

Cqia Rivista Formazione persona lavoro

Anno II, Numero 4 – Febbraio 2012

Numero monografico su
**Educazione e Costituzione 1948-2008:
analisi critica di quattro paradigmi didattici**

Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli studi di Bergamo - Bergamo
Pubblicazione periodica
ISSN – 2039-4039

La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Direttore Cqia (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato direttivo: Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta Cqia, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta Cqia, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta Cqia, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta Cqia, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta Cqia

Redazione: Andrea Potestio, Fabio Togni (Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

Comitato scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sei.

INDICE

Introduzione

Andrea Rega
p. 7

INTERVISTE SUI QUATTRO PARADIGMI

I collettori del consenso e l'educazione democratica ai valori costituzionali nel secondo dopoguerra. Intervista a Roberto Sani sull'Educazione civica
a cura di Andrea Rega
p. 11

L'educazione della persona verso il pensiero plurale e l'etica della solidarietà. Intervista a Franco Frabboni sull'educazione alla convivenza democratica
a cura di Andrea Potestio e Andrea Rega
p. 21

La concezione sussidiaria dell'organizzazione sociale in libertà e responsabilità. Intervista a Giuseppe Bertagna sull'educazione alla convivenza civile
a cura di Evelina Scaglia
p. 30

La Tela di Penelope?
Intervista a Luciano Corradini su Cittadinanza e Costituzione
a cura di Francesco Paolo Calvaruso
p. 38

SAGGI

L'alleanza tra Stato e scuola per la formazione del cittadino (1859-1958).
Appunti sulla matrice concettuale e sulla specificità storico-sociale dell'Educazione civica scolastica
Andrea Rega
p. 50

Per formare il 'buon cittadino'. La scuola come ambiente educativo di apprendimento nei Programmi didattici per la scuola primaria dell'85
Maria Rosa Ardizzone
p. 66

Il paradigma dell'educazione alla convivenza civile nei documenti della riforma Moratti (2001-2006): ragioni pedagogiche, antropologiche, etiche e di filosofia politica
Evelina Scaglia
p. 78

Percorsi smarriti. La frantumazione del paradigma di Cittadinanza e
Costituzione

Francesco Paolo Calvaruso
p. 96

Hobbes: teorie e pratiche per l'educazione civile del 'buon suddito'

Mabel Giraldo
p. 111

Divenire-cittadino. Spinoza e l'educazione del *civis*

Cristina Zaltieri
p. 129

Percorsi educativi per il cittadino: autonomia e responsabilità. Una riflessione
attraverso l'antropologia di J.-J. Rousseau

Andrea Potestio
p. 144

La dignità dell'uomo e la sua vocazione al bene comune: persona e cittadino
nel pensiero di Jacques Maritain

Amedeo Costabile
p. 162

La persona umana e l'educazione democratica.

Il contributo di E. Stein
Adriana Schiedi
p. 180

Per una lezione di cittadinanza: la proposta di *Charta 77*

Roberta Sofi
p. 197

Cittadinanza, diritti sociali e rapporti economici nella Costituzione. Una
riflessione a partire dal documento di indirizzo per la sperimentazione
dell'insegnamento di 'Cittadinanza e Costituzione'

Michele Dal Lago
p. 213

La cittadinanza nella pedagogia critica dell'emancipazione

Alessio Annino
p. 222

Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità

Silvia Nanni
p. 234

Cittadinanza e Costituzione in prospettiva interculturale

Veronica Riccardi
p. 247

The Federal Government's Impact on United States' Public Schools: The
Unnecessary Standardization of the American Student

Erin B. O'Connel

p. 263

INTERVISTE

L'offerta formativa per i neo-immigrati in Germania. Intervista a Bernd Wagner
a cura di Gerson Reichelt

p. 272

Sapere, saper fare e saper essere, solidali. La proposta dell'*Aprendizaje y
Servicio Solidario*. Intervista a Maria Nieves Tapia

a cura di Marta Beatrice Rota

p. 281

RECENSIONI

R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni
scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum,

Macerata 2011

Andrea Rega

p. 297

A. Ross, *A European Education. Citizenship, identities and young people*,
European Issues in Children's Identity and Citizenship 8, Trentham Books,

London 2008

Marina Zanga

p. 301

C. Mirabelli (a c. di), *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori,
tra attualità e prospettive*, Edizioni Ares, Milano 2010

Giancarlo Neri

p. 304

S. Chistolini (coordinated by), *Teachers. Identity and ethics of the profession in
Italy, United States of America, Poland, Libya, Slovakia, Turkey*, Kappa, Roma
2009;

P. Cunningham (edited by), *Human Rights and Citizenship Education.
Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and
Citizenship in Europe Thematic network*, CiCe, London 2009;

P. Cunningham, A. Ross (edited by), *Reflecting on identities: Research,
Practice and Innovation Proceedings of the tenth Conference of the Children's
Identity and Citizenship in Europe Thematic network*, CiCe, London 2008

Diana Pallotta

p. 309

Y. Lenoir, C. Xypas , C. Jamet (sous la direction de), *École et citoyenneté. Un défi multicultural*, Armand Colin, Paris 2007

Maria Isa Carelli
p. 313

S. Chistolini , *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'università per insegnare a scuola*, Edizioni Kappa, Roma 2008

Sonia Mangili
p. 317

A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011

Roberta Sofi
p. 321

B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci editore, Roma 2011

Sonia Mangili
p. 325

C. Laneve, *Manuale di Didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2011

Alice Scolari
p. 330

SCHEDE DI LETTURA

K. Williams, H. Hinge, B. Liljefors Persson, *Religion and Citizenship Education in Europe*, Cice, London 2008

Erica Mancini
p. 335

T. Todorov, *La Paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano 2009

Arturo Gianluca Di Giovine
p. 337

J. Piaget, A. M. Weil, *Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger*, «Bulletin International des Sciences Sociales», vol. III, 3, 1951, pp. 605-650

Francesca Soli
p. 339

A. Gerolin, *Oltre l'idea moderna di lavoro. Suggestioni filosofiche e teologiche dal pensiero anglosassone*, Vita e Pensiero, Milano 2011

Roberta Sofi
p. 341

Percorsi educativi per il cittadino: autonomia e responsabilità. Una riflessione attraverso l'antropologia di J.J. Rousseau

Andrea Potestio Ph.D.
Scienze pedagogiche
Università di Bergamo

Abstract

This article explores the themes of autonomy and responsibility in J.J. Rousseau's works and in his anthropology. In particular, it focuses on the idea of natural education as possibility for subject to become man and citizen. The Rousseau's anthropology and his idea of human goodness are central dynamics in his pedagogical proposal. The autonomy and responsibility become the most important features of a human being who knows how to build positive social and political ties

L'educazione naturale come formazione del cittadino

L'antropologia rousseauiana propone una visione positiva dell'uomo che, a partire dalla sua bontà naturale, tende a superare i limiti individuali attraverso la relazione etica con gli altri. L'apertura originaria dell'uomo verso l'alterità costituisce uno snodo teoretico dell'intera opera di Rousseau. Lo stato di natura, inteso come contesto naturalistico o paradiso perduto, non può essere identificato con la realizzazione storica dell'essenza naturale dell'essere umano. Le culture primitive o l'infanzia, infatti, non coincidono con il concretizzarsi della categoria metafisica di "natura", ma possono essere interpretate come esemplificazioni critiche nei confronti della società contemporanea. Per questa ragione, il "naturale" rousseauiano non può essere identificato con un luogo, un tempo passato o un periodo della vita, ma rappresenta un fondamento ontologico che appartiene a ogni singolarità, la costituisce e si manifesta nella relazionalità umana. Questo articolo si propone la finalità di riflettere sul significato che l'antropologia rousseauiana attribuisce al fondamento della bontà originaria, al primato dell'uomo nella sua interezza e alla sintesi che, attraverso l'educazione, si può realizzare tra l'individuo libero, autonomo e responsabile e il cittadino. Proprio l'autonomia e la responsabilità divengono le categorie fondamentali per costruire legami sociali che permettono la manifestazione attiva e consapevole della libertà dell'uomo naturale. Una libertà che non può essere ridotta ad accettazione passiva di regole e dispositivi istituzionali, ma che deve manifestarsi in azioni concrete capaci di innovare le consuetudini e di generare nuovi spazi per la convivenza civile¹.

¹ È interessante sottolineare come l'antropologia rousseauiana e le categorie di autonomia e responsabilità sono riprese nel paradigma pedagogico presente nella proposta di educazione alla convivenza civile. Senza poter approfondire in questa sede, l'orizzonte teorico

La conseguenza diretta della concezione di uomo rousseauiana risiede nell'individuare nei processi formativi la sintesi tra l'individuo e la società. L'*Emilio*, infatti, rappresenta la proposta compiuta che il Ginevrino offre ai suoi contemporanei e ai lettori per tentare di sanare la frattura tra l'interiorità buona di ogni uomo e la degenerazione dei legami civili. Infatti, il giovane Emilio non si identifica con il "buon selvaggio" che viene educato al di fuori della società per vivere in solitudine, ma coincide con l'uomo che può manifestare, grazie alla sua formazione, la dimensione più profonda e l'origine positiva che appartiene al suo cuore. Il compito dell'educazione naturale consiste nel trasformare l'essere umano in una singolarità che sia in grado di portare la propria libertà e unicità all'interno dei legami sociali e civili. Emilio, oltrepassando i limiti dell'identità personale, sarà in grado di armonizzare l'amore di sé e la pietà². L'educazione naturale, per essere autenticamente tale, non può coincidere con il movimento spontaneo che porta l'individuo a comportarsi nel modo in cui gli sembra più opportuno. Al contrario, l'educazione indica un percorso che tende a riconoscere nella relazione con gli altri l'orizzonte che costituisce la finalità etica dell'uomo. Non a caso, il libro V dell'*Emilio* comprende, al suo interno, i temi del *Contratto sociale* e identifica nell'autonomia e nella responsabilità del cittadino il compito dell'intero percorso educativo. La ripresa dei temi politici all'interno dell'*Emilio* mette in evidenza che la formazione dell'uomo naturale non è separata da quella del cittadino. Emilio, infatti, potrà manifestare la propria autonomia e libertà come individuo, solo riconoscendo il legame originario con gli altri e assumendosene la responsabilità come marito, padre e cittadino.

La costante tensione relazionale rappresenta l'aspetto più originale e moderno del paradigma pedagogico rousseauiano. Una tensione che indica, nella dimensione a venire, la possibilità di realizzazione di ciò che nel presente è ancora nascosto e che sottolinea il carattere etico-politico dell'educazione naturale. Questa dimensione etica-politica, al di là delle oscillazioni e delle contraddizioni che accompagnano il pensiero e la vita del Ginevrino, sembra essere presente anche nell'esistenza di Jean-Jacques, come mette in evidenza l'episodio decisivo di Vincennes:

dell'educazione alla convivenza civile si basa su un'idea di uomo che, per essenza, è socievole ed è in grado di relazionarsi positivamente con i suoi simili. Per questa ragione, l'umanità non ha bisogno di forme statali impositive e gerarchiche che tendono a controllarlo e limitarne la pericolosità, ma di associazioni e legami sussidiari che gli permettano di formarsi e di manifestare pienamente la propria natura positiva e relazionale. Si veda a questo proposito l'art. 2 della Legge delega 53/2003 e, soprattutto, le "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati", D.lgs. 19.2.2004, n. 59.

² Rousseau, parlando della nascita delle passioni e della costituzione dell'identità soggettiva, introduce il rapporto tra amore di sé, amore proprio e pietà. Se l'amore proprio coincide con la degenerazione del legame positivo che lega l'uomo a se stesso, la pietà rappresenta il sentimento che ci apre agli altri e permette la costruzione dei legami sociali. Cfr. J.J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, in *Œuvres complètes* [d'ora in poi O.C.], vol. IV, *Bibliothèque de la Pléiade*, Editions Gallimard, Paris 1959-1995, pp. 491-506; tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, pp. 280-295. Sul tema della pietà in Rousseau si veda l'interpretazione di Derrida. Cfr. J. Derrida, *De la grammatologie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1967; tr. it. di R. Balzarotti, F. Bonicalzi, G. Contri, G. Dalmaso, A. C. Loaldi, (a c. di) G. Dalmaso, *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1998, pp. 243-266 [235-260].

dopo aver trascorso quarant'anni della mia vita così insoddisfatto di me stesso e degli altri, cercavo inutilmente di rompere i legami che mi tenevano legato a quella società che così poco stimavo e che mi costringeva alle occupazioni che meno gradivo per delle necessità che ritenevo derivassero dalla natura mentre dipendevano dall'opinione. All'improvviso un caso fortunato mi chiarì come dovessi agire e cosa dovessi pensare dei miei simili, sui quali il mio cuore era in continua contraddizione con la ragione, e che mi sentivo ancora portato ad amare, pur avendo tanti motivi per odiarli. [...] Stavo andando da Diderot, all'epoca prigioniero a Vincennes; avevo in tasca un "Mercure de France" che mi misi a sfogliare durante il cammino. Il mio sguardo cade sulla domanda proposta dall'Accademia di Digione che ha dato spunto al mio primo scritto. Se mai qualcosa poté somigliare ad un'improvvisa ispirazione, fu proprio il moto interiore che si produsse in me in seguito a quella lettera: all'improvviso la mia mente è abbagliata da mille luci; una folla di idee feconde si presentano tutte insieme con una forza e una confusione tali da provocare in me un turbamento inesprimibile; sono preso dalle vertigini dell'ebbrezza. [...] Oh signore, avessi mai potuto scrivere un quarto di ciò che ho visto e sentito sotto quell'albero, con quale chiarezza avrei mostrato tutte le contraddizioni del sistema sociale, con quale forza avrei esposto tutti gli abusi delle nostre istituzioni, con quale semplicità avrei dimostrato che l'uomo è buono per natura e che diventa malvagio solo a causa di quelle istituzioni. Tutto ciò che ho potuto ritenere di quella folla di profonde verità che m'illuminarono nel quarto d'ora che rimasi sotto quell'albero si trova sparso in modo inefficace nei primi miei tre scritti principali, cioè nel primo discorso, in quello sull'ineguaglianza, e nel trattato sull'educazione: queste tre opere sono inscindibili, formano insieme un blocco unico³.

L'episodio di Vincennes viene ricordato dal Ginevrino, per la prima volta, nelle lettere a Malesherbes del 1762. Nella biografia di Jean-Jacques l'illuminazione, che lo porta a scrivere *Il discorso sulle scienze e le arti* per il concorso dell'Accademia di Digione, assume un valore simbolico decisivo, come è stato sottolineato da diversi interpreti dell'opera rousseauiana. Il linguaggio della lettera evidenzia il ruolo emotivo che l'esperienza ha prodotto nell'animo di Rousseau. L'agitazione, le lacrime, la palpitazione che opprime il petto, le vertigini e l'ebbrezza testimoniano la violenza delle emozioni che Jean-Jacques vive e che lo portano a intuire la propria interiorità. Vincennes rappresenta il momento estatico nel quale cuore e ragione trovano un'armonia che determina una comprensione profonda della realtà. Un'armonia che si basa su un eccesso di sentimenti che guidano la conoscenza. La classica contrapposizione tra cuore e ragione viene risolta, come sempre accade nel procedere rousseauiano, attraverso il primato del sentimento sul ragionamento. Il cuore vince e, attraverso l'irruzione del sentimento, il giovane Rousseau comprende il suo ruolo all'interno della società e inizia a scrivere.

La scena descritta nelle lettere a Malesherbes può essere considerata come la guarigione dopo l'irruzione del negativo narrata nell'episodio di Bossey⁴. Rousseau, nelle *Confessioni*, ricorda di essere stato accusato,

³ J.J. Rousseau, *Lettres à Malesherbes*, in O.C., I, cit., pp. 1135-1136; tr. it. *Lettere a Malesherbes*, in *Scritti autobiografici*, in *Scritti autobiografici*, Einaudi, Torino 1997, pp. 1092-1093. Lo stesso episodio viene raccontato da Rousseau in altri scritti autobiografici e con modalità differenti. Id., *Rousseau juge de Jean Jacques. Dialogues*, in O.C., I, cit., p. 829; Id., *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., p. 1014; *Confessions*, libro VIII, in O.C., I, cit., p. 351.

⁴ L'episodio di Bossey esemplifica l'irruzione del negativo e dell'incomprensione nei rapporti umani. Si veda J.J. Rousseau, *Confessions*, cit., pp. 18-20; tr. it. *Le confessioni*, libro X, in

ingiustamente, per la rottura di un piccolo pettine appartenente alla figlia dei coniugi Lambercier, a cui era stato affidato, per alcuni anni, dallo zio. Il giovane Jean-Jacques si trova coinvolto dalle circostanze e non riesce a provare la sua innocenza. Il fatto, poco rilevante in sé, genera profonde conseguenze sulla felicità del fanciullo e diventa, nel ricordo rousseauiano, un'occasione per analizzare la difficoltà di armonizzare la verità interiore con quella esterna. Se la vicenda della rottura del pettine identifica un momento e un luogo concreto nel quale il male si concretizza nella vita di Jean-Jacques, Vincennes mostra come l'ingiustizia, la negatività e le contraddizioni possono trovare una sintesi armonica, se pur momentanea, all'interno dell'esistenza umana. La razionalità permette a Rousseau di comprendere gli aspetti critici e degenerati della società nella quale vive e i limiti dell'animo umano, ma il cuore, ossia l'apertura originaria che lo costituisce, lo spinge alla ricerca della positività dell'uomo che è nascosta dalle convenzioni sociali. La forza del sentimento gli consente di cogliere la trasparenza del proprio animo e di intuire il legame originario che fonda la relazione tra il sé e gli altri.

È interessante sottolineare, al di là delle molteplici possibili letture dell'illuminazione di Vincennes, il ruolo etico e politico che assume all'interno dell'opera rousseauiana. L'esaltazione emotiva e la conseguente estasi sono esperienze solo in apparenza solitarie⁵. Infatti, Jean-Jacques comprende il suo ruolo sociale e la posizione che può occupare nella vita civile. La certezza della positività dell'animo umano e la consapevolezza della sua degenerazione a causa delle istituzioni sociali sono due elementi teorici che si possono equilibrare, solo, attraverso la costituzione di nuovi legami politici nel contratto sociale. Rousseau, quindi, potrà trovare la propria collocazione politica nella società e diventare, grazie ai suoi scritti, il critico severo delle istituzioni e il difensore della bontà naturale dell'uomo.

L'accentuazione dei momenti estatici vissuti in solitudine, volti alla ricerca della pace e della felicità interiore, produrrà anche, soprattutto nei testi autobiografici degli ultimi anni di vita, una conseguenza opposta: una forte tensione verso la fuga dalla realtà e il disimpegno nei confronti della vita civile. I temi dell'immaginazione, del sogno e della fantasticheria, uniti alle vicende biografiche dell'esilio, dell'isolamento e delle ossessioni persecutorie, spingeranno il Ginevrino a considerare la natura sempre più come un luogo verso il quale fuggire dalle difficoltà e dai pericoli dell'esistenza. Un luogo interiore, inaccessibile agli altri, nel quale è possibile identificarsi con il fluire della realtà e giungere a una sintesi mistica e panteistica con il mondo. Starobinski sottolinea, in modo efficace, la tendenza a isolarsi e la delusione che portano Rousseau ad abbandonare, almeno parzialmente, la fiducia nel cambiamento delle relazioni umane:

Rousseau, vol. I, Mondadori, Milano 2008, pp. 17-18. Sul tema dell'irruzione del negativo e del male metafisico si veda R. Gatti, *L'enigma del male. Un'interpretazione di Rousseau*, Studium, Roma 1996.

⁵ Rousseau, infatti, sembra essere ben consapevole del rischio di considerare i momenti estatici come una fuga dalla società e dalla vita attiva. Se nelle opere autobiografiche degli anni finali della sua esistenza il Ginevrino accentuerà l'aspetto negativo e di fuga del reale, l'episodio di Vincennes testimonia un momento estatico che ricongiunge il giovane Jean-Jacques con il mondo e lo porta a trovare un ruolo attivo nella società e dare un senso alle proprie azioni.

da un lato il rapporto tra Rousseau e i suoi simili ha smesso di essere un'autentica comunicazione: è uno sterile fronteggiarsi, una contrapposizione immobile; dall'altro la sensazione dell'esistenza dà luogo a una felicità piena e autosufficiente, a un godimento il cui oggetto "nulla che sia esterno a sé": poiché dagli altri Rousseau non si aspetta più nulla, "si nutre della propria sostanza". Da allora in poi la coscienza cessa di vivere armoniosamente secondo la norma di una relazione a due facce. Rifugiandosi interamente in uno solo dei due poli conosce ormai solo se stessa. Il paesaggio esterno, certo, è ancora presente, ma oramai è uno spazio circoscritto spoglio di figure umane, è una Natura complice. Nelle estasi alle quali si abbandona, l'io si identifica colla totalità immaginaria del mondo, a meno che, con voluttà non inferiore, non se ne disinteressi del tutto, soffermandosi su un rumore o su un riflesso superficiali⁶.

Starobinski mette in evidenza il grande pericolo dell'antropologia rousseauiana che consiste nel universalizzare la propria posizione e nel considerare la propria interiorità come l'unico parametro per stabilire ciò che è giusto e sbagliato. Nelle *Rêveries* e in altri testi autobiografici, le paranoie e le ossessioni persecutorie di Rousseau esplodono e la fiducia nei confronti degli altri esseri umani viene meno. In questo modo, il Ginevrino non si presenta solo come un critico severo dei costumi e delle abitudini della società in cui vive, ma sembra proporre una reale fuga della realtà, che trova la sua concretizzazione nell'incontro mistico e diretto con una natura panteistica spogliata dell'elemento dell'alterità. La tensione verso l'armonia tra l'amore di sé e la pietà, tra la coscienza individuale e l'alterità viene meno e Rousseau, sconcertato dalle vicende biografiche, sembra scegliere la strada dell'interiorità come unico luogo di possesso e di serenità. Ma, egli stesso è consapevole della fugacità e dell'insufficienza dei momenti estatici, che non possono costituire una soluzione durevole e condivisa. Nelle *Rêveries*, lamentandosi della sua condizione dolorosa di emarginazione dal mondo, afferma:

il sentimento dell'esistenza spogliato di ogni passione è di per sé un sentimento prezioso di felicità e di pace che basterebbe da solo a rendere questa esistenza cara e dolce a chi sapesse allontanare da sé tutte le sensazioni terrene e sensuali che ce ne distolgono continuamente e rovinano quaggiù la sua dolcezza. Ma la maggior parte di uomini, agitati da passioni continue, conoscono poco questo stato e non avendolo provato che in parte e per brevi istanti, ne conservano un'idea confusa e oscura che non gliene fa sentire il fascino. Non sarebbe nemmeno un bene nella situazione attuale delle cose che, avidi di quelle dolci estasi, prendessero in disgusto la vita attiva a cui sono legati, come a un dovere, da bisogni sempre nuovi. Ma un disgraziato che è stato isolato dalla società degli uomini e che quaggiù non può fare nulla di utile e di buono per gli altri e per sé, può trovare in quello stato delle compensazioni alle felicità umane di cui il caso e gli uomini non lo potranno privare⁷.

La contemplazione mistica della natura non è una soluzione che gli uomini possono percorrere per giungere alla felicità. Solo la condizione di emarginazione che Rousseau vive può consentire di disperdere l'esistenza nella solitudine e nell'isolamento dalla società. In questo passo, Jean-Jacques,

⁶ J. Starobinski, *La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris 1971; tr. it. *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 401.

⁷ J.J. Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, in O.C., I, cit., p. 1047; tr. it. *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, in *Scritti autobiografici*, cit., p. 704.

ribadendo l'eccezionalità della propria situazione esistenziale, cerca quasi di giustificare la scelta che lo ha portato, pur senza responsabilità diretta, a isolarsi e ad abbandonare i legami civili. È opportuno ricordare che il rapporto con gli altri non viene mai completamente meno nella vita del Ginevrino e che, anche negli anni finali della sua esistenza, egli continua a scrivere e a cercare, nei lettori delle epoche future, i testimoni che potranno riconoscere la bontà delle sue idee. Se la tendenza a interpretare la fusione con la natura come un tentativo di fuga interiore dalla realtà si accentua nella produzione finale di Rousseau, l'episodio di Vincennes, al contrario, rappresenta un raro momento nel quale Jean-Jacques trova la trasparenza interiore con sé e con gli altri. L'illuminazione del 1749 non allontana Rousseau dalla vita attiva, ma lo spinge ad agire e gli mostra come impiegare la propria esistenza per ricreare l'armonia tra la verità interiore e quella degli altri.

A Vincennes, Rousseau riesce a leggere la profondità del suo animo e a comprendere il suo ruolo come uomo e cittadino. Se il cuore dell'essere umano è positivo e aperto agli altri, la negatività e il male sono prodotti dalle istituzioni sociali. La conseguenza è che è possibile far riscoprire all'umanità l'origine positiva che le appartiene. Ecco il compito che Rousseau si assume come cittadino e come uomo: mostrare la negatività dei comportamenti dei suoi contemporanei e indicare la via per la costruzione di una società armonica attraverso l'educazione naturale. Un compito che egli svolge scrivendo e affidando alla sua opera l'incarico di trasformare ciò che le incomprensioni dei rapporti diretti e il fluire della vita rende impossibile. Non a caso, nella lettera a Malesherbes egli ricorda l'illuminazione come la genesi di tre opere significative che considera legate da un unico orizzonte teorico⁸. I due *Discorsi* che criticano le mancanze e le perversioni della società contemporanea e l'*Emilio* che, attraverso l'educazione naturale, si propone di formare l'uomo che possa essere, contemporaneamente, uomo e cittadino.

L'educazione naturale diviene, infatti, la proposta sintetica in grado di generare l'armonia e l'equilibrio tra i singoli individui che potranno costruire e garantire i patti civili nelle società future. Attraverso la formazione di Emilio, Rousseau si propone di mostrare il significato della libertà individuale e il valore dell'autonomia e della responsabilità come caratteristiche etiche del cittadino.

Emilio e l'autonomia

Il processo formativo di Emilio rappresenta il cammino che ogni uomo può compiere per armonizzare la propria natura singolare con quella degli altri esseri umani che lo circondano. L'educazione naturale diviene quindi, nel sistema rousseauiano, l'elemento chiave di sintesi per superare le incomprensioni che si generano tra gli uomini e per trasformare gli elementi

⁸ Starobinski sottolinea l'importanza e il valore generativo dell'episodio di Vincennes. In *La mise en accusation de la société* scrive: «Rousseau risale alla causa iniziale: tutto è iniziato durante la provocazione generata dalla proposta dell'Accademia di Digione. [...] In tutte le sue attività di scrittore e filosofo, Rousseau ha sentito, dietro di lui, questa illuminazione che ha chiarito in un solo colpo tutta la storia dell'uomo e tutta la realtà sociale contemporanea. Questo chiarimento generale deve essere tradotto in un sistema» - trad. mia - (J. Starobinski, *La mise en accusation de la société*, in *Jean-Jacques Rousseau, A la Baconnière*, Neuchâtel 1978, pp. 12-16).

negativi e degenerati presenti nella società civile. L'educazione naturale nell'opera di Rousseau assume, come sostengono Kant e Cassirer, il ruolo di conciliazione delle diseguaglianze e delle ingiustizie presenti nella società⁹. Il valore sintetico dell'educazione, però, non permette di eliminare completamente le contraddizioni e le oscillazioni presenti nei testi rousseauiani e nemmeno di identificare una serie di soluzioni pratiche che possono dettare le regole per la costruzione delle società future. Il processo educativo tracciato dal Ginevrino non è lineare e non consente il superamento immediato delle contraddizioni, senza una reale presa in carico delle differenze e del negativo. La singolarità dell'altro, i limiti dell'uomo e i legami politici divengono le condizioni necessarie alla manifestazione di quel fondamento naturale che, nella sua pura spontaneità, rimarrebbe oscuro e inespresso.

Il legame inscindibile tra dimensione etica e politica costituisce una finalità essenziale dell'idea di educazione naturale. I costanti riferimenti politici e la ripresa delle tesi del *Contratto sociale* sottolineano le intenzioni dell'autore di concepire la formazione di Emilio come un processo che porta alla nascita di un uomo che, nella sua integralità, sappia anche essere un cittadino. Ma cosa intende il Ginevrino con la parola cittadino? Quali sono le caratteristiche ideali che deve avere per trasformare i legami sociali della propria nazione? Come è possibile evitare che si ripetano gli errori che hanno portato gli stati moderni alla decadenza e corruzione? Non è facile rispondere in modo diretto a queste domande. Spesso, Rousseau richiama gli ideali del mondo classico e le virtù perdute dei cittadini romani e greci. Nell'*Emilio* propone questi esempi di valori civici tratti dal mondo classico:

un cittadino romano non era né Caio né Lucio: era un Romano e giungeva ad amare la patria fino al totale oblio di se stesso. Regolo pretendeva di essere un Cartaginese, in quanto divenuto proprietà dei suoi nemici, e coerentemente, ritenendosi straniero, rifiutava di sedersi al Senato di Roma: fu necessario che un Cartaginese glielo ordinasse. Ma poi si indignava perché i concittadini volevano

⁹ Starobinski sottolinea gli aspetti di conciliazione tra opposizioni presenti nell'idea di educazione rousseauiana: «Parimenti Kant e, più di recente, Cassirer, [...] per giungere alla riconciliazione dei termini opposti, [...] attribuiscono importanza decisiva all'educazione. [...] Fin dalla conclusione del primo *Discorso*, d'altronde, Rousseau lasciava intravedere la possibilità di una conciliazione: se gli uomini, e soprattutto i principi, lo volessero davvero, si potrebbe dominare la separazione, istituire ancora una comunità vera. L'essenza del male non è insita nel sapere e nell'arte (o nella tecnica), ma nella disintegrazione dell'unitarietà sociale. Nelle circostanze attuali si constata che le scienze e le arti favoriscono, accelerandola, tale disintegrazione. Nondimeno, nulla impedisce, che servano a fini migliori. Parimenti la proposta di Rousseau non è quella di mettere al bando senza appello le scienze e le arti, ma di restaurare la totalità sociale mediante il richiamo all'imperativo della virtù, la sola capace di creare la coesione necessaria. [...] Si può scorgere chiaramente l'auspicio di un ritorno all'unità, di un risveglio della fiducia, di una comunicazione riconquistata. Niente di quanto gli uomini hanno pensato e inventato sarebbe allora rifiutato, ci si riapproprierebbe di tutto nella felicità di una vita riconciliata». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., pp. 66-69). Si vedano anche I. Kant, *Fragments [Bemerkungen in den "Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen"]*, VIII, in *Kant's gesammelte Schriften*, Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900, XX; tr. it. *Annotazioni alle osservazioni sul bello e sul sublime*, Guida, Napoli 2002, p. 80 e succ. e E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. di M. Albanese, La Nuova Italia, Firenze 1938. Il saggio pubblicato nel 1932 è la rielaborazione di una conferenza che Cassirer ha tenuto il 27 febbraio 1932 a Parigi dal titolo *L'unité dans l'oeuvre de J.J. Rousseau*.

salvargli la vita. Ed ebbe partita vinta e se ne tornò trionfante a morire tra le torture. Esempi siffatti, se non mi inganno, hanno poca affinità con gli uomini che oggi conosciamo. [...] Una donna spartana aveva cinque figli soldati e attendeva notizie sull'esito della battaglia. Arriva un ilota ed a lei che, tremante, lo interroga, annunzia: "i vostri cinque figli sono stati uccisi". "Vile schiavo, è forse questo che ti ho domandato? "Abbiamo riportato vittoria!" E la madre corre al tempio e rende grazie agli dei. Ecco la cittadina¹⁰.

L'educazione civile nel mondo classico porta a esaltare la totale fusione dell'individuo nella patria. In questo modo, il singolo assume rilevanza solo all'interno della società nella quale vive. Il bene comune diviene l'unica finalità e le leggi della propria nazione gli unici valori che esprimono le caratteristiche della persona. Gli esempi che Rousseau propone testimoniano la totale coincidenza tra l'individuo e la patria. Il cittadino diventa eroe nel momento in cui è pronto a sacrificare se stesso e i propri figli in nome di un interesse che appartiene alla comunità nella quale si riconosce. Se il Ginevrino è sicuramente affascinato dalla coerenza e dai valori civici della tradizione classica, come testimoniano le influenze e le letture assidue di autori greci e latini¹¹, la sua idea di cittadino ideale non coincide con quella del mondo classico. Anzi, leggendo le prime pagine dell'*Emilio*, sembra che l'educazione naturale non possa adattarsi alle norme e alle convenzioni politiche:

di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può. [...] L'uomo naturale è un'entità del tutto a sé stante, è l'unità numerica, l'intero assoluto che ha rapporto solo con se stesso e con il suo simile. L'uomo civile non è che un'unità frazionaria condizionata dal denominatore e il cui valore risiede nel rapporto con l'intero, che è il corpo sociale. Le buone istituzioni sociali sono quelle che meglio riescono a snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa, a inserire l'io nell'unità comune, di guisa che ogni singolo individuo non senta più se stesso come unità, ma come parte dell'unità, e non abbia rilevanza alcuna se non nel tutto in cui è assorbito¹².

Queste frasi sembrano indicare una netta scissione tra uomo e cittadino. Una separazione che non può essere riconciliata perché l'uomo, nella sua interezza e autonomia, non può sottostare alle regole e alle convenzioni delle istituzioni

¹⁰ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 249 [12].

¹¹ I testi di Platone, Plutarco, Aristotele e Cicerone costituiscono le letture privilegiate di Rousseau. Dal mondo classico, infatti, il Ginevrino recupera una serie di esempi di virtù civica che costituiscono un modello di riferimento per sottolineare la degenerazione dei costumi moderni. Nelle prime pagine dell'*Emilio* egli scrive sul valore pedagogico della *Repubblica* di Platone: «chi voglia avere un'idea dell'educazione pubblica, legga la Repubblica di Platone. Non è affatto un'opera politica, come ritiene chi giudica i libri solo dal titolo: è il più bel trattato di educazione che sia mai stato scritto. [...] L'educazione pubblica non esiste più e non può più esistere, perché dove non è più patria non possono essere più cittadini. Queste due parole "patria" e "cittadino", debbono essere cancellate dalle lingue moderne». (*Ibidem*) Diversi interpreti, come tra gli altri Derathé e Viroli, hanno sottolineato il debito rousseauiano nei confronti del pensiero politico di molti autori greci e latini che costituiscono, insieme a giusnaturalisti, le fonti più significative della sua opera. Cfr. J. Derathé, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, P.U.F., Paris 1950; tr. it. *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, Il Mulino, Bologna 1993 e M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, Il Mulino, Bologna 1993.

¹² J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 249 [11-12].

sociali. Le società classiche hanno portato l'annullamento del singolo nell'idea di nazione e di patria. Esse sono esempi di armonia e ordine civile, sono in grado di generare valori sociali, nonostante il limite della schiavitù¹³, ma hanno il difetto ineliminabile di non riconoscere la libertà del singolo che, per esprimersi, deve accettare le regole imposte dalla cultura nella quale vive. La conseguenza essenziale, nonostante il valore positivo che Rousseau attribuisce alla tradizione classica, è la stessa delle comunità moderne¹⁴ e conduce a «snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa». La polarità tra uomo e cittadino, che Rousseau costruisce, sembra insanabile e l'unica possibilità sembra coincidere con un percorso formativo che sottragga il fanciullo dai contesti sociali. Ma lo stesso Ginevrino solleva dubbi sulla totale identificazione dell'educazione con quella privata volta ad allontanare l'uomo dai legami sociali. Egli si domanda «ma che cosa sarà mai per gli altri un uomo educato unicamente per se?»¹⁵. La finalità più profonda dell'educazione naturale tende a manifestare l'integralità dell'essere umano e spinge il singolo a realizzare all'interno della società, nei rapporti con gli altri, la propria essenza positiva.

Nelle prime pagine dell'*Emilio*, infatti, risulta evidente che lo scopo dell'intera trattazione è riflettere sull'essenza della condizione umana per proporre un percorso che «insegni l'arte di vivere»¹⁶. L'idea di vita a cui fa riferimento Rousseau è una categoria molto ampia che comprende l'insieme delle caratteristiche dell'uomo, che non si possono identificare in nessun ruolo sociale specifico, ma che presuppongono l'amore di sé e la pietà. L'intenzione rousseauiana è superare, attraverso l'educazione naturale, la contraddizione tra società e individualità e generare un'armonia superiore nella quale ogni singolarità possa manifestare se stessa all'interno della vita civile. La soluzione delle culture classiche, anche se migliore rispetto a quelle moderne, ha il limite di sacrificare la singola libertà dell'uomo in nome di una volontà superiore che coincide con lo stato e la patria. Se le istituzioni possiedono in sé il potere di deformare l'intima essenza dell'uomo, l'educazione si deve assumere il compito di formare un uomo che possa trasformare e innovare le abitudini e le regole della realtà nella quale si trova a vivere.

Rousseau introduce, rispetto al mondo classico, il tema cristiano della libertà¹⁷ che caratterizza la differenza irriducibile di ogni essere umano. Emilio

¹³ Nel *Contratto sociale* Rousseau critica ogni forma possibile di schiavitù sostenendo il principio egualitario della democrazia. Si veda la riflessione su Grozio. Cfr. J.J. Rousseau, *Du contrat social*, in O.C., III, cit., pp. 352-353; tr. it. *Il contratto sociale*, in Rousseau, vol. II, cit., pp. 7-9.

¹⁴ Le società moderne, oltre a snaturare l'essenza dell'uomo come quelle antiche, non riescono nemmeno a imporre un sistema riconosciuto e armonico di valori all'interno dei quali l'individuo riesce a riconoscersi. L'ideale di patria e la concezione del sacrificio classico, pur negando la libertà e la singolarità dell'uomo e non coincidendo con l'ideale rousseauiano, hanno il merito di produrre un sistema di valori condivisi all'interno dei quali coloro che sono cittadini si possono riconoscere.

¹⁵ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 250 [13].

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Il tema della libertà assume un ruolo significativo nella concezione dell'uomo di Rousseau. La libertà naturale caratterizza l'essere umano e non può essere alienata in nessun modo, come viene messo in evidenza nel *Contratto sociale*. I legami etici portano gli uomini a trasformare la propria libertà naturale in quella civile che si concretizza attraverso l'apertura relazionale agli

rappresenta colui che riconosce la propria identità come libera e, partendo dal sentimento naturale che lo lega a sé e agli altri, riesce a mostrare la propria singolarità attraverso la costruzione di relazioni sociali positive ed armoniche. La sua formazione è compiuta solo nel momento in cui può manifestare pienamente la propria libertà come marito, padre e cittadino, ossia all'interno delle diverse modalità che lo legano agli altri. Se la libertà costituisce l'essenza della singolarità dell'uomo rousseauiano che lo può portare all'armonia con gli altri e alla decisione di aderire al contratto sociale, l'autonomia e la responsabilità rappresentano le modalità concrete del suo essere cittadino democratico¹⁸.

È opportuno, a questo punto, approfondire le modalità attraverso le quali le figure di autonomia e responsabilità si presentano nel percorso pedagogico di Emilio. Se la finalità profonda dell'educazione naturale è formare un uomo equilibrato e libero che sappia riconoscere i propri doveri nei confronti di se stesso e degli altri senza farsi dominare dalle passioni e dai dispositivi sociali, è necessario che la sua educazione, fin dai primi anni, sia costruita sulla categoria di autonomia. Rousseau afferma:

altri. Su questi temi si vedano C. Xodo, *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, cit., Editrice la Scuola, Brescia 1984, pp. 93 e succ.; e R. Spaemann, *Rousseau – Mensch oder Bürger: das Dilemma der Moderne*, Klett-Cotta, 1980; tr. it. *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, Ares, Milano 2009. Spaemann, sottolineando l'importanza del cristianesimo nel pensiero rousseauiano, afferma: «il cristianesimo non è una religione civile, ma la *religion de l'homme* che libera l'uomo in quanto tale, facendone il cittadino dell'universo. [...] In tal modo il cristianesimo dissolve il monismo politico dell'Antichità e rende, come dice Rousseau, "buona ogni politica", ma in questo modo rende anche impossibile un'educazione politica pensata come integrazione totale». (Ivi, pp. 32-33).

¹⁸ Uno degli snodi teorici fondamentali della riflessione politica rousseauiana è l'importanza della democrazia, intesa come il riconoscimento dell'uguaglianza di tutti gli individui che prendono parte al patto sociale. Questo riconoscimento rappresenta un elemento di modernità della riflessione rousseauiana, che si distingue dalle teorizzazioni politiche classiche e anche dall'impostazione giusnaturalista seicentesca. L'uguaglianza, al di là delle distinzioni economiche o culturali di nascita, costituisce il punto di partenza e la finalità di gran parte degli autori politici moderni. Ma l'uguaglianza teorica di partenza si scontra con infinite difficoltà pratiche e concrete nel momento in cui deve essere mantenuta in sede decisionale. Bertagna sottolinea questa difficoltà e il tentativo rousseauiano di applicare, forse in modo utopico, uguaglianza e democrazia: «la teoria moderna della sovranità, però, contemplava una contraddizione teorica di non poco conto. Hobbes, Locke, gli illuministi, Rousseau, Kant e tutti i liberali (si pensi solo a Mill) partivano dal presupposto che, all'inizio, tutti gli individui fossero uguali. Non ce ne sarebbero stati di più uguali degli altri, né per nascita, né per ordini professionali e sociali precostituiti, né per cultura o altro. La democrazia, infatti, se democrazia, è l'autogoverno degli uguali. Tuttavia, mentre per l'utopico Rousseau proprio questo autogoverno degli uguali era quanto bisognava cercare di assicurare nella storia di ogni nazione, per gli altri prima nominati, tutti molto più realisti, era proprio quanto bisognava evitare, pur senza tradire il principio di partenza». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008, p. 31). In questa direzione, si può comprendere la diffidenza dell'utopico Rousseau nei confronti dell'idea di rappresentanza che tende a concedere a rappresentanti una maggiore responsabilità civica rispetto ai rappresentati. Sull'ampio dibattito che si è sviluppato nell'ultimo decennio sul tema della democrazia e dei legami civili in prospettiva pedagogica si vedano a titolo esemplificativo: M. Corsi (a c. di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; G. Spadafora (a c. di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010; M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2008.

è sciocco esigere che si applichino a qualche cosa, dicendo vagamente che è per il loro bene, senza che sappiano che cosa questo sia, e assicurali che ne trarranno profitto da grandi, quando ancora non hanno alcun interesse per questo presunto profitto, che non possono assolutamente capire. Il fanciullo non faccia mai nulla sulla parola: nulla è bene per lui tranne ciò che sente essere tale. Spronando sempre verso ciò che sorpassa la sua comprensione vi illudete di essere previdenti e non lo siete affatto. Per fornirgli di qualche vano strumento, di cui forse non dovrà mai servirsi, lo private di quello più universale per l'uomo: il buon senso, lo abituate a lasciarsi sempre guidare, ad essere un automa nella mani altrui¹⁹.

Si può considerare questo passaggio come lo snodo centrale della proposta rousseauiana. Ogni formazione, se è veramente tale, deve proporsi come finalità l'autentico riconoscimento soggettivo da parte di chi apprende. Ne consegue che si può parlare di educazione solo se il fanciullo, in modo autonomo, è in grado di comprendere, di fare proprio e di vivere su di sé ciò che riceve dagli altri²⁰. Il rispetto dei ritmi di crescita dell'allievo, l'educazione negativa e la capacità di osservazione rappresentano modalità educative che hanno l'obiettivo di sviluppare, prima di tutto, l'autonomia del fanciullo e impedire che divenga «un automa nella mani altrui».

Emerge dalle pagine rousseauiane il riferimento al significato etimologico della parola autonomia: la capacità di darsi una legge. In questo modo, Rousseau riafferma l'idea sulla bontà originaria di ogni uomo che deve esprimersi senza i condizionamenti delle convenzioni sociali. Se le istituzioni sono degenerate e corrotte, l'unica possibilità per impedire l'irruzione del negativo negli uomini è un'educazione che sia in grado di osservare e di sostare accanto all'alterità dell'allievo, senza imporsi su lui con tutto il suo potere deformante. Il merito di Rousseau consiste nell'aver messo in rilievo il problema del rischio di una formazione eccessivamente schiacciata sulle conoscenze da trasmettere e poco attenta all'autonomia innovativa delle persone in formazione. L'autonomia diviene, infatti, lo snodo concettuale che identifica il tentativo di raggiungere il difficile equilibrio che si costituisce nella relazione tra allievo e maestro, natura e società, individuo e alterità.

La capacità di darsi norme e regole che orientano le azioni non è una forma di spontaneità. Il soggetto rousseauiano fonda la propria identità sul sentimento che porta ogni individuo a riconoscersi e a identificarsi attraverso l'amore di sé. Ma l'amore di sé è, nella sua origine, già orientato positivamente dalla pietà, ossia dall'apertura relazione verso gli altri esseri umani. Per questa ragione, l'autonomia di ogni individuo si può realizzare solo nella costruzione di legami sociali. Se l'essenza dell'uomo è buona, come sostiene il Ginevrino, ne consegue che ogni essere umano può realizzarsi completamente solo agendo

¹⁹ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., pp. 444-445 [227-228].

²⁰ Diversi sono le citazioni nell'*Emilio* in cui Rousseau insiste sull'importanza di rendere l'allievo attivo, curioso e capace di scoprire, in modo autonomo, tutto ciò che apprende o dall'esperienza diretta o dagli altri: «abitate il vostro allievo ad osservare con attenzione i fenomeni della natura e ben presto lo avrete reso curioso, ma per alimentare questa sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla. Nulla egli sappia per averlo udito da voi, ma solo per averlo compreso da sé: non impari la scienza, la scopra. Se nella sua mente giungerete a sostituire l'autorità alla ragione, non ragionerà più; non sarà più che lo zimbello dell'opinione altrui». (Ivi, p. 430 [212]).

positivamente verso gli altri, che hanno la possibilità di riconoscere la bontà e il valore di chi ha compiuto tali atti. Emilio può diventare uomo, padre e cittadino autonomo solo grazie alla relazione con il maestro e con le altre persone che incontra nella sua esistenza. Proprio queste figure accompagnano la crescita dell'allievo e lo portano a manifestare, in modo completo, la sua natura positiva e libera. Radicalizzando la tesi rousseauiana, la relazionalità non è qualcosa di successivo rispetto all'identità, ma le appartiene in modo costitutivo. La conseguenza è che nessun individuo può formarsi, spontaneamente, in solitudine e che l'autonomia non deve trasformarsi in autarchia. Bertagna afferma su questo tema:

l'autonomia non è nemmeno *auto-archia*, se con questo termine ci si riferisce ad un'auto-fondazione, ad un'autosufficienza di sé, all'essere quello che siamo senza aver bisogno di altro che noi, all'essere il principio di noi stessi senza essere relazione con altro e con altri. Un essere chiusi in noi stessi perché bastevoli a noi stessi. Buchi neri che assorbono l'intero, riconducendolo a nient'altro che a sé. Atomi, magari autocoscienti, ma senza porte e finestre, in cui si concentra, sebbene solo come in uno specchio, la totalità esistente²¹.

L'autonomia, che Rousseau propone come finalità del processo formativo di Emilio, si basa sulla sua concezione di uomo. Il soggetto rousseauiano parte dal sentimento di sé che porta l'individuo a pensarsi sempre in relazione con ciò che lo costituisce e che non può padroneggiare. Infatti, l'autonomia non è una categoria che porta alla fondazione e all'autosufficienza dell'identità personale. Attraverso il riconoscimento del debito nei confronti di ciò che è altro da sé, l'identità rousseauiana si costituisce nella sua singolarità e riconosce di non poter ridurre la realtà esterna a se stessa. Se la libertà naturale testimonia il carattere irriducibile di ogni essere umano, l'autonomia diviene la possibilità di mostrare nelle relazioni sociali le proprie singolari caratteristiche. Emilio rappresenta, così, il modello di un soggetto che riconosce se stesso, e il proprio amore per sé, solo nel momento in cui riconosce l'alterità che lo costituisce e che non può padroneggiare. A partire da questa consapevolezza, l'autonomia muove e orienta le sue pratiche nel rispetto dei rapporti che lo legano agli altri.

L'autonomia costituisce, insieme alla responsabilità, la categoria etica e politica che caratterizza il procedere rousseauiano. È necessario sottolineare che nel procedere teorico del Ginevrino, a volte, il tema dell'autonomia soggettiva si avvicina all'ideale stoico che porta il soggetto ad armonizzare bisogni e forze per poter giungere a un equilibrio autosufficiente. Vi sono diversi passi nell'*Emilio* che sembrano testimoniare la coincidenza tra l'autonomia e l'autosufficienza conquistata attraverso l'equilibrio tra bisogni e forze:

prima che i pregiudizi e le istituzioni degli uomini abbiano alterato le nostre inclinazioni naturali, la felicità dei fanciulli come degli uomini consiste nell'uso della libertà; ma nei primi questa libertà è limitata dalla debolezza. Chiunque fa ciò che vuole è felice, se basta a se stesso, ed è quanto accade all'uomo che vive nello stato di natura. Chiunque fa ciò che vuole non è felice, se i suoi bisogni oltrepassano le sue forze, ed è quanto accade al fanciullo che vive nello stesso stato²².

²¹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., p. 48.

²² J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 310 [81].

La felicità è data dall'equilibrio autarchico tra bisogni e forze. Un equilibrio che appartiene all'ipotetico stato di natura nel quale gli uomini vivono, in modo immediato e totale, il rapporto con la natura. Ma il fanciullo non è l'uomo dell'età dell'oro²³. Infatti, l'armonia tra forze e bisogni nel bambino non è uno stato di partenza, ma un obiettivo che può essere raggiunto attraverso il percorso educativo. Rousseau prosegue:

i fanciulli non godono, anche nello stato di natura, che di una libertà imperfetta, simile a quella degli uomini viventi nello stato di civiltà. Ciascuno di noi, non potendo più fare a meno degli altri, ridiventa, sotto questo rispetto, debole e misero. Eravamo fatti per essere uomini; le leggi e la società ci hanno risospinto nell'infanzia²⁴.

L'infanzia non coincide con l'ipotetico stato di natura che Rousseau descrive nei *Discorsi* e che costituisce, come abbiamo sottolineato, una finzione teorica nella quale l'uomo è felice perché basta a se stesso e vive nella totale fusione con la realtà²⁵. Nonostante alcuni passi dell'*Emilio*²⁶, le spinte all'isolamento dei testi

²³ L'accostamento tra l'uomo felice dello stato di natura e l'infanzia è stato sostenuto da alcuni interpreti di Rousseau. Lo stesso Starobinski sostiene che la situazione pre-morale nella quale vive il bambino può coincidere con la piena aderenza alla vita del selvaggio innocente e privo di razionalità: «Rousseau, così come riferisce retrospettivamente alla situazione pre-morale la qualificazione morale della bontà, altrettanto retrospettivamente attribuisce valore di verità all'esperienza preriflessiva. [...] Egli stesso ha confessato che, certamente, si tratta di uno stato infantile, che un bambino di oggi potrebbe vivere ancora se non venisse precocemente "corrotto". Emilio appartiene "interamente al suo essere attuale, ma godendo di una pienezza di vita che pare voglia estendersi fuori di lui. [...] I suoi sensi ancora puri, sono privi di illusioni». (J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, cit., p. 58). Su questi temi si veda G. Poulet, *Études sur le temps humain*, Paris 1950. Le analogie, che sono presenti tra la descrizione di Emilio nel II libro e l'uomo dello stato di natura del II *Discorso*, non devono, però, far dimenticare che il Ginevrino sottolinea, spesso, che l'infanzia è un periodo di crescita nel quale la relazione con l'altro esercita un ruolo forte e significativo. Inoltre, l'individuo primitivo del *Discorso sull'origine della disuguaglianza* è una finzione teorica che non coincide con l'uomo che è in grado di manifestare pienamente la propria natura positiva, ossia con colui che, al termine del proprio processo formativo, è in grado di mostrare la propria libertà, in modo eticamente consapevole, all'interno dei legami sociali che vive.

²⁴ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 310 [81].

²⁵ Rousseau, nel *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, descrive in questo modo l'uomo dello stato di natura: «i suoi desideri non oltrepassano i bisogni fisici. [...] La fantasia non gli dipinge nulla; il cuore non gli chiede nulla. I suoi modesti bisogni sono talmente alla sua portata, ed egli è tanto lontano dal grado di conoscenza necessario per desiderarne di più grandi, che non può avere né previdenza né curiosità. [...] La sua anima che nulla turba, si abbandona tutta al senso della sua esistenza attuale» (J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et le fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in O.C., III, cit., pp. 143-144; tr. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in Rousseau, vol. II, cit., p. 678). La descrizione, pur presentando alcune analogie con l'infanzia, non sembra coincidere con quella del fanciullo. Se è vero che entrambi, secondo Rousseau, vivono con pienezza immediata il sentimento dell'esistenza e si identificano completamente con la realtà, la passività dell'uomo di natura non sembra essere quella di Emilio che, anche nei primi anni di vita, manifesta un carattere vivo e attivo. Emilio è curioso, aperto alle esperienze e vive positivamente le relazioni con gli altri. L'armonia tra forze e bisogni non è un punto di partenza, ma un obiettivo che egli può costruire armonizzando le istanze etiche che costituiscono la sua identità.

autobiografici, le descrizioni dell'uomo dello stato di natura dei *Discorsi* possano far pensare a una tensione verso l'autosufficienza insita nell'antropologia rousseauiana, l'idea stessa di educazione naturale testimonia, nella sua essenza, la necessità di una continua apertura all'altro. L'infanzia costituisce già una separazione dall'immediatezza autoreferenziale e dall'ipotetica felicità autosufficiente. Una separazione che porta il bambino a essere in costante relazione con gli altri per il soddisfacimento dei propri bisogni. Il quinto libro dell'*Emilio* e la ripresa dei temi politici testimoniano che il raggiungimento dell'autonomia può avvenire solo all'interno e attraverso i legami sociali, che permettono la manifestazione della relazionalità intrinseca di ogni singolo individuo. Non a caso, l'importanza che il Ginevrino ripone nel valore formativo del lavoro e dei viaggi²⁷ sottolinea il significato che l'esperienza concreta e la conoscenza diretta di costumi e di abitudini sociali differenti assumono nel percorso esistenziale di Emilio. L'autonomia del giovane si manifesta nella capacità di equilibrare le due istanze che appartengono alla sua identità soggettiva: l'amore di sé e la pietà. Il riconoscimento di questi due elementi dona all'allievo la possibilità di agire senza tradire se stesso e di affermare la sua naturale apertura positiva verso gli altri. Emilio, giunto alla fine del suo percorso formativo, è uomo e cittadino, riesce a equilibrare le proprie passioni, agisce in modo responsabile e può autonomamente costruire e accettare il contratto sociale che lo lega agli altri.

Educazione, cittadinanza e responsabilità

L'antropologia rousseauiana si basa sulla libertà di ogni uomo e riconosce al singolo la possibilità di manifestare nei legami sociali l'irriducibilità della propria identità. Lo scopo dell'educazione naturale è permettere a ogni essere umano di cogliere la propria libertà come fondamento etico e ontologico. Il riconoscimento della propria singolarità irriducibile porta l'uomo rousseauiano a comprendere anche l'importanza della relazionalità, come categoria che costituisce la sua individualità. L'educazione naturale ha il compito di spingere

²⁶ Oltre il passo già citato, vi sono nell'*Emilio* diversi riferimenti diretti all'idea dell'armonia tra desideri e forze: «occorre invece diminuire l'eccesso di desideri rispetto alle facoltà e ridurre a perfetta eguaglianza il potere e la volontà. Soltanto allora, trovandosi tutte le forze in azione, sarà assicurata la pace dell'anima e l'uomo si sentirà in armonia», e all'inizio del III libro: «da dove proviene la debolezza dell'uomo? Dal divario che esiste tra la sua forza e i suoi desideri. Sono le nostre passioni che ci rendono deboli, poiché per soddisfarle ci vorrebbero più forze di quante ce ne ha date la natura. Diminuire i desideri equivale dunque ad accrescere le forze». (J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 304 [74] e Id., ivi, p. 426 [207]).

²⁷ Rousseau, riprendendo un tema diffuso nel Settecento, sostiene l'importanza di viaggiare per la formazione dei giovani. Il viaggio ha lo scopo di osservare e conoscere direttamente i comportamenti e le abitudini di altri popoli e società, ma è anche un modo per vederne i limiti e le manchevolezze: «è per me una massima incontestabile che chiunque abbia visto un solo popolo non conosce gli uomini, ma solo le persone con cui ha vissuto. Ecco dunque un altro modo di porre la questione dei viaggi: è sufficiente per un uomo educato bene conoscere i suoi compatrioti o è importante che conosca gli uomini in generale? Così formulata la questione non ammette più discussione né dubbi. [...] C'è molta differenza tra il viaggiare per vedere paesi oppure per conoscere popoli. Il primo scopo è sempre quello essenziale per i curiosi, che considerano l'altro come accessorio. Accade invece il contrario per chi abbia vero amore per il sapere. L'uomo deve cominciare con l'osservare i suoi simili, e poi osserva le cose se ne ha tempo». (J.J. Rousseau, *Émile*, cit., pp. 827-831 [637-642]).

ogni uomo a manifestare la propria bontà originaria, ossia il legame costitutivo con gli altri che lo porta a ricercare la difficile armonia tra la libertà e le relazioni sociali. L'autonomia, infatti, consente di preservare la singolarità individuale all'interno delle relazioni sociali che egli stesso, in modo attivo, va a generare. Ne consegue che il concetto di autonomia non risulta una categoria astratta, ma diviene la modalità di realizzazione concreta delle azioni umane. Emilio è autonomo nel momento in cui porta, in modo consapevole e armonico, l'amore di sé e la pietà negli atti che compie.

Se l'autonomia è una modalità relazionale dell'uomo e si manifesta in azioni concrete e consapevoli, la responsabilità diviene il conseguente aspetto della sua realizzazione²⁸. Il soggetto rousseauiano, che ha concluso il percorso formativo, sarà in grado di assumersi la responsabilità delle proprie azioni e di rispondere con nuovi atti alle conseguenze che esse provocano. L'idea di responsabilità che emerge nelle pagine finali dell'*Emilio* non si propone, illusoriamente, di poter controllare e padroneggiare le conseguenze delle azioni²⁹. Al contrario, essa risiede nel sentire il legame etico con gli altri e nell'agire concretamente nel tentativo di trasformare le regole, i dispositivi e le consuetudini che soffocano la libertà e l'autonomia delle persone con le quali si stabiliscono legami sociali. Infatti, la formazione di Emilio non è completa fino a quando il giovane non ha pienamente compreso il modo in cui può esprimere la sua autonomia e responsabilità all'interno dei vincoli sociali:

aspirando alla condizione di sposo e di padre, diventerete membro dello Stato. E che cosa significa essere membro dello Stato? Lo sapete? Avete studiato i vostri doveri di uomo, ma quelli di cittadino, li conoscete? Sapete che cosa siano il governo, le leggi, la patria? Sapete a quale prezzo vi è permesso vivere e per chi

²⁸ Bertagna sottolinea, riflettendo sull'idea di autonomia, il legame ontologico tra libertà e responsabilità: «la libertà sorgerebbe davanti a un valore razionale che sentiamo emotivamente attraente, da desiderare. [...] Per questo sarebbe una risposta a un desiderio, ancorché razionale, che costituisce la sua regola di azione. Da qui, anche il suo essere intimamente collegata con la responsabilità (da *respondeo*): rispondere, muovendosi, ad un appello che ci chiama. Per questo, libertà e responsabilità non sarebbero distinte da chi siamo. Libertà perché nel valore che si desidera risuona, per la persona, ciò che ella vorrebbe essere (la persona come possibilità: l'astratto che potrebbe costituire la norma formale dell'azione). Responsabilità perché la persona non esiste, se non appunto come mera possibilità, prima di aderire "materialmente" al valore, facendolo del tutto suo senza più distinzioni con sé». (G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, cit., pp. 46-47).

²⁹ Jonas parla di "coraggio della responsabilità". Infatti, pur non potendo controllare tutte le conseguenze del proprio agire, l'uomo responsabile compie azioni che hanno come dimensione etica la preoccupazione per l'altro e si assume il peso anche di ciò che rimane imprevedibile, superando la paura che può limitare il suo agire: «non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quella che si definisce il "coraggio della responsabilità". Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità. [...] La responsabilità è la *cura* per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa essenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a *quell'essere*, se *io non* mi prendo cura di lui?» (H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1979; tr. it. *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990, p. 285).

dovete morire? Voi vi illudete di aver appreso tutto e ancora non sapete niente. Prima di entrare nell'ordine civile, imparerete a conoscerlo, imparerete a capire quale posto, in seno ad esso, sia adatto per voi³⁰.

Il maestro di Emilio insiste, con una certa enfasi retorica, nel sottolineare l'importanza dell'assunzione delle responsabilità civiche. Egli vuole convincere l'allievo ad abbandonare temporaneamente l'amata Sofia, prima del matrimonio, per intraprendere una serie di viaggi che lo porteranno a conoscere il mondo. La citazione sottolinea la polarità uomo e cittadino e sembra sostenere, in modo abbastanza illusorio, che i primi vent'anni di formazione del giovane si siano consumati al di fuori delle convenzioni civili. Ma, allo stesso tempo, evidenzia il carattere sintetico dell'educazione naturale che, per potersi concludere, deve condurre Emilio a essere un cittadino e a prendere coscienza dei propri doveri e responsabilità. Rousseau è consapevole del rischio costante che le istituzioni sociali possano pervertire la natura dell'allievo, che il precettore ha cercato di preservare con ogni energia. Eppure, è necessario che l'educazione di Emilio si concluda prendendo in considerazione la società e le sue regole. Infatti, il giovane si trova ancora nell'illusione e non "sa niente" fino a quando non assumerà consapevolezza attiva dei legami civili nei quali vive, ossia fino a quando non sarà in grado di manifestare la sua singolarità libera attraverso azioni autonome e responsabili. Così Rousseau descrive il necessario legame che ogni uomo ha con la terra sulla quale dimora e con gli uomini con i quali vive:

se ti parlassi dei doveri del cittadino, tu mi domanderesti forse dov'è la patria e crederesti di avermi messo in imbarazzo. E tuttavia t'inganneresti, caro Emilio; chi non ha una patria ha per lo meno un paese. Vi sono sempre un governo e simulacri di leggi sotto i quali ha vissuto tranquillo. [...] O Emilio, dov'è l'uomo onesto che non deve nulla al suo paese? Qualunque sia questo paese, gli deve ciò che è più prezioso per l'uomo: la moralità delle sue azioni e l'amore della virtù. Nato nel fondo di un bosco, sarebbe vissuto più felice e libero, ma non avendo alcuna lotta da sostenere per seguire le sue inclinazioni native, sarebbe stato buono senza merito e quindi senza virtù, mentre ora sa essere virtuoso nonostante la forza della sue passioni. La sola apparenza dell'ordine gli consente di conoscerlo e di amarlo. Il bene pubblico, che per gli altri è un mero pretesto, è per lui un motivo reale. Egli impara a combattersi, a vincersi, a sacrificare il proprio interesse a quello comune³¹.

Ecco il momento in cui il precettore dona all'allievo una delle ultime e più significative lezioni. Ogni singolo uomo vive all'interno di un contesto e ha una serie di diritti e di doveri che eredita dal luogo e dagli esseri umani con i quali si trova a instaurare relazioni e rapporti. L'uomo educato secondo i principi naturali si differenzia dal buon selvaggio che nasce nei boschi, egli deve conquistare l'armonia tra le passioni contrastanti che lo costituiscono e deve essere in grado di rapportarsi con gli altri uomini sacrificando il «proprio interesse a quello comune».

La libertà spontanea dello stato di natura si trasforma in autonomia che porta il singolo a rapportarsi con gli altri, mantenendo le caratteristiche

³⁰ J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 823 [633].

³¹ Ivi, p. 858 [670].

specifiche della propria identità. Emilio, grazie alle virtù apprese nel suo percorso formativo, diviene cittadino, riesce a non farsi sopraffare dai dispositivi deformanti e dalle convenzioni impositive della società ed è in grado di essere un modello per i suoi concittadini perché può mostrare l'istanza etica che appartiene a sé e all'intera umanità. Così prosegue l'accorato appello del maestro al suo allievo:

è importante per te vivere dove tu possa adempiere i tuoi doveri; e tra questi c'è l'affetto per la terra in cui sei nato. I tuoi compatrioti ti protessero fanciullo e tu, diventato uomo, devi amarli. Devi vivere in mezzo ad essi o almeno in un luogo donde tu possa essere loro utile quanto più puoi e in cui essi siano in grado di trovarti, se mai hanno bisogno di te. [...] Tu, mio buon Emilio, [...] vai a vivere in mezzo a loro, coltiva con loro i dolci vincoli dell'amicizia, sii per loro un benefattore, un modello: il tuo esempio sarà per essi più utile di tutti i nostri libri e il bene che ti vedranno fare li persuaderà più di tutti i nostri vani discorsi³².

Emilio, diventato uomo consapevole della sua origine buona, si rende conto dell'impossibilità di isolarsi dagli uomini. Egli non può essere libero trasformando la sua autonomia in autosufficienza e rinunciando a una parte significativa della sua identità: la relazionalità. Infatti, il precettore invita l'allievo ad assumersi le proprie responsabilità divenendo cittadino e testimoniando, tra i suoi simili, la propria singolarità. Il giovane è consapevole dell'istanza etica positiva che lo unisce agli altri e, per questa ragione, non può sottrarsi ai doveri che lo legano alla sua patria e agli uomini che la formano. Emilio, che rappresenta l'essenza dell'uomo libero e buono, ha la responsabilità di agire per il bene della società nella quale si trova a vivere.

La frattura tra individuo buono e società che corrompe sembra trovare nella figura di Emilio un punto di connessione e di armonia. Se ogni uomo sarà in grado di riconoscere la propria natura positiva e relazionale potrà diventare un modello per gli altri e avrà il potere di trasformare e migliorare i legami politici e civili. L'educazione naturale assume, infatti, una posizione centrale e generatrice nella teoria politica rousseauiana perché, più della descrizione razionale del contratto, permette di formare le singolarità che potranno rompere le consuetudini civili negative e costituire nuove forme di relazione tra gli uomini. Un compito non semplice in quanto ogni processo formativo, per quanto naturale, appartiene alla tradizione e alla cultura nella quale prende forma. La proposta educativa rousseauiana, pur consapevole dell'intreccio ineliminabile tra cultura e natura, rimanda a un'istanza etica che tenta di superare i dispositivi istituzionali e gli schemi convenzionali che si ripetono senza lasciare spazio all'autonomia e alla responsabilità innovativa dei soggetti coinvolti nel processo formativo. La conseguenza più evidente che emerge dalle pagine rousseauiane è il rifiuto di una concezione di stato centralizzato e gerarchico nel quale ogni singolo uomo accetta e si adatta passivamente ai dispositivi sociali³³. Infatti,

³² *Ibidem*.

³³ L'antropologia rousseauiana e la sua fiducia nella bontà dell'uomo riducono l'importanza dello Stato inteso come una struttura autoritaria e ripropongono il valore della libertà e dell'autonomia del singolo nella costruzione dei legami sociali. Bertagna sottolinea il valore della responsabilità e dell'impegno personale all'interno di una concezione della società non gerarchica e centralista: «è naturale, allora, capire che un conto sarà parlare di educazione alla convivenza civile nel paradigma ideologico gerarchico statalista autoritativo, un conto in quello orizzontale

Emilio può diventare cittadino solo nel momento in cui riesce a manifestare la sua libertà originaria e la sua bontà attraverso azioni concrete e responsabili che hanno come finalità sé e gli altri.

L'insistenza sul significato della relazionalità, dell'autonomia e della responsabilità nella costituzione della soggettività rousseauiana permette di identificare nell'apertura etica verso l'alterità una dimensione significativa nel percorso formativo di ogni individuo. L'uomo naturale rousseauiano, quindi, non coincide con l'individuo primitivo dello stato di natura, né con il cittadino della modernità che cerca nell'equilibrio interiore la propria autosufficienza e autarchia³⁴ e nemmeno con l'uomo che si adatta passivamente ai dispositivi istituzionali dello stato nel quale si trova a vivere. La sfida dell'educazione naturale interroga, invece, le modalità etiche e politiche di relazione tra la singolarità libera e gli altri essere umani all'interno delle modalità di convivenza civile. La responsabilità di Emilio si manifesta nella sua attitudine ad agire concretamente, a lavorare senza prendere in considerazione il prestigio sociale³⁵, a diventare marito e padre senza ripetere meccanicamente convenzioni e dispositivi. La dimensione semplice e concreta del suo agire parte dalla consapevolezza di poter manifestare la propria libertà e si pone l'obiettivo di trasformare i legami che caratterizzano le convenzioni civili.

social-sussidiario. In questo secondo, bisogna fare conto molto più che nel primo sulla responsabilità e sull'impegno personale che si esprime nella vita delle famiglie, dei gruppi sociali, delle istituzioni vicine ai cittadini. Restituire, insomma, protagonismo educativo alle diverse articolazioni sociali, a partire dalla famiglia, superando il principio che solo lo Stato, e i suoi tecnici e magari la scuola, hanno il compito e il potere di procedere al disciplinamento civile ed educativo della convivenza, come se i cittadini e le loro libere aggregazioni sociali e istituzionali dovessero essere il risultato dell'azione dello Stato invece che la condizione». (*Stato e convivenza civile. Intervista al prof. G. Bertagna* (a c. di M. Ferracuti), in «Scuola in rete», n. 25, 2004, p. 19).

³⁴ Spaemann, pur distinguendo tra uomo naturale e individuo primitivo, sostiene che l'obiettivo dell'educazione naturale rousseauiana coincide con la semplice autosufficienza: «Ora però il fine dell'uomo è pienamente sviluppato. Solo se noi gli restituiamo l'autarchia preistorica, egli è il vero *homme naturel*. Poiché in lui il fine della natura viene raggiunto in una forma superiore rispetto all'iniziale *homme naturel*, quel fine della natura che Rousseau indica come *sentiment de notre existence*. Dunque un fine che non ha nulla a che fare con la teologia, ma che consiste nella semplice autosufficienza, nel totale avvertito ripiegamento di un essere su se stesso». (R. Spaemann, *Rousseau cittadino senza patria. Dalla "polis" alla natura*, cit., p. 103).

³⁵ Emilio, come uomo e cittadino, ha il dovere di lavorare. La possibilità di agire e di trasformare il contesto esterno è una dimensione costitutiva dell'essere umano e il lavoro, di conseguenza, è la modalità attraverso la quale il soggetto manifesta se stesso e costruisce buoni legami civili con gli altri. Cfr. J.J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 470 [254].