

Edoardo Puglielli

PERCORSI PER LA DIDATTICA DELLA STORIA, DELLA FILOSOFIA E DELLE SCIENZE UMANE

Dina Bertoni Jovine Scuola e democrazia



**Società Filosofica Italiana
Sezione di Sulmona 'Giuseppe Capograssi'
2016**

PERCORSI PER LA DIDATTICA DELLA STORIA, DELLA FILOSOFIA E DELLE SCIENZE UMANE

Dina Bertoni Jovine. Scuola e democrazia

di Edoardo Puglielli

Società Filosofica Italiana

Sezione di Sulmona Giuseppe Capograssi [online]

ISSN 2281-6569

novembre 2016

«Collaborazione tra gli uomini, eguaglianza reale di tutti i cittadini, partecipazione responsabile di tutti all'azione sociale, evoluzione della cultura delle masse, liberazione nazionale e sociale dei popoli ancora oppressi, sono i fermenti morali che possono farci prevedere le direttive morali e sociali di un futuro molto prossimo e che devono orientare la nuova educazione realizzando quella vera rivoluzione copernicana dell'educazione che non consiste, come si è creduto, nel trasferire il centro dell'educazione dall'educatore al discente bensì dal presente al futuro».

Dina Bertoni Jovine
Educazione per il tempo futuro (1966)

Premessa

Il contributo pedagogico di Dina Bertoni Jovine (1898-1970) va contestualizzato nel dibattito istauratosi tra le forze democratiche sulla necessità di rinnovare la società e la scuola italiane uscite dal fascismo e dalla guerra.

Gli anni del dopoguerra, ha ricordato Mario Alighiero Manacorda, furono «anni di libertà ritrovata dopo oppressioni e miserie durissime», ma furono anche «anni di una libertà da ricostruire giorno per giorno attraverso lotte tenaci»¹. La guerra di Resistenza e l'insurrezione dell'aprile del 1945, infatti, avevano diffuso tra le masse la speranza e l'aspirazione ad un rinnovamento in grado di incidere non solo sul piano morale ma anche sull'assetto economico-sociale che era stato alla base della dittatura². Ben presto, però, a causa di fattori concomitanti sul piano internazionale e interno, si aprì un processo di divaricazione tra le forze fino a quel momento unite nel Cln. Mentre il clima della guerra fredda iniziava a determinare la formazione di blocchi di grandi potenze e la loro politica di 'zone d'influenza', in Italia «vi è la presa di posizione della Chiesa cattolica, che assume toni di crociata nell'avversione al comunismo; vi è il rapido coagularsi di uno schieramento conservatore assai attivo nel contrastare un'evoluzione riformatrice e in essa la parte di direzione dell'economia e della vita pubblica che assumono i comunisti; vi è una pressante richiesta di vasti settori del mondo capitalistico, volta a ottenere una protezione americana»³. Vi fu, più genericamente, una decisa risposta delle forze conservatrici costrette in un primo momento sulla difensiva dal moto della lotta antifascista. Basti pensare che la stessa politica di epurazione «può dirsi terminata già alla fine del 1945, con le dimissioni di Ferruccio Parri da capo del governo. Osteggiata da un vasto fronte politico che comprendeva le alte sfere religiose e i ministri democristiani e liberali, l'epurazione si risolse in pochi processi, il più significativo dei quali fu quello a Rodolfo Graziani. Numerose furono le assoluzioni o le condanne a pene lievi, e tutti quei settori della finanza, dell'industria e della grande rendita latifondista che avevano prosperato nel regime non vennero nemmeno sfiorati»⁴.

¹ Mario Alighiero Manacorda, *I nostri anni Cinquanta. Dina, Lucio, gli altri. La ricchezza morale di vite parallele*, in «Riforma della Scuola», 3, 1991, p. 74.

² Sulla partecipazione di studenti e docenti alla guerra di Resistenza e Liberazione si vedano: Giorgio Bocca, *Una repubblica partigiana. La resistenza in Val D'Ossola*, Il Saggiatore, Milano 1964; Quinto Casadio, *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Alfa, Bologna 1967; Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976; Nicola Raponi (a cura di), *Scuola e Resistenza. Atti del Convegno promosso dalla Regione Emilia-Romagna per il XXX della Resistenza (Parma 1977)*, La Pilotta, Parma 1978; Franca Caputo, Giorgio Caputo, *La speranza ardente. Storia e memoria del movimento studentesco antifascista*, Il Tipografo, Roma 1998.

³ Paolo Spriano, *Il movimento comunista tra guerra e dopoguerra 1938-1947*, in *Storia del marxismo*, 4 voll., III, tomo 2, *Il marxismo nell'età della terza internazionale. Dalla crisi del '29 al XX Congresso*, Einaudi, Torino 1981, p. 727.

⁴ Francesco Germinario, *Destre radicali e nuove destre. Neofascismo, neonazismo e movimenti populistici*, in Pierre Milza, Serge Berstein, Nicola Tranfaglia, Brunello Mantelli, *Dizionario dei*

Le forze che tradizionalmente detenevano il potere economico e i ceti ad esse contigui ripresero rapidamente l'iniziativa. «Gli interessi della grande borghesia industriale, che chiedeva una rapida ricostruzione degli impianti, si alleavano con quelli della borghesia media e piccola il cui tradizionale controllo dell'amministrazione veniva fortemente minacciato dai processi di epurazione e dai poteri assunti dal Cln. Da un tale stato di cose si sviluppava un orientamento reazionario, che si alimentava con un tradizionale odio di classe. Esso non si limitava ad indirizzarsi contro i ceti popolari e i partiti che li difendevano, ma inevitabilmente coinvolgeva anche il movimento di resistenza, data la parte prevalente che quelle forze e quei partiti vi avevano avuto. Disconoscendone i valori, si arrivò a denunciarlo come una grossa cospirazione comunista per la conquista del potere, e per contro si riparlava con nostalgia del vecchio regime e della sua opera di difesa dei valori tradizionali»⁵.

Dopo i governi di unità nazionale fra i partiti del Cln, nel governo tripartito la convivenza fra democristiani da un lato e socialisti e comunisti dall'altro si fece sempre più difficile⁶. In quel governo, sostenne Dossetti, si sarebbe dovuto realizzare «un senso superiore di solidarietà popolare e di coincidenza pratica di sforzi concreti tra i partiti del popolo, per avviare i primi passi di quelle riforme strutturali capaci di dare un contenuto integrale alla nostra democrazia»⁷. Proprio per questo non era ben visto da quei gruppi che volevano ristabilire le vecchie basi economico-sociali piuttosto che riformarle; loro interesse era quello di deprimere e contenere le forze del rinnovamento, isolandole con la crociata religiosa, reprimendole con la politica dell'ordine pubblico, allontanandole con ogni mezzo dal potere. Il risultato fu la rottura dell'unità antifascista e l'esclusione dal governo delle sinistre.

L'unità delle forze antifasciste riuscì tuttavia a produrre ancora grandi effetti. Nel 1948 il paese si diede una Costituzione tra le più avanzate dei paesi occidentali, una Carta che chiama la Repubblica democratica fondata sul lavoro a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano la libertà, l'eguaglianza e la partecipazione democratica delle classi subalterne⁸. Con le elezioni dell'aprile del 1948, però, il potere politico

fascismi. Personaggi, partiti, culture e istituzioni in Europa dalla Grande Guerra a oggi, Bompiani, Milano 2002, p. 689.

⁵ Giuseppe Mammarella, *L'Italia dopo il fascismo: 1943-68*, Il Mulino, Bologna 1972, p. 102.

⁶ Per il dibattito sulla scuola sviluppatosi alla Costituente si vedano: Remo Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando, Roma 1972; Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976; Luigi Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Paideia, Brescia 1987.

⁷ Giuseppe Dossetti, *Fine del tripartito?*, in «Cronache Sociali», 14 giugno 1947.

⁸ «Democrazia», ha spiegato Calamandrei, «voleva dire una repubblica in cui non solo fossero riconosciute e garantite giuridicamente le fondamentali libertà civili e politiche e affermate l'uguaglianza giuridica ('davanti alla legge', art. 3) di tutti i cittadini, ma voleva dire qualcosa di più, cioè una società in cui fossero stati rimossi 'gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del

passò tutto nelle mani della Dc, nel cui governo entrarono gli esponenti e i rappresentanti della grande borghesia industriale e finanziaria con lo scopo di presiedere direttamente alla ristrutturazione capitalistica. Le sinistre vennero mantenute all'opposizione e costrette sulla difensiva non solo per via del mutato quadro politico ma anche per l'affermarsi di una severa linea economica – restrittiva e di austerità, finalizzata al conseguimento della stabilità monetaria e del pareggio del bilancio – che incideva gravemente sulle condizioni di vita dei ceti popolari e sul mercato del lavoro. Per lungo tempo i disoccupati furono quasi due milioni. E mentre prendeva piede un attacco generale alla Resistenza (anche per via giudiziaria, con clamorosi processi contro alcuni dei suoi esponenti), agitazioni e scioperi per rivendicare l'occupazione furono repressi con violenza⁹.

La speranza diffusasi all'indomani della Liberazione in un ruolo attivo del potere pubblico nell'orientare verso fini sociali il processo economico si dimostrò ben presto irrealistico. Passò, al contrario, una soluzione politico-economica che lasciò praticamente immutate «le strutture [...] del potere economico, e sostanzialmente intatte ineguaglianze stridenti nella distribuzione del reddito e del carico fiscale»¹⁰. Anche le leggi illiberali del periodo fascista che consentivano di contenere e reprimere le spinte di progresso vennero mantenute. L'attuazione della Costituzione repubblicana, nel cui programma si compendiano le speranze della Resistenza, venne praticamente ostacolata. «La lenta e assidua opera di corrosione esercitata dalle forze conservatrici e reazionarie sul giovane edificio della democrazia italiana», scriveva Dina Bertoni Jovine, «ha portato all'accantonamento

paese' (art 3, secondo comma). Questo significava, cioè, che la democrazia disegnata dalla costituzione era stata concepita non come una semplice democrazia politica, ma come una democrazia *sociale*, nella quale la libertà e l'uguaglianza politica, anziché essere semplicemente proclamate di diritto, dovevano essere attuate 'di fatto' mediante una già prevista trasformazione economica della società. La Costituzione, insomma, aveva preso a fondamento il principio (riassunto da Carlo Rosselli nel binomio *Giustizia e Libertà*) secondo il quale vera democrazia non può esistere, se alle proclamazioni giuridiche della libertà e dell'uguaglianza non si accompagna una effettiva perequazione economica della società, che valga a rendere profittevoli per tutti, e non soltanto per i ricchi, quelle proclamazioni. Che questo dovesse essere uno dei capisaldi del nuovo ordinamento, era ribadito dall'art. 4, secondo il quale 'la Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro' (e anche qui, non come mera proclamazione teorica, ma come diritto 'effettivo'). Per questo ciascun elemento della formula adoprata dall'art. 1 per definire la nuova Repubblica assumeva una propria rilevanza costituzionale: nella figura costituzionale del nuovo Stato entravano come caratteri essenziali la democrazia, intesa come inscindibile dialettica di libertà e di giustizia sociale, ed il lavoro, equamente remunerato (art. 36) ed effettivamente garantito a tutti i cittadini (art. 4), come mezzo per attuarla» (Piero Calamandrei, *La Costituzione e le leggi per attuarla*, in Achille Battaglia, Piero Calamandrei, Epicarmo Corbino, Gabriele De Rosa, Emilio Lussu, Mario Sansone, Leo Valiani, *Dieci anni dopo. 1945-1955. Saggi sulla vita democratica italiana*, Laterza, Bari 1955, pp. 218-219).

⁹ Anche i successivi anni Cinquanta, è stato fatto notare, rappresentano un decennio di lotte e di tensioni sociali che «hanno una connotazione *sanguigna*, per il vero non solo in senso metaforico, se solo si ha presente lo stillicidio di morti in occasione di scioperi e di manifestazioni di protesta» (Carlo Felice Casula, *Introduzione. La grande trasformazione: soggetti, percorsi, derive e interpretazioni*, in Id. (a cura di), *L'Italia dopo la grande trasformazione. Trent'anni di analisi CENSIS* [1999], Carocci, Roma 2011, p. 26).

¹⁰ Valerio Castronovo, *Economia e classi sociali*, in Id. (a cura di), *L'Italia contemporanea 1945-1975*, Einaudi, Torino 1976, p. 12.

della Costituzione»¹¹. Continua la pedagogista: «i conservatori di tutte le tinte hanno [cercato] in questi ultimi anni [di] rendere inoperanti proprio quegli articoli della Costituzione che dovrebbero dare consistenza alla nuova democrazia. L'ostruzionismo fatto alla Costituzione si è automaticamente risolto in una ignoranza della Costituzione nelle scuole [...]. Si è lasciata cadere quella esigenza ad una educazione civile che avrebbe dovuto costituire la base di una partecipazione di tutti al governo del paese, alla direzione dell'economia e della politica»¹².

Secondo Calamandrei, «la vera causa della mancata attuazione della Costituzione è questa: il timore di quell'articolo 3 che si propone di eliminare le sperequazioni sociali e di sostituire la dignità del lavoro al privilegio della ricchezza. Quello che conta, per chi ragiona così, è di rimanere al governo, e di impedire che si formi una maggioranza democratica disposta ad attuare quell'articolo: e per impedirlo, tutti i mezzi sono buoni»¹³. E ancora: «sia nel campo della scuola che in quello del lavoro (le due vie maestre per la creazione di una nuova classe politica), le norme della Costituzione rimangono in gran parte inattuato: i cosiddetti 'diritti sociali' del cittadino rimangono, per ora, remota promessa. Il diritto alla scuola, di cui parla l'articolo 34, diventa in certe regioni una irrisione. L'istruzione inferiore, che dovrebbe essere obbligatoria 'per almeno otto anni', in molte zone non può essere impartita, per mancanza di strade e di scuole, neanche per tre [...]. Non si può dire che, dove resta ancora da organizzare la istruzione elementare, prima base di ogni riforma della scuola, sia possibile un sistema scolastico, come dovrebbe essere quello previsto dalla Costituzione, che garantisca in condizioni di uguaglianza ai figli di tutti i ceti sociali la possibilità pratica di mettere in valore attraverso la scuola le loro attitudini allo studio, e di salire di grado in grado, quando siano capaci e meritevoli, alle scuole superiori dove dovrebbero formarsi i futuri dirigenti della società. Prima di dare la scuola ai figli bisogna dare il pane alle famiglie, da cui i figli dovrebbero uscire per indirizzarsi agli studi. Del pari è ancora pura utopia il diritto al lavoro, consacrato nell'articolo 4: in un paese dove i disoccupati superano i due milioni, non c'è bisogno di darne la dimostrazione»¹⁴.

Contestualmente, nella pubblica amministrazione vennero reimmessi in funzioni di responsabilità uomini compromessi con il regime fascista. Nel sistema scolastico, nello specifico, «la continuità fra il vecchio e il nuovo regime fu assicurata anche dal corpo di alti funzionari fascisti di cui si

¹¹ Dina Bertoni Jovine, *L'istruzione civile nella storia della nostra scuola*, in «Riforma della scuola», 3, 1957, ora in Id., *Storia della didattica*, a cura di Angelo Semeraro, 2 voll., Editori Riuniti, Roma 1976, p. 644.

¹² Dina Bertoni Jovine, *L'educazione civile nella scuola italiana*, in «Educazione democratica», 1, 1953, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 622.

¹³ Piero Calamandrei, *La Costituzione e le leggi per attuarla*, cit., p. 297.

¹⁴ Ivi, pp. 274-275.

circondò il Ministro della Pubblica Istruzione Gonella»¹⁵ (il periodo di Gonella, per averne un'idea, è stato definito dagli storici come un periodo di «maccartismo scolastico»¹⁶). Il sistema scolastico seguì così la vicenda del paese: le stesse forze che impedirono il rinnovamento economico-sociale bloccarono anche la trasformazione democratica della scuola.

Nel corso degli anni Cinquanta, la battaglia per l'applicazione dei diritti sociali sanciti dalla Costituzione si affiancò a quella per la defascistizzazione e la democratizzazione di un sistema scolastico ancora preposto a compiti di subordinazione ideologica e conservazione sociale¹⁷. «Dopo la fine della seconda guerra mondiale», ha ricordato Mario Lodi, «abbattuto il fascismo, in Italia si parlava di libertà, di vita democratica, di uno Stato nuovo da edificare distruggendo le strutture borboniche e autoritarie che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura. Molti educatori, entrando nella scuola per iniziare l'insegnamento in quel periodo, erano impegnati politicamente per creare una società nuova, fondata sulla collaborazione e sulla solidarietà degli uomini, invece che sulla competizione e sul profitto»¹⁸.

Nello stesso periodo prese corpo l'attivismo pedagogico italiano, elaborato attraverso il ripensamento della filosofia di John Dewey ad opera di studiosi come Lamberto Borghi, Ernesto Codignola, Raffaele Laporta, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi. L'opera di Dewey influenzò positivamente la riflessione pedagogica italiana e stimolò un interesse più attento nei confronti dei fenomeni della vita associata e degli ideali di convivenza democratica. «Le correnti del pragmatismo», ha spiegato Dina Bertoni

¹⁵ Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974, p. 400.

¹⁶ Angelo Semeraro, *Il mito della riforma: la parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 59.

¹⁷ Sulla scuola italiana durante il fascismo si vedano: Tina Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1969; Norberto Bobbio, *Fascismo e società italiana*, Einaudi, Torino 1977; Giuseppe Ricuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, CppI, Bologna 1977; Maria Bellucci, Michele Ciliberto, *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Loescher, Torino 1978; Alexander J. De Grand, *Bottai e la cultura fascista*, Laterza, Roma-Bari 1978; Gentili Rino, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1979; Gabriele Turi, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*, Il Mulino, Bologna 1980; Michel Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981; Marino Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Nistri-Lischi, Pisa 1982; Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1994; Nemo Villeggia, *La scuola per la classe dirigente. Vita quotidiana e prassi educative nei licei durante il fascismo*, Unicopli, Milano 2007.

¹⁸ Mario Lodi, *Scuola come liberazione*, in Id., *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*, Einaudi, Torino 1977, pp. 24-25. Sulla storia della scuola nell'Italia repubblicana si vedano: Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976; Giorgio Canestri, *Scuola e politica in Italia dalla Resistenza al '68*, in Guido Quazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977; Giorgio Canestri, Giuseppe Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1977; Giorgio Canestri, *Centoventanni di storia della scuola 1861-1983*, Loescher, Torino 1983; Giuseppe Ricuperati, *La politica scolastica*, in *Storia dell'Italia repubblicana*, II, *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, 2, *Istituzioni, movimenti, culture*, Einaudi, Torino 1995; Francesco Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando, Roma 2012.

Jovine, costituirono nel dopoguerra una «novità per la massa degli educatori italiani, che durante il fascismo erano stati segregati in un provincialismo quasi assoluto»¹⁹. Il pragmatismo, in cui risiedono le basi teoriche di quelle esperienze che a vario titolo si richiamarono all'attivismo, rappresentò nel panorama culturale dell'Italia liberata la corrente che più si affermò tra educatori, insegnanti, pedagogisti ed intellettuali impegnati nella battaglia per la democratizzazione del sistema scolastico.

Sul rapporto scuola-società

In questo quadro va contestualizzato il contributo pedagogico di Dina Bertoni Jovine, sulle cui spalle graverà per lungo periodo la definizione della «politica cultural-pedagogica del Pci»²⁰. Assai fecondo e vivace è il confronto che viene ad instaurarsi tra la pedagogista laziale e Borghi²¹, tra forze marxiste e forze di democrazia laica, sul ruolo che la scuola dovrebbe assumere per contribuire ad una trasformazione radicale dell'intera società. Borghi rivendica alla scuola una piena «autonomia» educativa ed organizzativa. La conquista dell'autonomia è il presupposto per poter

¹⁹ Dina Bertoni Jovine, *I programmi della scuola primaria nella storia dell'educazione*, in «Riforma della Scuola», 12, 1964, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 174.

²⁰ Giacomo Cives, *Oltre l'attivismo. Per superare il gap tra società e scuola*, in «Riforma della Scuola», 3, 1991, p. 88. Dina Bertoni Jovine fa parte di quel gruppo di intellettuali che all'indomani della Liberazione 'scopre', studia e problematizza l'opera di Karl Marx e di Antonio Gramsci. Se i *Quaderni del carcere*, come è noto, vengono pubblicati per la prima volta tra il 1948 e il 1951 (i quaderni vengono pubblicati dall'editore Einaudi in sei volumi ordinati per tematiche omogenee: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, 1948; *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, 1949; *Il Risorgimento*, 1949; *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*, 1949; *Letteratura e vita nazionale*, 1950; *Passato e presente*, 1951. Nel 1975 Valentino Gerratana cura una nuova edizione dei *Quaderni* secondo l'ordine cronologico della loro compilazione), anche buona parte dell'opera di Marx era rimasta sconosciuta al pubblico italiano (fuori dall'Italia mussoliniana erano stati pubblicati: la *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico* nel 1927; i *Manoscritti economico-filosofici* e *L'ideologia tedesca* nel 1932; i *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica* nel 1939-41. Le prime traduzioni italiane dei libri II e III de *Il Capitale* sono rispettivamente del 1946 e del 1954-56. La *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico*, i *Manoscritti economico filosofici* e *L'ideologia tedesca* escono in lingua italiana tra il 1946 e il 1950; per la prima edizione italiana dei *Grundrisse* bisogna attendere gli anni 1968-70). Dopo vent'anni di dittatura e di cultura di regime, dunque, Dina Bertoni Jovine è tra quelli intellettuali che contribuiscono alla risistemazione del marxismo teorico italiano, «soprattutto di Labriola e di Gramsci» (Giovanni Urbani, *Dina Bertoni Jovine. Ragione e storia*, in «Riforma della Scuola», 8-9, agosto-settembre 1970, p. 14), e al «recupero di una tematica specificamente pedagogica dalle opere di Marx» (Angelo Semeraro, *Prefazione*, in Dina Bertoni Jovine, *Storia della didattica*, cit., p. x). Per anni Dina Bertoni Jovine è il maggiore rappresentante comunista nella cerchia dei pedagogisti democratici. Tra gli intellettuali comunisti è «senza dubbio la più esperta, la più preparata per la sua conoscenza della storia della scuola, la riflessione sulla pedagogia e la concreta e lunga esperienza didattica» (Alessandro Natta, *La militanza pedagogica nel partito nuovo. I problemi dell'egemonia nella scuola*, in «Riforma della Scuola», 3, 1991, p. 76).

²¹ Di Lamberto Borghi (1907-2000) si vedano: *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (La Nuova Italia, Firenze 1951), *Il fondamento dell'educazione attiva* (La Nuova Italia, Firenze 1952), *L'educazione e i suoi problemi* (La Nuova Italia, Firenze 1953), *L'ideale educativo di J. Dewey* (La Nuova Italia, Firenze 1955), *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* (La Nuova Italia, Firenze 1958), *Educazione e sviluppo sociale* (La Nuova Italia, Firenze 1962), *Scuola e comunità* (La Nuova Italia, Firenze 1963).

organizzare la scuola in «comunità». Una tale comunità scolastica contribuirebbe al rinnovamento della società perché in essa si formerebbero «personalità libere»²², ovvero personalità democratiche, comunitarie e responsabili. In Borghi «il rapporto scuola-società si sviluppa secondo una prospettiva che si va a mano a mano allargando e che ha come meta l'affratellamento di tutti gli uomini»²³. La scuola, da questo punto di vista, è considerata come «base di questo affratellamento», «come espressione di esigenze maturate nella società democratica e, nello stesso tempo, come forza propulsiva della stessa democrazia»²⁴.

Borghi, dunque, risolve il rapporto scuola-società in quella forma di educazione che egli «chiama comunitaria e che mira a stabilire una consuetudine di contatti umani, di collaborazione, tra i ragazzi [...]. Per seguire il pedagogo nel suo discorso occorre tenere fermo questo concetto che la collaborazione dell'attività educativa è strettamente connessa con il grado di autonomia raggiunto nella organizzazione scolastica; la scuola comunitaria che il pedagogo propone come quella che realizza tutte le istanze dell'uomo come individuo e come essere sociale, deve rispondere a quella 'verace forma del vivere associato' che già Dewey aveva definito nelle sue opere»²⁵. In Dewey, com'è noto, la «verace forma del vivere associato» a cui la comunità scolastica deve ispirarsi è la democrazia. La democrazia, spiega il filosofo statunitense, non è «un'alternativa ad altri principi di vita associata. È l'idea della vita in comunità di per se stessa»²⁶. Al fine di trasformare la società in una «Grande Comunità»²⁷, dunque, occorre innanzitutto trasformare la scuola in una comunità democratica, introdurre e sviluppare in essa metodi ed abiti mentali democratici («in una scuola dove pensiero e volontà degli alunni siano coltivati secondo queste forme di libertà io già scorgo una società democratica *in nuce*»²⁸). Spiega il pedagogo toscano:

«È importante sottolineare come il sentimento di appartenenza (in cui si soddisfa il bisogno di dipendenza) viene suscitato nel gruppo democratico in una misura superiore a quella resa possibile da gruppi diversamente strutturati (autocratici o privi di guida). In tale gruppo, caratterizzato dal fatto che le decisioni intorno alla sua stessa costituzione, agli scopi che esso deve perseguire, ai metodi della attività, vengono prese collaborativamente e non vengono imposte, si verifica una notevole riduzione degli impulsi aggressivi di ciascun componente, l'attività cooperativa s'intensifica, ed essa non soltanto è

²² Lamberto Borghi, *Educazione laica*, in «Scuola e città», 5, 1958, ora in Lamberto Borghi, *La città e la scuola*, a cura di Goffredo Fofi, Elèutera, Milano 2000, p. 149.

²³ Dina Bertoni Jovine, *Sul rapporto scuola-società*, in «Scuola e città», 9, 1964, p. 527.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ John Dewey, *Comunità e potere* [1927], La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 117.

²⁷ *Ivi*, p. 116.

²⁸ Lamberto Borghi, *Scuola e società*, in «Scuola e città», 10, 1952, ora in *Id.*, *La città e la scuola*, cit., p. 139.

altamente produttiva, ma continua anche quando il capogruppo si allontana. L'atmosfera democratica soddisfa i profondi bisogni affettivi degli individui e crea una coesione comunitaria che è altrimenti impossibile. In tale atmosfera del gruppo democratico viene stimolata la partecipazione attiva di ogni componente. La possibilità che esso si esprima e che sperimenti liberamente, in collaborazione con gli altri, le proprie ipotesi di lavoro è primaria in tale struttura associata. In questa atmosfera, che tiene conto dei bisogni affettivi e sociali dei partecipanti e che ne promuove in alto grado il soddisfacimento, lo stesso pensiero come strumento di indagine viene fortemente stimolato. La finalità più importante di questa organizzazione delle attività è il ricongiungimento e la conciliazione, o meglio ancora l'unificazione del sentimento e del pensiero. Tale formazione armonica dell'individuo e la progressiva unificazione che egli effettua con se medesimo e con l'ambiente costituiscono la suprema finalità educativa. In questi termini è oggi possibile definire i caratteri e gli scopi dell'educazione attiva, giacché nella fondazione di una positiva vita associata tutti i settori della personalità dei partecipanti vengono attivati, e la vita del gruppo si alimenta dell'intensificata e congiunta operosità sociale e intellettuale dei suoi membri, non di alcuni di essi, ma di tutti e di ciascuno, della loro attività di gioco e di quella di lavoro associato, dell'attività artistica e di quella scientifica. Il fatto che ogni individuo diventi attivo nel gruppo, che le decisioni siano collaborative, che l'apporto del singolo all'operosità comune venga considerato necessario all'esistenza dell'insieme, rappresenta il punto in cui la valorizzazione dell'individuo si lega strettamente a quella dell'esistenza associata. Tale valorizzazione implica che l'individuo venga non soltanto consultato, ma che esso sia attore responsabile delle iniziative comuni. La partecipazione di ciascuno e di tutti al processo dell'autorità è la caratteristica della genuina democrazia, sia politica che scolastica. Essa esige che vi sia una larghissima possibilità da parte di ciascuno di agire, di esprimere le proprie esperienze, di comunicarle agli altri, di discuterle, di svilupparsi creativamente. Il rispetto genuino di ciascuno nella unicità irripetibile dei suoi tratti è primario in questo ideale educativo. Che ciascuno possa esprimersi è preoccupazione fondamentale di tale educazione. La presenza degli altri è di stimolo all'espressione creativa di se stesso per l'individuo che sente e sa che il suo apporto è vitale per il gruppo. Ogni ostacolo frapposto a questa libera espressione del singolo, che è veicolo della libera e volontaria partecipazione, deve essere rimosso. Nessun piano di attività, nessuna idea o ipotesi di lavoro devono essere imposti dall'esterno al gruppo; essi devono germinare dalla vita interna del gruppo stesso»²⁹.

Una comunità scolastica democratica, dunque, promuove il «rafforzamento dei vincoli sociali, ispira il metodo della soluzione dei problemi mediante la collaborazione e la discussione ragionevole e avvia alla trasformazione sociale senza violenza»³⁰. Essa, in altre parole, forma uomini democratici,

²⁹ Lamberto Borghi, *Educazione laica*, cit., p. 150-151.

³⁰ Lamberto Borghi, *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, in «Scuola e città», 3, 1951, ora in Id., *La città e la scuola*, cit., p. 69.

uomini cioè adatti alla vita democratica e in grado di contribuire attivamente al continuo progresso civile della società.

Le condizioni affinché la scuola possa realizzare una tale comunità democratica risiedono, come sappiamo, nella sua capacità di conquistare una propria autonomia. «Il male delle società finora esistite», spiega Borghi, va ricercato nella «mancanza di capacità di autonomia da parte dei loro membri» vale a dire «nell'azione cosciente svolta dai gruppi dirigenti al fine di impedire la formazione di quelle capacità»³¹. L'educazione è sempre stata uno strumento adoperato dai governi per «perpetuare le proprie istituzioni e il proprio potere sugli uomini»³². Ancora oggi la scuola «non assolve il suo compito, essa non educa, ma diseduca, cioè irreggimenta, foggia le menti e i cuori secondo il volere dei governanti o dei capi, invece di rendere gli uomini atti a libere associazioni, e così si fa organo della conservazione del presente invece di preparare al nuovo e al migliore»³³. Per queste ragioni la scuola deve innanzitutto liberarsi dai condizionamenti e dall'intromissione dei poteri esterni nel delicato svolgersi del processo educativo, deve sottrarsi alla «dipendenza dei poteri politici e burocratici»³⁴ e rivendicare a sé una piena autonomia educativa ed organizzativa. Solo in questo modo essa potrà educare gli uomini «nella libertà e alla libertà, all'autonomia del pensare e del volere»³⁵. Formare gli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire significa «formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società»³⁶. «Creare negli alunni attitudini alla libertà e farli vivere in forme di libertà significa porre le basi di una società libera»³⁷.

Pur riconoscendo le ragioni di Borghi, Dina Bertoni Jovine individua i limiti delle sue proposte³⁸ in una non sufficiente capacità di storicizzare l'analisi³⁹. La pedagogista procede quindi ad una demistificazione dell'autonomia della scuola (risolvendo in termini dialettici il rapporto scuola-società) e ad una critica del concetto di comunità scolastica così come elaborata da Borghi. Alla luce di tali critiche ridefinisce il rapporto scuola-società e, con esso, il ruolo e la funzione di un'educazione democratica.

³¹ Lamberto Borghi, *Scuola e società*, cit., p. 137.

³² Lamberto Borghi, *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 69.

³³ Lamberto Borghi, *Scuola e società*, cit., p. 140. Al contrario, «l'alunno che vive in una scuola dove ogni sforzo viene diretto a far sì che egli pensi col proprio cervello e prenda iniziative coscienti (come cerca di fare la scuola attiva), si trova già in un clima democratico, è già membro di una piccola società democratica e idealmente membro di una più larga società democratica» (Ivi, pp. 138-139).

³⁴ Dina Bertoni Jovine, *Sul rapporto scuola-società*, cit., p. 527.

³⁵ Lamberto Borghi, *Scuola e società*, cit., pp. 136-137.

³⁶ Ivi, p. 137.

³⁷ Ivi, pp. 137-138.

³⁸ Delle proposte elaborate da Borghi «per la strutturazione di una scuola comunitaria e per i metodi e per le attività che in essa si devono svolgere per educare gli alunni alla comunanza di occupazioni, alla comprensione, alla tolleranza e al rispetto reciproci» (Dina Bertoni Jovine, *Scuola e sviluppo della comunità*, in «Scuola e città», 3, 1963, p. 125).

³⁹ Manca, nell'analisi di Borghi, «un esame critico della società nella quale l'azione della scuola necessariamente si inserisce oggi» (Ibidem).

Seguiamo la sua riflessione.

Nel testo *Scuola e comunità* (1964), quando Borghi «parla di ingerenza politica nell'azione educativa e quindi di imposizione di determinanti programmi, finalità, metodi», egli «non si riferisce all'insieme della comunità sociale che influisce sull'educazione con le sue diverse manifestazioni ma al potere specifico, riassunto nel governo o in gruppi di pressione che vogliono strumentalizzare la scuola ritardando la maturità politica e culturale del popolo. La tensione derivante da interventi di questo tipo nel campo dell'educazione» riflette quindi «una più grave tensione esistente nel paese» che abbraccia «non soltanto il campo politico ma anche quello culturale. Rifiutando l'intervento autoritario dei poteri costituiti, la pedagogia rivendica a sé il diritto di interpretare questa più profonda tensione e di giudicare il potere centrale o i gruppi di pressione incompetenti ad una funzione di guida nell'azione educativa. Quando Borghi si riferisce a Rousseau come ad un esempio di clamorosa denegazione del potere educativo di una società costituita secondo moduli ormai corrotti, sottraendo a questa società la funzione scolastica, egli sottintende, credo, che di questa società Rousseau non respingeva tutto in blocco ma soltanto quando v'era di morto, fossilizzato, salvando quei principi rivoluzionari che pure erano nati in essa e di cui egli stesso si faceva banditore. L'autonomia che Borghi reclama oggi per la scuola», non diversamente, «non è distacco dalle correnti vive di pensiero che entrano in circolazione e che formano il tessuto ideale della società, né dai principi più validi della vita politica, ai quali anzi si ispira per organizzare la scuola comunitaria, ma ribellione contro le forme autoritarie che negano il progresso raggiunto e ostacolano la maturazione civile del popolo»⁴⁰. Vi è, insomma, «un aspetto della vita sociale, già realizzato in concreto o prospettato come conquista avvenire, che sostanzia di sé anche la democrazia scolastica; e un aspetto rappresentato da interessi di casta, consolidati e mantenuti con il potere in contrasto con le esigenze storiche maturate con la società stessa e che la scuola può contribuire a spezzare con la sua azione nelle coscienze giovanili»⁴¹.

Ora, se questo è vero (se è vero cioè che vi è «un aspetto della vita sociale, già realizzato in concreto o prospettato come conquista avvenire, che sostanzia di sé anche la democrazia scolastica», e, al tempo stesso, «un aspetto rappresentato da interessi di casta, consolidati e mantenuti con il potere in contrasto con le esigenze storiche maturate con la società stessa e che la scuola può contribuire a spezzare con la sua azione nelle coscienze giovanili»), non si tratta di accettare o di respingere la società nella scuola. Il rapporto scuola-società può essere nello stesso tempo «di accettazione e di ripulsa ma è sempre un rapporto dialettico. La società non può essere né accolta né respinta in blocco; in essa agiscono fermenti progressivi contro forme isterilite e oppressive. La scuola viva deve ispirarsi ai primi facendo

⁴⁰ Dina Bertoni Jovine, *Sul rapporto scuola-società*, cit., p. 527.

⁴¹ *Ibidem*.

proprie, nel proprio ambito, le esigenze di rinnovamento culturale e assecondando gli ideali democratici giunti alla loro più chiara espressione; deve rifiutarsi all'influenza delle seconde conducendo contro di esse un'azione critica approfondita e continua»⁴². Il valore educativo e sociale della scuola sta per Dina Bertoni Jovine proprio in questa scelta, nella scelta chiara che essa compie «contro la sclerosi delle forme e dei contenuti mantenuti autoritariamente per inserirsi nel moto di rinnovamento democratico della società»⁴³.

Dina Bertoni Jovine è comunque pronta a riconoscere le ragioni dell'interprete deweyano. Quando Borghi parla di autonomia della scuola, ad esempio, le è chiaro che egli intende promuovere «i modi e le forme più adatti per favorire lo sviluppo di costumi, di pensiero che portino tutta la società ad un livello più elevato»⁴⁴, che vuole indicare gli strumenti per favorire tra gli uomini «uno spirito di cooperazione al posto di quello di concorrenza»⁴⁵ e «formare membri di una società diversa dalla nostra»⁴⁶. Allo stesso modo la pedagogista laziale non ha difficoltà a condividere l'accostamento di Dewey a Marx operato da Borghi⁴⁷, nella misura in cui l'educazione è intesa dallo statunitense come «liberazione delle capacità individuali in una progressiva crescita rivolta a scopi sociali»⁴⁸ e non

⁴² Ibidem.

⁴³ Ivi, p. 528.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Lamberto Borghi, *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 70. Del resto, continua più avanti, «se il fine esclusivo dell'educazione fosse quello della preparazione degli alunni alla società esistente e del loro agguerrimento contro un mondo agitato dalla lotta e mosso dalla concorrenza, se il suo compito fosse solo quello di sviluppare le loro abilità e la loro destrezza naturale, allora la scuola attenderebbe meglio al suo ufficio sviluppando le capacità agonistiche, emulative e competitive negli alunni» (Ibidem).

⁴⁶ Lamberto Borghi, *Scuola e società*, cit., p. 137.

⁴⁷ La pedagogia di Dewey, spiega Borghi, ha «due facce, una rivolta alla realtà effettuale e l'altra alla sua trasformazione, una fatta di inserimento nel presente e di intelligenza di esso, e l'altra di preparazione di un assetto nuovo. Per lui gli ideali non avevano valore se non erano posti dalle stesse condizioni obiettive e dai problemi degli uomini. Nello stesso senso in cui Antonio Labriola affermava che 'le idee non calano dal cielo', Dewey diceva che 'un'educazione adeguata ai nostri ideali non è questione di opinioni ma di forze effettuali'. La realtà matura nel suo seno un problema che offre al pensiero perché lo risolva generando un aspetto ulteriore di essa. Questa è l'eredità hegeliana di Dewey, per la quale egli presenta tanti elementi che lo riaccostano a Marx» (Lamberto Borghi, *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 62). A proposito scrive Bertoni Jovine: «[Borghi] sottolinea la comune derivazione dei due filosofi [Marx e Dewey] dal pensiero di Hegel trovando un primo elemento comune nel fatto che ambedue identificano l'educazione dell'uomo colla sua costituzione di personalità sociale. Benché Marx e Dewey abbiano concentrato interesse, impegno e azione in obiettivi diversi, questa primaria ispirazione della loro opera rimane, secondo il Borghi, un carattere che li assimila in modo sostanziale. Ancora sostanziale è la continuità che l'uno e l'altro realizzano con la civiltà borghese, pur mossi dalla necessità di operare in essa un'azione di trasformazione [...]. Il Borghi ha il merito di aver condotto un discorso serio sul pensiero marxista liberandolo da molte deformazioni ed equivoci ed inserendolo come elemento dinamico nel processo della cultura europea» (Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, in «Belfagor», 4, 1966, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 79). Di Borghi si veda anche *Da Fourier a Gramsci: continuità e rottura fra socialismo utopistico e socialismo scientifico*, in «Ricerche Pedagogiche», 79, 1986.

⁴⁸ John Dewey, *Democrazia e educazione* [1916], La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 131.

come strumento per perpetuare ideologicamente lo «sfruttamento di una classe da parte di un'altra»⁴⁹. L'accostamento tra Marx e Dewey, però, è da Dina Bertoni Jovine accettato solo «nel senso che ciascuno dei due pensatori vuole fare della scuola un elemento vivo di rivoluzione. Ma mentre Marx considera essenziale a questo scopo puntare sulla conquista di condizioni egualitarie, liberatrici, preliminari e indispensabili ad ogni opera educatrice, l'altro fonda il suo sistema sulla fiducia che l'educazione possa superare da sola le condizioni avverse alla eguaglianza e assumersi la priorità nella liberazione dell'individuo»⁵⁰. L'emancipazione umana, aveva spiegato Marx, non può fondarsi sulla pretesa di cambiare la «struttura» della realtà muovendo unicamente dalla «sovrastuttura». Essendo l'uomo asservito materialmente nella società in cui vive, «la 'liberazione' è un atto storico, non un atto ideale»⁵¹. Si tratta cioè di «rivoluzionare il mondo esistente, di metter mano allo stato di cose incontrato e di trasformarlo»⁵². L'azione educativa è necessaria ma da sola non basta: occorre un'azione complessiva su tutta la società per creare le condizioni di universale sviluppo umano («se l'uomo è formato dalle circostanze, si devono rendere umane le circostanze»⁵³). Dewey, invece, per quanto fortemente senta «l'urgenza del problema sociale e dell'eliminazione di un ordinamento dei rapporti di proprietà in aspra discordanza col carattere sociale dei mezzi di produzione, rifiuta la soluzione rivoluzionaria»⁵⁴ e affida all'educazione il compito di «diffondere l'abito della soluzione dei problemi esistenti mediante il metodo dell'intelligenza, l'esperimento, la comprensione e la trasformazione interiore degli uomini»⁵⁵.

Una tale soluzione della trasformazione sociale (fondata cioè sulla fiducia che l'educazione «possa superare da sola le condizioni avverse della eguaglianza e assumersi la priorità nella liberazione dell'uomo») è ritenuta da Dina Bertoni Jovine inefficace. Ciò che non la soddisfa, inoltre, è quell'incerta definizione di «comunità scolastica» intesa da Borghi come «dimensione educativa della società»⁵⁶. Per Dina Bertoni Jovine si tratta di cogliere i «caratteri storici della società odierna per dare la concretezza necessaria al tipo di comunità che si può realizzare nella scuola, vederne anche i limiti»⁵⁷, e demistificare l'istanza «interclassista»⁵⁸ che verrebbe ad

⁴⁹ Ivi, p. 130.

⁵⁰ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, in «Riforma della Scuola», 8-9, 1964, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., pp. 239-240.

⁵¹ Karl Marx, Friedrich Engels, *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti* [1846], Editori Riuniti, Roma 1969, p. 15.

⁵² Ibidem.

⁵³ Karl Marx, Friedrich Engels, *La sacra famiglia. Ovvero critica della critica critica. Contro Bruno Bauer e consorti* [1845], in Karl Marx, Friedrich Engels, *Opere scelte*, a cura di Luciano Gruppi, Editori Riuniti, Roma 1966, p. 182.

⁵⁴ Lamberto Borghi, *Educazione e libertà nel pensiero di John Dewey*, cit., p. 70.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Dina Bertoni Jovine, *Scuola e sviluppo della comunità*, cit., p. 125.

⁵⁷ Ibidem.

insidiarsi dietro un vago concetto di comunità. La pedagogista non ha difficoltà a riconoscere tutto il valore educativo della dimensione comunitaria. «Solo nella comunità con altri ciascun individuo ha i mezzi per sviluppare in tutti i sensi le sue disposizioni; solo nella comunità diventa dunque possibile la libertà personale»⁵⁹. Questa condizione, però, non può dirsi già realizzata. Essa potrà aversi solo quando al posto della vigente società, «con le sue classi e coi suoi antagonismi di classe, subentra un'associazione nella quale il libero sviluppo di ciascuno è la condizione per il libero sviluppo di tutti»⁶⁰. Nella situazione presente – ancora carica di contraddizioni e di violenza, ancora macchiata dal dominio dell'uomo sull'uomo e dall'oppressione sociale, ancora connotata dall'esercizio del potere unicamente in vista della tutela dei vigenti meccanismi riproduttivi – possono aversi solo «surrogati di comunità» ovvero comunità nelle quali «la libertà personale [esiste] soltanto per gli individui che si [sono] sviluppati nelle condizioni della classe dominante e solo in quanto [sono] individui di questa classe»⁶¹.

I «limiti» di una «comunità che si può realizzare nella scuola» (e non solo nella scuola) sono quindi il riflesso dei rapporti sociali di produzione determinati dalla struttura classista della società. Una «pedagogia veramente moderna», pertanto, deve saper storicizzare l'analisi per cogliere le differenze di classe che sono di ostacolo ad ogni educazione scolastica veramente democratica e liberatrice⁶²; deve mostrare più attenzione alle «manifestazioni classiste della società odierna [...], insidiose per una educazione comunitaria. Oggi, ad esempio», con la Liberazione dal fascismo, i ceti popolari hanno ottenuto importanti conquiste «ma non è scomparsa per questo la sostanza classista che è alla base della società [...] Anche se i padroni hanno cambiato stile, rimane sempre la facoltà di certi gruppi di fare il bello e il cattivo tempo, perfino la guerra e la pace determinando il destino di milioni di persone. La presenza del monopolio, dei gruppi finanziari, industriali, dei procacciatori d'affari, di coloro che con un colpo di telefono possono distruggere o edificare fortune è sottilmente corruttrice di tutto l'organismo sociale»⁶³.

Nella comunità scolastica possono allora essere edificati ideali e costumi che poi «non resistono alla prima vera esperienza sociale», che risultano essere impraticabili fuori dalla scuola: «nella comunità scolastica noi tessiamo una rete di rapporti sereni e leali, formiamo abitudini alla

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Karl Marx, Friedrich Engels, *L'ideologia tedesca*, cit., pp. 54-55.

⁶⁰ Karl Marx, Friedrich Engels, *Manifesto del partito comunista* [1848], in Karl Marx, Friedrich Engels, *Opere scelte*, cit., p. 314.

⁶¹ Karl Marx, Friedrich Engels, *L'ideologia tedesca*, cit., p. 55.

⁶² Pensare la formazione della personalità libera in una «società speciale opportunamente decantata come è la scuola», infatti, è una pericolosa astrazione: «occorre fare un coraggioso esame delle implicanze sociali che ogni individuo si porta con sé» (Dina Bertoni Jovine, *Scuola e sviluppo della comunità*, cit., p. 127).

⁶³ Ivi, p. 126.

discussione, alla ricerca, alla resistenza dignitosa contro la prepotenza e il conformismo, alimentiamo l'amore per la scienza, per il lavoro. Fuori della scuola i ragazzi imparano che non l'intelligenza, l'onestà o la cultura servono per stare a galla sul filo dell'onda; ma la furberia, la simulazione, la mancanza di scrupoli». Fuori dalla scuola i ragazzi imparano che «per far denari ed essere rispettati non bisogna essere ingenui; ingenui vuol dire onesti. Basta pensare al significato che ha assunto, oggi, l'aggettivo 'dritto'. I ragazzi imparano presto che, nella società, se non vi sono più caste chiuse, vi sono pur sempre due categorie di persone: quella che ha il coltello dalla parte del manico perché ha il potere economico e l'altra. E questa non è democrazia. Non v'è democrazia anche in America dove pure l'opportunità di cambiare posizione e impadronirsi del coltello è molto più facile. Il fatto che un operaio possa diventare rapidamente padrone e un padrone possa altrettanto facilmente essere rovesciato dal suo piedistallo, non aumenta la democrazia ma peggiora il costume. Aumenta la fretta di arrivare e quindi la spregiudicatezza nell'agire»⁶⁴.

Di qui la necessità di non rendere la comunità scolastica impermeabile alle istanze vive della società e di garantirle «un contenuto ideale», più precisamente un contenuto che sia «lo stesso per cui la stessa società si affatica e lotta». Creare «comunità scolastiche che pretendano ad una completa autonomia differenziandosi dalla comunità sociale tutta intera, significa lavorare a vuoto, edificare su basi prive del necessario cemento»⁶⁵. È chiaro, per Dina Bertoni Jovine, che il collegamento dell'attività scolastica con le dinamiche della società non può puntare, come sostiene certo attivismo pedagogico, solo sull'organizzazione democratica del lavoro scolastico. «Il collegamento dell'attività scolastica con la dinamica della società non si attua con la sola organizzazione dei gruppi di lavoro e con l'abitudine alla collaborazione, alla discussione, alla critica e alle decisioni collegiali. La dinamica sociale somiglia assai poco alla dinamica del gruppo di lavoro perché questo possa costituire un tirocinio sufficiente e del tutto valido. La dinamica della società va connessa con battaglie politiche»⁶⁶ volte a «trasformare in realtà» i diritti umani, sociali e politici affermatasi definitivamente come improrogabili con la lotta al nazi-fascismo⁶⁷. «Senza

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ivi, p. 127.

⁶⁶ Dina Bertoni Jovine, recensione a Lamberto Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, in «Belfagor», *Rassegna di varia umanità*, vol. XVIII, 1963, p. 375.

⁶⁷ Con la sconfitta del nazi-fascismo la cultura europea vive una stagione di impegno politico in cui «l'ambizione di promuovere il sorgere dell'uomo nuovo in un mondo di libertà e di giustizia è tutta di segno socialista» (Paolo Spriano, *Il movimento comunista tra guerra e dopoguerra 1938-1947*, cit., p. 704). Ad una «soluzione socialista dei rapporti di produzione si dicono favorevoli» anche «molti gruppi culturali e politici cristiani, liberaldemocratici, radicali. Comune agli intellettuali progressisti e a grandi masse è la convinzione che le vecchie classi dirigenti devono lasciare il passo alle forze popolari. Che si parli di rivoluzione totale o di 'democrazia sociale', di grandi riforme o di una politica di sicurezza e di pieno impiego, torna l'idea, già dominante nel primo dopoguerra, che il socialismo è un avvenire non lontano per i popoli» (Ivi, p. 705).

questa prospettiva, senza cioè la partecipazione a questa prospettiva, la dinamica di gruppo rimane chiusa in un suo mondo incantato che non si travasa nella realtà della lotta se non a costo di grandi difficoltà e delusioni»⁶⁸.

La comunità scolastica, dunque, non deve interpretare la sua funzione come aspirazione ad uno sterile isolamento dalla società ma, al contrario, deve «inserirsi nel moto di rinnovamento democratico della società»⁶⁹. Occorre considerare «alunno e maestri immersi in un clima storico che porta in sé fermenti di progresso insieme con elementi di stagnazione mortificante. Il compito del pedagogo non è quello di respingere o accettare in blocco il prodotto di un determinato clima sociale, ma di identificare i problemi vivi, gli interessi più validi; le aspirazioni che nascono dal desiderio di progresso; di rendersi conto dell'intreccio così vario e così discorde di motivi che si cela sotto le apparenze della vita civile per aiutare il fanciullo a inserirsi come persona che pensa e distingue, critica e agisce nella vita del suo tempo attraverso l'assimilazione della cultura più stimolante che da essa si esprime»⁷⁰. In questo modo la comunità scolastica può davvero configurarsi come «dimensione educativa della società», come auspica Borghi. «Ma per giungere a tanto» essa deve saper «identificare nella società in cui storicamente si colloca gli elementi negativi e quelli positivi, mettersi in posizione di lotta se è necessario, farsi centro di forze nuove, vive, pronte ad agire secondo una prospettiva di progresso. E per questo», aggiunge Dina Bertoni Jovine, «non bastano i metodi scolastici democratici; non basta imparare a discutere, a rispettare le opinioni degli altri, ad assumere come norma la tolleranza. Occorre saper fare una scelta, conquistare un obiettivo, identificare i punti concreti in cui inserire la propria azione, costruirsi cioè un ideale, un programma. Nella realtà non si può dire di possedere un metodo democratico se non applicato concretamente in una battaglia contro qualche cosa o per qualche cosa, a un contenuto cioè storicamente determinato»⁷¹.

Risolto in termini dialettici il rapporto scuola-società e respinta l'insufficienza di un'educazione comunitaria così come sostenuta da Borghi, Dina Bertoni Jovine procede ad una critica di quelle pedagogie che puntano solo sul rinnovamento delle metodologie lasciando inalterati i contenuti e gli obiettivi dei processi formativi. I soli «metodi scolastici democratici» non bastano per trasformare la società. È vero che una comunità scolastica democratica «può influire assai nella creazione di costumi civili; ma è anche evidente che essa si incontrerà, e non soltanto all'esterno ma anche nel suo interno, con tensioni che non possono essere eliminate soltanto con

⁶⁸ Dina Bertoni Jovine, recensione a Lamberto Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, cit., p. 375.

⁶⁹ Dina Bertoni Jovine, *Sul rapporto scuola-società*, cit., p. 528.

⁷⁰ Dina Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, in «Riforma della Scuola», 6-7, 1962, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 497.

⁷¹ Dina Bertoni Jovine, *Scuola e sviluppo della comunità*, cit., p. 127.

l'educazione poiché dipendono dalle stesse strutture sociali, dal permanere, in quelle strutture, di privilegi e di discriminazioni»⁷². Il riconoscimento dei limiti della sola educazione scolastica «fu tanto evidente in Marx da spingerlo ad agire» sulla società complessiva per creare le condizioni di universale sviluppo umano. Un tale riconoscimento «è meno chiaro in Dewey, che lascia nell'ombra le prospettive delle conquiste che i ragazzi dovranno pur fare su un terreno esterno e assai diverso»⁷³. Questo significa che l'educazione scolastica deve anche definire gli obiettivi dei processi formativi e rendere chiare «le prospettive delle conquiste che i ragazzi dovranno pur fare su un terreno esterno e assai diverso». La democrazia «non si instaura per la genialità organizzativa e il senso democratico di un educatore capace di collocarsi al di sopra di ogni interesse egoistico e quindi sempre pronto a guidare i ragazzi per la via giusta; ma si instaura contro qualche cosa, contro gruppi di potere non disposti a cedere nel campo dei propri interessi, sempre pronti a scambiare bianco con nero, a confondere e rimescolare i motivi veri con i falsi; nel corso di una lotta, quindi, assai più dura che può mettere a prova gli abiti democratici, le aspirazioni conquistate con l'educazione scolastica»⁷⁴. Ora, se è vero che «tra i compiti della scuola» non rientra quello di «aggredire direttamente le forze che si oppongono allo sviluppo della democrazia», è altresì vero che solo attraverso l'educazione tali forze antidemocratiche possono essere «identificate con chiarezza perché le giovani generazioni le possano affrontare coscientemente»⁷⁵. Ne discende che compito dell'educatore è quello di «intensificare, nell'ambito suo proprio, la preparazione delle forze che dovranno affrontare i prossimi urti all'esterno della scuola»⁷⁶ e, al tempo stesso, che «occorre dare un contenuto ideale ad ogni comunità scolastica»⁷⁷, cioè un «contenuto vivo» ed operante nell'educazione come «prospettiva da raggiungere»⁷⁸. E il contenuto etico di un'educazione democratica non può che essere la «giustizia sociale»⁷⁹.

⁷² Dina Bertoni Jovine, *Sul rapporto scuola-società*, cit., p. 528.

⁷³ Dina Bertoni Jovine, recensione a Lamberto Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, cit., p. 376.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ivi, p. 378.

⁷⁶ Ivi, p. 376.

⁷⁷ Dina Bertoni Jovine, *Scuola e sviluppo della comunità*, cit., p. 127.

⁷⁸ Su questo aspetto deweyani e marxisti hanno opinioni diverse. «Su molti pedagogisti», spiega Dina Bertoni Jovine, «ha agito da remora il timore che la definizione di ideali e di informazioni da porsi come obiettivo alla scuola, affidata non a uomini di cultura ma a burocrati, o, comunque, all'amministrazione statale, si riducesse all'imposizione dall'alto di credenze, di opinioni, di nozioni che dovessero essere poi travasate nello spirito infantile, senza possibilità di critica o comunque di reazioni personali. Occorre dire che in Italia questo pericolo è molto grave; e non è il caso che si riportino qui le trascorse imposizioni autoritarie del fascismo e quelle recenti del clericalismo. È giusto mantenere l'allarme su questo fronte, come ha fatto Lamberto Borghi». Occorre tuttavia «convincersi che a un contenuto morto occorre opporre un contenuto vivo, desunto dalla stessa problematica della società in progresso. Lo stesso Borghi ha definito» alcuni «aspetti essenziali di una nuova moralità; antirazzismo, anticolonialismo, rifiuto di imposizioni religiose, di interventi burocratici, etc. Contenuti ideologici che egli, come noi, ritiene indispensabili per una educazione democratica e che l'educatore deve porsi come prospettiva da raggiungere. Una prospettiva,

Una «educazione per il tempo futuro»

Nelle undici *Tesi su Feuerbach* Marx definisce l'attività umana come «prassi» e «confuta la teoria materialistica dell'educazione (che sono, cioè, le circostanze e l'ambiente a fare gli uomini) integrandola con la teoria che l'ambiente viene mutato dagli uomini e che l'educatore stesso deve essere educato. Marx, cioè, dà una sua propria interpretazione del rapporto società-individuo, collocando al centro di questo rapporto la volontà e il potere dell'uomo di conoscere, dominare e umanizzare natura e società»⁸⁰ anziché esserne ciecamente dominato. «Se è vero che l'uomo è determinato dall'ambiente» è altresì vero che «egli può mutare quell'ambiente con l'azione rivoluzionaria», a condizione di avere una conoscenza del «meccanismo di funzionamento dell'ambiente sociale stesso»⁸¹. Alla luce di questo processo l'educazione viene a caricarsi di un significato rivoluzionario che mai aveva avuto prima: non più giustificazione ideologica dell'assetto storico-sociale presente ma forza costruttiva del suo superamento dialettico, della realizzazione delle possibilità future in esso racchiuse⁸².

Alla base della pedagogia elaborata da Dina Bertoni Jovine operano i principi socialisti di sviluppo onnilaterale degli individui e di generalizzazione dell'istruzione pubblica. Un «principio filosofico» (sviluppo universale dell'uomo⁸³) e un «principio storico» (universalizzazione della cultura⁸⁴). Spiega Dina Bertoni Jovine: «si possono considerare come socialisti i principi che definiscono l'universale

aggiungiamo noi, che è di per sé liberatrice, assai più che il vuoto esercizio della critica e del dialogo. Tuttavia il Borghi si riporta ben presto alla formula salveminiiana. 'Salvemini – scrive – considerava compito principale della scuola non di consegnare all'alunno qualsiasi dottrina o nozione, ma di educarlo ad essere *individuo libero e pensante*'; nella quale formula potrebbe apparire che lo spirito di libertà e di critica possa educarsi a prescindere dalla validità dei contenuti morali e culturali. Da una parte, quindi, Borghi espone ideali ben precisi di morale sociale, frutto di un lungo travaglio umano e proposti come mete alla educazione; dall'altra mette in guardia contro ogni prefigurazione culturale o morale dell'opera educativa immaginando il maestro in posizione di equidistanza, se non di indifferenza, di fronte alle scelte morali, dialogare con gli alunni, criticare idee e principi, fuori della viva battaglia culturale e soprattutto fuori da quell'impegno concreto che deriva da una prospettiva e da una scelta» (Dina Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, cit., pp. 496-497).

⁷⁹ Ivi, p. 498.

⁸⁰ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 82.

⁸¹ Dina Bertoni Jovine, *Storia della pedagogia*, con Nicola Badaloni, 3 voll., Laterza, Bari 1966, III, p. 216.

⁸² «La rivoluzione», in questo senso, «non è distruzione della legge o della società, ma azione per sostituire ad un sistema superato di convivenza sociale, un sistema nuovo fondato su leggi nuove che la nuova struttura porta con sé e che vanno interpretate e seguite» (Dina Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, in «Critica marxista», 4, luglio-agosto 1966, p. 239).

⁸³ «Prima di tutto il principio filosofico della unità della persona umana che comporta un tipo di educazione onnilaterale che tenga conto di tutti gli aspetti e l'espressione dell'attività manuale e intellettuale e che tenda a correggere quella divisione che si è andata formando nella vita sociale tra cultura e lavoro con conseguente impoverimento dell'uomo da una parte e della cultura dall'altra» (Dina Bertoni Jovine, *La pedagogia dei socialisti utopisti*, in «Scuola e città», 4, 1968, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 149).

⁸⁴ «Diritto di tutti all'educazione, al completo sviluppo, cioè, delle disposizioni naturali; principio che porta all'esigenza di una organizzazione scolastica sempre più estesa ed efficiente» (Ivi, p. 150).

sviluppo dell'uomo e quelli che definiscono la universalizzazione dell'istruzione pubblica e della cultura. Un principio filosofico, cioè, e uno storico che si incontrano e si completano. Ambedue questi principi debbono essere presenti nella pedagogia socialista»⁸⁵ ed ambedue, insieme, applicati cioè non separatamente, marcano la differenza tra la pedagogia socialista e le pedagogie cattoliche e borghesi. Queste ultime, infatti, pur pronunciandosi a favore dell'universale sviluppo umano finiscono per limitare tale possibilità a ristretti gruppi di individui privilegiati; pur schierandosi a favore del progresso finiscono per negare ad ampie quote di società i benefici di tale progresso; pur dichiarandosi a favore della libertà difendono un sistema fondato sulla disuguaglianza e sull'esistenza di gruppi sociali economicamente asserviti costretti a vendersi per poter sopravvivere e a produrre ricchezza di cui non possono fruire; pur condividendo il principio della generalizzazione dell'istruzione pubblica concepiscono l'applicazione di tale principio solo «nel campo dell'istruzione strettamente utilitaria, di un'istruzione concessa dalle sfere dominanti, di un'istruzione per il popolo»⁸⁶ subalterno alla classe al potere. Il valore della pedagogia socialista scaturisce dal collegamento dei due principi (sviluppo universale dell'uomo e universalizzazione della cultura). Essa opera in vista di una «ricostruzione della società capace di realizzare una istruzione universale e universalmente diffusa tra il popolo»⁸⁷.

Obiettivo dell'educazione socialista è quello di contribuire al «rinnovamento dell'umanità». Il punto di partenza per un rinnovamento dell'umanità è il «rinnovamento delle strutture economico-sociali, cioè la distruzione delle cause che spaccano l'umanità in due»⁸⁸. Senza educazione, però, non è pensabile nessun «rinnovamento delle strutture economico-sociali» che «spaccano l'umanità in due». La formazione di una personalità capace di reagire e di modificare la condizione storicamente determinata è dunque un fattore da cui non si può prescindere.

Si tratta, pertanto, sia di potenziare al massimo la preparazione degli individui («quanto maggiore è l'evoluzione civile» raggiunta «tanto più difficile è per l'uomo elevarsi al livello di essa, tanto più lunga la preparazione necessaria per raggiungere questo livello»⁸⁹), sia di collegare il presente alla prospettiva futura, di educare cioè a trasformare criticamente la realtà («la costruzione del futuro è l'elemento che dà carattere alla

⁸⁵ Dina Bertoni Jovine, *Spunti di pedagogia socialista*, in «Riforma della Scuola», 12, 1957, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 61.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 86.

⁸⁹ Se è l'uomo a creare il mondo in cui vive, ogni passo sul cammino di un'ulteriore attività creativa non può che presupporre l'assimilazione delle precedenti conquiste e la consapevolezza delle tappe già raggiunte. «L'uomo», spiega Dina Bertoni Jovine, «non può essere tale se non assimilando le conquiste che ha ottenuto cioè elevandosi al livello della sue proprie opere. Quanto maggiore è l'evoluzione civile, tanto più difficile è per l'uomo elevarsi al livello di essa, tanto più lunga la preparazione necessaria per raggiungere questo livello» (Ivi, p. 89).

pedagogia socialista e che non ha senso se non inserita in una battaglia di rinnovamento sociale strutturale»⁹⁰). La pedagogia socialista, spiega Dina Bertoni Jovine, considera il sapere «come strumento non soltanto per conoscere ma anche per dominare e modificare la natura, per creare una società nuova. Essa ha, per questo, carattere di accentuata combattività impegnando l'uomo nell'azione che comincia col potenziamento della propria personalità»⁹¹

Non dunque una «pedagogia dell'adattamento alla società»⁹², cioè strettamente funzionale alla civiltà presente («nessuna condizione presente può servire da modello assoluto e perfetto per l'educazione»⁹³), ma una pedagogia legata ad «un impegno» e ad una «prospettiva di lotta»⁹⁴ proiettata al superamento della presente condizione umana. In questo senso «marxismo e disimpegno sociale sono, anche in pedagogia, termini contraddittori»⁹⁵.

Il punto di partenza dell'attività educativa – scrive la pedagogista – dev'essere «una filosofia del progresso o del futuro che accetti queste premesse: che il mondo della civiltà è il solo vero ambiente della vita degli uomini, unico valido terreno di un loro responsabile impegno; che *la civiltà dell'uomo deve essere al servizio dell'uomo*; che l'educazione deve essere diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l'ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero possibile di persone; che il maggior numero di persone contribuisca allo sviluppo civile»⁹⁶. Compito dell'educatore, per conseguenza, è quello di «configurarsi le prospettive future non soltanto sulla base delle trasformazioni sul lavoro, dello sviluppo delle tecniche, delle conquiste scientifiche ma anche sulla base del progresso democratico, dell'evoluzione sociale, dello accrescersi della conoscenza che l'uomo ha di sé e della padronanza che va acquistando sul mondo della natura e della storia». Questa pedagogia mira ad una «educazione poliedrica nella quale introduce come elemento nuovo l'educazione della *capacità ad agire* intesa in senso marxista, come attività cioè svolta dall'uomo nella creazione del mondo, con finalità essenzialmente sociali. Collaborazione tra gli uomini,

⁹⁰ Ivi, p. 84.

⁹¹ Dina Bertoni Jovine, *La pedagogia dei socialisti utopisti*, cit., pp. 150-151.

⁹² Dina Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, in «Critica marxista», 4, luglio-agosto 1966, p. 239.

⁹³ Ivi, p. 242. Una «educazione al presente», un'educazione esclusivamente funzionale allo stato di cose presente è estranea anche al vero pragmatismo filosofico e alla pedagogia di John Dewey. «La concezione dell'educazione come processo e funzione sociale non ha un significato preciso finché non definiamo il genere di società che abbiamo in mente» (John Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 128). «Poiché l'educazione è il processo per mezzo del quale si può compiere la necessaria trasformazione invece di lasciarla nella fase di semplice ipotesi circa quello che è desiderabile, arriviamo a una giustificazione dell'affermazione che la filosofia è la teoria dell'educazione in quanto pratica deliberatamente condotta» (Ivi, p. 444).

⁹⁴ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 89.

⁹⁵ Ivi, p. 86.

⁹⁶ Dina Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, cit., p. 239.

eguaglianza reale di tutti i cittadini, partecipazione responsabile di tutti all'azione sociale, evoluzione della cultura delle masse, liberazione nazionale e sociale dei popoli ancora oppressi, sono i fermenti morali che possono farci prevedere le direttive morali e sociali di un futuro molto prossimo e che devono orientare la nuova educazione realizzando quella vera rivoluzione copernicana che non consiste, come si è creduto, nel trasferire il centro dell'educazione dall'educatore al discente bensì dal presente al futuro»⁹⁷.

Pedagogia e didattica

Tra cultura ed educazione Dina Bertoni Jovine pone la seguente relazione: cultura significa «individuazione delle possibilità» storicamente fondate, «capacità di presentare un maggior numero di possibilità e quindi di libertà e di scelte» rispetto alle determinazioni della civiltà presente; «educazione» significa «maturazione» di tali possibilità «come fatto collettivo e di massa»⁹⁸. La pedagogia (cultura), in altre parole, deve rappresentare «il momento critico, eretico, di superamento»⁹⁹ della civiltà presente, e l'educazione, per conseguenza, non deve «limitarsi ad una generica preparazione alla vita, né alla formazione di capacità professionali, ma deve abbracciare tutto l'essere umano penetrando nel più profondo della sua personalità e sviluppandolo universalmente»¹⁰⁰.

Si tratta, quindi, di ricondurre la cultura (cultura, ancora una volta, «significa capacità di azione pratica e intellettuale insieme, abilità e sapere»¹⁰¹) a strumento valido nelle mani degli uomini per la trasformazione della realtà sociale.

Ora, gli attivisti definiscono dogmatico un insegnamento che si risolve in trasmissione di contenuti e nozioni¹⁰²; i marxisti, invece, ritengono necessaria la «conoscenza organica di quel corpo di conquiste che le generazioni ereditano e ritrasmettono arricchendolo e potenziandolo»¹⁰³, e sottopongono a critica sia un certo puerocentrismo (giudicato incapace di collocare la funzione del discente nei processi di trasformazione sociale), sia, come si vedrà più avanti, un certo spontaneismo.

⁹⁷ Ivi, p. 242.

⁹⁸ Dina Bertoni Jovine, *Storia della pedagogia*, cit., III, p. 373.

⁹⁹ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit., p. 239.

¹⁰⁰ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 120.

¹⁰¹ Ivi, p. 97.

¹⁰² Tuttavia, questo antidogmatismo può rientrare esso stesso «in una sorta di nuovo dogmatismo». La pedagogia «dell'antidogmatismo si è andata concretando (almeno in certe correnti), in un nuovo verbo; e della scuola si tendeva a rifiutare non la cultura dogmatica, ossia irrigidita in sintesi fuori del flusso vivo del processo del pensiero, ma la cultura *tout court*» (Dina Bertoni Jovine, *Scuola e società in Italia nel pensiero pedagogico di Antonio Banfi*, in «Rinascita», 6, 1962, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., pp. 423-424).

¹⁰³ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 120.

La «deviazione» dell'attivismo, spiega Dina Bertoni Jovine, comincia quando si sostiene che «tutto il processo conoscitivo deve aver origine da un interesse spontaneo e svolgersi secondo fasi stabilite da leggi psicologiche. Sul concetto di spontaneità le due pedagogie [attivista e socialista] sono destinate a scontrarsi. Per i divulgatori delle scuole nuove vale tuttora, a questo riguardo, l'ottimismo rousseauiano: lasciando fare al ragazzo, mettendolo in ambiente adatto, gli interessi spontanei sorgeranno non solo numerosi e vivaci ma condurranno senza ostacolo alle più difficili conquiste. L'ostacolo può essere rappresentato solo dall'azione programmatica del maestro che inserisce nel normale sviluppo del fanciullo elementi estranei. La pedagogia del socialismo fa molte riserve sull'attività spontanea. La capacità creativa dell'uomo è frutto di maturazione personale che si realizza nell'ambito di un progresso collettivo. Le scuole della spontaneità o attive bandiscono ogni comunicazione di nozioni, definiscono come dogmatico ogni insegnamento che si risolva appunto in comunicazione e spiegazione di nozioni. Per il socialismo è necessario invece che un certo patrimonio di nozioni e di ideali di valore universale venga trasmesso da una generazione all'altra perché ogni generazione possa realizzare su quella base le conquiste e i suoi progressi»¹⁰⁴. Di qui – nel dibattito sullo spontaneismo e, più in generale, sulla diffusione dell'attivismo pedagogico¹⁰⁵ – il recupero da parte di Dina Bertoni Jovine di alcune riflessioni presenti nelle opere di Anton Semenovyc Makarenko¹⁰⁶ e negli scritti di Antonio Gramsci¹⁰⁷.

In Makarenko, com'è noto, la pedagogia è «strumento per la ricostruzione sociale»¹⁰⁸. Un'educazione fondata sull'attività spontanea, pertanto, è ritenuta «velleitaria, debole, individualistica, dispersiva: una base quindi

¹⁰⁴ Dina Bertoni Jovine, *Spunti di pedagogia socialista*, cit., pp. 70-71.

¹⁰⁵ Sull'argomento si veda Giorgio Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1971.

¹⁰⁶ Di Anton Semenovyc Makarenko (1888-1939) si vedano: *Bandiere sulle torri*, 2 voll., Cultura Sociale, Roma 1955; *Poema Pedagogico*, Editori Riuniti, Roma 1960; *Pedagogia scolastica sovietica*, Armando, Roma 1960; *La marcia dell'anno '30*, Armando, Roma 1960; *Consigli ai genitori*, Editori Riuniti, Roma 1961; *Carteggio con Gor'kij e altri scritti*, Armando, Roma 1968. Su Makarenko si vedano: Pietro Braido, *Makarenko*, La Scuola, Brescia 1959; Alessandro Kaminski, *La pedagogia sovietica e l'opera di A. Makarenko*, Armando, Roma 1962; Graziano Cavallini, *Il Collettivo di Makarenko*, Pico, Modena 1968; James Bowen, *Anton S. Makarenko e lo sperimentalismo sovietico*, La Nuova Italia, Firenze 1973; Nicola Siciliani De Cumis, *I bambini di Makarenko*, ETS, Pisa 2002.

¹⁰⁷ Sulla riflessione pedagogica gramsciana si vedano: Antonio Gramsci, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, a cura di Giuseppe Urbani, Editori Riuniti, Roma 1969; Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 1970; Angelo Broccoli: *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972; Dario Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Editori Riuniti, Roma 1976; Dario Ragazzini, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Moretti Honegger, Bergamo 2002; Peter Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007; Antonio Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di Mario Alighiero Manacorda, Editori Riuniti università press, Roma 2012.

¹⁰⁸ Dina Bertoni Jovine, *La pedagogia di Makarenko*, in «Belfagor», 4, 1955, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 174.

incerta, instabile per costruire forti personalità, capaci di contribuire alla creazione di un mondo migliore»¹⁰⁹. Il pedagogista ucraino non dubita minimamente della necessità di «considerare la scienza come un aiuto da dover offrire ai ragazzi con tutti i caratteri di un patrimonio che le generazioni hanno accumulato in secoli di fatica per la ricchezza di tutti. Egli non pensa neppure che il ragazzo debba arrabattarsi a mettere insieme con la sua povera fatica brandelli di piccole scoperte disorganiche tratte dalla sua personale esperienza. L'esperienza gli deve servire sì a perfezionare la sua tecnica, a trovare il rapporto tra scienza e lavoro, a proiettare nel campo scientifico i problemi stessi del lavoro e vedere quindi, con chiarezza, la necessità di risalire alle leggi, ma non a rifare, individualmente, tutto il cammino della scienza o a stabilire legami artificiali fra occupazioni pratiche e materie di studio. Le scienze coi loro particolari metodi ritrovati con l'apporto di centinaia di uomini, devono costituire una acquisizione liberata sì di tutto quello che di meccanico l'appesantiva nella scuola vecchia, ma organica e veramente viva e veramente vivificatrice dell'esistenza. Se l'attività personale dello scolaro deve trovare uno sbocco è giusto che essa si eserciti verso nuove conquiste e non nel riconquistare ciò che è già patrimonio umano ben consolidato»¹¹⁰. Per questa ragione Makarenko da un lato «difende per il lavoratore una preparazione completa e organica dal punto di vista culturale; non una cultura minore o limitata e frammentaria»¹¹¹; dall'altro, pone la disciplina quale strumento imprescindibile per promuovere la «graduale trasformazione dell'attività naturalisticamente spontanea in attività razionalmente spontanea»¹¹². Del resto, preparare «la massa lavoratrice alla sua funzione di guida» è un processo che non può essere affidato alla spontaneità. «Vi sono energie spontanee che occorre opportunamente incoraggiare ed energie che occorre frenare. I fautori della scuola attiva nel loro indiscriminato rispetto della spontaneità e della libertà del ragazzo hanno sottovalutato le componenti negative della spontaneità. Non tutte le azioni, non tutti gli impulsi sono da incoraggiare: molti sono da frenare. La funzione di freno nell'educazione attivistica è messa da parte. Si pensa con eccessiva fiducia che la scomparsa delle cattive tendenze si avrà automaticamente con il prevalere e lo sviluppo delle buone. L'ipotesi contraria non è presa in esame: che cioè lo sviluppo delle cattive tendenze possa in maniera pericolosa impedire alle buone di svilupparsi. Makarenko affronta decisamente questa questione ripristinando la necessità di una guida energica da parte dell'educatore»¹¹³.

¹⁰⁹ Ivi, p. 202.

¹¹⁰ Ivi, p. 215.

¹¹¹ Ivi, p. 216.

¹¹² Ivi, p. 202.

¹¹³ Ivi, p. 193.

Anche Gramsci distingue «una fase dell'educazione che dovrebbe avere come scopo quello di livellare la cultura, ed una fase creativa, in cui, raggiunta una certa omogeneità, si dovrebbe tendere a favorire l'espressione creativa dell'individuo»¹¹⁴. Gramsci ritiene che tutta l'istruzione debba essere fondata sulla partecipazione dell'alunno ma «vede questa partecipazione svilupparsi gradatamente in relazione alla capacità di autonomia che il fanciullo conquista con la disciplina e non ottiene da natura come un dono gratuito»¹¹⁵. Di qui la distinzione tra scuola attiva e scuola creativa, sostenendo che se una scuola deve essere sempre attiva (cioè sempre suscitatrice di interessi) non sempre deve e può essere creativa. Sulla base di questi presupposti le divergenze tra marxisti e attivisti si fanno più marcate. Sul concetto di interazione scuola-ambiente, ad esempio, l'attivismo pone l'accento «sull'influenza dell'ambiente nella formazione del fanciullo o per lo meno nella nascita spontanea dei suoi interesse. Nel pensiero gramsciano l'accento è posto invece sull'influenza dell'attività umana e della cultura sull'ambiente naturale e sociale. La cultura», in Gramsci, deve essere prima di tutto un'attività liberatrice da «tutte le forme arretrate con cui si presenta l'ambiente intorno al fanciullo»¹¹⁶ (definite genericamente da Gramsci «folclore»).

Dunque, mentre gli attivisti pongono l'ambiente e la sua libera e spontanea esplorazione a fondamento e matrice del processo formativo, Gramsci, al contrario, sostiene che occorre sottoporre a critica l'ambiente per «respingere gli elementi che ritardano, invece di favorire, la formazione dell'uomo moderno. Quanto c'è ancora di magico, di superstizioso, di arretrato e irrazionale nella concezione del mondo e che il fanciullo può assorbire dall'ambiente deve essere corretto dalla scuola per mezzo di una più moderna cultura scientifica e storica in modo da impegnare il fanciullo stesso in una nuova prospettiva»¹¹⁷.

Attraverso una moderna cultura storico-scientifica la scuola ha il compito di correggere quanto di irrazionale vi è in una «concezione del mondo 'imposta' meccanicamente [agli individui] dall'ambiente esterno»¹¹⁸ e a cui essi partecipano «senza averne consapevolezza critica»¹¹⁹. Si tratta di

¹¹⁴ Dina Bertoni Jovine, *Storia della pedagogia*, cit., III, p. 371.

¹¹⁵ Dina Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, in «Riforma della Scuola», 5, 1961, p. 8, ora in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 409.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Ivi, p. 410. Non diversamente, anche per Makarenko nelle componenti spontanee «c'è il grano e la gramigna. La gramigna non è ammessa dai pedagoghi, oppure è considerata un'erba che cade da sé, di fronte al rigoglioso svilupparsi del grano. Essi pensano così perché teorizzano in astratto. Invece nella realtà la gramigna è preoccupante, bisogna eliminarla con cura, con una tecnica attentamente studiata» (Dina Bertoni Jovine, *La pedagogia di Makarenko*, cit., p. 206).

¹¹⁸ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di Valentino Gerratana, 4 tomi, Einaudi, Torino 1975, p. 1375.

¹¹⁹ Ibidem. Un noto esempio è rappresentato dall'uso di un linguaggio dialettale: «se è vero che il linguaggio contiene gli elementi di una concezione del mondo e di una cultura, sarà anche vero che dal linguaggio di ognuno si può giudicare la maggiore o minore complessità della sua concezione del mondo. Chi parla solo il dialetto o comprende la lingua nazionale in gradi diversi, partecipa

correggere un vero e proprio «squilibrio che si crea a danno della razionalità» causato da un'«educazione abbandonata all'immediatezza delle reazioni sentimentali. Le verità divenute tradizionali, trasmesse eufemisticamente da una generazione all'altra divengono sedimento che favorisce il ristagno su posizioni sorpassate, e impedimento quindi al progresso»¹²⁰. Occorre perciò «dare al ragazzo gli strumenti culturali con cui egli possa condurre il suo giudizio e la sua critica ed orientare la sua azione consapevolmente: la *scienza* prima di tutto, che è accertamento del *vero*, trasformazione cioè di un *vero* accettato passivamente, in un certo documentato, sperimentato e trasferibile nella concretezza della attività umana; e la *storia* considerata come progressiva trasformazione della condizione umana in cui il fanciullo dovrà inserire la sua azione personale. Senza questi strumenti l'attività conoscitiva, definita come esplorazione dell'ambiente, rischia di rimanere acritica e quindi non stimolante nella condotta»¹²¹.

Il possesso di questi strumenti, com'è evidente, è considerato da Gramsci nel suo pieno valore educativo. Per questo egli respinge l'«arbitraria e artificiosa distinzione tra istruzione e educazione che si accompagna con tutte le svalutazioni della istruzione quando si vuole contrapporla come attività che esercita prevalentemente intelligenza e raziocinio alla educazione intesa come sviluppo di sentimento, di fede, di affetti, acquisizione di *verità* affidate cioè alla intuizione e alla emozione»¹²². La funzione della scuola deve essere proprio quella di formazione del giudizio per l'orientamento critico e consapevole delle azioni umane¹²³. Non si tratta

necessariamente di una intuizione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica in confronto delle grandi correnti di pensiero che dominano la storia mondiale. I suoi interessi saranno ristretti, più o meno corporativi o economicistici, non universali. Se non sempre è possibile imparare più lingue straniere per mettersi a contatto con vite culturali diverse, occorre almeno imparare bene la lingua nazionale. Una grande cultura può tradursi nella lingua di un'altra grande cultura, cioè una grande lingua nazionale, storicamente ricca e complessa, può tradurre qualsiasi altra grande cultura, cioè essere una espressione mondiale. Ma un dialetto non può fare la stessa cosa» (Ivi, p. 1377).

¹²⁰ Dina Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, cit., p. 411.

¹²¹ Ivi, p. 410. Si veda anche Dina Bertoni Jovine, *Il posto della geografia*, in «Riforma della Scuola», 12, 1956, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 663-669. Sull'insegnamento della storia si vedano: Dina Bertoni Jovine, *Formazione della coscienza storica*, in «Riforma della Scuola», 10, 1956, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 588-595; Dina Bertoni Jovine, *Cede il passo a fatica la storia dei re e dei miti*, in «Rinascita», 11/12, 1963, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 596-607; Dina Bertoni Jovine, *Insegnamento della storia nella scuola media obbligatoria*, in «Riforma della Scuola», 2, 1963, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 608-617; Dina Bertoni Jovine, *Introduzione*, in Antonio Labriola, *Scritti di pedagogia e politica scolastica* [1961], Editori Riuniti, Roma 1974.

¹²² Dina Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, cit., pp. 410-411.

¹²³ Scrive Gramsci: «non basta far conoscere l'aspetto esteriore e superficiale degli avvenimenti, ma bisogna intenderne e porne in luce il significato e i motivi più profondi, che ricollegano in intrinseca, sostanziale unità le varietà delle manifestazioni estrinseche: bisogna vedere di quali forze occulte che agitano l'organismo sociale siano espressione quegli avvenimenti, che sono come lo spumeggiare delle onde sulla superficie dei mari» (Antonio Gramsci, *Passato e presente*, 6 aprile 1918, ora in Id., *Odio gli indifferenti*, Chiarelettere, Milano 2001, pp. 71-72).

di riportare il centro della vita scolastica dall'alunno all'educatore (di invertire cioè la «rivoluzione copernicana dell'educazione» sviluppatasi a partire da Rousseau) ma di essere consapevoli del fatto che l'atto educativo non si riduce al solo rapporto docente/discente. «Quando la pedagogia dell'attivismo parla di rivoluzione copernicana non tiene conto di tutti gli aspetti dell'atto educativo e, con una astrazione arbitraria, lo riduce al rapporto maestro-scolaro, dimenticando» che «i termini essenziali dell'educazione sono almeno tre e non due: alunno, maestro, ambiente. L'alunno è al centro dell'influenza convergente del maestro e dell'ambiente»¹²⁴: sottratto alla guida del maestro l'alunno sarebbe di fatto riconsegnato alle suggestioni educative dell'ambiente e all'immediatezza delle libere esperienze spontanee, «assolutamente insufficienti alla formazione delle nuove generazioni»¹²⁵.

Diversa, dunque, è la valutazione che pedagogisti marxisti e pedagogisti attivisti esprimono sulla capacità dell'alunno di operare spontaneamente. «L'attivismo presuppone non soltanto un ambiente buono (natura o società che sia) ma anche la presenza nel fanciullo di energie e di forze che gli sono date per natura e che bisogna lasciar libere nelle loro manifestazioni. La natura è buona, come disse Rousseau, la società è buona, come sottintendono alcuni pedagogisti; lasciamo dunque alla natura e alla società o ad ambedue il compito di formare l'uomo di domani; lasciamo soprattutto al fanciullo la possibilità di seguire i suoi interessi immediati, aderendo a questo ambiente. Non v'è chi non veda come il giudizio positivo dato dell'ambiente sfoci inevitabilmente in una aspirazione a conservare anche se non c'è nessun pedagogista che voglia riconoscere la presenza sotterranea di questa aspirazione nel proprio sistema educativo. Provano queste ripugnanze a considerarsi conservatori la cura con cui i sistemi pedagogici sono elaborati e la preoccupazione di rinnovare i *metodi* attraverso i quali si vuol raggiungere il massimo di democrazia. Il metodo della libertà, il metodo della discussione, la possibilità di autodecisione realizzata in molti esperimenti, il rispetto della personalità del fanciullo che costituisce uno degli aspetti più suggestivi delle teorie attivistiche, la spinta alla collaborazione con l'attività a gruppi ecc. sono il segno più chiaro che ogni pedagogista ama sentirsi rinnovatore del costume e dedica a questo delicato compito il meglio di sé»¹²⁶. Ma una «rivoluzione operata coi metodi soltanto»¹²⁷, come sappiamo, è inefficace. Modificando i metodi senza dare all'educazione un nuovo contenuto «non si aiuta sostanzialmente la giovane generazione a stabilire un contatto con la vita in atto, a realizzare lo sviluppo di una nuova mentalità con prospettive diverse da quelle che ha assimilato, ad arrivare cioè ad una vera *autonomia*, che è una conquista

¹²⁴ Dina Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, cit., pp. 411-412.

¹²⁵ Ivi, p. 413.

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Ivi, p. 414.

molto diversa e molto più importante della *libertà naturalisticamente intesa*¹²⁸. Quest'ultima, infatti, si manifesta con interessi frammentari, rapsodici, disorganici; l'autonomia, invece, è «espressione di attività convergenti verso un piano organico, con prospettive che allargano il mondo morale e che esigono spesso sforzo e sacrificio»¹²⁹.

La spontaneità, inoltre, se meglio analizzata, rimanda ad un concetto assai più complesso di quanto possa sembrare a prima vista. «Volendo porsi in concreto» la problematica della spontaneità, «noi dovremmo identificare le varie componenti che entrano nella cosiddetta spontaneità del fanciullo; vi troveremmo stratificate influenze che hanno modificato sostanzialmente la natura primigenia. La spontaneità di un fanciullo contadino è diversa dalla spontaneità del fanciullo cittadino: e il comportamento 'spontaneo' nell'uno e nell'altro sono il risultato di condizioni ambientali diverse. Vi è dunque una base storica negli interessi che riteniamo spontanei, dovuta alle abitudini, alla imitazione, all'assorbimento di consuetudini, di abiti mentali»¹³⁰, in breve, al contesto sociale e di vita di ogni individuo¹³¹. L'autonomia, invece, non scaturisce dalla spontaneità ma è il «risultato di un lungo processo»¹³², è una graduale e faticosa conquista che si realizza attraverso la disciplina e lo sforzo. Si tratta, allora, di «vincere la resistenza allo sforzo»¹³³, non di eliminare lo sforzo¹³⁴. Eliminare lo sforzo dalla vita educativa significa per Dina Bertoni Jovine mortificare le «attività umane più vere», deprimere le energie del tipo d'uomo costruttore di una nuova forma di civiltà; significa porre «il fanciullo in balia di interessi e di suggestioni occasionali, effimeri, superficiali», ritardando in lui la «capacità di partecipare alla lotta umana più significativa»¹³⁵. Se la società è «ingiusta e corrotta e non si tratta di adeguarsi ad essa ma di mettersi contro quanto di guasto è in essa, l'educazione deve suscitare nel fanciullo non solo il senso critico ma anche la capacità dello sforzo e del sacrificio. La disciplina è necessaria per acquistare certe abitudini di diligenza, di esattezza, di

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Ivi, pp. 414-415.

¹³¹ In un individuo «la cui vita abbraccia una grande cerchia di molteplici attività e relazioni pratiche col mondo, e che quindi conduce una vita ricca di vari aspetti, il pensiero ha lo stesso carattere di universalità che presenta ogni altra manifestazione della vita di questo individuo» (Karl Marx, Friedrich Engels, *L'ideologia tedesca*, cit., p. 245). Diversamente, «se le circostanze nelle quali questo individuo vive gli permettono soltanto di sviluppare unilateralmente una qualità a spese di tutte le altre [...], quest'individuo non va oltre ad uno sviluppo unilaterale» (Ivi, p. 245).

¹³² Dina Bertoni Jovine, *Gramsci e la cultura contemporanea*, cit., p. 420.

¹³³ Dina Bertoni Jovine, *La pedagogia di Makarenko*, cit., p. 210. Occorre «vincere la resistenza dell'educando aiutandolo a superare lo sforzo, trasformando la sua passività in autocoscienza e l'autocoscienza in autodeterminazione» (Ivi, p. 206).

¹³⁴ Una scuola «in cui si abituino i fanciulli alla facilità, all'approssimazione, con l'esclusione dal loro lavoro di ogni esigenza di sistemazione organica e quindi di ogni disciplina mentale, non può costituire la base» di una scuola «formatrice di cultura valida» (Dina Bertoni Jovine, *Le spine della scuola unica*, in «Riforma della Scuola», 8-9, 1961, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 379-380).

¹³⁵ Dina Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, cit., p. 415.

concentrazione, senza le quali lo sforzo di agire diventa impossibile. Nessun pedagogista può affermare che in questo sforzo, che costa anche dolore, inizialmente il fanciullo possa fare a meno dell'intervento dell'adulto; esso gli è necessario almeno fino a che raggiunta una certa esperienza non sia capace di apprezzare il valore e il significato della lotta che compie e affrontarla autonomamente»¹³⁶.

Si sta parlando, a guardar bene, del concetto gramsciano di «conformismo dinamico», presupposto necessario per la successiva scuola creativa¹³⁷ («la fase creativa per Gramsci non è dunque all'inizio del processo educativo ma al termine»¹³⁸) e per la graduale conquista dell'autonomia («occorre che il momento dell'eteronomia vada scomparendo via via che il fanciullo si sviluppa in intelligenza e volontà acquistando cognizioni e facendo esperienze di vita; occorre che l'autorità sia esercitata in modo da favorire il formarsi dell'autonomia e del potere dell'autodeterminazione; occorre che la coercizione esercitata sul fanciullo sia fatta in nome di ideali accettati anche dagli educatori come finalità da raggiungere per il miglioramento della vita sociale»¹³⁹). L'autonomia, obiettivo dell'educazione, non è dunque una predisposizione naturale ma è una conquista che richiede sforzo e disciplina. Il confronto tra pedagogisti marxisti e pedagogisti laici in merito a contenuti e metodi dell'educazione si fa così più ricco. I secondi rifiutano l'approccio contenutistico dei primi, a giudizio dei quali il problema metodologico si pone sì come importante ma non può essere isolato dal contesto generale né può assumere funzione prioritaria rispetto alle questioni di contenuto. «La nostra critica all'attivismo non è una critica dall'esterno», spiega Dina Bertoni Jovine, e «non si deve confondere cioè con gli assalti più o meno camuffati che combattono l'attivismo pedagogico per attaccamento ai vecchi metodi ripudiando ogni progresso nella tecnica dell'insegnamento. Noi siamo anzi attivisti convinti nel senso che desideriamo dare alla scuola gli strumenti più validi per formare uomini moderni e portarli al massimo del loro sviluppo. Per farne dei costruttori, insomma, per usare una espressione gramsciana. E non soltanto nel significato ristretto che potrebbe prevalere in questo periodo di progresso tecnico, ma nel significato più ampio di costruttori di civiltà. In questo senso noi apprezziamo e condividiamo tutte le ricerche di metodo che, sulla base di una migliore conoscenza del fanciullo, ci indicano le vie più naturali e spontanee per l'apprendimento; apprezziamo anche il capovolgimento che ha messo in

¹³⁶ Dina Bertoni Jovine, *Gramsci e la cultura contemporanea*, cit., pp. 418-419. La «pedagogia del *laissez faire*», al contrario, è la meno adatta per «creare nuove tempere di uomini che vogliono riformare costumi e strutture» (Ivi, p. 419).

¹³⁷ «La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima fase si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di 'conformismo' che si può chiamare 'dinamico'; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di 'collettivizzazione' del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea» (Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1537).

¹³⁸ Dina Bertoni Jovine, *Spunti di pedagogia socialista*, cit., p. 73.

¹³⁹ Dina Bertoni Jovine, *Gramsci e la cultura contemporanea*, cit., p. 420

risalto una teoria dell'apprendimento di fronte alle teorie dell'insegnamento; e soprattutto i metodi che sollecitano la partecipazione del ragazzo alla organizzazione della propria cultura. Tuttavia occorre, secondo noi, appuntare l'attenzione sulla scelta delle informazioni (non abbiamo timore di usare questo termine) sui cui far convergere l'attenzione degli alunni»¹⁴⁰, e sulla funzione dell'educatore. «La lezione, ancora oggi, nella pratica scolastica, nelle sue varie forme, rimane uno strumento insostituibile, anzi uno dei cardini della scuola; e la guida intelligente del maestro un mezzo sempre idoneo (quando è idoneo) per dare al fanciullo la capacità di assorbire i succhi della cultura in mezzo a cui si sviluppa e del cui possesso non può fare a meno per orientarsi e per inserire, nello sforzo delle conquiste comuni, la sua attività individuale»¹⁴¹.

Gli attivisti, invece, pongono l'esplorazione spontanea dell'ambiente quale fondamento e matrice di ogni processo formativo. Ma cosa si intende per ambiente d'esperienza? Esso, a guardar bene, è «composto di molti elementi; intorno al bambino c'è una casa, una famiglia, un paese o un rione; una confluenza di suggestioni di diversissima natura. Vi sono ambienti ricchissimi e ambienti poverissimi, ambienti dove i rapporti sociali, il lavoro, i problemi che ne derivano hanno manifestazioni cariche di fermenti; e ambienti dove la povertà o l'inerzia fanno barriera ad ogni progresso e annegano nella rassegnazione o nel conformismo»¹⁴². Ciò significa che bisogna evitare approcci semplicistici nel considerare l'apporto che le cosiddette «forze ambientali» possono rappresentare per la «maturazione dell'animo infantile»¹⁴³.

Per Dina Bertoni Jovine sono principalmente due i pericoli in cui l'educatore può incorrere nello stabilire il rapporto scuola-ambiente: 1) «accettare l'ambiente com'è senza sottoporlo a una critica serena che lo porti a identificare, nella vita del suo tempo, gli elementi educativi da quelli diseducativi»; 2) «isolare la scuola da ogni influsso ambientale, rinchiudendo la sua azione in un pedagogismo sterile e astratto»¹⁴⁴.

Nel primo caso si avrà una scuola che accetta dall'ambiente «indirizzi di schietto conformismo che mortificano lo spirito invece che esaltarlo nelle sue qualità più costruttive. Dall'ambiente ci può venire la retorica nazionalista, l'accettazione di un ordine sociale sorpassato, l'abitudine a rivestire di formule idealistiche gli interessi di alcune classi sociali, la

¹⁴⁰ Dina Bertoni Jovine, *Il contenuto non è indifferente*, in «Riforma della Scuola», 11, 1961, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 469.

¹⁴¹ Ivi, p. 470. Si vedano anche: Dina Bertoni Jovine, *La lezione verbale*, in «Riforma della Scuola», 10, 1960, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 519-533; Dina Bertoni Jovine, *Lezione oggettiva e lezione come collaborazione*, in «Riforma della Scuola», 11, 1960, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., pp. 534-547.

¹⁴² Dina Bertoni Jovine, *Esplorazione dell'ambiente*, in «Riforma della Scuola», 11, 1956, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 474.

¹⁴³ Ivi, pp. 474-475.

¹⁴⁴ Ivi, p. 475.

persuasione alla remissività, l'ipocrisia di tutti i formalismi»¹⁴⁵. Dall'ambiente, inoltre, se si pensa all'azione e alla diffusione dei mass media, vengono «la violenza, la brutalità, il razzismo, l'esaltazione dei sentimenti erotici» ma anche «veleni meno appariscenti e più insidiosi» che «danno al fanciullo, della vita, un'immagine deformata, esaltano sentimenti falsi, spengono in lui il potere critico con facili emozioni e la capacità di lotta con altrettanto facili evasioni: gli fanno apparire ordine l'accettazione passiva e disciplina la pigrizia mentale»¹⁴⁶. Per questa ragione è «pericoloso per un vero educatore abbandonare i suoi alunni ad una esplorazione dell'ambiente senza il sostegno di un giudizio critico per cui siano indotti a cogliere quanto c'è di educativo e quanto di diseducativo nelle suggestioni ambientali»¹⁴⁷.

Il secondo pericolo consiste invece nel voler isolare la scuola dall'ambiente facendone un «circolo chiuso, senza riferimento diretto alla vita che le pulsa intorno»¹⁴⁸. Si tratta, in questo caso, di un'operazione astratta, impossibile. «Non è possibile tagliare tutti i fili che congiungono la scuola alla società in cui si colloca» e «oggi, meno che mai, sarebbe possibile realizzare una scuola mettendola fuori dal suo tempo»¹⁴⁹. Gli studi confermano che «nella maturazione psicologica del ragazzo l'ambiente ha una funzione preminente. È giusto dunque che l'opera della scuola abbia come sua base lo studio dell'ambiente, la sua esplorazione per trarne le fonti più genuine e vive della cultura e dell'educazione; anche allo scopo di favorire il processo di un inserimento del fanciullo nella società come elemento attivo e produttore. Ma questo rapporto tra scuola e ambiente che l'educatore deve arricchire e rafforzare con la concretezza delle ricerche geografiche, scientifiche, storiche e sociali presuppone da parte del maestro un esame critico, una vigilanza continua; e soprattutto un criterio discriminante: quello di considerare valida per l'educazione ogni espressione della società che rappresenti un passo in avanti nella conquista di rapporti più giusti, più fraterni, più leali, più morali: valide tutte le lotte contro l'ipocrisia, contro il conformismo, contro la passività, contro gli egoismi di classe»¹⁵⁰. Nell'esplorazione dell'ambiente, continua più avanti, occorre «guidare i nostri alunni» ad assimilare da esso «i fermenti di una moralità sempre più limpida e coraggiosa, le suggestioni che rinforzino la sua vitalità, il suo senso critico, le sue energie morali e costruttive, e a respingere quanto v'è di passivo, di corrotto»¹⁵¹.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Ivi, p. 476.

¹⁴⁷ Ibidem.

¹⁴⁸ Ivi, p. 477.

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Ivi, pp. 477-478.

¹⁵¹ Ivi, p. 478.

Per i marxisti, dunque, si tratta di stabilire non solo «come insegnare» (i metodi) ma anche «cosa insegnare» (i contenuti attraverso cui interpretare l'esperienza); si tratta di connettere i metodi ai contenuti dell'educazione, di definire il progetto di società in vista del quale organizzare la scuola e i percorsi educativi. La questione del metodo non riguarda solo la tecnica («la tecnica si dimostra disponibile per qualsivoglia sistema educativo»¹⁵²) ma va affrontata in stretta connessione:

1. con la concezione dell'uomo e della società, con la sostanza dell'insegnamento (l'attivismo, ad esempio, «non può definirsi laico se non si sostanzia d'una cultura laica»¹⁵³)
2. con il progetto politico («che senso avrebbe esercitarsi nel lavoro a gruppi o nella forma democratica della discussione se non si andasse a fondo degli ideali democratici che la società è impegnata a raggiungere?»¹⁵⁴)
3. con l'orientamento etico dell'educazione («l'ideale morale dei marxisti è la giustizia sociale»¹⁵⁵) rispetto al quale i metodi e gli strumenti devono essere subordinati («assiologia prima che metodologia»¹⁵⁶).

In altre parole: «se il metodo non è indifferente a maggior ragione non è indifferente il contenuto; specie in un'epoca come la nostra in cui i vecchi *idola* resuscitano con tanta facilità. E per contenuto [i marxisti intendono] quell'insieme di aspirazioni, quelle prospettive culturali e sociali che danno significato alla vita umana e che rappresentano la molla della vera attività; dell'attività cioè che esalta tutto l'uomo anche al di là dei limiti, spesso avari, segnati dalla legge della psicologia»¹⁵⁷.

Alla luce di queste riflessioni, i punti essenziali posti dai marxisti nel dibattito sull'attivismo sono così sintetizzati da Dina Bertoni Jovine: «1) noi consideriamo essenziale per il rinnovamento della scuola stabilire il carattere e la sostanza della cultura nuova, che ne deve costituire il contenuto; 2) nel definire questa cultura crediamo di dover avere in mente il *tipo di uomo* che vogliamo formare, pur tenendo conto delle particolari capacità individuali; 3) mettiamo in prima linea la strutturazione concreta della scuola: ordinamenti, orari, programmi, ecc., con la ferma convinzione che l'ordinamento scolastico rappresenta un fatto politico-sociale e che rispecchia sempre una concezione della vita; 4) riteniamo gli studi di

¹⁵² Dina Bertoni Jovine, *Il contenuto non è indifferente*, cit., p. 470.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ Dina Bertoni Jovine, *Contenuto e metodo*, in «Riforma della Scuola», 6-7, 1960, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 466.

¹⁵⁵ Dina Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, cit., p. 498.

¹⁵⁶ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit., p. 236.

¹⁵⁷ Dina Bertoni Jovine, *Il contenuto non è indifferente*, cit., p. 471.

metodologia e di psicologia strumentali in rapporto alla sostanza filosofico-politica del fatto educativo»¹⁵⁸.

Contenuti e metodi non possono essere separati né distinti. Anzi, contenuti e metodi, a guardar bene, nascono insieme. In ogni epoca storica le battaglie per la trasformazione del metodo sono strettamente legate all'affermazione di specifici contenuti, alla nascita cioè «di una nuova cultura e di nuovi rapporti umani: i metodi basati sull'intuizione (esperienza individuale), sulla osservazione (indagine personale), sull'esperimento (necessità di verifica), nascono per esigenze di una esatta conoscenza del mondo della natura, di una scienza nuova, cioè, che ripudia, in certo senso, le definizioni trasmesse da una tradizione culturale basata sull'autorità dei testi. L'attivismo comincia quando alla retorica e alla eloquenza sottentra la scienza della natura; e all'autoritarismo della *praelectio* si sostituisce il razionalismo della *verità chiara e distinta*; quando il senso dell'eguaglianza tra gli uomini comincia a frantumare la compatta crosta dei privilegi. Qui è da porsi la domanda: sono i metodi attivi che nascono da contenuti nuovi o viceversa? E forse è da rispondere che contenuti e metodi nascono insieme. Per questo separare i metodi dai contenuti significa, secondo noi, ridurre i metodi a formalismi e quindi a nuovi conformismi. Per questo ci sembra che il maestro, se sceglie un metodo, una pratica educativa, un costume scolastico, è obbligato dalla logica a scegliere anche un determinato contenuto»¹⁵⁹. Lo stesso Dewey sottolinea i pericoli in cui potrebbe cadere la scuola laddove «si credesse veramente ad una indifferenza di contenuti, o meglio, ad una astensione del maestro di fronte ai contenuti»¹⁶⁰.

L'educazione e gli educatori non possono perciò assumere un atteggiamento di indifferenza nei confronti dei contenuti. «Se il maestro si sottrae a questo dovere umano, tutto l'insegnamento sarà diretto da influenze incontrollate, nelle quali avrà il sopravvento proprio il conformismo»¹⁶¹. Le forze democratiche non devono impostare la propria battaglia solo ed esclusivamente «sulla difesa di una libertà astratta, sulla formazione di un costume formalmente corretto, ma opponendo contenuti nuovi, democratici a contenuti vecchi, antidemocratici, lottando contro gli autoritarismi (basati sempre su privilegi tradizionali) con la soppressione dei privilegi, interpretando gli ideali di giustizia, di chiarezza, di razionalità che scaturiscono dalle forze nuove della società; e che non sempre i fanciulli possono scoprire nel loro ambiente»¹⁶².

¹⁵⁸ Ivi, p. 472.

¹⁵⁹ Dina Bertoni Jovine, *Contenuto e metodo*, cit., pp. 465-466.

¹⁶⁰ Ivi, p. 466.

¹⁶¹ Ivi, p. 467.

¹⁶² Ivi, pp. 467-468. La democrazia «comporta la critica, il superamento personale e graduale di difficoltà, la ricerca, l'impegno, la capacità di argomentare, la valutazione delle ipotesi» (Ivi, p. 468). L'ideale democratico può quindi realizzarsi solo «in una forma di attività scolastica nella quale la personalità del fanciullo sia potenziata e sviluppata. Ma sviluppata come personalità di un individuo impegnato in problemi concreti, per prospettive concrete. Sono le prospettive che danno interesse e dignità a qualsiasi lavoro, anche al lavoro educativo» (Ibidem).

L'attivismo italiano non ha precisato con chiarezza gli obiettivi sociali e politici che attraverso l'azione educativa bisogna raggiungere. Ha puntato tutto sulla «priorità del *come apprendere* e cioè sulla metodologia trascurando o mettendo in secondo piano le finalità dell'apprendere, spostando sugli studi psicologici tutto l'interesse degli educatori, identificandosi quasi, ad un certo momento, con la stessa psicologia»¹⁶³. La psicologia, però, di per sé «non basta a segnare un orientamento educativo; occorre calare l'azione educativa nella vita sociale in movimento e scegliere secondo le linee della cultura viva»¹⁶⁴. Occorre passare cioè da una fase divulgativa dell'attivismo ad una fase critica (ad «una seria revisione di tutte le incrostazioni e le frettolose interpretazioni che si sono accumulate sull'attivismo pedagogico»¹⁶⁵), occorre rivedere giudizi e valutazioni per la ricerca di un nuovo orientamento educativo. In questa direzione è necessario applicare «ai termini scuola e movimento pedagogico la distinzione» a cui abbiamo accennato sopra «tra civiltà e cultura. La scuola com'è organizzata è certamente il risultato di una certa civiltà che occorre conoscere ed esaminare; il pensiero pedagogico deve costituire la critica di quella civiltà e della scuola che ne deriva, rappresentare il momento critico, eretico, di superamento cioè. Noi sappiamo che la scuola è sbagliata; dobbiamo trovare la vera ragione della sua insufficienza per fare vera opera culturale e orientare la futura azione pedagogica»¹⁶⁶. Questo passo non è stato compiuto dall'attivismo laico italiano, che ha invece puntato quasi esclusivamente solo sul rinnovamento delle tecniche. E proprio in ciò risiede la sua intrinseca debolezza. Nell'attivismo italiano «la giusta battaglia per il rinnovamento dei metodi educativi e la lotta contro i pericoli di un insegnamento mnemonico-nozionistico» si è frantumata «nella ricerca di tecniche e di espedienti, perdendo di vista l'obiettivo di una cultura che è valida soltanto quando si inserisce storicamente ed organicamente nel moto di progresso di una intera società»¹⁶⁷. Ma il solo rinnovamento delle

¹⁶³ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit., p. 235.

¹⁶⁴ Ivi, pp. 237-238.

¹⁶⁵ Dina Bertoni Jovine, *L'attivismo sperimentato*, in «Riforma della Scuola», 11, 1956, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 748.

¹⁶⁶ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit., p. 239.

¹⁶⁷ Ivi, p. 243. «Le tecniche si sono dimostrate incontestabilmente valide» nell'offrire «al fanciullo i mezzi per manifestarsi liberamente e lavorare secondo il proprio impulso». A questo punto, però, «il maestro attento sente di trovarsi di fronte a un limite: abbiamo messo il fanciullo in condizione di dare tutto quello che può dietro la spinta del suo interesse spontaneo; ma questa ricca messe di materiale prezioso in sé, esige una rielaborazione. La ricerca stessa, alla quale abbiamo voluto educare il fanciullo deve allargarsi oltre l'esperienza diretta del fanciullo stesso; siamo alle soglie della vera cultura, fenomeno umano molto complesso, fatto di continuità storica, di eredità preziose, di collaborazione non soltanto tra fanciullo e fanciullo ma tra fanciulli e adulti e tra generazioni e generazioni. La funzione del maestro deve essere riveduta in rapporto a questa esigenza» (Dina Bertoni Jovine, *L'attivismo sperimentato*, cit., p. 746). Con la «rivoluzione detta copernicana operata dall'attivismo pedagogico» il centro della vita scolastica «si è totalmente spostato sull'alunno. All'autorità formale del maestro si è sostituita la libertà dell'alunno. Ad un sapere preformato e comunicato dall'alto si è sostituito un sapere conquistato e costruito dall'educando in base ai problemi nascenti dalla sua stessa necessità di vivere, crescere e comunicare. Nessuna regola, nessuna

tecniche non garantisce la formazione di una forza capace di trasformare la realtà; la tecnica, di per sé, non basta a caratterizzare un sistema educativo («il metodo va strettamente connesso ad una concezione dell'uomo, della società, della cultura in genere»¹⁶⁸). In fatto di contenuti l'attivismo si è arrestato alla critica dei sistemi tradizionali senza però elaborare nulla di nuovo. È un pericolo, questo, che lo stesso Dewey «intuì ma al quale non poté opporre un indirizzo valido»¹⁶⁹. Forse perché in lui «il problema centrale era la difesa della libera conquista individuale; forse anche perché rinnovare i contenuti dell'educazione significava condurre un esame a fondo non soltanto della scuola ma anche della società. La battaglia attivistica si è dunque svolta prevalentemente su un solo fronte: contro il nozionismo, l'autoritarismo, la passività dell'educando, raggiungendo lo scopo di chiarire in che modo si possa arricchire l'ambiente scolastico e rinnovarlo rendendolo stimolante e vario, assorbendo in esso molte attività imitate da un modello ideale di vita democratica, impegnando i fanciulli nella ricerca personale ed anche nel lavoro collettivo. Ma l'altro fronte è stato trascurato. Diremo di più; si è creata a poco a poco la persuasione che l'indagine sul contenuto dell'educazione (ideale e culturale) dovesse senz'altro far ricadere la scuola nel vecchio formalismo distruggendo il progresso raggiunto nella metodica. Le formule della libertà, attività, socialità, entro cui la dottrina del Dewey trova il suo assetto sono rimaste astratte, [determinando], in maniera piuttosto larga, quel *vuoto educativo* che [Dewey stesso] aveva temuto»¹⁷⁰. A ciò occorre rispondere contestualizzando storicamente l'educazione, riconducendo cioè «l'opera educativa dentro confini storicamente definiti», «considerando alunno e maestri immersi in un clima storico che porta in sé fermenti di progresso insieme con elementi di stagnazione mortificante. Il compito del pedagogo non è quello di respingere o accettare in blocco il prodotto di un determinato clima sociale, ma di identificare i problemi vivi, gli interessi più validi; le aspirazioni che nascono dal desiderio di progresso; di rendersi conto dell'intreccio così vario e così discorde di motivi che si cela sotto le apparenze della vita civile per aiutare il fanciullo a inserirsi come persona che pensa e distingue, critica e agisce nella vita del suo tempo

organizzazione doveva essere imposta dall'esterno alla ricchezza degli interessi infantili; tuttavia era inevitabile che questi interessi, per la logica stessa del loro sviluppo, sboccassero in una esigenza di organicità», in una «attività riflessa che si sovrappone e supera un'attività spontanea e forse capricciosa. L'esigenza dell'organicità culturale si impone dall'interno e non dall'esterno. In questo momento l'intervento del maestro diventa naturale, opportuno» (Ivi, pp. 746-747). La spontaneità deve allora riguardare «l'autenticità dell'interesse che spinge il ragazzo alla ricerca, il naturale svolgimento psicologico che partendo da quell'interesse lo porta a rendersi conto di tutte le operazioni che occorre eseguire per giungere fino alla nozione: ma non la rielaborazione personale di tutto il sapere umano e di tutti gli strumenti della ricerca» (Ivi, p. 748).

¹⁶⁸ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit., p. 242.

¹⁶⁹ Dina Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, cit., p. 495.

¹⁷⁰ Ivi, pp. 495-496.

attraverso l'assimilazione della cultura più stimolante che da essa si esprime»¹⁷¹.

Le differenze tra pedagogisti laici e marxisti, tra un indirizzo educativo preoccupato soprattutto della salvaguardia della libera iniziativa personale e l'altro che trova insufficiente tale principio al di fuori di una prospettiva sociale, si fanno così più marcate.

I marxisti giudicano un grande passo in avanti «l'ideologia democratica che si realizza nell'opera educativa secondo la formula *libertà, attività, socialità*; ma trovano che essa è insufficiente poiché non elabora una prospettiva in cui queste formule trovino concretezza stabilendo un più stimolante rapporto tra scuola e società. Questo è il punto fondamentale che divide i marxisti dai democratici non marxisti nel campo educativo; ed è un punto dal quale nascono molte divergenze quando scendiamo a considerare come filiazione dei contenuti ideali, quei contenuti che Dewey chiama 'informazioni' e che noi siamo abituati a definire 'nozioni'. Qui la divergenza di prospettiva sociale si complica con una diversa interpretazione che marxisti e democratici non marxisti danno alla dialettica della storia. I democratici nel rapporto individuo-società sono preoccupati, soprattutto, di salvaguardare la libera iniziativa dell'individuo, facendo derivare da essa ogni moto di progresso; i marxisti vedono questo moto dialettico praticamente influenzato dal formarsi di classi e gruppi, per cui non è indifferente appartenere socialmente all'uno o all'altro gruppo ai fini della stessa libertà di iniziativa personale. Se la scuola non tiene conto che lo sviluppo della personalità del fanciullo incontra, nella società, per l'appartenenza ad una classe o all'altra, difficoltà assai diverse, la sua opera perde il suo valore di correttivo della società stessa»¹⁷². Ai fini della crescita della stessa iniziativa individuale, in altre parole, l'appartenenza sociale ad una classe o ad un gruppo non è indifferente; se la scuola non tiene conto delle diverse difficoltà che la crescita di una personalità incontra proprio in rapporto alla sua appartenenza ad una classe o ad un'altra e non si pone come correttivo degli squilibri sociali la sua opera perde ogni significato. All'impegno delle classi subalterne a mutare la società deve allora corrispondere nella scuola un impegno mirato a «potenziare e disciplinare in un certo modo le energie infantili»¹⁷³ valorizzando la «prospettiva» come incentivo al superamento dello sforzo stesso («sono le prospettive che danno interesse e dignità a qualsiasi lavoro, anche al lavoro educativo»¹⁷⁴). Inserita

¹⁷¹ Ivi, p. 497.

¹⁷² Ivi, p. 490.

¹⁷³ Ivi, p. 491.

¹⁷⁴ Dina Bertoni Jovine, *Contenuto e metodo*, cit., p. 468. «La pedagogia marxista ha rivalutato, in questo senso, il concetto di sforzo, superando di un balzo tutte le dottrine psicologiche che vanno misurando, col millimetro, presunte capacità infantili catalogandole minuziosamente [...]. La prospettiva rende gradevole, desiderabile l'attività anche se essa supera di un tanto le previsioni dei pedagogisti e degli psicologi» (Dina Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, cit., p. 491).

in una prospettiva di lotta e di cambiamento, la pedagogia marxista rivendica per l'alunno, protagonista della battaglia per la costruzione di una società senza classi, tutti quegli «strumenti»¹⁷⁵ di cui ha bisogno per passare dalla comprensione della situazione storica presente (civiltà) all'atteggiamento critico necessario per trasformarla (cultura). «Civiltà», come sappiamo, è «la situazione storica che il bambino assimila; cultura è l'atteggiamento critico-creativo che modifica e crea la stessa civiltà», è fattore di mutamento che ha come caratteri essenziali «l'originalità, l'indipendenza, la libertà». L'educazione scolastica, pertanto, deve tener conto non solo «della realtà concreta della civiltà in cui il bambino si trova storicamente a vivere, ma anche dell'apporto personale al suo rinnovamento che egli può dare, quando sia indirizzato a cogliere i fermenti di progresso e di sviluppo e a sceverarli dalle forme vuote che permangono come scorie del passato»¹⁷⁶. In ciò risiede tutto il valore della pedagogia di orientamento marxista. L'insufficienza della scuola e dell'educazione a svolgere concretamente un ruolo di promozione culturale è individuata da Dina Bertoni Jovine proprio nella crisi di prospettive in cui versa la classe dirigente e nella mancanza, in essa, di un progetto generale di rinnovamento sociale: una crisi, dunque, che è insieme culturale e politica. Non vi è nella classe dirigente la «volontà di realizzare mutamenti che metterebbero in pericolo privilegi tradizionali della classe al potere. Per questo i provvedimenti rinnovatori invece di giovare alla scuola, la gettano nel caos, perché sono infirmati da sottintese remore, da contraddizioni di fondo»¹⁷⁷. Nel pieno della crisi culturale e morale della civiltà capitalistica deve perciò inserirsi, nel suo specifico ambito di intervento, la pedagogia marxista. «Non bisogna dimenticare che la società occidentale non è un blocco omogeneo, anzi è soggetta a vistose contraddizioni; che il capitalismo e le sue teorie non sono dappertutto, nonostante gli sforzi fatti, alla guida del pensiero e della cultura; che la cultura, anzi, più viva, in molti paesi si muove verso orientamenti progressivi, contro le ideologie borghesi mistificanti; che proprio nel campo della pedagogia i conti col pensiero marxista sono sempre aperti»¹⁷⁸.

¹⁷⁵ «I marxisti sentono la necessità che il fanciullo, se deve diventare protagonista della battaglia per il progresso sociale, deve possedere quanto più saldamente possibile, innanzitutto, strumenti della cultura» (Dina Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, cit., p. 491).

¹⁷⁶ Dina Bertoni Jovine, *In crisi la pedagogia del «come»*, cit., p. 237.

¹⁷⁷ Dina Bertoni Jovine, *Un bene comune*, in «Riforma della Scuola», 5, 1962, ora in Id., *Storia della didattica*, cit., p. 393.

¹⁷⁸ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, cit., p. 122.