

Tre studi su Pestalozzi

III - Gli esiti conservatori della pedagogia popolare

Adolfo Scotto di Luzio

Università di Bergamo
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali
Complesso Sant'Agostino
adolfo.scotto@unibg.it

Abstract

Three essays on Pestalozzi. II – The conservative outcomes of popular pedagogy

This article delves into Johann Heinrich Pestalozzi's vision of popular pedagogy, examining its underlying conservative outcomes and tensions. Rooted in Rousseau's ideals and shaped by Swiss patriotism, Pestalozzi's approach sought to create moral, autonomous citizens while confronting the challenges of modernity and socioeconomic change. His concept of *Bauernordnung* ("peasant order") emphasized the transformative potential of disciplined labor and a structured communal life as pathways to personal and social autonomy. However, this pedagogical model reveals contradictions: it aims for individual moral independence but often reinforces traditional, subordinate roles for the peasantry. By addressing these tensions, the study highlights enduring challenges in educational efforts to balance personal emancipation with social cohesion.

Keywords: popular education, social contract, citizenship, democracy, 18th century

Resumen

Tres ensayos sobre Pestalozzi. III - Los resultados conservadores de la pedagogía popular

Este artículo explora la visión pedagógica popular de Johann Heinrich Pestalozzi. Basado en los ideales de Rousseau y moldeado por el patriotismo suizo, el enfoque de Pestalozzi buscaba formar ciudadanos morales y autónomos, enfrentándose a los desafíos de la

modernidad y el cambio socioeconómico. Su concepto de *Bauernordnung* ("orden campesino") enfatizaba el potencial transformador del trabajo disciplinado y una vida comunitaria estructurada como vías hacia la autonomía personal y social. Sin embargo, este modelo pedagógico revela contradicciones: aspira a la independencia moral individual, pero a menudo refuerza roles subordinados tradicionales para el campesinado. Al abordar estas tensiones, el estudio resalta los desafíos perdurables en los esfuerzos educativos por equilibrar la emancipación personal con la cohesión social.

Palabras clave: educación popular, contrato social, ciudadanía, democracia, siglo 18.

1. *La Natura, la Libertà e il Popolo*

Il problema del popolo come soggetto dell'educazione, come «sovrano», e cioè padrone di sé, artefice della propria edificazione in quanto personalità morale autonoma, è difficile da tradursi in forme pedagogiche concrete. Era stato Rousseau a stabilire che ciò che è intollerabile nella povertà non è lo stato di deprivazione fisica in cui versa il povero, ma il suo assoggettamento al comando eteronomo e all'arbitrio dell'estraneo. Come ha notato a questo proposito Ernest Cassirer, *Contratto sociale* ed *Emilio* procedono di conserva: ideale di Stato e ideale pedagogico coincidono. Il pensiero fondamentale dell'*Emilio*, osserva in *Das Problem Jean-Jacques Rousseau* (1932), «consiste nell'educare l'allievo all'autonomia della volontà del carattere, senza curarsi delle difficoltà che incontra – senza che gli vengano risparmiati il dolore, le fatiche, le privazioni». Insomma: accettare la costrizione esercitata dalle cose; rifiutare la tirannia degli uomini. Questo, ri-

guardo ad Emilio. Stessa cosa per la società, in cui il dominio della legge, assoluta e universalmente vincolante, esclude ogni capriccio e arbitrio¹.

Il legame che così si veniva a stabilire tra politica e pedagogia consentiva di mettere a fuoco un tema che doveva impegnare a fondo la generazione radicale che lesse Rousseau a partire dagli anni Sessanta del diciottesimo secolo: bisognava formare un cittadino democratico che fosse in grado di contrastare il tipo di uomo che il nuovo mondo che si annunciava destinava al trionfo, il borghese, l'individuo orientato a risparmiarsi e ad arricchire. Il contrario di ogni aspirazione etica degna di questo nome².

Pestalozzi lesse Rousseau sullo sfondo di problemi che erano intimamente legati all'insofferenza e allo sdegno che lui e i suoi coetanei di ispirazione radicale nutrivano nei confronti dello scenario politico e del clima morale che offrivano le oligarchie svizzere del tempo. Nel contesto del patriottismo svizzero in cui il giovane Pestalozzi compì la sua decisiva formazione politica, questo tema assumeva particolare evidenza nel declino delle tradizioni politiche e culturali del repubblicanesimo elvetico sotto la pressione dell'egoismo e dell'avidità mercantile di una nuova élite che aveva preso il sopravvento nelle magistrature civili, nell'amministrazione e nella Chiesa. Uno dei primi scritti di Pestalozzi, pubblicato nel 1766, è una satira in costumi antichi degli stili di vita dei suoi compatrioti. Alla maniera di Rousseau, vi si celebrano le virtù spartane, la frugalità, la semplicità, il disprezzo per la ricchezza. Una repubblica costituita in forme sane pog-

¹ E. Cassirer, *Rousseau*, Castelvechi, Roma 2015. Cito dall'edizione digitale.

² Su questi temi, vedi Allan Bloom, *The Education of Democratic Man: Emile*, in «Dedalus», vol. 107, n. 3, 1978, «Rousseau for Our Time», pp. 135-153.

gia sull'agricoltura e sull'amore per la terra, mentre diffida del denaro procacciato dal commercio³. L'impegno pedagogico che segna così profondamente Pestalozzi e la sua generazione sorge precisamente su questo terreno ideale. Ancora quarant'anni dopo, scrivendo nel 1805 a Johannes Niederer in viaggio per raccogliere notizie per una biografia dell'amico e maestro, Pestalozzi si raccomandava: ora sei a Zurigo, tieni gli occhi bene aperti. Chiedi in particolare del giornale di Lindau (si trattava delle «Kritische Nachrichten»), lì c'è il saggio su Agis che «è così importante per me»⁴. Agis era il re spartano che aveva tentato di restaurare l'antica legislazione di Licurgo. Pestalozzi ne aveva fatto il suo eroe in quel lontano 1766.

Tuttavia, dal moralismo classicheggiante della giovinezza alla realtà il passo era lungo. Messo in pratica, il progetto di educare l'uomo democratico doveva andare incontro a numerose difficoltà. Un conto era il «soggetto» astratto del discorso filosofico, altra cosa la complessa fenomenologia empirica del popolo in carne ed ossa. L'esperimento pestalozziano era fin da subito minato alle fondamenta da molteplici contraddizioni. Se ne ha un'idea leggendo il romanzo *Leonardo e Geltrude*, in particolare quella terza parte dove questo esperimento prende forma. Vi si ritrovano e si scontrano i temi fondamentali della pedagogia pestalozziana: autonomia e comunità, la libertà dell'individuo e, insieme, la proposta del villaggio contadino come «sistema» di vita restaurata all'interno del quale quello stesso individuo avrebbe dovuto trovare la sua definitiva collocazione. Pestalozzi ha una parola per questo sistema della vita restaurata. È la *Bauernordnung*, il «sistema dei contadini» appunto, sul quale ci soffermeremo in maniera diffusa più avanti. Ma intanto conviene prenderne nota.

³ J. Guillaume, *Pestalozzi*, cit., pp. 5 e sgg.

⁴ D. Tröhler, *Pestalozzi*, cit., p. 81.

La stessa figura dell'individuo sovrano, l'uomo come opera di sé stesso e non più come opera della natura, che rappresenta certamente l'ideale filosofico delle più tarde *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), fuori dalla riflessione astratta, sul terreno più specifico della pedagogia, non riesce ad essere concepita se non nei modi esteriorizzati del dominio paterno, diretto e personalizzato, del probò barone Arner. Solo con molte difficoltà attinge, nel prosieguo del romanzo educativo, alle forme della moderna statualità, restando costantemente sospeso tra il richiamo ad un nuovo modo di intendere il ruolo delle élite (e dunque l'esercizio del comando politico), e la conduzione benevola e severa, paterna appunto, di una massa di soggetti preda delle loro cattive abitudini. Arner è «Landesvater», signore del villaggio, con un'espressione che appartiene al linguaggio politico ed evoca contemporaneamente la figura di un padre severo e giusto. Lontano dalla condizione di potere assoluto e arbitrario propria di coloro (*Obrigkeithlichen Personen*, le persone dotate di potere, le autorità) la cui vita non ha mai dovuto pagare dazio (*Pflichtlose Leben*, letteralmente la vita di chi vive senza doveri), questa sua condizione di «sovrano» dei propri contadini, al contrario, è piena di obblighi nei loro confronti. Il suo potere si manifesta propriamente nella forma della «correzione»⁵. Egli ha il dovere di mostrarsi «grave» (*Ernst zeigen*). «Devo», si legge nella versione tedesca del romanzo, «anche fare che quando hanno preso l'abitudine di qualcosa di cattivo, si disabituino (*abgewöhnen*)»⁶. Nei termini che abbiamo visto sopra, Pestalozzi risolve dunque compiutamente l'*habitus* come

⁵ Cito dall'edizione Meyer e Zuberbühler, Trogen 1831, p. 141, capitolo XXXVII.

⁶ *Ibid.*, p. 143.

abitudine. E solo in questi termini ne valorizza la funzione, come stratagemma pedagogico per surrogare il modo di essere, l'identità, per mezzo della condotta, ciò che i singoli appunto sono soliti fare. Al popolo non si chiede altro se non di contrarre «buone abitudini», per condursi nei modi più appropriati alle esigenze dell'ordine sociale. Dominio della volontà, dove l'educazione opera per l'«elevamento» individuale sopra la natura inferiore dell'uomo e non come mero strumento al servizio dell'intelligenza per il «raffinamento» del «senso animale» di questi, la riflessione pedagogica deve così contentarsi di restare al più basso «livello sociale», dove agisce la tensione tra istinto e intelligenza, senza poter raggiungere una compiuta dimensione etica. Che, come tale, resta il privilegio di una rigorosa ricerca individuale. A questo livello il popolo rimane quella figura inerte che come il masso sotto le gocce della grondaia è soggetto all'azione di una guida che dall'esterno e dall'alto presiede alla buona organizzazione della vita comunitaria.

Ma proprio per questo, per l'insieme delle difficoltà cui va incontro il tentativo di concepire il modello popolare della scuola, la costruzione pestalozziana è fatta per rivelarci il sistema di tensioni che ancora oggi persiste alla base del tentativo costante della pedagogia di ripensare la scuola secondo le sue coordinate di fondo. Tre in particolare sono i poli che delimitano il campo delle tensioni e sono elencati nel titolo di questo paragrafo: la natura, la libertà e, appunto, il popolo. Educare vuol dire superare la natura, allontanare l'uomo dalle proprie origini. In questo sforzo, l'uomo conquista la sua libertà, si affranca dal dominio degli istinti e delle passioni, elevandosi al di sopra del proprio egoismo e della propria brutalità. Ma in questo diventare compiutamente individuo, soggetto morale, l'uomo entra anche in conflitto con la propria comunità, smette fatalmente di esserne parte fino

in fondo. Di qui il suo restare sospeso tra l'orgoglio della conquista morale, che lo condanna alla solitudine, e l'impegno etico nei confronti dei propri simili, tra bisogno di riconoscimento e repulsione. Nelle pagine che seguono ci muoveremo all'interno di questo perimetro muovendo dall'uno all'altro di questi tre poli.

2. Libertà e necessità

Come abbiamo visto, la teoria dell'*habitus* è anche l'idea che l'apprendimento in tanto è possibile in quanto l'individuo possessa una virtù che garantisca del suo adattamento al tipo di conoscenza o di arte al quale egli si applica. L'abito è in questo senso un modo di essere della mente individuale. Di qui la corrispondenza tra la formazione soggettiva dell'individuo, il suo modo di essere appunto, le sue attitudini, e gli oggetti della sua conoscenza.

L'esaurimento e poi la fine di questa concezione spinge alla ricerca di un corrispettivo psicologico della conoscenza dal lato del soggetto che apprende, che sia in grado di spiegarne, giustificandolo, il processo di apprendimento. Sorge da qui un'attenzione specifica per la graduale maturazione delle facoltà individuali che contiene i presupposti della moderna psicologia dello sviluppo. L'antico *habitus* aristotelico era una virtù, e dunque una dimensione della pratica e della morale. Nella moderna teoria dell'apprendimento, invece, imparare è reso possibile dalla maturazione di strutture profonde dell'individuo e dalla conseguente specializzazione delle competenze.

Quando nel 1800, nella memoria indirizzata alla Società elvetica degli amici dell'educazione, cui abbiamo già fatto riferimento, Pestalozzi scrive che si tratta di

«sottomettere le forme di ogni insegnamento alle leggi eterne secondo le quali lo spirito umano si eleva dalle intuizioni sensibili ai concetti chiari», siamo ormai ben dentro un processo intellettuale cominciato più di tre secoli prima. Non solo si postulano leggi psicologiche alla base dell'acquisizione delle conoscenze, ma si stabilisce anche una esplicita, netta e inequivocabile subordinazione del curriculum, le forme dell'insegnamento, alla psicologia dell'individuo, il cui ritmo di sviluppo solo è in grado di stabilire tempi e modi dell'apprendimento. Il curriculum è implicitamente svalutato all'interno di questo approccio perché, in quanto artefatto, costruzione artificiale della razionalità scolastica, è in contrasto con la natura e la spontaneità infantile. Nella più volte citata *Lettera di Stans*, Pestalozzi spiega, contro qualsiasi approccio di tipo accademico al problema della scolarità popolare, che nella sua concezione dell'educazione non c'è spazio per alcuna «tecnica artificiale». Contano solo la «natura» che circonda i bambini, i loro bisogni quotidiani, l'attività sempre desta. Al servizio di questa spontaneità del bambino sta ora la pedagogia, che mette al centro la relazione tra l'insegnante e il discente e alle esigenze di questa relazione subordina i metodi didattici.

La recisa affermazione del primato della pedagogia sulla conoscenza, che Pestalozzi mutua sì da Rousseau ma di cui intanto va debitore a tutta la filosofia tedesca, da Leibniz a Kant a Fichte (il grande ispiratore delle *Mie indagini*), ha un valore che è difficile ignorare. Di cosa si tratta? A rigore, la teoria della maturazione non esclude affatto l'importanza di un'istruzione positiva. Le funzioni individuali, in quanto funzioni intellettuali, si sviluppano a contatto dell'organizzazione curricolare del sapere, grazie alla serie di sollecitazioni che il bambino riceve a scuola. E tuttavia una simile concezione porta con sé anche una spinta di segno diverso e opposto.

Agisce infatti alla base di questo stesso modello una tendenza più radicale, del tutto coerente per altro con le sue premesse. Anche qui al centro stanno la natura del fanciullo e il principio del suo sviluppo spontaneo. Ma a differenza dell'idea che compito primario della scuola sia lo sviluppo dell'intendimento umano, la facoltà di attribuire significati e di costruire rapporti mediante l'intelletto, il cuore del ragionamento sta altrove. A prevalere è la convinzione che la scuola si risolva completamente nella sfera pratica. È essenzialmente un fattore della capacità di ben condursi nella vita. Abbiamo visto prima il riferimento alle abitudini. Pestalozzi scrive al riguardo che il fondamento di una buona scuola è lo stesso della «felicità umana» e «null'altro che vera saggezza di vita»⁷. In questa chiave, il maestro non ha niente da insegnare nel senso proprio del termine. La sua è una funzione meramente suppletiva, di sostegno. Accompagna il fanciullo sulla strada della maturazione e vigila affinché la natura infantile non traligni assumendo quelle cattive abitudini così difficili poi da sradicare e che costituiscono un ostacolo spesso insuperabile alla capacità dell'uomo maturo di assolvere ai compiti cui lo chiama la sua condizione sociale. Per riprendere il filo del ragionamento fatto sull'*habitus*, nella scuola popolare non c'è ormai più spazio alcuno per la fiducia nella portata conoscitiva delle pratiche. L'esperienza non serve a maturare una disposizione intellettuale. Come abbiamo visto, l'«abito» è qui ormai solo e compiutamente «abitudine», sforzo consapevole che ha come obiettivo di trasformare in una disposizione spontanea quella serie di comportamenti che la situazione concreta di vita esige dall'individuo. È il

⁷ Sono le formule che ritroviamo nel titolo del capitolo XIX della terza parte di *Leonardo e Geltrude*, «Menschenglücks» e «Weisheit des Lebens».

volto della necessità che le pedagogie progressiste di solito occultano dietro l'apparenza della non direttività. Su questo Pestalozzi è chiarissimo. Quando il barone Arner comincia a discutere insieme al tenente Glüphi e al ricco cotoniere Meyer della nuova scuola che ha intenzione di aprire nel villaggio di Bonnal, tutti convengono nel ritenere che «allora un fanciullo può dirsi bene educato, quando ha imparato a far bene ciò che presumibilmente dovrà poi fare effettivamente quando sarà cresciuto [...]»⁸.

3. *La scuola del lavoro*

A questo scopo bisogna immaginare una scuola non-scuola. Una scuola che neghi sé stessa alla radice, escludendo programmaticamente e fin dall'inizio di «insegnare cose, di cui noi non si capisce un'acca», come asserisce la virtuosa Geltrude⁹. Una scuola nuova, che comincia con un atto significativo: la destituzione del vecchio maestro e prosegue con la proclamazione del leggere come attività residuale dell'applicazione dei bambini al telaio: leggere è quello che i bambini fanno nel mentre filano le loro matasse di cotone. Perché l'unica vera scienza che conti è «ciò che debbono sapere e fare i figli dei contadini e dei filatori per diventare buoni lavoratori della terra e del cotone»¹⁰. Nella convinzione di Pestalozzi, la scuola è l'estensione del laboratorio di Geltrude all'intero villaggio, e con esso di quelle abitudini di pulizia, ordine e regolarità che regnano nella casa della saggia contadina. Non si tratta più di imparare facendo. È quello che si impara, il contenuto dell'apprendimento ad

⁸ *Leonardo e Geltrude*, III, pp. 51-52.

⁹ *Ibid.*, p. 59.

¹⁰ *Ibid.*, p. 52.

essere qui completamente mutato. L'apprendimento formale, di natura alfabetica, in questa prospettiva radicale è puramente accessorio. Il vero contenuto della scuola è la disciplina del lavoro come fondamento di un progetto personale di autenticazione di sé. Il lavoro e le virtù morali che rendono possibile la docile e costante applicazione del singolo sono la base per l'edificazione della sfera soggettiva autonoma.

Da dove viene questa concezione e perché si immagina in questi termini la scuola del popolo e a quale fine? Il conservatorismo sociale che soffia nelle pagine di Pestalozzi è una distorsione del lettore moderno. Per Pestalozzi al contrario, come d'altronde per Fichte, il lavoro è attività indipendente, al servizio della capacità di agire del singolo. Bisogna guardare altrove e in altro modo per comprendere il senso di questa pedagogia. Pestalozzi insiste sugli aspetti correttivi del lavoro, sull'ordine e la pulizia che regnano in una famiglia ben regolata. La casa del cotoniere Meyer e di sua sorella Mareili, e soprattutto quella di Geltrude, sono l'immagine stessa della felicità, nel senso che abbiamo visto sopra. Come abbiamo detto, per Rousseau (e per Pestalozzi, che si muove sulle sue tracce) l'aspetto veramente offensivo della disegualianza non è la condizione di privazione fisica, materiale, in cui versano i contadini. Non è insomma la povertà, bensì il fatto che questi stessi contadini siano assoggettati all'arbitrio di una volontà esterna, in balia delle proprie passioni e dunque di quanti abilmente ne fanno occasione di lucro e di dominio. I debiti dell'osteria illustrano bene questa condizione dell'uomo in cui la volontà individuale è soggetta al comando esterno della pulsione e di chi la soddisfa. Il punto cruciale, dunque, della problematica educativa di Pestalozzi è l'esercizio del dominio di sé. E in questo senso il tema è il dominio che

l'uomo esercita sulla sua natura. Rousseau veniva recepito sullo sfondo di una cultura intrisa di elementi rigoristici.

Proprio perché la natura è nell'uomo ciò che indica la sua prossimità all'origine, alla selvatichezza del suo stato iniziale, nessuna educazione è veramente possibile se non si ammansisce innanzitutto l'animale che è in lui. Comenio aveva definito il buon educatore come un domatore di cavalli. I maestri, aveva scritto, sono «*equorum domitores*», che rendono obbediente il loro puledro «facendogli sentire la costrizione del morso»¹¹. Di qui l'idea che la formazione morale debba precedere qualsiasi educazione. Solo la disciplina, dirà poi Kant, separa l'animale dall'uomo, impedendo a quest'ultimo di deviare dal proprio destino. La selvatichezza, afferma nelle sue lezioni di pedagogia l'autore della *Critica della ragion pura*, consiste nell'indipendenza da tutte le leggi; la disciplina sottomette l'uomo alle leggi dell'umanità, e comincia a fargli sentire la forza, l'autorità delle leggi medesime. Purché questo stesso uomo fosse preso per tempo, prima che fosse troppo tardi. Mandato a scuola fin da bambino, diceva Kant ai suoi uditori, lo scopo non era all'inizio fargli apprendere qualcosa. Piuttosto, doveva «avvezzarsi» ad una forma che contrastava con la sua spontanea tendenza ad una libertà indisciplinata. L'educazione dell'uomo era possibile a patto che i bambini si abituassero «a sedere tranquilli e a eseguire esattamente ciò che loro vien comandato, e così in seguito siano in grado di non mettere subito in atto i loro impulsi capricciosi»¹².

Così Comenio e così pure Kant. Ma tra l'uno e l'altro c'era stato di mezzo Rousseau. E quel riferimento alla

¹¹ Comenio, *Grande didattica*, p. 227.

¹² Immanuel Kant, *Pedagogia*, traduzione, introduzione e commento di Nicola Abbagnano, Luni, Milano 2015, p. 32.

selvatichezza da domare nel bambino per farne un uomo assumeva un tutt'altro significato. Cogliere dunque le differenze tra le due concezioni è importante per comprendere le implicazioni generali che assume il problema della scuola popolare tra Settecento e Ottocento.

4. Due modi di intendere la natura nell'educazione

Per Comenio è la natura a rendere i soggetti idonei a compiere le operazioni che essa intende attuare¹³. Ma per Comenio questo non vuol dire che la natura debba sostituire la scuola o che funzioni come una richiesta impellente rivolta all'istituzione di rendere conto dei suoi procedimenti. Perché, mentre per il Settecento, come abbiamo visto, la natura è la sede dell' autentico e dell' originario, è legata al corpo e alla sensibilità (Kant, nelle sue lezioni di *Pedagogia*, scriveva che l'indisponibilità dei «selvaggi» a farsi educare non dipendeva, come pensava Rousseau, dalla loro nobile inclinazione alla libertà, bensì dal fatto che presso quei popoli l'uomo non si era ancora spogliato «della natura animale») mentre per il Settecento, dunque, la natura è quanto di più prossimo possiamo immaginare agli inizi dell' uomo, per Comenio essa non era altro che la manifestazione di una struttura ordinata del cosmo. Le sue leggi rappresentavano un caso particolare delle leggi generali della ragione. In questo senso il curriculum poteva essere definito naturale e dunque legittimo in quanto rappresentava una costruzione razionale. Nel solco della concezione roussoviana dell'autenticità, invece, natura e artificio sono agli antipodi. Per Comenio l'artificio era naturale nei limiti assegnati dal rispetto dei principi della ragione. Con Pestalozzi, che

¹³ *Grande didattica*, capitolo XVII, fondamento II.

pure pretende, come abbiamo visto, che il suo metodo sia naturale, le cose sono completamente rovesciate. Ai suoi occhi ogni ordine degli studi, ogni organizzazione razionale del sapere scolastico, è artificiale e dunque innaturale. Ripete da Comenio il primato delle cose reali sulle parole e sulla lingua, ma all'interno di un ordine di problemi che ormai è del tutto nuovo. Mentre per Comenio bisogna piegare il fanciullo all'ordine razionale della scuola ed esercitare su di lui una pressione destinata a lasciare una traccia indelebile (un'idea che assegna al curriculum scolastico di fatto la funzione di modellare la psicologia individuale), agli occhi di Pestalozzi un tale esercizio appare di una «violenza» semplicemente inconcepibile. In uno scritto tardivo del 1826, pubblicato in francese con il titolo *Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire publiée par lui-même*, Pestalozzi osserva che il maestro, penetrato dal sentimento della propria debolezza, non si azzarda nemmeno a regolare «con violenza il passo del suo allievo»¹⁴. Egli cura e nutre con un santo rispetto «la semenza deposta in lui come la pianta che il padre celeste ha piantato». La lascia «germogliare in libertà» e gli fa ogni giorno più spazio. Conosciamo già questa metafora del giardiniere e abbiamo visto come misuri, da un secolo all'altro, un profondo mutamento di concezioni teoriche. Nel tardo Settecento, dopo Rousseau, la nuova idea della natura impone di rispettare il fanciullo, non di plasmarne l'anima secondo un ordine oggettivo delle cose che esiste indipendentemente da lui.

¹⁴ Questo breve scritto è pubblicato nel 28° volume delle *Pestalozzi Sämtliche Werke, Schriften aus den Jahren 1826-1827*, a cura di Emanuel Dejung, Orell Füssli Verlag, Zürich 1976, pp. 287-330. Si veda anche il volume terzo degli *Écrits sur la Méthode*, introdotti da Michel Soëtard e commentati da Daniel Tröhler et Loïc Chalmel, Lep, Le Mont-sur-Lusanne 2009, pp. 153-188.

5. La tensione tra autonomia e vita comunitaria

Una volta che la natura ha preso il sopravvento nel discorso dell'educazione, e con essa l'idea che il tempo dell'apprendimento è sempre e solo il tempo del bambino il cui sviluppo detta il ritmo all'istruzione, la scuola nella sua costruzione razionale appare fatalmente come una forma di violenza. Secondo una visione molto antica, che si ritrova già in Platone e che viene direttamente dall'autocoscienza socratica (so di non sapere), siccome il fanciullo varca la soglia dell'aula scolastica non come una tabula rasa ma con una dotazione originaria di false credenze, istruire non consiste solo nell'insegnare ma nello sradicare dall'animo del fanciullo le concrezioni di quel falso sapere che costituisce il retaggio sociale dell'individuo e che rappresenta un ostacolo alla conoscenza (oggi si direbbe pregiudizio). Ora, la scuola popolare proprio perché è al tempo stesso edificata sui due miti moderni in tensione tra loro della libertà e del popolo, dell'autonomia e della vita comunitaria, appare lacerata dal richiamo ora all'uno, ora all'altro. Da un lato, infatti, l'autonomia spinge ad una completa «purificazione» del soggetto, il quale perché possa aspirare ad obbedire a nient'altro che alla propria ragione deve essere liberato da ciò che «crede di sapere», quella mentalità che è anche la sua storicità concreta; dall'altro, proprio in quanto «popolo», e come tale portatore di una sua saggezza - il «sistema» o «ordine dei contadini» di cui si è detto e si dirà -, la scuola popolare è spinta a valorizzare nel fanciullo tutto ciò che lo identifica come figlio del popolo e, dunque, a considerare come «violenza» la spinta implicita in qualsiasi scuola concepita su basi moderne a «strappare» il fanciullo al suo ambiente concreto di vita. A portarlo in un altro luogo

della mente, che spesso è, in maniera pura e semplice, un altro luogo.

Nella scuola democratico-popolare così concepita, dunque, l'esperienza, la valorizzazione della pratica e l'esercizio, il lavoro, tutto il bagaglio insomma di quello che sarà l'anti scolasticismo otto-novecentesco, ritornano con la funzione di contrastare la violenza simbolica implicita nell'istituzione. Nel nome del popolo, ma, fatalmente, contro il diritto del popolo ad accedere agli strumenti formali del pensiero astratto. Potremmo dire così, che nella scuola popolare il diritto del popolo ad agire autonomamente entra in rotta di collisione con il principio di conservazione della comunità e finisce per esservi sacrificato. Il lavoro, che sta al centro della proposta educativa di Pestalozzi e di lì in avanti di tutte le pedagogie ad ispirazione democratico-popolare, dovrebbe risolvere questa contraddizione. Sollecita nell'individuo il gusto e il piacere dell'attività indipendente e, in quanto «mestiere», lo radica nell'esperienza del villaggio. Con una avvertenza. Questa esperienza non è infatti immune al tempo che passa. Le tradizioni diventano inservibili, l'integrità del villaggio minacciata. Il lavoro ha dunque una funzione protettiva. Nella visione di Pestalozzi non è solo il gusto dell'attività indipendente dell'individuo. Esso tutela con le sue funzioni ordinarie e disciplinanti, l'aspirazione a trasformarsi senza strappi e lacerazioni nel tessuto della continuità esistenziale della comunità.

La scuola concepita da Glüphi e da Geltrude nella terza parte di *Leonardo e Geltrude* nasce dall'esigenza di fare fronte alle trasformazioni che nel villaggio di Bonnal ha portato l'introduzione della manifattura domestica. L'arrivo del telaio nella casa dei contadini ha sconvolto le abitudini e i comportamenti della comunità, mettendo a rischio la tenuta dei valori morali e la coesione.

Anticamente – spiega il vecchio Meyer al barone Arner – la vita era più semplice, e nessuno aveva bisogno di procacciarsi il pane altrimenti che col lavorare la terra: e per questo genere di vita gli uomini avevano assai poco bisogno di scuola. Il contadino ha la sua vera scuola nella stalla, nell'aia, nel bosco, nel campo, e dovunque e in ogni occasione trova tante cose da fare e da imparare, che per così dire senza alcuna scuola può diventare ottimamente ciò che deve diventare. Ma coi ragazzi che filano cotone e in generale con tutti coloro che devono guadagnarsi il pane con un mestiere sedentario e uniforme, è un altro paio di maniche. Essi, secondo la mia esperienza, si trovano precisamente nelle stesse condizioni del popolo delle città, che deve similmente guadagnarsi da vivere con un mestiere manuale. E se al pari di questi cittadini che ricevono una buona educazione, non vengono avviati a riflettere, a calcolare, a tener conto anche dell'ultimo centesimo che passa per le mani, i poveri filatori, ad onta di tutti i loro guadagni, ad onta anche di ogni altro aiuto che potrebbero avere, non ne riceveranno mai che un corpo rovinato e una vecchiaia miserabile¹⁵.

L'introduzione dell'industria domestica segna dunque una frattura nell'ordine del tempo della comunità. Introduce uno iato tra passato e presente e nessuna più delle consuetudini, delle tradizioni, delle vecchie credenze è più in grado di fornire un qualche criterio di orientamento nella sfera pratica. Tanto meno sono in grado di farlo le famiglie, i genitori, che al contrario sono i primi ad essere travolti dalla trasformazione. La miseria fisica e morale diventa così l'orizzonte inevitabile della comunità popolare. È per colmare questa frattura allora che sorge la necessità di una scuola per il popolo, che non è chiamata a

¹⁵ *Leonardo e Geltrude*, III, p. 8.

prenderne pochi per farli assomigliare quanto più è possibile ai figli dei borghesi, rimpinzandoli di parole e destinando tutti gli altri ad una vita di abbruttimento. La scuola rappresenta la mediazione tra ciò che è andato perduto e il mondo nuovo, agevolando nei giovani la formazione di quelle abitudini necessarie per affrontare la vita in un contesto mutato: «a meno che – spiega il cotoniere Meyer - non s'introducano nella scuola ordinamenti tali, da compensare per i ragazzi filatori ciò ch'essi non possono avere dai loro genitori e che tuttavia è loro così impreteribilmente necessario». Nella visione di Pestalozzi la scuola fornisce all'individuo risorse razionali necessarie per abitare il nuovo mondo del lavoro industriale, del risparmio e delle necessarie competenze di calcolo. Allo stesso tempo, abilitando nel singolo nuove capacità, la scuola salva l'integrità del villaggio.

Sta qui anche il suo limite: fissare il popolo nella continuità del suo ruolo subalterno, contentarsi che esso diventi ciò che necessariamente deve diventare. La conquista dell'istruzione è storicamente conquista del diritto delle classi subalterne agli strumenti dell'attività formale dell'intendimento umano. La scuola concepita sulla base dei presupposti di Pestalozzi nega di fatto questo diritto.

6. Il problema del fallimento scolastico delle classi popolari

C'è una questione, tuttavia, che la riflessione intorno alla scuola popolare pone e che è difficile eludere. Ne abbiamo già parlato, bisogna ora guardarla più da vicino. Se non è più dato credere nella portata conoscitiva dell'esperienza, e se la nascita della scuola in senso moderno consiste nel ridurre tutto l'apprendimento all'effetto di un

programma di studio ben congegnato, sotto la sua direzione, cosa spiega il fallimento degli alunni? Di una parte di essi, almeno? Quasi sempre i figli del popolo? Se il curriculum serviva a rendere comprensibile ciò che le pratiche non erano più in grado di spiegare, l'apprendimento per l'appunto, a cosa attribuire il fatto che anche in una scuola ben organizzata, secondo la severità di una disciplina ben fondata, come era appunto il caso del metodo normale tanto per dirne una, a cosa attribuire, dicevo, il fatto che ci potessero essere larghe fasce della popolazione scolastica incapaci di beneficiare dell'istruzione, come apparve evidente e fin da subito dal momento che si tentò di alfabetizzare le classi popolari?

All'inizio di questo capitolo ho detto che l'emergere del problema della scuola democratica mette in secondo piano la questione del metodo. Si tratta allora di chiarire innanzitutto quella che può apparire una contraddizione. È noto infatti che Pestalozzi divenne famoso nel 1800 in quanto propugnatore del metodo. Ma Pestalozzi, dal canto suo, era alla ricerca di un metodo? Se ne può dubitare, se non nel senso, piuttosto banale per la verità, che chiunque si dedichi ad una certa impresa si studi anche di svolgerla in forma ordinata e secondo determinati criteri. A Stans, dunque immediatamente prima di questa data fatidica del 1800, Pestalozzi ricorda che non aveva nemmeno un «filo conduttore» da mettere nelle mani di eventuali collaboratori. Né, per la verità, poteva disporre di una qualche realizzazione da farne oggetto di osservazione tale che potesse illustrare le sue idee e il suo modo di procedere. Per questo aveva fatto a meno di qualsiasi aiuto. Non avrebbe saputo letteralmente cosa dire a degli eventuali collaboratori. Bisognava innanzitutto mettere in piedi un'esperienza per poter poi, eventualmente, ricavarne delle idee da presentare al mondo. Nelle riflessioni

di Stans, la parola metodo compare semmai in un'accezione negativa, come costruito artificiale adatto piuttosto a far avvizzire l'uomo¹⁶.

Che Pestalozzi avesse un metodo per insegnare ai bambini a leggere e far di conto è un'idea suggerita da Philp Albert Stapfer, teologo protestante e ministro elvetico dell'educazione, nonché grande estimatore del genio pedagogico di Pestalozzi. Pestalozzi era allora reduce da Stans e Stapfer pensò a lui quando si pose il problema di creare una scuola svizzera per la preparazione dei maestri popolari.

La scuola normale di Burgdorf era stata affidata a Johann Rudolf Fischer, professore straordinario di filosofia e pedagogia all'Università di Berna, che sarebbe morto di lì a pochissimo. Stapfer ritenne che il castello di Burgdorf fosse il luogo adatto per Pestalozzi. Lì avrebbe potuto continuare le sue esperienze educative e non disperdere completamente il lavoro cominciato nel Niedwald. Per questo si rivolse al Direttorio di Berna con un rapporto scritto in francese in cui tra l'altro, dopo aver lodato l'umanità di Pestalozzi e aver deplorato che non avesse potuto continuare in tranquillità l'opera sua per il sopravvenire della guerra, dopo aver ricordato i meriti dell'autore del romanzo *Leonardo e Geltrude* e l'ispirazione che ne avevano tratto gli educatori tedeschi e boemi, ne perorava la causa chiedendo per lui la possibilità di portare a compimento i progetti intrapresi. Pestalozzi, scriveva Stapfer ai membri del governo unitario della Repubblica elvetica, «ha scoperto un metodo molto semplice per insegnare a leggere ai bambini». Voi sapete, continuava rivolgendosi direttamente ai membri del Direttorio, che «questa parte fondamentale dell'istruzione è

¹⁶ Cito dal testo tradotto in francese da Michel Soëtard e annotato al margine da Philippe Meirieu, al seguente indirizzo: <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>

una delle più difficili, che essa assorbe un tempo prezioso e che i più grandi uomini si sono preoccupati del suo perfezionamento». Quello di Pestalozzi, continuava Stapfer, era fondato sulla «natura dello spirito dei bambini» e faceva appello, «nella misura adatta agli sviluppi successivi della [loro] intelligenza», al soccorso ad esso fornito «dalla memoria, dall'immaginazione e dall'intelletto», avendo dalla sua il grande merito di consentire «un enorme risparmio di tempo all'allievo e di pene al maestro»¹⁷.

Metodo era dunque una parola di Stapfer e non di Pestalozzi. Il nuovo governo repubblicano, nato da un colpo di Stato, nel quadro della stabilizzazione napoleonica dei paesi satelliti della Francia, aveva bisogno di un eroe attorno al quale raccogliere il consenso della nazione. E poche cose come la scuola, in una società in profonda trasformazione, sono fatte per catalizzare attese e speranze della società circostante. Come ha ben mostrato Daniel Tröhler, il più recente dei suoi biografhi, la fama di Pestalozzi come autore di un «metodo» è essenzialmente l'esito di una campagna propagandistica costruita in modo efficace e portata al successo. Più che di un metodo per insegnare a leggere e a scrivere, che alla resa dei conti non poteva distinguersi più di tanto dai molti sperimentati in quello stesso giro di anni, Pestalozzi era alla ricerca di una via d'uscita delle classi popolari dall'impasse dell'istruzione obbligatoria per come si andava profilando secondo la «norma» del metodo tedesco.

Il punto è che il metodo, proprio in quanto restava tributario del grande progetto di emancipazione moderna del cognitivo dal non-cognitivo, della conoscenza da tutto quanto era affetti e corpo, esigeva, come abbiamo visto, che nei confronti dell'infanzia popolare la scuola

¹⁷ J. Guillaume, *Pestalozzi*, cit., pp. 141-142.

fosse chiamata ad operare in modo radicale: il prezzo del trasferimento delle classi popolari sulle basi dell'alfabeto era, infatti, la loro drastica rimozione dal terreno delle forme di vita del villaggio contadino. L'adozione di un modo di funzionare della mente secondo un principio di tipo lineare sequenziale, l'abitudine alla scomposizione analitica dei composti e il loro successivo rimontaggio, a cui tanto l'apprendimento della scrittura che quello della lettura secondo le prescrizioni della «norma» piegavano il fanciullo non scolarizzato, esigevano uno sforzo a cui a lungo andare le classi popolari si sarebbero sottratte. La scuola moderna si imponeva ai contadini, che per secoli erano stati «trattati» dalla Chiesa attraverso la parola pronunciata dal pulpito, il rito, la musica e l'immagine, l'azione scenica in tante sacre rappresentazioni, come un vasto e profondo processo di decontestualizzazione, e questo comportava il relativo fallimento di intere popolazioni nel soddisfare alle richieste che venivano dalla nuova istituzione.

Di ritorno da Stans, nelle montagne bernesi, dove si era ritirato per riprendersi dalle spossanti fatiche che aveva dovuto sopportare pressoché da solo per mettere in piedi e gestire l'orfanatrofio destinato ai figli indisponibili dei ribelli antifrancesi, un giorno Pestalozzi, come già il barone Arner nel terzo libro di *Leonardo e Geltrude*, si era abbandonato a contemplare da quelle alture la valle che si svolgeva ai suoi piedi. Ne conserva il ricordo nella prima delle lettere di cui si compone il suo breviario pedagogico, *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1801). Anche mentre guardavo dall'alto del Gurnigel la bella e immensa valle, scrive Pestalozzi, lo spettacolo della natura non bastava a farmi dimenticare il popolo male istruito¹⁸.

¹⁸ *Come Geltrude*, cit., p. 36. La citazione testuale è la seguente: «Ma Gurnigel non era il porto, era uno scoglio in mezzo al mare e vi

Stava qui la grande questione che avrebbe dovuto affrontare l'Ottocento: come fare perché l'educazione diventasse il nuovo modo di trattare le classi popolari?

7. La Bauernordnung come progetto pedagogico

Pestalozzi ha in mente una scuola che sia fatta apposta per il popolo, al fine di emancipare la sua esistenza dal dominio che su di esso esercita l'autorità dispotica di tutte le passioni inferiori e degli istinti. Ne abbiamo già parlato. Questa impostazione è fortemente tributaria di Rousseau, ma si nutre altrettanto e forse più degli apporti della cultura tedesca, delle sue decisive radici protestanti. Scopo dell'educazione popolare, lo abbiamo visto, è stimolare negli individui il gusto dell'attività indipendente e la gioia del lavoro. In gioco ci sono dimensioni morali essenziali e più in generale l'idea stessa di autonomia personale. Un individuo autonomo è un uomo saldamente insediato al centro della propria esistenza, capace di esercitare un controllo efficace sulla propria vita e sui suoi impulsi. Tale, insomma, da imprimervi una forma e darle un orientamento consapevole. Questo controllo dipende a sua volta dalla capacità del singolo di venire a capo dei propri bisogni e di non esserne dominato. L'elemento decisivo è appunto questa indipendenza dal bisogno. Ma come conseguirla? È questo il punto attorno al quale si dispone la riflessione pestalozziana. C'è un elemento che va messo subito in evidenza. La conquista del dominio

riposavo per riprendere il nuoto. Di quei giorni [...] serberò eterna memoria; furono la mia salvezza. Ma non potevo vivere disgiunto dall'opera mia neppure sull'alto di Gurnigel, donde contemplavo la bella e immensa valle che si stendeva ai miei piedi. Non avevo mai goduto d'un panorama sì vasto, eppure quando riguardavo tale spettacolo pensavo meno alla sua grandiosa bellezza che alla cattiva istruzione del popolo. Non potevo né volevo vivere lungi dalla mia méta».

della coscienza individuale su di sé non è possibile senza l'esercizio di un potere sovrano esterno orientato secondo giustizia. Lo Stato, prima di insediarsi all'interno di ciascun uomo come principio interiorizzato di direzione personale, deve poter affermarsi nella sfera delle sue relazioni esteriori, nello spazio della società. È infatti solo una forza esterna, capace di affermare il proprio dominio a scapito dei vincoli più mortificanti della subordinazione personale, che abilita nel soggetto quella capacità di risalita verso le fonti morali della propria energia personale. Senza un potere legittimo che sbaragli tutti i poteri sottostanti la libertà è praticamente impossibile. È questo il senso della figura dello junker Arner in *Leonardo e Geltrude*. Arner, a cui abbiamo fatto più volte riferimento, è il barone che dopo aver liberato il villaggio di Bonnal dal potere illegittimo di Hummel, insieme podestà e oste, trasforma il suo possedimento nel terreno di un esperimento di riforma che ha come posta la libertà morale dei suoi soggetti. Hummel tiene per il collo i contadini con il vino che gli vende nella sua stessa osteria e per mezzo dei debiti che i poveracci sono costretti a fare per pagarsi il loro modestissimo succedaneo. Hummel domina sul villaggio e niente potrà cambiare fino a quando Hummel non verrà sconfitto. Ma chi può spezzare il suo dominio, se non un potere ancora più forte e più alto? Non certo i contadini che sono asserviti all'oste per mezzo della loro dipendenza dal bisogno. Ma la fine del dominio di Hummel è solo una premessa. La rinascita del villaggio, la ricostruzione della vita popolare, deve percorrere una strada ancora lunga. È in questa cornice che emerge ad un certo punto della storia, non prima del terzo libro, il problema della scuola popolare. Lo abbiamo visto.

Il villaggio ha già una scuola ma è inservibile, così come del tutto inadatto è il vecchio maestro. La scuola per come l'ha in mente Pestalozzi non è semplicemente

nuova. È, semmai, carica di forza polemica contro la vecchia mentalità del villaggio e le sue usanze. Il nuovo ha senso solo in quanto si afferma contro qualcosa che gli preesiste. Dunque, c'è una forza agente, quella del barone, che da fuori e dall'alto concepisce e impone un nuovo modo di intendere l'educazione popolare. L'altro aspetto importante è la figura del nuovo maestro. Arner vuole in questa impresa un ex ufficiale dell'esercito, il tenente Glüphi, uomo di disciplina e di guerra. Non solo un reggitore di uomini, ma un individuo capace di vedere lontano, di comprendere con prontezza le condizioni del campo, ciò di cui c'è bisogno e di individuare le persone che meglio possono aiutarlo nell'impresa. La scuola è questa impresa e si gioca tutta nel perimetro dell'autorità laica. Il parroco, con la cui predica pure inizia il terzo libro, si ritira come uomo di chiesa per mettersi totalmente al servizio del suo signore temporale e del nuovo maestro.

Tutta questa dimensione politica e la sua connotazione in senso marcatamente civile non può essere trascurata. Abbandonati a sé stessi i contadini resterebbero preda dei rapporti di forza del villaggio, dei poteri informali definiti dalle gerarchie sociali e soprattutto dai vincoli della dipendenza personale. E la Chiesa con il suo ministro non basterebbe allo scopo.

Il potere del villaggio è affidato largamente a rapporti di dipendenza personale. La forma di questa soggezione è il debito, sia come obbligazione generica che in senso letterale. I contadini si trovano vincolati ai loro superiori nei modi più diversi. Dipendono da loro per l'elemosina di cibo, di un lavoro quale che sia, per denaro. Ottenere e mantenere la benevolenza dei superiori è essenziale e niente che dispiaccia loro può essere realizzato. Fare in modo che i contadini non debbano ricorrere a questa benevolenza diventa essenziale perché, dipendendo tutti

non dall'arbitrio di un singolo, ma dall'autorità dello Stato, il comando politico possa raggiungere i suoi effetti. In questo senso, solo il barone può liberare i contadini e solo dei contadini liberi, affrancati da ogni dipendenza di ordine particolaristico, sono in grado di rendere effettivo il comando del barone.

Il debito è il massimo di eteronomia dell'individuo che, vittima dei propri impulsi, accetta il vincolo che un potere esterno gli impone per il suo soddisfacimento. In questo senso, il debito instaura un sistema che è diametralmente opposto al regime della *Bauerordnung* di cui va in cerca Arner. Il tema compare fin dalle prime pagine del terzo libro.

Che cos'è la *Bauernordnung* e in che rapporto sta con la questione educativa? La *Bauernordnung* è, banalmente, la vita ordinata alla maniera dei contadini. La vita che condurrebbero i contadini se non dipendessero dal potere di qualcun altro. È la vita contadina intatta. A spiegarlo al barone Arner sono due figure centrali di questa parte del romanzo che abbiamo già più volte incontrato nel corso di questa esposizione, il cotoniere Meyer e sua sorella Mareili. Questa vita intatta è possibile, spiega quest'ultima, se il contadino può contare sulle sue forze. Nella traduzione italiana di Giovanni Sanna del 1928, che è quella attualmente disponibile, si legge: «se il contadino è ordinato e ha del suo». La frase tedesca è «wenn es ein-ner hat und vermag», che letteralmente significa, «se uno ce l'ha», riferito alla precedente «Bauerordnung», e «lo può fare» (vermag). *Vermögen*, in tedesco è il «poter fare», l'indicazione di una capacità. Indica appunto l'essere capaci. Il cuore della *Bauernordnung* sta tutto in questa capacità di agire, in una condizione che abilita

l'individuo popolare ad essere il soggetto morale del proprio agire¹⁹.

Ma cos'è che rende possibile tutto ciò, la capacità di agire appunto? I mali del villaggio vengono dall'osteria, spiega Meyer al barone. Ma per sua sorella le cose sono più complesse e sfumate: «se uno non ha sete, ha fame», spiega Mareili al barone; e dopo aver mangiato, gli viene sete e un bicchiere tira l'altro. Questa continua dipendenza del contadino dal bisogno spiega perché nel suo sistema di vita, che è il contrario della «Bauernordnung», non ci sia nessuna «spinta iniziale a risparmiare» e, dunque, niente di veramente suo sul quale il contadino possa contare. Se però guardiamo con più attenzione al testo notiamo che questo bisogno ha, in realtà, una qualità tutta sua speciale. È innanzitutto un affare dei sensi. Il contadino è attratto da quello che ha davanti agli occhi e sotto al naso: «[...] ihm vor Augen liegt [...] und in die Nase riecht».

Possiamo dire così: i sensi sono il modo originario di configurazione del reale nella percezione individuale. Distorti, sono la fonte di ogni corruzione della vita. Un'educazione che fa appello all'intuizione sulla base della sollecitazione sensibile che la realtà percepita esercita sul principio interiore dell'uomo, su quella forza creatrice e produttrice di conoscenza propria di ciascun individuo, fa di questa stessa base sensibile lo strumento per una profonda ridefinizione dell'immagine del mondo e con essa dei presupposti cognitivi dell'agire morale. Il cerchio si chiude. Antropologia e pedagogia trovano un

¹⁹ Si fa riferimento ai testi già citati nelle note precedenti che qui riportiamo per esteso per comodità del lettore: E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, parte terza, traduzione, prefazione e note di Giovanni Sanna, La Nuova Italia, Venezia 1928, pp. 3 e sgg. L'edizione tedesca di riferimento è *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*, Dritter Theil, Meyer und Zuberbühler, Erogen, 1831, pp. 4-6.

terreno comune sul quale sorgono insieme e vicendevolmente si giustificano. Non si comprende l'influenza che il pensiero di Pestalozzi eserciterà lungo tutto l'Ottocento se non si tiene conto di questa visione unitaria del problema dell'educazione del popolo. La scoperta delle leggi di una «profonda psicologia» come fondamento dell'istruzione darà infatti a Pestalozzi l'illusione di aver trovato la chiave dell'efficace educazione dei ceti subalterni. È questa la via lungo la quale si metterà la teoria della scuola democratica. Il prezzo lo conosciamo già. La separazione delle classi popolari dagli strumenti del lavoro intellettuale astratto. Ma c'è un'ultima considerazione da fare. L'educazione di Pestalozzi persegue l'autonomia del soggetto popolare. Ma come bisogna intenderla questa autonomia?

8. *Le ambiguità dell'autonomia*

La visione pestalozziana del povero è fortemente tributaria dell'etica di Rousseau. È coerente con la visione dell'autore dell'*Emilio*, l'idea che abbiamo già richiamato che nella povertà ciò che è intollerabile l'assoggettamento della volontà personale al comando eteronomo e all'arbitrio di un estraneo. Lo stesso, si può dire, vale per i contadini di Bonnal. La loro povertà non consiste nella misura materiale della loro miseria, ma nell'impossibilità di poter gioire di una frugalità soddisfatta di sé. Manca a questo godimento la disponibilità piena della propria persona e la libertà di godere in piena e tranquilla coscienza dei frutti del proprio lavoro. Il punto è la loro dipendenza da un potere che si esercita su di loro attraverso la manipolazione esterna della sfera dei bisogni e degli impulsi. Tradotto nei termini del *Contratto sociale*, la libertà dell'individuo non significa altro che il dominio

della legge. L'individuo libero è tale perché obbedisce al comando della legge e non al capriccio di qualcuno. Alludendo per contrasto ad un potere che non sia vincolato da nient'altro che dalla discrezione di coloro che l'esercitano, l'assoluto rousseauviano della legge allestisce gli elementi fondamentali per immaginare un'alternativa politica all'arbitrio e alla sopraffazione. Sfera pubblica e sfera privata coincidono per mezzo della profonda interiorizzazione del *locus* della coercizione. L'individuo è soggetto alla legge così come l'insieme dei cittadini si piega alla volontà generale. In questo senso il villaggio di Bonnal in *Leonardo e Geltrude* disegna un'ipotesi di governo della comunità contadina che è al tempo stesso un'indicazione all'individuo della strada aperta all'impresa personale di sottrarsi alla propria soggezione. Come i contadini di Arner vanno strappati alle proprie malsane abitudini, così l'individuo assume il controllo di sé opponendo la propria volontà alle pretese eteronome della sfera istintuale. Il sovrano esterno è insieme il paradigma e la proiezione di una sovranità che il singolo assume su sé stesso edificandosi come soggetto compiutamente morale.

Era un vasto programma come suol dirsi, che andava conseguito per mezzo del lavoro, stimolando nel soggetto popolare subalterno il gusto per l'attività indipendente. In questo senso la scuola popolare era scuola del lavoro non perché dovesse preparare all'esercizio di un qualche mestiere, ma perché attraverso le qualità personali necessarie all'impianto di una vita ordinata l'individuo gettava contemporaneamente le basi della propria libertà. Ma proprio su questo terreno, come abbiamo visto, dovevano prodursi le maggiori difficoltà. La scuola per il popolo concepita a partire dal punto di vista del popolo restava prigioniera di una contraddizione che Pestalozzi non sa-

rebbero riuscito a risolvere e con lui i suoi epigoni: diventare sé stessi o diventare contadini e buoni filatori, quello in altre parole che la vita, la condizione materiale concreta destinava i figli del popolo a diventare?

In questa domanda e nella ambiguità della risposta che essa riceverà nel corso dell'Ottocento sta la ragione del perché ogni progetto educativo che voglia puntare all'emancipazione delle classi popolari non potrà considerarsi soddisfatto dall'impianto che le pedagogie democratiche vorranno dare al problema della scuola per il popolo. Ma per questo la storia del pensiero educativo dovrà compiere un lungo giro e incontrare sulla sua strada nuove forze capaci di porre nuovi problemi. Perché il problema della scuola popolare possa essere impostato in modo adeguato bisognerà innanzitutto uscire dalla cornice angusta del problema contadino sul cui terreno, come abbiamo visto, all'inizio esso sorge.

Riferimenti bibliografici

- Pestalozzi, J. H., *Leonhart und Gertrud*, 2 voll., Berlin-Leipzig, 1781-1783.
- Pestalozzi, J. H., *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, La Scuola, Brescia s.d.
- Fichte, J. G., *Discorsi alla nazione tedesca*, a cura di G. Rametta, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Guillaume, J., *Pestalozzi. Étude biographique*, Paris, Hachette, 1890.
- Gil, F., *Insegnamento*, in L'Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti, vol. VII, Torino, Einaudi, 1981.
- Sully-Prudhomme, R.F.A., *L'habitude*, in *Stances et poèmes (1865-1866)*, Paris, Lemerre, 1872
- Pinckaers, S., *Habitude et Habitus*, in *Dictionnaire de Spiritualité*, t. 7, col. 2, Paris, Beauchesne, 1964.
- Comenio, G. A., *Grande Didattica*, a cura di Anna Baggio, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, traduzione, introduzione e note di Carlo Natali, Roma-Bari, Laterza, 1999.