientifica, devono essere compresi come forme di comportamento di esseri sociali riflessivi, dediti all'investigazione e alla soluzione di problemi. Lo scopo dei giudizi di valore è il ristabilimento dell'attività unificata che era stata interrotta da un problema (Dewey, 1960), e quindi essi saranno intelligentemente scelti se ottengono il loro scopo, certo, ma anche se (consci della natura dinamica dell'ambiente sociale democratico) sono sempre provvisori, mantenuti finché non se ne trovano di migliori, essi sono costruttivamente orientati al miglioramento continuo servendo come mezzi per scoprire modi migliori di vivere, ovvero di ristabilire l'attività interrotta da una situazione problematica, sono come ipotesi scientifiche, valide finché spiegano il reale e finché funzionano. Questa riflessione sul ruolo che hanno i giudizi di valore nell'etica in Dewey è importante perché si trasla perfettamente nel contesto educativo essendo correlata alla riflessione più generale che l'americano svolge sul rapporto mezzi-fini, e se ne coglie la portata leggendo il capitolo sugli scopi dell'educazione di *Democrazia e educazione* (1916). L'idea stessa di intelligenza e mente tende a coincidere con quella di scopo, piano o progetto, e per Dewey agire con uno scopo in mente è un modo diverso di dire agire intelligentemente, l'intelligenza è la previsione di ciò che

avverrà in un piano di azione in cui si calcolano e interpretano le relazioni ambientali: “la mente è la capacità di riferire le condizioni presenti ai risultati futuri e le conseguenze future alle condizioni attuali. E questi tratti sono proprio ciò che si intende per avere uno scopo o un proposito” (Dewey, 1916:120). Agire intelligentemente significa cercare il nesso tra cause e effetti, significa evitare l’atteggiamento che guida gli stupidi che si accontentano di indovinare o approssimare ciò che risulterà da una azione presente, significa progettare fermandosi a osservare e ascoltare, trarre dati e informazioni dal contesto per innescare calcoli e previsioni il più possibile validi. Come afferma Caspary (2003) per Dewey esiste un unico metodo posseduto dall’etica e dalla scienza, e che le procedure che portano ai giudizi di natura fisica e quelli di natura morale sono i medesimi, difatti in *Ethics* (Dewey e Tufts, 1932) egli sostiene che la teoria morale non è nient’altro che la cosciente sistematizzazione di una questione che occupa la mente di chiunque di fronte a un problema etico ne cerca una soluzione attraverso l’uso della riflessione, il ché ciò che avviene anche nel campo della scienza (di quella applicata in particolare). Nel pensiero del Dewey gli imperativi morali che impongono una azione o la vietano non possono esistere, perché i pensieri morali (gli atti riflessivi morali) debbono essere strumenti che permettono di analizzare la situazione attuale. Allo stesso modo dice Caspary anche la scienza cerca di partire dalle conoscenze pregresse per adattarle al problema attuale e utilizza i principi generali in modo nuovo per applicarsi alla situazione presente. Il problema a questo punto, stabilita la grande unitarietà tra metodo dell’intelligenza e metodo della ricerca, tra etica e scienza, che non hanno una differente natura sostanziale ma condividono la stessa struttura di pensiero e azione, rimane solo il problema della bontà degli scopi, individuare gli scopi che sono positivi e che sono da perseguire. Evidentemente non saranno scopi imposti dall’esterno della situazione problematica, non saranno esogeni ed estranei al contesto in cui si pone la criticità da risolvere. In questo caso però non ci troviamo solo nel campo del descrittivo, qui Dewey è chiamato a fondare metafisicamente il motivo per cui non si debba fare ricorso a elementi, norme e imposizioni esterne alla situazione problematica per stabilire quali siano gli scopi più giusti da perseguire. Questa fondazione metafisica in Dewey deriva direttamente dalla scelta democratica di fondo, e viene originata direttamente dall’interpretazione della natura, che egli considerata aperta, da interrogare, da risolvere, senza che vi si possano trovare dei fini predeterminati, in un certo senso Dewey nega che si possa passare dai fatti alle norme, visto che i fatti mutano, ma proprio il mutare perenne diviene motivo che giustifica metafisicamente la democrazia e la mentalità aperta, investigativa e intelligente che gli corrisponde. Se la natura non fosse mutevole e quindi modificabile da parte dell’azione intelligente della mente umana, gli uomini dovrebbero vivere piegati ai *dictat* della natura, ma, essendo la natura sempre in movimento e in cambiamento, allora anche il carattere umano si deve

conformare e diventare aperto, riflessivo e flessibile, orientato alla soluzione di problemi che mutano sempre nei propri tratti costitutivi. Se dunque serve una mentalità scientifica, aperta, flessibile, orientata alla soluzione di problemi, allora serve una scuola che favorisca lo sviluppo di questo tipo di mentalità democratica, scientifica, logica e aperta. In definitiva per Dewey è grazie al fatto che il mondo ha certi tratti generici che la democrazia è un modo ragionevole di interagire con il mondo. L'assenza di una gerarchia di valori nella natura, unita al suo procedere per mezzo di problemi, rischi, aperture, cambiamenti, porta a considerare necessaria l'organizzazione del carattere e della comunità in modo da interfacciarsi con questa mutevole organizzazione della vita, abbandonando forme statiche e fisse che non potrebbero in nessun modo avere successo. La democrazia è giustificata dalla semplice constatazione della natura della realtà. Questo legame tra natura e democrazia (che qui non è soltanto un modo di intendere la forma di governo, ma propriamente un modo di intendere la forma della mente e della comunità) si ritrova tra natura dell'educazione e progettazione di fini educativi, Dewey sostiene che anche l'educazione deve essere tutta un progettare scopi che emergono dal contesto, dai problemi che il giovane trova sulla sua strada, nel momento attuale, che sorgono dal suo ambiente di vita e che sono per lui motivi effettivi per generare l'apprendimento (Dewey, 1967, ed. orig. 1900). Introdurre scopi educativi formali, distanti dalla realtà vissuta, esterni ai problemi che sorgono dall'ambiente, significa per Dewey limitare l'intelligenza e rendere meccanico il processo di apprendimento, snaturando il percorso naturale di apprendimento. "The aim set up must be an outgrowth of existing conditions" (Dewey, 1909: 121). Lo scopo deve emergere (*outgrowth*) dalle condizioni esistenti. Ogni situazione vitale, reale (e il fatto che nella scuola non se ne vivano è proprio il criterio che ci permette di identificarne la tradizionalista e il conservatorismo formale, contrariamente a quanto avviene nella scuola attiva) contiene in sé difficoltà e risorse, problemi e soluzioni, scopi e mezzi, è inutile cercare al di fuori dalle situazioni un motivo per l'azione, tutte le teorie etiche ed educative che lo fanno violano il principio più fondamentale di tutti: assecondare il funzionamento naturale della mente che trova nel contesto di vita il motivo dell'azione intelligente che prevede, agisce, valuta, modifica, in vista di risolvere la criticità ambientale che sta vivendo.

Questo rapporto vitale tra natura dell'esperienza e natura dell'educazione è indagato da Dewey in molte sue opere, e già in *Scuola e Società* (1967: 4-5) sosteneva che l'educazione formale, verbalistica, mnemonica, è il corrispettivo umbratile e remoto dell'educazione attiva che in tempi passati i fanciulli e i giovani trovavano nella formazione al lavoro che avveniva direttamente nel proprio ambiente familiare e sociale. Un'educazione che esercitava continuamente l'osservazione, l'immaginazione, l'ingegno, la logica e il senso di realtà, grazie al fatto che i ragazzi avevano un contatto immediato col mondo e dovevano fare qualcosa di effettivo per un motivo reale e uno scopo in vista. Ma

se questa tipologia di esperienza educativa e formativa è venuta meno con l'industrializzazione, si chiede Dewey, come faremo a riprodurla? La tipologia, la natura e le condizioni di queste esperienze educative devono trovare spazio ora nella scuola, che deve essere riformata, rivoluzionata. Che esperienza educativa proporre, dunque, che tipo di esperienza? In *Esperienza e educazione* (2014) Dewey dice proprio che il problema dell'educazione basata sull'esperienza non è dato dall'insistere sulla necessità dell'esperienza o sull'attività nell'esperienza, ma dalla qualità dell'esperienza stessa. Il problema si cristallizza nella scelta di quelle esperienze che non solo siano gradevoli nel tempo in cui vengono vissute, ma che siano anche di stimolo a ulteriori esperienze. Il loro effetto sulle esperienze future pone un problema pedagogico, bisogna scegliere quelle esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente in quelle che seguiranno (in un altro bagaglio culturale di riferimento come quello freiriano sceglieremmo altre parole e potremmo dire che bisogna scegliere esperienze che siano potenzianti e che mettano l'individuo in condizione di diventare di più, più in grado di agire e riflettere, più interessato all'azione e all'esperienza intelligenti, più invitato al confronto con la realtà, alla transazione con il mondo). Questa posizione deweyana è celebre, l'educativo è ciò che ha significato per l'ampliamento delle capacità dell'individuo e della società, educativo significa trovare nel momento presente e nel contesto attuale problemi reali che se risolti portano a crescere in consapevolezza e competenza, sono educative quelle esperienze aumentative della capacità di *agency* (capacità di modificare l'ambiente, di far accadere eventi in maniera consapevole e volontaria). La vecchia educazione pre-industriale permetteva proprio questo tipo di crescita, si vivevano i problemi del proprio ambiente, si apprendeva nel contesto in maniera attiva e partecipe, si coglieva in modo costruttivo la dimensione educativa di ogni azione sociale e si risolvevano i problemi grazie all'attenzione e al giudizio forgiati dall'uso continuo che se ne faceva in ogni momento della giornata. La società industriale certamente porta con sé molti benefici, tuttavia impedisce ai fanciulli di vivere un rapporto intelligente e attivo con la realtà sociale, essi vengono reclusi, isolati dalla produzione e allontanati dalle opportunità di apprendimento che derivano dal parteciparne. Acquistano tempo per l'apprendimento liberato dal tempo di lavoro, ma questo tempo nuovo non è della qualità che servirebbe, il suo utilizzo è di una tipologia inferiore, formale, gesuitica, modellata sul disciplinamento esteriore del fanciullo che ha informato di sé la scuola delle elites colte che dipendevano dall'accesso ai libri, insomma sullo schema dell'educazione dal di fuori. Proprio in *Esperienza e educazione* (2014: 3-6) Dewey afferma che la storia dell'educazione è solcata da due opposti modi di intendere l'educazione stessa, cioè uno che crede che l'educazione sia formazione dal di fuori e uno che la vede come uno sviluppo dal di dentro. La scuola tradizionale sostiene la prima visione e considera il processo educativo come la trasmissione di corpi di informazioni e di abilità che

sono stati elaborati e definiti nel passato. Allo stesso modo anche le norme e le regole di condotta morale sono pensate come tramandate dal passato e si richiede agli studenti obbedienza a questi abiti di azione. Accanto a questa idea dell'informazione trasmissibile e della riproduzione di una morale ricevuta dai *maiores* troviamo poi una organizzazione tipica della scuola tradizionale, che Dewey chiama "piano dell'organizzazione", che prevede specifici modi di organizzare le relazioni attraverso l'adozione di orari, sistemi di classificazione, di esame e di promozione, di regole disciplinari. Ovvero il dispositivo disciplinare della scuola. Lo scopo principale di questo tipo di scuola tradizionale è preparare i giovani alle responsabilità future attraverso un vero e proprio tirocinio di docilità, ricettività e obbedienza. Le materie di studio sono a loro volta giustificate nella tradizione, i manuali sono il mezzo e il modello tipico per trasmettere il sapere e le sue forme e gli insegnanti funzionano da agenti che mettono gli studenti in contatto con il passato, con i dati, con le abilità e le conoscenze che si trovano indicate nel programma, e rafforzano così le regole della condotta e dei comportamenti accettati. Solitamente la descrizione di questo tipo di scuola coincide alla perfezione con la maggior parte delle nostre esperienze all'interno dei contesti scolastici. La critica progressiva a questa idea e a questo modo di fare scuola mette in evidenza un fatto fondamentale che sostanzia tutto il suo rifiuto, ovvero il modo di intendere l'educazione dall'esterno propone modelli di sapere e di insegnamento adulti a esseri che adulti non sono ancora: i bambini e i giovani hanno altri modi di pensare e apprendere, essi tendono a partire dalle esperienze che già possiedono e a interessarsi a problemi che sorgono da quelle esperienze. Se l'adulto non è in grado di elicitarlo lo studente a partire dalle esperienze che egli ha già compiuto, rimarrà sempre estraneo a lui e si ridurrà a imporre anziché insegnare. L'adulto in questo modello tradizionale si limita a esporre i prodotti della cultura adulta e matura a un individuo che è ancora molto distante da quei tipi di esperienza e prodotti culturali e così, evidentemente, non riuscirà a impegnarlo attivamente. Questo modo di fare scuola e intendere i processi di apprendimento-insegnamento dice Dewey è derivato, per imitazione e direttamente, dal tipo di società statica che lo ha generato, infatti il sapere qui è pensato come statico, come prodotto e non come processo, non si è in grado di badare alla sua genesi e alle sue modificazioni, e nell'organizzazione della trasmissione del sapere si rispecchia la credenza che il futuro non sarà diverso dal presente e che il cambiamento non ha una parte importante nella definizione della realtà. L'educazione nuova al contrario è democratica per sua stessa natura e intende i processi di apprendimento-insegnamento proprio a partire dall'idea democratica di cambiamento e adattamento funzionale che si è descritta poco sopra. L'imposizione viene sostituita dall'espressione individuale, la disciplina esterna diviene libera attività, libri e maestri pedanti vengono sostituiti da esperienze, a abilità e tecniche astruse e aride si dà il loro significato sociale e

esse divengono mezzi per rispondere a esigenze vitali. E, cosa di massima importanza, alla preparazione per il futuro si sostituisce la valorizzazione dello sfruttamento delle potenzialità attuali. Tutte le società autoritarie, d'*ancien regime* e totalitarie hanno formato l'individuo al futuro, che sarebbe stato come il presente ma con un po' più di gloria per lo Stato, la democrazia invece educa le potenzialità nel presente e sa che il futuro sarà definito dal mutamento attuale. La società aperta della democrazia pone l'educazione tradizionale in scacco sia dal punto di vista politico che da quello epistemico, e considera i presunti benefici della scuola formale e che indirizza lo sviluppo dal di fuori come inadatti al contesto sociale democratico in cui gli individui sono chiamati a contribuire in maniera intelligente alla costruzione di una società giusta e cooperativa. Ma questo processo di contribuzione dipende dalle condizioni di sviluppo che il giovane trova nella scuola. Quando in *Democrazia e educazione* (1916) Dewey cerca una via mediana tra l'educazione morale di Rousseau che idealizza l'istanza individuale e quella di Platone che invece tende a favorire gli interessi dello Stato. Ha chiaro che l'educazione morale dell'individuo corrisponde da un lato alla piena acquisizione della cittadinanza partecipativa all'interno della comunità di appartenenza e dall'altro invece corrisponde all'impegno della società verso l'individuo perché egli possa formarsi una personalità autonoma e integrata, libera e sviluppata (Borghesi, 1951: 17). Solo la democrazia e la scuola progressiva, che trae dalla prima il suo fondamento teorico e epistemologico, possono garantire questo doppio movimento: dell'individuo che sviluppa i propri potenziali cognitivi, relazionali e sociali, e della società che garantisce i modi, le forme e le risorse perché questa crescita morale abbia luogo. Anche in *Moral Principles in Education* Dewey (1909) ricorda come nella scuola tradizionale ispirata ad una società tradizionale non possa avvenire questo movimento a doppio senso di marcia, di crescita individuale che migliora la società e di dotazione sociale che potenzia l'individuo. Questo perché, se tutti svolgono lo stesso lavoro sul piano didattico, e si dedicano ad attività di assorbimento di informazioni, non possono in nessun modo accedere ad una organizzazione sociale del lavoro cognitivo, non hanno opportunità di fare esperienza di divisione del lavoro, non hanno opportunità di compiere un lavoro individualizzato a cui danno valore, non possono contribuire alla produzione comune. Così lo spirito sociale non è coltivato in alcun modo e tende ad atrofizzarsi col passare del tempo. Come sottolinea eloquentemente Dewey, non possono esistere due insiemi di principi morali, uno valido per la scuola e uno per la società, e questo perché la condotta umana è sempre la stessa dentro e fuori la scuola e così deve essere uno solo il tipo di principio morale che guida l'azione dentro e fuori la scuola. Torniamo di nuovo alla definizione circolare di intelligenza, mente, azione intelligente che risolve i problemi ambientali, transazione col mondo in cui il soggetto deve essere flessibile per rispondere alla flessibilità ambientale. La democrazia e la scuola democratica

non fanno altro che riconoscere, anche sul piano morale oltre che su quello organizzativo, questa realtà. Imporre idee morali dall'esterno del processo vuol dire amputare le competenze morali dell'individuo e imporre al contesto sociale in cui si dovrebbero svolgere una norma che irrigidisce e impedisce la relazione. L'idea che lo sviluppo socialmente orientato è la base dello sviluppo morale del fanciullo è fondamentale in Dewey. Sviluppo socialmente orientato è quello che avviene all'interno di una comunità che ha fini comuni, e che collabora per adempierli. La scuola tradizionale invece è stata tenuta così isolata e in disparte dalla vita reale di comunità che è assurdo mandarvi i ragazzi per disciplinarsi (cioè acquisire l'habitus mentale e operativo per divenire competenti, intelligenti e democratici, nella relazione con il mondo), perché "il luogo in cui i ragazzi sono mandati per disciplinarsi è quello in cui è più difficile conseguire esperienza, la madre di qualsiasi disciplina", e prosegue dichiarando che la vera disciplina non è quella scolastica ma "quella più profonda e infinitamente più ampia che deriva dal partecipare ad una attività costruttiva, dal contribuire ad un risultato che, sociale nello spirito, non è meno manifesto e tangibile nella forma - e in una forma che consente l'attribuzione di responsabilità e la formulazione di un giudizio accurato" (1967: 10). Nei termini gramsciani abbiamo incontrato l'espressione che fa riferimento alla necessità di *affiatare scuola e vita*, e ci sembra che il raccordo sia qui evidente. Disciplinare il giovane significa dunque permettergli di acquisire, attraverso un lavoro scolastico manuale e cognitivo di natura costruttiva, un abito scientifico che serve da indispensabile strumento della libera e attiva partecipazione sociale alla vita moderna. "Fino a che gli istinti di costruzione e di produzione non saranno sistematicamente esercitati negli anni dell'infanzia e della giovinezza, sino a che non saranno indirizzati verso direzioni sociali, arricchiti da interpretazioni storiche, controllati e illuminati da metodi scientifici, non saremo in grado di individuare la sorgente dei nostri malanni sociali, ancor meno di apportar loro rimedio" (1967: 15). Ecco che in questa citazione torna evidente l'idea che la morale non è altro che scienza dei giudizi, capacità valutativa esercitata nel processo di trasformazione del contesto problematico e adattamento attivo all'ambiente. Credere in una morale esterna ai processi educativi che si impone a disciplinare formalmente il bambino significherebbe negare la natura della relazione (transizione) cognitiva con il mondo, vorrebbe dire minare la capacità di risolvere i problemi e valutare la riuscita dei mezzi adottati. Anzi, si impone la necessità opposta, ovvero trasformare le scuole in una embrionale comunità di vita dedita ad occupazioni della società più ampia che sia permeata nel profondo dallo spirito dell'arte, della storia e della scienza in generale. Un membro di questa piccola comunità farà esperienza di spirito di servizio, si troverà spontaneamente provveduto di strumenti per un effettivo autogoverno, l'interesse è valorizzato e l'attività intelligente che ne scaturisce si confronta con compiti effettivi e reali, e una scuola del genere permetterà alla società di essere più amabile ed armonica

grazie ai cittadini che viene formando. Il bambino portato a vivere esperienze cooperative su questioni intellettualmente stimolanti, aperte, indefinite, che richiedono l'utilizzo del pensiero riflessivo per trovare una loro ridefinizione in un senso logico e risolutivo, è un bambino che sviluppa un profondo senso di autonomia, è democratico e non contribuirà alla genesi di una società chiusa, eteronoma e antidemocratica. Proprio questo carattere di autonomia del pensiero, che tende a rifiutare ogni autorità esterna ad esso (come già nel Kant illuminista, ma qui con una presa di posizione senza compromessi), è alla base della creazione di scuole in cui il pensiero riflessivo è favorito, sostenuto, per affrontare quelle situazioni di apprendimento in cui l'esperienza è torbida, confusa e di difficile comprensione finché non si giunge a prevedere una conclusione del problema, lo si imposta e risolve (Dewey, 1910). Tutto ciò deve avvenire in una comunità a cui tutti partecipano all'impresa investigativa e di ricerca, in cui ognuno contribuisce collaborando e apportando qualcosa. Per Dewey "la scuola viene vista come una comunità che attraverso la partecipazione alla vita scolastica una modalità di cooperativa di costruire i processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. La vita di comunità a scuola svolge una funzione sociale e formativa; implica l'associazione umana e la sua esperienza, e attiva i valori pratici della socializzazione" (Goussot, 2013). Dewey, in questo al pari di Montessori, crede che le condizioni in cui esercitare la normale attitudine al lavoro, alla collaborazione, alla responsabilità, autogovernandosi con una disciplina attiva (il disordine apparente del suo laboratorio o dell'officina sono in realtà dovuti all'attività che vuole raggiungere un fine pratico e reale), portino il fanciullo a sviluppare, o forse si dovrebbe dire solo rafforzare, il naturale carattere creativo e solerte dell'essere umano, che si trova in una comunità di persone che condividono fini e spirito. Una scuola guidata da un principio simile assomiglia molto di più alla società democratica che deve servire, e la società democratica deve servire a sua volta i cittadini creando scuole del genere.

Ma quali rimozioni di ordine logico deve combattere questa idea di disciplina attiva? Innanzitutto il problema del rapporto tra libertà e controllo, perché nel sistema tradizionale la disciplina impone i limiti e seleziona per mezzo di un sistema di punizioni e premi gestito dal controllo dell'adulto, i comportamenti accettati. Il rapporto tra libertà e controllo che si risolve tanto facilmente negando la libertà a favore dello sviluppo di comportamenti e atti morali accettati che sono inseriti nel contesto dall'esterno, ritorna invece sotto forma di problema nei sistemi educativi attivi e non tradizionali. Dewey ne prende coscienza quando afferma che la vera scuola progressiva trova un elemento di equilibrio nel controllo sociale esercitato dal gruppo nei confronti del singolo. Questo controllo è però di natura non autoritaria e implica che il gruppo si preoccuperà di fare attenzione a che nessuno disturbi il perseguimento dell'attività comune, come nel caso di un gioco in cui il gruppo controlla che

nessuno violi le regole o imponga la propria volontà agli altri esulando dalle regole. Così nella scuola, allo stesso modo, è il coinvolgimento del gruppo in una attività di interesse comune che porta al controllo degli individui che vi sono impegnati. Questo controllo è di tipo mutuo, avviene in maniera indiretta e persegue l'unico fine di continuare a svolgere l'attività comune. La libertà è massima finché non danneggia il gruppo e il perseguimento del fine comune. Inoltre la libertà a scuola può avere due fronti, uno esterno costituito dal movimento, dalla libertà di muoversi nell'ambiente, l'altro interno e costituito dalla libertà di fare progetti, desiderare e pensare (Dewey, 2014: 51), e parlando in senso concreto la sola libertà che ha durevole importanza è la libertà dell'intelligenza, vale a dire la libertà di osservare e di giudicare che viene esercitata nei riguardi di piani e progetti che hanno un valore intrinseco. La libertà intellettuale è propriamente la libertà di concepire propositi e portarli intelligentemente a compimento. E questo tipo di libertà coincide con l'autocontrollo, poiché la formazione di propositi e l'organizzazione di mezzi per attuarli sono un'opera tipica dell'intelligenza (2014: 57). Moralmente ciò significa riconoscere la natura dell'uomo come quella di un essere che attraverso la progettazione intellettuale dei propri impulsi e desideri mette capo ad una crescita morale, in cui giudica i valori dei mezzi e dei fini, li riconosce all'interno del processo di interazione e transazione tra soggetto e oggetto e li inserisce in un quadro più allargato in cui non viene negata la continua problematicità del mondo, e anzi la morale diviene proprio l'instaurazione di un legame provvisorio e problematico tra soluzioni e problemi (qui si nota la profonda vicinanza con le posizioni di un Bertin e si potrebbe dire che in entrambi, pur con i dovuti distinguo dovuti alle diverse posizioni filosofiche di fondo e con un deciso aggiustamento linguistico, la relazione tra io e mondo è sempre parziale e soffre di crisi dovute da una parte all'unilateralismo interpretativo del soggetto e dall'altra alla pluralità delle istanze del reale, e cioè è segnata da una problematicità inerente che richiede l'armonizzazione e il riconoscimento della pluralità democratica e della temporalità delle soluzioni). Democrazia e scuola progressiva tendono dunque a collabire, in Dewey la scuola è un luogo in cui la società si trasforma, dà a ciascuno la possibilità di evadere dalle restrizioni sociali e culturali in cui è nato, e la possibilità di accedere ad un più ampio ambito culturale (Dewey, 1916), la scuola diventa per Dewey una società democratica che educa i soggetti ad un lavoro collaborativo, intersoggettivo, ludico e ludiforme (Visalberghi, 1988), che non solo prepara alla vita in una società democratica, ma in un certo senso *crea* la società democratica basata sull'investigazione libera e sul confronto plurale. Scienza e politica infatti si basano entrambe sulla partecipazione libera di individui che si interessano a problemi comuni che richiedono una indagine seria e condivisa, intelligente nei metodi e negli esiti. Allo stesso modo la scuola e la società debbono essere improntate entrambe alla comune collaborazione, all'impegno solidale nella

ricerca, al controllo diffuso del gruppo sugli individui e non all'autoritarismo rigido e burocratico della scuola tradizionale. Come democrazia e educazione seguono lo stesso percorso, l'etico-politico e il conoscitivo in Dewey seguono la stessa strada, e nessuno può essere educato al metodo dell'intelligenza (che scopre i problemi, li indaga, propone soluzioni e le valuta in un contesto di collaborazione feconda col gruppo) se non in un contesto democratico. Dice Dewey (2014: 20-1) che la giustificazione più evidente della democrazia è data dal fatto che in essa possiamo avere a disposizione un più ampio raggio di esperienze e quindi di possibilità conoscitive, un più esteso diritto all'esperienza accessibile e dunque alla ricerca. E tanto dovrebbe bastare per stabilirne la superiorità su ogni altra forma di governo visto che il rispetto dell'individuo è basato, per Dewey, sulla sua capacità di fare esperienze che siano a loro volta in grado di influenzare significativamente esperienze future. La democrazia e la possibilità di conoscere come si è già detto sopra sono intime tra loro e si intenzionano e sostengono a vicenda, ciascuna si fonda sull'altra. Baldacci (2004: 97) ricorda come in Dewey il connubio tra politica e conoscenza possa essere definito dall'espressione "pedagogista dell'intelligenza e filosofo della democrazia" poiché in lui "lo sviluppo della democrazia è collegato con quello del metodo sperimentale [...]. Nel suo pensiero il significato spirituale della democrazia è connesso alla fede nelle possibilità dell'intelligenza liberata e il significato della liberazione dell'intelligenza è legato alla fede nella democrazia: democrazia e metodo dell'intelligenza sono due facce della stessa medaglia". Democrazia, intelligenza, e struttura dinamica e mutevole dell'ambiente, entrano in una relazione inscindibile in cui si giustificano reciprocamente. Riprendendo anche Visalberghi (1961: 7) possiamo affermare che in Dewey non solo si saldano scienza e democrazia, democrazia e scuola, ma avviene addirittura una potente unione tra scienze normative e scienze descrittive, e si identificano morale, sociologia e politica, grazie all'idea di adottare il metodo scientifico anche nel campo morale, e illuminare moralmente le scelte scientifiche. La scienza difatti non procede se non eliminando ogni apriorismo e dogmatismo dal proprio cammino, avvalendosi di una ampia tolleranza nei confronti delle idee di tutti, superando barriere sociali e ricercando una illimitata comunicazione tra esseri umani. Se descriviamo così la scienza, come fa Dewey in *Unity of Science as a Social Problem* (1938), ci accorgiamo che la scienza è semplicemente la forma più elevata di morale, e che consiste proprio in un dialogo razionale tra persone che si tollerano e che ricercano un sempre più ampio intendimento reciproco al di là di ogni rigidità intellettuale. Si configura così in Dewey un sistema di pensiero educativo morale unico, egli crede difatti che non sia possibile scindere l'istanza morale dall'analisi della struttura dell'esperienza transazionale che l'uomo vive con l'ambiente, dalla fondazione della democrazia, dalla capacità di valutare che si mette in atto in ogni genuino processo scientifico inteso come indagine razionale aperta e

condivisa. Si esce da quella idea di educazione morale implicita o esplicita che segna le altre filosofie educative, che si riducono o a imporre la morale dal di fuori per mezzo dell'autorità (nel caso di Platone, certo, ma di ogni altro idealismo, e ciò è addirittura vero per Kant come ricorda Dewey stesso) o a vederla fiorire da dentro per effetto di un ambiente moralmente orientato (il caso di ogni moralismo paternalismo progressista) o, come per la Montessori grazie ad uno sviluppo biologico e caratteriale in un ambiente idoneo (il caso di ogni naturalismo). Tra tutti il Dewey è più vicino a quest'ultima posizione, ma ne differisce comunque, e non solo per grado, anche per tipo, perché non distingue in nessun modo tra metodo dell'intelligenza e metodo della morale, tra metodo della scienza e metodo dei giudizi di valore, mentre nella Montessori l'educazione morale non avviene attraverso l'esercizio dell'indagine scientifica e della condivisione democratica degli obiettivi, e se pure è possibile ravvisare una struttura simile a quella di Dewey nel pensiero cosmico della fine della sua vita, tuttavia esso non è sviluppato organicamente come in Dewey. Entrambi si allontanano senza incertezze dal modello di trasmissione del sapere in cui il bambino viene passivizzato, e nella organizzazione della didattica vedono entrambi uno strumento della liberazione delle potenzialità individuali, e entrambi si preoccupano di creare un ambiente educativo a misura di bambino (sia fisicamente che psicologicamente e operativamente), il che è confermato dalla critica al ruolo dell'ascolto in educazione che fa Dewey quando si lamenta di non aver trovato i banchi adatti alla scuola che aveva in mente, banchi da lavoro per bambini, e dice: "cercate dei banchi con i quali i ragazzi possano lavorare, questi sono fatti perché possano ascoltare" (1967: 22). Ascoltare (leggere dal libro è un'altro modo di ascoltare dice Dewey) è atto di dipendenza di una mente da un'altra, è atto passivo, di puro assorbimento. Questo atto poi viene svolto da un aggregato di unità, da fanciulli *en masse*, e per definizione in un gregge tutti divengono passivi (o al massimo riottosi). Solo l'attività li potrà rendere individui, uno diverso dall'altro, ognuno in grado di contribuire con la propria carica personale alla comunità. Sempre sull'ascolto si basa l'altra grande caratteristica della scuola tradizionale, ovvero l'uniformità dei metodi e dei programmi, se ci si basa sull'ascolto non ci può essere che uniformità. Ma questa scuola della passività, della massa e dell'uniformità degli stimoli e degli apprendimenti non collima in nessun modo con la realtà del bambino, né con la realtà democratica. Il bambino già a tre anni si espande e trabocca con attività di ogni genere, non è in nessun modo un essere da attivare, latente, a cui l'educatore debba avvicinarsi con circospezione e abilità per trarne fuori chissà quale germe di attività, egli è già attivo! Il problema dell'educazione non è suscitare l'attività, poiché è la vita stessa, e il commercio con il mondo che naturalmente avvia il bambino fin dalla nascita, che la suscita. Il problema è indirizzare questa attività. La direzione e l'organizzazione di questa attività sono necessarie per evitare che essa si disperda in una espressione meramente

impulsiva. L'attività deve sicuramente essere ricondotta in un contesto disciplinante (nel senso delegato di organizzatore dell'intelligenza) e culturale, ma è da essa che si parte. La naturale attività dei ragazzi deve essere inserita in un'organizzazione di equipaggiamento e materiale che la diriga verso determinati fini reali. Dewey fa l'esempio di un ragazzo che voglia costruire una scatola (per raccogliere delle conchiglie?, dei tappi? delle piume di uccello raccolte in giro?), se egli si limita a desiderarla o a immaginarla non ne consegue alcuna disciplina, ma se invece si dedica a costruirla dovrà seguire un ordine delle proprie attività, imbrigliarle all'ordine imposto dal fine, e così conseguirà la vera disciplina del lavoro, e attraverso essa conseguirà anche conoscenza. L'azione reale avente un fine sottopone il ragazzo e il bambino alle dure condizioni imposte dal mondo reale, disciplina l'intelligenza, attiva la valutazione e richiede costanza. Tutto ciò non è distinguibile dall'educazione morale, è educazione dell'intelligenza e *quindi* della morale, la scuola avrà perciò il compito di educare l'uomo intelligente e democratico (unitariamente inteso), e non parti di esso. Ma prendiamo in considerazione un'altra riflessione di Dewey sull'educazione morale che riprende l'idea di una contrapposizione tra educazione morale implicita ed esplicita e ci parla di quale compito deve adempiere la scuola, questa contrapposizione la si trova riecheggiata nella distinzione tra idee morali e idee riguardo la morale. In *Moral Principle in Education* (1909: 1-2) l'americano traccia una linea di demarcazione tra *idee morali* e *idee riguardo la morale*. Da un lato abbiamo le *idee morali*, ovvero tutte quelle idee che influenzano il nostro modo di procedere in maniera morale, indicando linee di comportamento e azione all'individuo, permettendogli di modificare il proprio modo di agire per migliorarlo, diventando una parte del carattere e delle motivazioni comportamentali. Dall'altro le *idee riguardo alla morale*, che invece non influenzano in nessun modo l'agire morale del soggetto e rimangono inerti ed ineffettive senza che le informazioni che recano in merito alla morale si trasformino automaticamente in motivi all'azione o in buoni tratti della personalità. Secondo Dewey appare evidente che lo scopo della scuola è favorire nei giovani l'acquisizione del primo tipo di idee, quelle morali, affinché durante il percorso educativo possano sviluppare in modo vitale queste idee che si fanno forze motrici nella guida della condotta umana.

Dunque la scuola ha un evidente scopo nell'educazione morale dei giovani, essendo una agenzia sociale preposta a ciò, ma questa educazione morale deve essere svolta in modo che delle idee si incarnino in maniera vitale nei giovani e li guidino nel corso della loro esperienza verso sempre migliori adattamenti sociali e umani. Non c'è bisogno di dare informazioni riguardo alla morale piuttosto c'è bisogno di educare moralmente, in un esempio potremmo dire che studiare e imparare l'imperativo categorico kantiano è meno incisivo, nel campo morale, di imparare a collaborare per svolgere una ricerca con i propri compagni di classe. Dewey afferma in maniera netta che l'educazione

morale non deve essere concepita come un flusso di insegnamento che veicoli informazioni sulla morale, ma deve essere praticata come una esperienza vitale che favorisca l'acquisizione di un abito riflessivo e pratico in ambito morale, ovvero in ambito personale su base intellettuale e pratica. Una delle critiche che i portatori di interesse indirizzano in genere alla scuola si basa invece proprio sul fatto che essi non trovano un insegnamento disciplinare, una materia, che insegni l'etica e i principi morali. Questa assenza gli sembra equivalente all'assenza di educazione morale, dire che non si insegna una materia che abbia un nome riconducibile alla morale è dire, per loro, che non si insegna in nessun modo la morale. I docenti, ricorda Dewey, di solito rimangono feriti da questo tipo di critica e sostengono che al contrario essi sono impegnati a insegnare la morale in ogni momento della giornata, ogni giorno. Ma se in principio essi possono avere ragione, visto che non serve un insegnamento morale diretto che si ridurrebbe presto a un insegnamento formale di *idee riguardo alla morale* anziché in un programma di educazione alle *idee morali*, nella realtà dei fatti hanno torto. Il torto deriva dal fatto che "i loro caratteri, o l'atmosfera e gli ideali scolastici, o i loro metodi di insegnamento o il curriculum, non sono in grado di portare a quei risultati intellettuali che si saldano col carattere in una unione vitale affinché possano diventare forze che operano nel comportamento. Evitando di discutere poi i limiti o il valore della cosiddetta educazione morale diretta (o meglio educazione *riguardo* alla morale), si può stabilire che l'influenza dell'educazione morale diretta, anche della migliore, è comparativamente piccola in quantità e trascurabile nell'influenza, se si prende in considerazione l'intero campo di crescita morale che avviene attraverso l'educazione. (Dewey, 1909: 3-4) Pertanto ciò che interessa Dewey è la riflessione sul campo più ampio dell'educazione morale *vitale* e indiretta, e di come la comunità scolastica riesca a formare la morale in questo senso. L'affermazione morale principale di Dewey per giustificare la sua visione in cui la scuola e la vita non sono due mondi separati è che la condotta è una e quindi anche i principi di condotta sono unici. Il bambino è un tutto organico, intellettualmente, socialmente, moralmente e fisicamente (1909: 8), perciò la scuola non può evitare di considerarlo come un suo membro intelligente che impara a riconoscersi tale e cerca di portare il proprio contributo, e in nessun modo può limitarsi ad educare alla cittadinanza figurativa, o comunque alla morale del buon cittadino che partecipa solo formalmente alla vita sociale. Se lo facesse sarebbe impossibile non spezzare quell'unità organica, intellettuale e sociale che determina il soggetto umano fin dalla nascita. Pensare l'educazione morale in termini di formazione di un buon cittadino che stallo perché vota ed è rispettoso delle leggi è una concessione alla superstizione, il bambino è impegnato in un percorso di crescita e apprendimento che lo porterà a diventare un membro attivo della società, mentre la visione del buon cittadino che vota e rispetta le leggi è essenzialmente una visione passiva e passivizzante. Egli, nell'orizzonte

realmente democratico del Dewey, non è chiamato a diventare solo un elettore rispettoso dei codici di legge, ma sarà il membro di una famiglia e pertanto futuro educatore, apparterrà ad una comunità di vicinato e dovrà diffondere modi di essere e di intendere la cultura e le relazioni, sarà un lavoratore che contribuirà allo sviluppo della società mentre si guadagna rispetto di sé e indipendenza. Tutto ciò ci deve far considerare l'educazione morale come un impegno verso la completa umanizzazione del soggetto che si educa, come un percorso di sviluppo umano completo e unitario, in cui non ci limitiamo a intendere la partecipazione alla vita sociale come formalità, ma come reale relazione di interdipendenza di esseri che riescono a contribuire fattivamente al contesto. La scuola diventa pertanto un luogo in cui *esercitarsi* a svolgere un ruolo attivo nella società, ma questo esercizio non può certo avere natura passiva (e pertanto passivizzante), non può consistere nella disciplina della scuola tradizionale, deve essere un esercizio attivo per definizione, e deve essere esercizio solo nel senso che nel bambino il processo che porta a sviluppare il metodo dell'intelligenza è appena cominciato. Questo perché l'esperienza è sia mezzo che fine dell'educazione, nel senso che troviamo espresso nei termini di una esperienza che accresce le potenzialità umane, che porta l'individuo a un grado di maggiore chiarezza e ordine nel definire la sua interazione con la realtà, un'esperienza che è già partecipazione alla soluzione di problemi, esercizio di capacità intellettuali. Per poter diventare un attivo membro di una società che si definisce democratica e aperta, che vuole risolvere i problemi sociali in modo intelligente e morale, il bambino in educazione dovrà imparare a padroneggiare i metodi di ricerca scientifica e le tecniche di comunicazione, in ambiti reali in cui poter esercitare la perseveranza e l'impegno, e si dovrà educare tanto alla *leadership* (che potremmo tradurre in termini gramsciani come dirigenza) quanto alla capacità di obbedire. Evidentemente guidare e obbedire in un contesto democratico coincidono con l'applicazione dello stesso principio che somiglia al consenso che si matura nelle comunità di ricerca, in cui ci si lascia guidare da chi ha condiviso un passaggio intellettuale di indagine che evidenzia la migliore opzione o il mezzo più adatto per raggiungere uno scopo sociale determinato, e al contempo si guida gli altri quando si propone una soluzione più adatta delle precedenti. Intesa in questi termini l'educazione morale, la scuola ha un solo scopo morale: educare alla partecipazione alla vita sociale e alla soluzione di problemi. Se isoliamo la scuola dalla società, dunque, non le togliamo solo il motivo di educare moralmente il soggetto, ma anche i mezzi. La scuola non può essere una preparazione per la vita sociale se non riproduce al suo interno le condizioni della vita sociale, visto che l'unico modo di preparare a qualcosa è iniziare a farlo. Dewey (più avanti nel testo *Moral Principle in Education*) riporta la storia di una scuola di nuoto in cui si insegna ai natanti fuori dall'acqua ogni movimento che il corpo deve compiere in acqua e quando questi, bene edotti e bravissimi

nel sapere quali siano i movimenti giusti per nuotare, vengono finalmente immersi nella piscina, inevitabilmente affondano. Se la scuola non riesce a creare condizioni di vita reali, che abbiano un vero valore sociale, che siano legate alla vita (di nuovo il parallelo con Gramsci che invita la scuola a unirsi alla vita), essa non potrà mai risolvere l'antinomia tra acquisizione di informazioni morali (*idee riguardo la morale*) e crescita morale e del carattere (*idee morali*), e rimarrà vincolata alla prima delle due visioni, in maniera formale e tradizionale, esplicitando quali siano i comportamenti da non seguire, e quelli moralmente idonei, senza però essere in grado di far sviluppare competenze morali reali agli studenti. Il fattore più importante per permettere l'educazione morale a scuola è il suo carattere genuinamente sociale e la metafora che esprime questo tipo di educazione è quella dell'intelligenza che risolve i problemi e non quella dell'assorbimento, è quella dell'interazione intelligente con l'ambiente attraverso abitudini e modelli di indagine che siano abbastanza strutturati da rimanere validi in diverse situazioni producendo risultati sovrapponibili, ma anche abbastanza flessibili da modificarsi al mutare delle condizioni ambientali per continuare a ottenere i risultati ricercati. La metafora delle arti (Dewey, 1958) è la migliore per dare una esemplificazione di questa attitudine morale verso l'ambiente, un artigiano non sceglierebbe mai i materiali o gli strumenti inadatti al compimento di una sua opera, egli è in grado di analizzare la realtà e sintetizzarla in un progetto che abbia una valenza pratico-teorica. Il conoscitore delle arti, colui che possiede una *techne* non realizza oggetti o servizi sprecando risorse o compiendo azioni inutili (o ancora peggio dannose), il medico non cura utilizzando più farmaci di quelli necessari o più persone di quelle malate, non cerca in nessun modo di ottenere un vantaggio per sé, ma per coloro che cura, fintanto che esercita l'arte la esercita per uno scopo del tutto interno e automotivante. Ricordando le parole di Socrate nella Repubblica, finché il pastore è pastore si preoccupa solo del bene delle pecore, quando poi le vende al macellaio egli non sta facendo il pastore ma il mercante. In questo senso platonico chi detiene l'arte è di certo la figura migliore per metaforizzare la competenza morale in Dewey, egli crede d'altronde che l'attività educativa (in generale) sia una attività intelligente che ha uno scopo: e *"l'attività intelligente è distinta dall'attività senza meta per il fatto che implica una scelta di mezzi - analisi - attivi nella varietà di condizioni esistenti, e la loro sistemazione - sintesi - per conseguire uno scopo o un progetto che ha di mira.* (2014: 78) Più è immaturo il soggetto e più semplici saranno progetti, e più rudimentali i mezzi, ma il principio dell'organizzazione dell'attività a partire dalla relazione tra conseguenze e mezzi vale sempre, e così gli interessi che sono reali, che nascono dal problema che si vive o da desideri che si manifestano nell'interazione con la realtà portano l'individuo a sviluppare la sua attitudine cognitiva e scientifica, che è uno con quella morale. Così il lavoro scolastico è sviluppo naturale del gioco, e si passa dall'individuazione di mezzi semplici per progetti semplici a mezzi sempre più complessi da padroneggiare in progetti

sempre più ampi. Un collega fortemente influenzato da Dewey, Kilpatrick, ha distinto proprio due modi di intendere il concetto stesso di metodo educativo, che può essere definito in maniera larga o stretta, una distinzione che definisce il metodo largo come quel metodo che forma il carattere e i modi di pensare, mentre lo stretto si occupa delle materie, delle nozioni e delle informazioni. Il metodo largo che permette di apprendere a pensare indipendentemente ha bisogno di pratica di pensiero indipendente. E anche per lui il problema dell'educazione del carattere e dell'educazione morale diventa il problema di provvedere le condizioni per questa pratica (Kilpatrick, 1926). La pratica, l'esplorazione, il fare esperienza è qualcosa che per tutti gli educatori della *scuola nuova* è al centro dell'idea di apprendimento. Connettere interesse, esperienza, conoscenza, è fondamentale per descrivere il processo di apprendimento, e questo lo si nota bene quando Dewey, in *The Child and the Curriculum* (1902), affronta la questione in cui si vuole intendere il bambino e il curriculum come due poli opposti e antitetici che ispirano la progettazione educativa dell'esperienza scolastica. Egli parla di due sette che si contrappongono. La prima è devota all'idea di curriculum come riconoscimento del valore di alcuni obiettivi, significati, e valori sociali incarnati nell'esperienza maturata dall'adulto e crede che le esperienze dei bambini debbano partire dal confronto con l'organizzazione curricolare (cioè articolata in materie) del sapere (cioè dell'esperienza nella sua forma intellettuale e sociale).

La seconda invece promuove il bambino come centro dell'azione educativa, con i suoi interessi, le sue motivazioni, le sue esperienze vitali che avvengono in un ambito ristretto e familiare, sociale e concreto, e crede che le esperienze scolastiche debbano essere in sintonia con questa natura infantile.

Entrambi gli orientamenti sono settari, però, perché in realtà la crescita è proprio la dinamica tra individuo e società, tra forme della conoscenza individuali e forme sociali, tra esperienze concrete e significative e strutturazione formale di queste esperienze, tra interessi ampi e globali e creazione di linguaggi analitici e descrittivi. In definitiva per Dewey il dialogo tra questi due momenti della vita, infanzia e maturità, bambino e curriculum, segna la possibilità stessa della crescita umana. Tuttavia questo dialogo tra orientamento verso il bambino e orientamento verso il curriculum non è sempre facile da produrre e nella scuola tradizionale prevale un modello che impone al bambino un frazionamento del mondo in discipline, in materie classificate, in cui i fatti sono presentati al di fuori dal loro contesto originario e classificati secondo norme logiche che sono, se non estranee, quantomeno lontane dal modo di pensare del bambino e dalle sue esperienze. Questa prevalenza del curricolare che si fa pratica educativa nell'adeguamento della mente infantile al canone formale delle discipline scientifiche è possibile osservarlo ovunque e sottende una visione del bambino che deve passare dal poco al molto, dal superficiale al profondo, dal personale all'oggettivo, dal capriccio alla norma. Il metodo di insegnamento in questo

caso si manifesta come la presentazione della disciplina in lezioni e delle lezioni in fatti e formule che il bambino possa digerire piano piano, un pezzo dopo l'altro masticando bene e assimilando. Nelle parole di Dewey per questa setta educativa il problema "è di fornire testi suddivisi in parti logiche e sequenze, e di presentare in classe queste porzioni di sapere in un modo altrettanto definito e graduale. Le materie di studio forniscono il fine e ne determinano il metodo. Il bambino è semplicemente l'essere immaturo che va aiutato a diventare maturo; un individuo superficiale che deve diventare profondo; la cui esperienza limitata deve essere ampliata. Il suo compito è quello di ricevere, accettare. Recita la sua parte quando è duttile e docile." (Dewey, 1902: 8)

Evidentemente inserire una materia di studio denominata educazione morale o morale all'interno di questa organizzazione disciplinare sarebbe del tutto inutile nella prospettiva attiva che Dewey propugna, come già abbiamo notato sopra.

Se questa atrofizzazione della spontaneità infantile è il risultato nocivo del settarismo curricolare, il suo contrappeso nel campo dell'educazione nuova è dato dal rischio di considerare le capacità e gli interessi *attuali* del bambino come definitivi e significativi in se stessi. Mentre per Dewey tutto ciò che opera nel momento attuale nei bambini acquista significato se viene interpretato in un orizzonte che scaturisce dal piano di crescita definito dall'età adulta, ovvero la materia di studio intesa come sviluppo maturo delle potenziali attuali della mente infantile serve come strumento di interpretazione e guida. Interpreta lo sviluppo infantile in relazione alla forma adulta che assumeranno i suoi interessi e le sue esperienze e ne guida la direzionalità verso la logica formale, organica, strutturata e compiuta che hanno le discipline di studio che interpretano il mondo in maniera scientifica. Dunque il curricolare ha una valenza di riferimento per l'educatore perché consente di selezionare gli stimoli giusti per gli istinti e gli impulsi che si desidera impiegare nell'acquisire una nuova conoscenza. La geografia ad esempio ci permetterà di trovare stimoli adeguati all'istinto esplorativo, la matematica a quello di calcolo. A questo punto però Dewey prende in considerazione due aspetti che l'esperienza può assumere, quello psicologico e quello logico, e dice che potremmo comparare la differenza tra la prospettiva psicologica e quella logica alla differenza tra le annotazioni che un esploratore prende trovandosi in un nuovo paese, tracciando un sentiero e trovando la strada meglio che può, e la mappa completa che è stata messa a punto dopo che il territorio è stato esplorato a fondo. Salta agli occhi la somiglianza che si riscontra tra la polarità del bambino e l'aspetto psicologico dell'esperienza e tra quella del curricolo e il suo aspetto logico. La metafora è avvincente, osserviamone la ragione: all'aspetto psicologico sostituisce l'azione di esplorare, riconoscendo che il bambino mentre conosce attraverso le sue esperienze significative compie un vero percorso individuale in un territorio che non conosce ancora nella sua interezza e nei suoi criteri di organizzazione e che è impegnato a scoprire; ma all'aspetto logico non sostituisce un'azione bensì un

manufatto, e questo perché la logica non è una azione ma un insieme di riferimenti e collegamenti causali. La mappa è qualcosa che viene costruito dall'uomo per essere utilizzato come rete di riferimenti, mentre l'esplorazione è ciò che fa l'uomo mentre è impegnato a vivere e scoprire. Anticipando di almeno trent'anni, seppur incidentalmente, il dibattito sul rapporto tra mappa e territorio (Bateson, 1977; Korzybski, 1996, ed. orig. 1933) Dewey arriva al nocciolo della *querelle* che oppone curriculum e bambino, ovvero sistematizzazione dell'esperienza in forma logica e vissuto dell'esperienza in forma psicologica. Egli si chiede cosa sia e cosa non sia la mappa, a cosa serva questo manufatto che chiama *formulated statement of experience* (visione formale dell'esperienza). Per lui "la mappa non è un sostituto dell'esperienza personale. La mappa non prende il posto del viaggio vero e proprio. I materiali elaborati logicamente siano essi di una disciplina scientifica o di un ramo del sapere, di uno studio, non sono sostitutivi dell'esperienza individuale. La formula matematica riguardante un corpo in caduta non si sostituisce al contatto personale e all'esperienza diretta individuale del cadere" (1902: 20). Nell'espressione celebre di Bateson semplicemente *la mappa non è il territorio*. In altri termini invece la mappa è solo la rappresentazione di un oggetto, e conoscere una rappresentazione non è la stessa cosa che conoscere un oggetto. Bisogna porre attenzione al fatto che sicuramente la mappa è molto utile, e "rappresenta una capitalizzazione subito trasformata in interesse. Economizza in ogni modo il lavoro della mente" (1902: 21), ma, ciò che Dewey non afferma ma è d'obbligo trarre dalle sue premesse, essa non permette di esplorare gli oggetti reali, ai quali ha sostituito i propri elementi, che li rappresentano. Fare esperienza esplorativa di una mappa è possibile, ma l'unica conoscenza che si può ottenere riguarda gli elementi della mappa e non gli oggetti che essi simbolizzano. E finché ci muoviamo in campi del sapere dalla tipica forma essoterica (tautologicamente mappali) come nel caso della matematica o del linguaggio l'esplorazione della mappa può portare allo sviluppo di competenze e conoscenze, ma se ci spostiamo verso i saperi esoterici (tautologicamente esplorativi dell'ambiente) allora le mappe sono inutili. Riprendendo la distinzione degli scritti aristotelici destinati al pubblico più ampio (essoterici) e quelli destinati ad una platea ristretta (esoterici), ma anche le teorie della gnoseologia platonica, possiamo distinguere i saperi formali da quelli esperienziali, saperi *essoterici* i primi, la cui comprensione e conoscenza è indipendente dall'esperienza dei loro concetti di base, e *esoterici* i secondi, che al contrario non possono essere affrontati se non con esperienze dirette e immediate. Ad esempio la matematica è un tipico sapere essoterico, mentre il concetto di sapore acido non può essere appreso se non gustando qualcosa di acido. In questo caso risulta chiaro che il problema non è che tipo di mappa utilizziamo o quanta risoluzione possiede, per sostituire le esperienze dirette non servirebbe neanche una mappa 1:1 (come in Borges, 1998, ed.orig. 1946) che

diventa precisissima al punto da coincidere con il territorio e diventare inutile come mappa, ma senza però acquisire alcuna proprietà esoterica esperienziale. Dunque il paradosso educativo è lampante: la mappa è un manufatto costruito da esploratori, o quantomeno sulla base dei loro racconti e delle loro scoperte, e rappresenta in maniera strutturata la rete di relazioni tra gli oggetti scoperti, e pertanto è sovraordinata rispetto alle esperienze non per grado ma per tipologia. Essa non è qualcosa di più o di più preciso, è qualcosa di diverso, e non è possibile portare il bambino a conoscere la mappa (che è una rete di riferimenti logici) allo stesso modo in cui egli conosce il territorio (che è un ambiente che accoglie diversi oggetti tra loro irrelati). Esperienza e logica sono in un conflitto che si può risolvere come suggerisce Dewey solo se l'istruzione sulla mappa non si sostituisce all'esplorazione, e se invece viene usata come guida per indirizzare il fanciullo nella sua esplorazione. Guidare il bambino diventa una azione che è possibile solo grazie all'esistenza di una mappa in cui inserire il suo percorso, in cui mettere i dati dell'esperienza in relazione tra loro, avendo una *immagine* del sapere che organizza i dati sensibili e gli oggetti. Questa immagine è facile da fruire visivamente come un tutto (la natura appercettiva della visione è legata al globale come ricorda la teoria della *Gestalt*), mentre per l'adulto è anche facile riportare ogni oggetto reale all'elemento che lo significa, ma non è facile per un bambino analizzare questa immagine e memorizzarne le parti e apprenderne le correlazioni se non ha esperienze reali a cui richiamarle. Ecco perché per Dewey, correttamente, il vero problema educativo che riguarda il rapporto tra bambino e curriculum si risolve solo favorendo quelle esperienze che il bambino possa connettere alla mappa e richiamandolo all'immagine della mappa per trovarvi il posto corrispondente. In pratica bisogna psicologizzare la logica, bisogna esplorare il territorio e visualizzare le esperienze sulla mappa. La mappa è una ricchezza insostituibile per la scuola, la materia di studio non deve essere immaginata come una zavorra inutile, essa è organizzazione dell'esperienza in forma logica. E il valore della ricchezza che è creata dalla conoscenza formale dell'ambiente è dato, a scuola, principalmente dal fatto che permette all'adulto di "definire l'ambiente del bambino e quindi indirettamente di dirigerlo". In pratica la mappa è per l'adulto che la usa come immagine per costruire l'ambiente dell'esperienze (il territorio) e come bussola per indicare la strada ai bambini. Essa "gli raccomanda: ecco quali sono le capacità, i traguardi, nell'ambito delle verità, della bellezza e del comportamento, che si aprono per questi bambini. Ora è necessario fare in modo che ogni giorno le condizioni siano tali da permettere che le loro proprie attività muovano in quella direzione, verso un tale apice" (1902: 31). Ecco che l'adulto crea le condizioni che permettono al bambino di agire nel solco di una grande tradizione intellettuale, estetica e morale. Ancora una volta la morale non può essere insegnata come relazioni di elementi di una mappa (*idee sulla morale* corrisponde qui perfettamente a *idee*

sul territorio, che potrebbe essere un altro modo di dire mappa), ma può essere sviluppata dai bambini in esperienze che poi vengono riportate alla riflessione formale della filosofia. E così i bambini collaboreranno alla realizzazione di un progetto, aiuteranno un compagno in difficoltà, si impegneranno per realizzare con sforzo duraturo un compito difficile, e grazie all'adulto potranno scoprire che (sulla mappa) ciò corrisponde ai concetti di cooperazione grupppale, lavoro scientifico, filantropia stoica, virtù della costanza, ecc. Invertire il percorso sarebbe infruttuoso, ciò che è sotto gli occhi di tutti.

Dunque per Dewey etica e educazione si saldano in un modo che non potrebbe essere più unitario. Leggendo l'opera del grande democratico americano non si riesce a distinguere un'intento che persegue specificamente obiettivi di educazione morale separati dal resto degli obiettivi educativi generali che egli si pone, anzi, si può dire che in Dewey il semplice frequentare la scuola (progressiva e democratica) tende a formare l'individuo nella sua capacità di attivare una relazione (transazione) intelligente e riflessiva con l'ambiente, tende a formare un cittadino che è democratico e intelligente, dalla mente aperta alla ricerca, operoso, creativo, che partecipa e dà vita ad una società aperta. Questa identificazione tra educazione morale e educazione tout court avviene in maniera indissolubile, perché tra esperienza scolastica ed esperienza nell'ambiente più ampio non ci deve essere differenza sostanziale. Per Dewey in effetti l'educazione è un processo sociale, intersoggettivo, di comunità, che instaura e richiede rapporti di interrelazione tra individuo e individuo, individuo e cultura e individuo e natura. Proprio questa relazione tra esperienza e mondo (natura, cultura, società) si pone a fondamento della riflessione educativa progressiva e democratica, non può esistere una esperienza di natura scolastica, per essere esperienza essa deve essere esperienza di transazione con l'ambiente generale. I problemi dell'educazione non possono essere separati dal contesto culturale e sociale da cui provengono, e quindi sviluppare apprendimenti nell'esperienza educativa significa sviluppare apprendimenti validi in contesti reali.

Dopo Dewey, verso la scuola che insegna la competenza morale

La posizione di Dewey rimane, nella storia della riflessione sull'educazione morale nel ambito nordamericano a lui posteriore, unica e esemplare, e benché si inneschi un dibattito a partire dalla sua idea di scuola democratica in cui la formazione morale non è distinta dalla formazione civica e da quella scientifica e intellettuale, tuttavia la formazione morale che prendeva il via nelle scuole sotto forma di progetti e programmi si discostava molto dalla sua concezione. Nei primi tre decenni del '900 la teoria educativa alla base di questi programmi di formazione morale contrappone alle idee di Dewey un approccio più orientato ad imperniarsi sul concetto di *tratto del carattere* o di carattere in generale. La concezione della morale di Dewey era così ampia da suscitare sospetto nei

docenti legati ad una visione più ristretta di essa e così legata all'applicazione dei principi della scuola attiva da risultare inapplicabile in un'ottica esclusivamente curricolare e disciplinare in altri contesti. Le raccomandazioni di Dewey per l'educazione morale non erano in nessun modo scindibili e separabili dalla sua proposta di scuola democratica in cui teoria e prassi educativa si saldavano definitivamente, inoltre differivano significativamente da quelle proposte di quanti si facevano sostenitori della formazione del carattere e in generale di una formazione etica basata sul concetto di virtù (Pietig, 1977). Diviene fondamentale fissare l'attenzione proprio su questi programmi di formazione del carattere che avevano lo scopo di sviluppare virtù specifiche negli studenti e che venivano concepiti e realizzati per essere proposti all'interno delle consuete pratiche scolastiche e che furono in grado di portare grandi cambiamenti nella pratica educativa di educazione morale negli Stati Uniti dopo Dewey, con la nascita di veri e propri movimenti educativi di educazione morale e del carattere. D'ora in avanti, nell'ultima parte del capitolo affronteremo la loro diffusione e le loro caratteristiche.

Un'ultima parola su Dewey ci consente di notare che proprio la grandezza del suo messaggio e l'articolazione genuinamente democratica della sua pedagogia furono ostacoli insormontabili nella ricezione da parte del pubblico di portatori di interesse (docenti, scuole, organizzazioni governative e non). La proposta di educazione morale in Dewey era quello che in gergo si chiama *prendere o lasciare*, educare moralmente coincideva per lui con educare l'intelligenza alla riflessività e alla collaborazione in un contesto educativo cooperativo e democratico, e significava in definitiva trasformare tutta la scuola tradizionale con i suoi metodi verbalistici e meccanici, rifiutando una idea di insegnamento scisso dall'interesse e dal contesto, in cui i problemi reali non avevano un ruolo nella progettazione dell'ambiente didattico. *Dopo John Dewey, cosa?* è anche il titolo di un celebre testo di Bruner (1962) in cui si critica parzialmente il grande democratico e la sua proposta di scuola attiva. Questo testo discende direttamente dal processo di revisione del sistema scolastico americano innescato dalle paure di un surclassamento del sistema educativo statunitense da parte di quello sovietico, che a fine anni '50 era riuscito a generare una classe di studenti scientificamente più competenti che avevano contribuito all'avanzamento tecnologico sfociato nel lancio dei satelliti *sputnik* nello spazio. Così nel 1959 la *National Academy of Sciences* e la *National Science Foundation* riunivano a Woods Hole presso Cape Code una conferenza presieduta da Bruner per correre ai ripari e ripensare i metodi e il curriculum adottati nelle scuole d'America, e da questa conferenza scaturirono una serie di riflessioni nella direzione di un superamento del retaggio deweyano, per la definizione di un nuovo curriculum più orientato verso lo strutturalismo cognitivista. A seguito della conferenza, specialmente grazie a Bruner, si vanno delineando alcuni dei temi strutturalisti che saranno al centro della lotta per

l'egemonia culturale educativa negli anni '60 in America. I principali costrutti teorici che si imporranno durante questo riallocamento dell'attivismo verso il basso e che porteranno alla perdurante supremazia del cognitivismo sull'attivismo stesso sono già presenti in due testi di Bruner che sono diventati chiavi di volta del suo contributo alle scienze dell'educazione, e in particolare modo troviamo utile analizzare di seguito quelli presenti nel libro che dedica alla critica del Dewey (Bruner, 1962).

Innanzitutto Bruner propone una lettura del pensiero educativo di Dewey a partire dal suo *My Pedagogic Creed* (Dewey, 1897), in cui a suo avviso si possono ritrovare cinque preposizioni che definiscono la posizione di Dewey sul processo educativo, sulla scuola, il curriculum, il metodo educativo, il rapporto tra educazione e progresso sociale. Subito dopo Bruner passa a elencare punto per punto le critiche che sono da muovere alla filosofia educativa deweyana in un'ottica di una sua ripresa alla luce dei tempi odierni (di una sua riattualizzazione in termini adorniani), partendo dalla definizione di processo educativo. Se in Dewey (1897) il processo educativo era fatto coincidere con la partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale delle acquisizioni della razza umana, che ne forma le abitudini, i costumi, le idee e le emozioni, per Bruner invece il processo educativo si definisce come lo sviluppo del potere e della sensibilità della mente. Bruner (1962: 115) sostiene che "il processo educativo trasmette all'individuo una parte dell'accumulazione di conoscenza, stili e valori che costituiscono la cultura di un popolo". Ma se questo ruolo di trasmissione è implicito in ogni definizione dell'educativo, per Bruner bisogna concepirlo andando oltre questa sua funzione, considerando che l'educazione deve sviluppare anche i processi dell'intelligenza in modo che l'individuo sia in grado di costruire una propria cultura personale che superi e innovi le forme culturali condivise, creando e partecipando attivamente alla formazione della cultura stessa. Sia la tecnologia che i totalitarismi rischiano di impedire questo processo di sviluppo dell'intelligenza che porta l'individuo a fondare una propria cultura personale e un accesso alla creazione di cultura attraverso un suo apporto originale, ma anche la natura stessa dell'educazione può limitare l'acquisizione della libertà individuale nel processo di apprendimento perché, cercando di dare una forma e un'espressione alle nostre esperienze, instaura dei limiti alla libertà mentale. Ecco che l'educazione deve quindi garantire la presentazione di punti di vista alternativi e favorire la voglia di esplorarli e approfondirli. Fin qui la vicinanza con Dewey è ancora evidente, ma subito dopo Bruner gli assesta un colpo fatale affermando che l'ideale che guida il processo educativo è quello di *competenza che porta all'eccellenza*. La competenza nell'uso di un potere mentale che permette di sviluppare un'eccellenza rilevante sia socialmente che individualmente, è l'elemento che ci fa capire la differenza che intercorre con il Dewey. Se è vero che Bruner condivide con Dewey l'idea che gli interessi, le capacità e le abitudini infantili siano il punto di partenza del processo educativo,

però egli non accetta che questi divengano anche l'itinerario educativo, in sostanza si deve partire dal bambino per farlo giungere però all'eccellenza culturale, all'eccellenza nelle forme sociali della conoscenza, e questa indicazione dell'itinerario educativo inteso come strada verso la competenza (*road to competence*) si discosta dal Dewey con forza e aggiunge che non si deve sacrificare certo il bambino all'adulto, ma neanche l'adulto al bambino, e che è naturale che il processo educativo cerchi di introdurre al bambino interessi che non sono suoi, addirittura gli "interessi possono essere creati e stimolati" (1962: 117). E se possono essere creati sono di tipo artificiale, ma questa artificialità è ossimoricamente naturale nel processo educativo, perché educare significa offrire stimoli per creare la loro domanda in un circolo virtuoso in cui il bambino si affaccia ad un mondo culturale in cui le esperienze sono molteplici e ordinate in un modo che egli non potrebbe scoprire se partisse esclusivamente dalla propria inclinazione o dalla propria esperienza. Bruner riconosce che educare è spingere i bambini ad approfondire, afferrare, comprendere la sottigliezza delle forme culturali che assume l'esperienza quando si fa conoscenza, anche se queste non gli si pongono come problema e non lo attivano immediatamente. In Dewey questa idea non c'è perché il bambino partecipa al processo sociale che implica il problema, al punto che sorge in lui l'interesse e si attiva per capire e risolvere la criticità, in questa definizione del processo non ha alcun ruolo la creazione di stimoli e di interessi (che sarebbe un intervento spurio e eterogeneo, posticcio fino a snaturare la stessa filosofia su cui si basa la sua visione del mondo). In Bruner invece si propone la creazione di stimoli affinché il bambino subisca un impulso, una spinta verso l'apprendimento di ciò che è prodotto dall'adulto ma che non lo interessa in maniera diretta. Anche qui si ripropone una divisione tra diretto e indiretto, implicito e esplicito. Per Dewey il bambino non ha bisogno di interventi adulti che modellino il suo interesse e che creino un ambiente formativo formale, la conoscenza sorge dal vivere l'ambiente sociale in cui la si ritrova come forma di sapere, come strumento per risolvere i problemi. Il bambino è a diretto contatto con il sapere. Per Bruner invece il bambino deve essere esposto a una sollecitazione adulta che lo avvicina a stimoli che non gli appartengono e che vengono progettati per elevarlo, per indirizzarlo e renderlo partecipe di qualcosa che trascende l'immediatezza della sua esperienza. In Bruner si perde definitivamente quella fiducia, ancora pre-fordista in Dewey, della possibilità di una naturale partecipazione del bambino al processo sociale e quando affronta la seconda questione (ovvero che cosa sia la scuola) precisa ancora di più l'idea che la discontinuità tra ambiente sociale e scuola è inerentemente utile e necessario. Nelle sue parole la scuola deve garantire "qualcosa di più rispetto alla continuità con la comunità più ampia o all'esperienza di ogni giorno. Essa è innanzitutto la comunità speciale in cui si fa esperienza di scoperte attraverso l'uso dell'intelligenza, in cui ci si lancia in nuove e inimmaginate sfere di

esperienza, esperienza che è discontinua rispetto a quanto l'ha preceduta" (Bruner, 1962: 118). Questa discontinuità viene valutata positivamente e in un certo senso è considerata fondativa dello stesso processo educativo, la scuola porta a compimento nella pratica questo processo di acquisizione del metodo dell'intelligenza se introduce il bambino a qualcosa di più ampio, più profondo, più lontano rispetto alla propria esperienza. Evidentemente questa posizione viene condivisa necessariamente da chiunque voglia introdurre il bambino che proviene da un ambiente sociale deprivato o problematico all'acquisizione di apprendimenti, contenuti, fatti, modelli e metodi che in quell'ambiente non vi sono e non vi troverebbero spazio. Qui però Bruner sostiene che questo scarto che sussiste tra esperienza quotidiana e esperienza educativa (*dilatante* nell'accezione montessoriana del termine) è sostanziale in ogni processo educativo che, se inteso appieno, deve spingere il bambino ad appropriarsi di spazi e strumenti cognitivi che non appartengono alla sua natura e che gli vengono trasmessi dalla cultura adulta, che ha forme più sofisticate di quelle infantili. L'educazione per lui deve aprire *nuove prospettive*. La scuola non è solo una zona di transizione tra la famiglia e la società è soprattutto un luogo in cui (riconoscendo la specificità infantile e le sue differenze dall'adulto) si avvicina il bambino a nuove sfere d'esperienza, all'esplorazione di misteri e all'ottenimento di poteri e facoltà mentali altrimenti inarrivabili in un contesto di unitarietà tra esperienza infantile e esperienza sociale. Bruner crede che l'ideale morale che sta dietro a questa funzione dilatatrice e amplificante della scuola sia quello dell'eccellenza (1962: 119). Questo termine è interessantissimo sia perché introduce un concetto dell'educazione nuovo e di rottura rispetto a Dewey sia perché con l'idea che il bene sia riconducibile all'eccellenza lo riporta nell'ambito prestazionale come nel caso di molti filosofi classici, tra cui spicca notoriamente Aristotele. Il termine eccellenza infatti si traduce in greco con il termine *arete* (ἀρετή), e il concetto di *arete* esprime proprio l'idea dello svolgere una funzione in modo egregio, dell'assolvere il proprio compito, ovvero fa ricadere l'azione morale nell'area delle prestazioni, delle funzioni. Esiste difatti un'*arete* dei cavalli (che corrisponde al correre velocemente), un'*arete* dei medici (che corrisponde al curare le malattie), un'*arete* del guerriero, ecc. Il concetto di eccellenza dunque sposta l'attenzione nei riguardi dell'azione morale verso la capacità che hanno le persone di adempiere una funzione o un compito in modo privo di inefficacia, al meglio, e nell'ambito educativo ciò per Bruner vuol dire anche essere attenti ad avere un corpo docente che incarni l'eccellenza e operi come modello per i giovani, con l'aggiunta di un suggerimento (per alcuni versi ingenuo) ad utilizzare la televisione (bisogna ricordare l'anno in cui ci troviamo) per presentare l'eccellenza rappresentata da docenti, scienziati, artisti che possono parlare semplicemente agli studenti. Questa visione dell'eccellenza che diventa la forma tipica dell'azione virtuosa, dell'azione morale che ha sia un valore intrinseco che estrinseco, e che porta

risultati cognitivi e pratici al contempo, porta con sé una maggiore facilità a considerare l'educazione come una esposizione a modelli eccellenti, anzi possiamo dire che il nesso tra eccellenza e modello a cui ispirarsi sia incontrovertibile. Bruner si affida ad una visione che fa ricorso al modello eccellente come esemplare migliore a cui tendere, e crede alla sua funzione educativa, inserisce poi il modello esemplare all'interno di un quadro di riferimento in cui l'elemento centrale è la *struttura* della conoscenza e, quindi, dell'apprendimento. In sostanza è proprio nello strutturalismo di Bruner che ritroviamo il nesso tra il ruolo del modello nella morale e nell'educazione, perché nell'idea di struttura del sapere confluisce quella di modello, nelle parole di Bruner: "la conoscenza è un modello che costruiamo per dare significato e struttura alle regolarità dell'esperienza" (1962: 120). Se la conoscenza è un modello necessario per strutturare la nostra capacità di creare connessioni tra esperienze, per rendere le esperienze connesse e economiche, allora possiamo scorgere l'unità tra ideale morale dell'eccellenza e ideale cognitivo. Difatti se l'ideale cognitivo, la conoscenza stessa, è intesa come modello che funziona nel comprendere e predire i cambiamenti del mondo (1962: 120), se è un modello in cui inventare concetti che operino descrivendo la realtà e permettendoci di influenzarla, allora essa è intesa come una prestazione, una azione, una funzione. Adempie a compiti e obiettivi, e pertanto rientra nel campo dell'eccellenza, quando funziona senza increspicare e porta a dei risultati apprezzabili sta funzionando egregiamente, e essa stessa si può considerare una eccellenza. L'*arete* della conoscenza è funzionare nel costruire strutture di senso nella comprensione della realtà, quando lo fa eccelle. In Dewey evidentemente la conoscenza è qualcosa che metaforicamente è più legato al processo di risolvere problemi, di porre questioni, più legato alla ricerca e all'investigazione, mentre in Bruner è un modello che ha una struttura che risolve la molteplicità delle idee e delle esperienze a un insieme di idee organizzate. Bruner è così attento a questo ruolo di modellizzazione dell'esperienza in una struttura di conoscenza che fa diventare il concetto di eccellenza disciplinarizzante, la disciplina diventa disciplina intellettuale del giovane che viene esposto alla presentazione di un sapere strutturato e organizzante, che dà forma alla realtà. L'enfasi dell'educazione per lui deve essere posta tutta sulla struttura del sapere perché "è la struttura, le grandi invenzioni concettuali che portano ordine nella congerie di osservazioni disconnesse, che dà significato a quanto possiamo imparare e rende possibile l'apertura di nuove aree d'esperienza" (1962: 120). La struttura e la sua importanza epistemologica travolgono del tutto le indicazioni deweyane perché per Bruner, in maniera categorica, ogni materia d'apprendimento deve certo partire dall'esperienza ma poi deve progredire verso l'astrazione e la comprensione della complessità, ad esempio egli dice che se si dovesse giustificare l'insegnamento dell'insiemistica matematica ai bambini in termini

della sua relazione alle esperienze immediati e di vita sociale dei bambini, allora non avrebbe senso insegnarla. Al contrario il suo insegnamento getta le basi per la comprensione dell'ordine e del numero che non si potrebbe mai ottenere con la matematica che interessa socialmente ai bambini e che è fatta di calcoli semplici e rimane di natura computazionale. Così la proposta curricolare e di metodo che si deve fare ai bambini diviene una proposta: 1) potenziante, 2) strutturale, 3) competenziale e 4) areteica. Dare ai bambini la possibilità di dilatare i propri orizzonti d'esperienza e le proprie capacità, farli accedere gradualmente a esperienze cognitive slegate dai propri interessi immediati e dalle proprie esperienze sociali, insistere sulle competenze da acquisire, mostrare modelli eccellenti. Questo modello bruneriano è coerente e procede dal porre l'obiettivo educativo nello sviluppo della conoscenza anziché nello sviluppo della democrazia, diversamente dal Dewey, inoltre proporre come ideale morale l'eccellenza gli permette di lasciare il modello invariato nell'inserirvi la problematica dell'educazione morale, presentandola come una semplice applicazione della sua teoria della conoscenza. La proposta morale del Dewey, al contrario, seguendo il destino della proposta dell'attivismo in generale, cede il passo e grazie al cambio di paradigma operato dalla rivoluzione cognitiva di Bruner nelle scuole americane si introducono programmi per lo sviluppo di competenze etiche a partire da filosofie che ruotano intorno a concetti come il carattere e la virtù, e più in generale come sviluppo di idee morali, concetti etici e corpus di conoscenze in ambito morale che si applichino all'esperienza. Si rifiuta dunque il mero formalismo dello studio della filosofia morale (anche se a dirla con Bruner essa rappresenterebbe un insostituibile modello conoscitivo nell'ambito morale), per apprendere quelle conoscenze e quelle competenze che moralmente permettono di comprendere la realtà, i nessi tra esperienze a rilevanza etica, le ripetizioni e le regolarità nelle relazioni umane che richiedono una scelta tra bene e male. Si apre la strada a una formazione di competenze (anche morali) che devono tornare utili all'interno di modelli di conoscenza del mondo, e così i bambini possono aspirare a scorgere nei grandi esempi di realizzazione della vita umana (il premio Nobel, l'artista, lo storico, l'intellettuale, sono alcuni esempi di Bruner) il funzionamento eccellente di un modello eccellente che è quello del sapere strutturato, del sapere che ordina l'esperienza procedendo dalle esperienze per arrivare a un livello di complessità e astrazione che da esse non emergerebbe. Per Bruner lo scopo stesso dell'educazione è questo disciplinamento dell'intelligenza, che sfugge alle restrizioni ambientali e naturali accedendo alle strutture più elevate del pensiero. "L'obiettivo dell'educazione è la comprensione disciplinata: ovvero coincide con il suo stesso processo" (1962: 122). Qui il gioco linguistico è perfettamente deweyano ma il contenuto è molto distante perché la comprensione disciplinata è intesa come struttura del sapere, come autonomia di indagine all'interno di una disciplina che è un modello strutturato. E se in Dewey gli scopi sono

sempre da desumere dalle condizioni esistenti e dal contesto sociale, per Bruner invece lo scopo dell'educazione è provvedere i bambini con due tipi di strumenti: 1) facoltà mentali ben formate e 2) un senso di efficacia nell'azione. Questi due strumenti permettono al bambino di sviluppare una ricerca disciplinata (*disciplined inquiry*) e se il docente sa spingerlo verso una euristica in cui mettere in relazione i dati (per quanto sempre insufficienti) per trovare leggi, ordini, relazioni, allora la mente umana sarà in possesso di un antidoto contro la passività e la confusione.

Anche per Bruner come per Dewey l'educazione è il metodo principale per ottenere la trasformazione sociale, egli non crede nei metodi rivoluzionari, ma non perché con essa si *costruisce* effettivamente una democrazia fattiva e una mente democratica e aperta, rispettando la struttura democratica della genesi del sapere, al contrario egli sembra delineare un processo inverso in cui il cambiamento sociale non è portato dalla scuola a beneficio della società ma dalle eccellenze della società (il premio Nobel, l'artista, lo storico, l'intellettuale, citati poco fa) che sapranno ispirare i giovani e quindi trasformare la società (per loro tramite e per tramite della scuola che li ha scelti come modelli, e su questo ruolo della scuola Bruner non ci va giù leggero). E così se è vero, nella critica di Bruner, che Dewey è classicamente americano per il suo rifiuto della tragicità della vita, è pur vero che lo stesso Bruner è classicamente americano nel suo richiamo all'eccellenza e alla prestazione, al successo e alla competenza. Lo è al punto che il suo testo si chiude con una potente collisione figurativa in cui l'uomo eccellente (cognitivamente) si trova *alla frontiera* (*they represent excellence at the frontiers of endeavor*) proprio come il colono americano del XVII e XVIII secolo e come il pioniere della corsa all'Ovest del XIX. Eccellenza e padronanza intellettuale, prestanza e risultati funzionali, diventano sinonimi di progresso sociale, proprio in una prospettiva storica molto determinata come quella della guerra fredda in cui Bruner scrive. E in quest'ottica alle preoccupazioni di educazione morale di un democratico sincero come Dewey si sostituisce la visione dell'educazione, non solo di quella morale, come possesso di strutture cognitive che si padroneggiano per mezzo di visioni d'insieme ordinate e acquisizione di competenze specifiche.

Bibliografia

- Adorno, T. e Horkheimer M. (1972). *Dialectic of Enlightenment*, New York: Herder and Herder
- Adorno, T. W., Frenkel Brunswik, E., Levinson, D.J., Nevitt Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*, New York: Harper and Row
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*, Roma: Nottetempo
- Anscombe, G. E. M. (1958). *Modern Moral Philosophy*, *Philosophy*, 33 (124) 1-19
- Anderson, E. (2014). *Dewey's Moral Philosophy*, in E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-moral/>
- Aporti, F. (1833). *Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili*
- Arendt, A. (1991). *Tra passato e futuro*, Milano: Garzanti
- Aristotele (2005). *Etica Nicomachea*, Roma-Bari: Laterza
- Aronowitz, S. (1993). *Freire's Radical Democratic Humanism*, in P. McLaren P. e P. Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London-New York: Routledge
- Baima, N. (2017). *Republic 382a-d: On the Dangers and Benefits of Falsehood*, *Classical Philology*, 112: 1–19, Chicago: University of Chicago Press (in via di pubblicazione sul prossimo numero di Gennaio 2017)
- Baldacci, M. (2004). *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in N. Filograsso e R. Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, Milano: FrancoAngeli
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, in *Psychological Review*, 84, 191-215
- Barbera, M. (1927). *Le "Case dei bambini" e il metodo Montessori*, Roma: Tipografia editrice laziale
- Barbera, M. (1946). *L'educazione nuova e il metodo Montessori*, Milano: Ancora
- Barrow, R. (2010). *Plato, Utilitarianism and Education*, London-New York: Routledge
- Bartlett, A. J. (2011). *Badiou and Plato. An Education by Truths*, Edinburgh: Edinburgh University Press
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi
- Bellah, R. (1973). *Emile Durkheim on Morality and Society*, Chicago: The University of Chicago Press
- Beller, S. (2007). *Antisemitism*, Oxford: Oxford University Press
- Bentham, J. (1789). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, London

- Bernini, F. e Salerno, D. (2009). *Io sono la Piccola Vedetta Lombarda*, Cosenza: Falco Editore
- Besozzi, E. (2010). *Nulla è più ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali*, in C. Scaglioso, *Don Milani. La povertà dei poveri*, Roma: Armando
- Blackburn, S. (2001). *Ethics. A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press
- Boero, P. e Genovesi, G. (2009). *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*. Milano: FrancoAngeli
- Borges, J. L. (1998). *On Exactitude in Science*, in J. L. Borges, *Collected Fictions*, Penguin Books
- Borghi, L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze: La Nuova Italia Editrice
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de: Trois études d'ethnologie kabyle*, Paris: Seuil
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit
- Bowlby, J. (1958). *The nature of the child's tie to his mother*, International Journal of Psycho-Analysis, XXXIX, 1-23
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione: per una filosofia normativa dell'educazione*, Roma: Armando
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand. Education in the spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books
- Bruner, J. S. (1962). *After John Dewey, What?*, in *On Knowing, Essays for the Left Hand*, Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, J. S. (1978). *The role of dialogue in language acquisition*, In A. Sinclair, R., J. Jarvella, e W. J. M. Levelt, *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag
- Bruner, J. S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari: Laterza
- Butler, A. (1736). *Dissertation II: Of the Nature of Virtue*, in *The Analogy of Religion, Natural and Revealed, to the Constitution and Course of Nature*, London: J. e P. Knapton
- Cappa, F. (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano: FrancoAngeli
- Caspary, W. R. (2003). *One and the Same Method: John Dewey's Thesis of Unity of Method in Ethics and Science*, in Transactions of the Charles S. Peirce Society 39.3, 445-6
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano: Franco Angeli

- Cibaldi, A. (1969). *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia: La Scuola
- Cives, G. (2014). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e laicità*, in *Studi sulla formazione*, (2), 119-147, Firenze: Firenze University Press
- Colli, G. (2007). *Platone politico*, Milano: Adelphi
- Copp, D. (2006). *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford: Oxford University Press
- Crossman, R.H.S. (1963). *Plato Today*, London: Allen & Unwin
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, London
- Darwin, C. (2009). *L'origine dell'uomo*, trad. it. in C. Darwin, *L'evoluzione*, Roma: Newton Compton
- Deacon, R. (2006). *Michel Foucault on Education: a Preliminary Theoretical Overview*, *South African Journal of Education*, Vol 26 (2) 177–187
- De Amicis, E. (1868). *La vita militare*. Bozzetti, Milano: Treves
- De Amicis, E. (1886). *Cuore. Libro per i ragazzi*, Milano: Treves
- De Amicis, E. (1890). *Il romanzo d'un maestro*, Milano: Treves
- De Waal, F. (2008). *Primati e Filosofi. Evoluzione e moralità*, Milano: Garzanti
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*, Boston: Houghton Mifflin Company
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Company
- Dewey, J. (1938) *Unity of Science as a Social Problem*, In Neurath et al., *International Encyclopedia of Unified Science*, 29–38
- Dewey, J. (1958). *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze: La Nuova Italia
- Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*, Firenze: La nuova Italia
- Dewey, J. (1967). *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia Editrice
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina
- Dewey, J. e Bentley, A.F. (1949). *Knowing and the Known*, Beacon Press
- Dewey, J. e Tufts, J. H. (1932). *Ethics* (revised edition), New York: Henry Holt & Co.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie* (a cura di P. Fauconnet), Paris
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*, New York: The Free Press
- Eibl Eibesfeldt, I. (2001). *Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento*, Torino: Bollati Boringhieri
- Erodoto, (1984). *Storie*, Milano: Rizzoli
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and Moral Imagination*, Indiana University Press
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi
- Freire, P. (1963). *Alfabetização e conscientização*, Porto Alegre: Emma

- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori
- Freire, P. (1990). *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (2002). *Postfazione*, in Gesualdo, F. e Corzo Toral, J. L., *Don Milani nella scrittura collettiva*, Torino: Gruppo Abele
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele
- Foot, P. (2002). *Moral Dilemmas: and Other Topics in Moral Philosophy*, Oxford: Oxford University Press
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His Life and Work*, Albany: State University of New York
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*, Boulder: Westview Press
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*, Torino: Einaudi
- Granese, A. (1973). *Introduzione a Dewey*, Roma-Bari: Laterza
- Goussot, A. (2013). *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in *Educazione Democratica*, anno III, numero 5, Gennaio
- Hegel, F.W. (2006). *Lineamenti di filosofia del Diritto. Diritto naturale e scienza dello Stato*, Milano: Bompiani
- Horkheimer, M. et Alii (1974), *Studi sull'autorità e la famiglia*, Torino: Einaudi
- Hunter, I. (1996) *Assembling the school*, in A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (a cura di), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government*. London: UCL Press
- Hume, D. (1739–1740). *A Treatise on Human Nature*, London
- Hutcheson, F. (1742). *An Essay on the Nature and Conduct of the Passions and Affections. With Illustrations on the Moral Sense*
- Impara, P. (2002). *Platone filosofo dell'educazione*, Roma: Armando
- Irwin, T. (1977). *Plato's Moral Theory: The Early and Middle Dialogues*. Oxford: Clarendon Press
- Jäger, W. (2003). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano: Bompiani
- Jonas, M. E. (2016). *Three Misunderstandings of Plato's Theory of Moral Education*, *Educational Theory*, Volume 66 Number 3
- Kant, I. (1944). *Risposta alla domanda: Che cos'è l'illuminismo*, in P. Martinetti, *Antologia kantiana*, Torino: Paravia
- Kant, I. (1985). *Fondazione della metafisica dei costumi*, Roma-Bari: Laterza
- Kant, I. (1990). *Epistolario filosofico 1761-1800*, a cura di O. Meo, Genova: Il Melangolo
- Kant, I. (1997). *La Critica della Ragion Pratica*, Roma-Bari: Laterza
- Kilpatrick, W.H. (1913). *The Montessori System Examined*, Cambridge: Houghton Mifflin College, The University Press

- Kilpatrick, W.H. (1926). *Foundations of Method, Informal Talks on Teaching*, New York: The Macmillan Company
- Korzybski, A. (1933). *Science and sanity: An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*, New York: Institute of General Semantics
- Lakoff, G. e Johnson, M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*, Milano: Bompiani
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Locke, J. (1690). *Essay Concerning Human Understanding*, London
- Lupi, A. (2015). *L'educazione cosmica nel pensiero e nell'opera di Maria Montessori*, in M. Baldacci, F. Frabboni, M. Zabalza, *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo*, Bergamo: Zeroseiup
- Liotard, J-F. (1979). *La condizione postmoderna*, Milano: Feltrinelli
- Macchietti, S.S. e Serafini, G. (2011). *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Roma: Armando
- MacIntyre, A. (1998). *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Hove: Psychology Press
- Maggioni, G. e Dei, M. (2012). *Rispettare le regole, La socializzazione normativa nelle famiglie e nella scuola*, Roma: Donzelli
- Marciano, N. (2004). *Alfabeto ed educazione: i libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*. Milano: FrancoAngeli
- Marcuse, H. (2008). *L'autorità e la famiglia*, Torino: Einaudi
- Margiotta, U. (2010). *La scuola ha un solo problema. I ragazzi che perde*, in C. Scaglioso, *Don Milani. La povertà dei poveri*, Roma: Armando
- Mariani, A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Napoli: Liguori
- Marton, F. e Säljö, R. (1976). *On qualitative differences in learning. I – Outcome and Process*, British Journal of Educational Psychology 46, pp. 4-11
- Marx, K. e Engels, F. (1848). *Manifest der Kommunistischen Partei*, London
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education*, London-New York: Zed Books
- Milani, L. (1958). *Esperienze Pastorali*, Firenze: LEF
- Milani, L. (1969). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*, Firenze: LEF
- Modugno, G. (1924). *Il problema morale e l'educazione morale*, Firenze: Valsecchi
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*, Milano: Garzanti
- Montessori, M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti
- Montessori, M. (1999a). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti
- Moore, G. E. (1948). *Principia Ethica*, Cambridge: Cambridge University Press
- Nobile, A. (2009). *Cuore in 120 anni di critica deamicisiana*, Roma: Aracne
- Nucci, L. (2002). *Educare il pensiero morale. La costruzione del Sé e i concetti di giustizia, diritti, uguaglianza e benessere*, Trento: Erickson
- Origene (2000). *Contro Celso*, Brescia: Morcelliana

- Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna* (1958). D.P.R. 17
Giugno 1958, n.584
- Pancera, C. (1991). *Il pensiero educativo di Fénelon*, Firenze: La Nuova Italia editrice
- Pancera, C. (2012). *L'approccio non-autoritario nella pedagogia di Fénelon*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne], 30 | 2003, mis en ligne le 01 janvier 2012, consultato il 16 Luglio 2016. URL : <http://dhfiles.revues.org/1520>
- Pappas, N. e Zelcer, M. (2015). *Politics and Philosophy in Plato's Menexenus. Education and Rhetoric, Myth and History*, London-New York: Routledge
- Pestalozzi, H. (1951). *The education of man: aphorisms*, with an introduction by Kilpatrick, W.H., New York: Philosophical Library
- Pinto Minerva, F. (2014). *Dal bambino creativo al bambino cosmico*, in "Suggerimenti montessoriane", MeTis, Mondi educativi, IV - 2
- Piatt, D.A. (1995). *The Import of the Word "Transaction" in Dewey's Philosophy*, in ETC: A Review of General Semantics, Vol. 12, No. 4, Special Issue on Transactional Psychology, pp. 299-308, Summer 1955
- Pietig, J. (1977). *John Dewey and Character Education*, in Journal of Moral Education, Vol. 6 , Iss. 3
- Platone (2007). *Repubblica*, Milano: Rizzoli
- Poláček, K. (1995). *Autoefficacia: costruito e utilizzazione*, Orientamenti Pedagogici, 42, pp. 927-957
- Popper, K.R. (1996). *La società aperta e i suoi nemici. Vol.I Platone totalitario*, Roma: Armando
- Reboul, O. (1983). *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione*, Roma: Armando
- Reggio, P. (2014). *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento: Il margine
- Schopenhauer, A. (1981). *Morale e religione*, presentazione di testi in traduzione italiana da *Parerga und Paralipomena*, Milano: Mursia
- Scolnicov, S. (1988). *Plato's Metaphysic of Education*, London-New York: Routledge
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*, Firenze: LEF
- Singer, P. (1985). *Ethics*, in Encyclopædia Britannica, Chicago
- Skinner, B.F. (1983). *A Matter of Consequences*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Smith, A. (1995). *Teoria dei sentimenti morali*, Milano: Rizzoli
- Spinoza, B. (1959). *Etica, dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Torino: Bollati Boringhieri
- Sprod, T. (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education. The community of ethical inquiry*, London-New York: Routledge
- Stuart Mill, J. (1863), *Utilitarianism*, London: Parker, Son & Bourn, West Strand

- Tagliavia, A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'Educatore del mondo*, Bologna: EMI
- Tentori, T. (2007). *Antropologia culturale. I percorsi della conoscenza della cultura*, Roma: Studium
- Thorndike, E.L. (1898). *Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals*. The Psychological Review: Monograph Supplements, 2(4), i-109
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge: Cambridge University Press
- Visalberghi, A. (1961). *John Dewey*, Firenze: La Nuova Italia
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, Firenze: La Nuova Italia
- Weber, M. (1966). *Il lavoro intellettuale come professione*, Torino: Einaudi
- E. Westermarck, E. (1906). *The Origin and Development of the Moral Ideas*, London
- Williams, G. C. (1996). *Adaptation and Natural Selection: A Critique of Some Current Evolutionary Thought*, Princeton: Princeton University Press
- Xodo, C. (2001). *Educazione morale*, Brescia: La Scuola