

IL DIBATTITO PEDAGOGICO FRA CATTOLICI E LAICI (1945-1955)

Antonio Santoni Rugiu

1. Il ritardo dei laici

La nozione di dopoguerra è parecchio elastica. Nel caso dell'ultimo dopoguerra europeo al limite può restringersi al periodo più acuto successivo all'armistizio del 1945 (per l'Italia al 25 aprile dello stesso anno) durato due-tre anni al massimo, oppure estendersi alla considerazione di una lunga emergenza o evidenza dei problemi allora aperti: in questo senso il dopoguerra italiano non sarebbe ancora concluso. Ma io, dando una tantum ascolto all'antico motto per cui il giusto è sempre nel mezzo, mi attesterò su una periodizzazione medio-breve, guardando cioè al decennio 1945-1955 circa. Dal punto di vista della ricerca storico-educativa, tale scelta si può giustificare con il fatto che dopo il 1955, anno più anno meno, il dibattito pedagogico in Italia si apre, allarga la sua tematica e vede anche un più equilibrato incontro o scontro tra cattolici e laici. Insomma, a me pare che con la metà degli anni '50 circa il discorso pedagogico diventi diverso per motivi politici, economici e culturali che qui sarebbe troppo lungo esaminare ma che credo possano essere evidenti a tutti. Di questo periodo decennale '45-'55 sappiamo già abbastanza grazie agli studi di Dina Bertoni Jovine, Tina Tomasi, Remo Fornaca, Ambrosoli, Pazzaglia e altri, prevalentemente però delle vicende scolastiche. Esse sono sempre una parte rilevante della temperie educativa ma non la esauriscono. Qui tratterò invece — necessariamente per rapidi accenni e suggerimenti — del divenire delle posizioni teoriche e ideologiche (ricerca + movimento educativo) della pedagogia cattolica e laica nella realtà storica contestuale sulla quale finora si è poco studiato e pubblicato, non solo da parte degli storici dell'educazione ma anche da parte degli storici tout court. In altre parole, questo mio breve contributo sarà solo un avvio più o meno valido a ulteriori ricerche che approfondiscano il risvolto pedagogico di un periodo ancora poco indagato.

Continuo a usare i termini «pedagogia» e «pedagogico» ma devo ancora una volta dire che essi non mi soddisfano a causa della loro ambiguità semantica e di quel tanto di magmatico che essi indicano. D'altronde non è questa la sede per affrontare la questione dell'obsolescenza di «pedagogia» o derivati e della loro sostituzione con altre più adeguate locuzioni, perché questo implicherebbe discussioni di carattere epistemologico, linguistico e storico-filosofico, ora improponibili. L'importante è che chiarisca — mi scuso della ripetizione — che qui tratterò principalmente del livello ideo-

logico della dialettica cattolici-laici in rapporto alle questioni educative. In realtà questa dialettica assumerà una consistenza evidente solo nei primi anni '50, quando si forma un gruppo di pedagogisti di ispirazione laica, sufficientemente attrezzati e motivati modernamente per confrontarsi con le posizioni cattoliche. Il ritardo implica anche che quando la pedagogia laica scende in campo con forze finalmente accettabili a livello di ricerca e di movimento, quella cattolica ha avuto tutto il modo di stabilire il terreno del confronto-scontro e in certo senso pure i contenuti e le regole del gioco. Prima di tutto, fra il '45 e il '50 circa era ben ribadito che il discorso pedagogico consisteva principalmente, se non esclusivamente, nel discorso sul sistema scolastico e sui problemi didattico-culturali ad esso interni.

I cattolici, è ovvio, sapevano perfettamente e da lungo tempo che l'educazione non si esaurisce nell'insegnamento scolastico. Prima che lo ricordasse John Locke, gli stessi Gesuiti avevano messo in chiaro che l'istruzione è l'aspetto meno incisivo della formazione e che ben più contano la disciplina del comportamento e la costruzione di certi *relais* assuntivi-regolativi, alle quali soprattutto era destinata la vita nei collegi, per non risalire all'educazione monastica dell'alto medioevo. I cattolici hanno sempre tenuto per fermo che la vera educazione non può essere che un'educazione cristiana (nella versione romana) e che questa si svolge eminentemente attraverso l'instaurazione di quadri interiori di controllo e di guida nelle personalità in formazione. A questo processo, tanto complesso e delicato, l'insegnamento scolastico, per quanto si voglia dilatare il potere educativo degli apprendimenti formali, non può che dare un contributo valido ma quasi mai primario. Tuttavia, poiché dall'Unità e ancora di più dopo il 1870 la Chiesa aveva dovuto scontrarsi con il potere statale camminando sulle spine della *querelle* scuola pubblica-scuola privata religiosa e sull'altra non meno pungente dell'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche, è evidente che i temi rimasti sul tappeto fino a tutta l'epoca fascista e quindi alle soglie del dopoguerra riguardavano il sistema scolastico e il suo ordinamento didattico.

Se però scaviamo appena sotto la superficie ci accorgiamo subito che i cattolici si presentano al dopoguerra con propositi e convincimenti educativi ben più ampi e motivati. I cattolici sentono dal profondo che il mondo aveva camminato per sei anni, dall'invasione della Polonia dell'autunno 1939 all'armistizio dell'estate 1945, sull'orlo del precipizio morale e civile, proprio perché aveva smarrito il senso dei valori cristiani. Come ha scritto recentemente uno studioso cattolico, Giorgio Chiosso¹ (il quale cita a sua volta Renato Moro e Traniello): «da un lato la crisi della civiltà moderna veniva letta come una grande apologia del Cristianesimo (un mondo che si era voluto costruire senza e contro Dio si era tradotto in un mondo contro l'uomo), e dall'altro era radicata l'idea che soltanto una 'soluzione cattolica' avrebbe potuto dare adeguata risposta ai problemi della società contemporanea». E così «le élites cattoliche [...] si sostanziano della convinzione di essere le sole in grado di offrire risposte complessive agli esiti catastrofici delle ideologie moderne». Quindi, l'educazione operante nelle comunità civili, a partire dai suoi presupposti metodologici e teorici, avrebbe dovuto ricostruirsi sul fondamento della concezione integrale dell'uomo, in quel momento espressa dal personalismo cattolico. Cioè ricostruirsi, come precisò Gonella, «intorno al nucleo sincero di ciò che vale e permane e non attorno a un artificio di appetiti e di illusioni»². E il fatto che un ministro della P.I. in carica, quale era Gonella quando pronunciò quelle parole, si arroghasse così

disinvoltamente la facoltà di sancire la concezione di fondo del sistema educativo e scolastico da ricostruire, dice molto di quanto fosse accesa la motivazione degli esponenti cattolici in quel momento, quasi da crociata.

2. Il nuovo ordine cristiano

Del resto Pio XII fin dal suo radiomessaggio per il Natale di guerra 1941 aveva indicato i pilastri del «nuovo ordinamento» di ricostruzione dell'umanità risorta dal flagello bellico, sulle basi della «legge morale manifestata dal Creatore stesso [...] la cui osservanza deve venir inculcata e promossa dall'opinione pubblica di tutte le nazioni»³. E nei radiomessaggi dei Natali di guerra successivi fu ancora più esplicito: la Chiesa cattolica non voleva limitarsi a un generico appello ma indicava i presupposti del nuovo ordine economico, giuridico, politico e sociale. «Non lamento, ma azione è il precetto dell'ora» diceva Pio XII nel Natale '42 invitando tutti i cristiani a «unirsi e operare insieme per il rinnovamento della società [...] Crociata necessaria e santa»⁴. Tale comandamento veniva ribadito nel radiomessaggio del settembre '44, sentendo il pontefice avvicinarsi l'ora del ritorno della pace, sospirata e benedetta ma che avrebbe sollevato il velo sullo sfacelo civile ed etico perché «un mondo antico giace in frantumi»⁵. La società si sarebbe salvata solo attenendosi ai dettami pronunciati dalla cattedra di Pietro. Nel Natale dello stesso anno, infine, Pio XII giungeva a precisare i concetti di «democrazia» e di «popolo e uomini», ribadendo ancora una volta che nessuna democrazia è legittima se non si ispira e sottostà all'ordine divino⁶. Pare evidente l'influenza dell'idea di democrazia di J. Maritain e dell'iter educativo cristiano che avrebbe dovuto preparare e garantire la stessa democrazia. Se, insomma, nel regime fascista la Chiesa in Italia aveva dovuto operare ai margini, secondo una strategia di contenimento (che però aveva dato frutti assai apprezzati, vedi il Concordato del '29) ora, nella prospettiva di un regime di libertà si preparava a agire da protagonista. È inutile sottolineare il ruolo dell'educazione in questo progetto di ricostruzione delle coscienze e delle loro aggregazioni nella società civile secondo l'ordine cristiano.

Le posizioni di Pio XII, espresse in forma di fermo auspicio negli anni di guerra, trovano infatti conferma e minuziosa esplicazione in condizioni politiche mutate. Nel discorso per la fondazione dell'AIMC (Associazione italiana maestri cattolici) nell'ottobre '45 il pontefice puntualizza che l'educazione del fanciullo deve sempre e integralmente seguire le direttive del magistero ecclesiastico, in famiglia e fuori, nella scuola pubblica non meno che in quella religiosa. L'autorevole richiamo sarà comprensibilmente fatto proprio dalla stessa AIMC nel documento del suo primo congresso del '46, spiegando che l'attività educativa e didattica deve fondamentalmente ispirarsi all'elemento soprannaturale che è nella persona, ossia al suo *prius divinum*.

L'UCIIM (Unione cattolica insegnanti medi), fondata anch'essa nel 1945, volle dichiararsi meno sui principi normativi e delineare meglio, invece, gli obiettivi ideologico-politici dell'associazione. Infatti, il suo statuto poneva in evidenza lo scopo primo della lotta contro il laicismo e il comunismo, e soprattutto della vigilanza perché essi non si diffondessero nella scuola pubblica. Ma nel primo congresso del '47 anche l'UCIIM — promosso e animato da quel Nosengo di cui riparleremo presto

— volle aggiungere il richiamo ai valori direttivi della «educazione cristiana» ossia di una educazione che esalti «il valore della *persona umana come fine*». Caratteri e obiettivi delle due associazioni cattoliche (è già sintomatico l'impegno a costituire raggruppamenti a carattere confessionale e di porli così sotto l'egida delle autorità ecclesiastiche) trovano riscontro nei contemporanei documenti della DC fortemente interessata fin dagli anni della sua clandestinità al ritorno di una egemonia cattolica sui processi formativi e scolastici. Questa sorta di blocco storico fra forze pedagogiche cattoliche si andava completando con il rilancio dei Centri didattici nazionali, sui quali tornerò fra poco. Come già anticipato, le reazioni laiche sono piuttosto agguerrite sul piano politico (basta pensare ai discorsi di Tristano Codignola nel '47 in occasione della discussione alla Costituente di quelli che saranno nella Costituzione gli articoli 33 e 34) ma ancora flebili sul piano culturale e scientifico.

Ecco quindi la differenza tra cattolici e laici: i primi giungono alla Liberazione non solo sostenuti da un grande apparato pedagogico ideale e organizzativo, forte anche di una tradizione plurisecolare di indiscusso primato educativo, ma anche da un adeguato aggiornamento sulle questioni più nuove e sugli orientamenti da prendere nel momento della transizione verso il regime democratico. In genere, parve subito chiaro che le forze cattoliche non intendevano rinunciare ad alcuna concessione ottenuta in epoca fascista (l'insegnamento della religione nella scuola statale, la parificazione delle scuole private, le venti mezz'ore affidate agli ex cappellani dell'Opera Balilla, nonché tutte le agevolazioni alle iniziative assistenziali e formative) e che anzi si proponevano di aumentarle, sfruttando i notevoli spazi di espansione che la nuova temperie politica avrebbe concesso, grazie anche alla naturale alleanza stabilitasi tra le gerarchie cattoliche e i governi alleati nel comune interesse di arginare la penetrazione del socialcomunismo in Italia, soprattutto nelle nuove generazioni.

La Chiesa cattolica si sentiva motivata senza ombra di dubbio a tale compito. Essa partiva dall'assunzione indiscussa che la schiacciante maggioranza, quasi la totalità degli italiani era stata battezzata: da ciò il dovere della giovane democrazia fiorita sulle ceneri del fascismo di garantire alle nuove leve il massimo di educazione e di istruzione, purché del tutto in linea con la comune fede dei padri. Tale argomento legittimava quindi una pluralità di interventi e di progetti che riguardavano la scuola (rilancio della scuola religiosa e tutela dell'ispirazione religiosa in quella pubblica) ma anche la stampa per la gioventù, la promozione di attività radiofoniche, cinematografiche e teatrali, le colonie estive, la ricostituzione dei *boyscouts* cattolici, oltre al rilancio di tutte le capillari attività ricreative e educative nelle parrocchie, non più impedita dal dominio delle organizzazioni giovanili fasciste.

Anche dal punto di vista dottrinario e ideologico, il campo cattolico si presenta al '45 senza confronto più attrezzato e aggiornato di quello laico in evidente ritardo. Tale ritardo, per la verità, non era nato negli ultimi anni: anche prescindendo dalla intensa e continua azione di stimolo e controllo esercitata dal magistero ecclesiastico sulla pedagogia cattolica, va riconosciuto che durante il fascismo questa aveva mantenuto i contatti con le teorizzazioni e le sperimentazioni europee e mondiali assai più di quella laica. E mentre quest'ultima era impegnata, divisa in gruppi diversi e talora antagonisti, nel superamento dell'idealismo gentiliano per un riavvicinamento a Croce o magari al «realismo» di Bottai, oppure bloccato da ripetuti esami di coscienza e quindi confinato in un recinto nazional-provinciale, i cattolici da quasi

venti anni avevano aperto l'elaborazione di un pensiero e di una prassi educativa tendente a restare al passo con i tempi. Subito dopo la *Divini illius Magistri* e il Concordato del '29, hanno già raggiunto un'identità notevole: hanno tutti preso le distanze dal gentilianismo pedagogico (in modo forse più netto che nel campo filosofico) e cercano agganci con il corporativismo, partecipano ai gruppi di elaborazione ideologica di sostegno al progetto della seconda metà degli anni '30 che mirava a fare dell'Italia fascista e ormai imperiale una potenza industriale sostenuta da una cultura moderna che, fra l'altro, non snobbasse più, come i gentiliani, le nuove scienze umane e in particolare la psicologia. Né va dimenticato, appunto, che negli anni dell'impero fascista la scuola di padre Gemelli alla Cattolica di Milano costituì l'unico importante centro di ricerca e di applicazione per la psicologia, seguito in qualche misura dalla cattedra romana di Mario Ponso e dall'Istituto di Psicologia di Firenze — proprio presso questa Facoltà che oggi ci ospita — diretto dal prof. Bonaventura (il quale però nel '37 dovrà esiliare a causa delle persecuzioni razziali, proprio come Lamberto Borghi). Gli studi di Gemelli e suoi collaboratori sull'orientamento professionale degli alunni, sulla vita sessuale giovanile, sulla personalità e sul ruolo dell'educatore, sugli aspetti educativi del lavoro e altro ancora, vengono editi poco prima e durante la guerra. Nel '45 e '46 l'editrice «Vita e Pensiero» cura subito una riedizione di alcuni di essi, naturalmente riveduta e aggiornata. Saranno questi i primi testi di psicologia destinati agli alunni delle Magistrali (la Psicologia fu reintrodotta nel '45 per intervento di Washburne) e agli studenti universitari. Per qualche anno gli uni e gli altri non troveranno altro manuale di psicologia valido se non quello di Gemelli-Zunini.

3. I laici dispersi

Il campo pedagogico cattolico non fu solo alimentato da un organizzatore della cultura, accademica e non, quale padre Gemelli o da filosofi quali Casotti e Stefanini, assai interessati ai problemi teorici e metodologici dei processi formativi, ma anche da figure di animatori fortemente ispirati e solerti, dei quali forse il più tipico rappresentante fu Gesualdo Nosengo, autore fin dal '36 di saggi di pedagogia religiosa, membro della commissione per la scuola media unica prevista dalla Carta della scuola di Bottai e poi esponente cattolico nella commissione nominata nel '44 da Washburne per la revisione dei programmi elementari e magistrali, e infine, come già ricordato, fondatore dell'UCIIM e ispiratore dell'AIMC nel '45, nonché del Movimento Circoli per la didattica, e di altro ancora. Nosengo si era formato fra i primi una non comune competenza metodologico-didattica studiando per tempo Kerchensteiner e Ferrière, quindi due autori di nota ispirazione cristiana, ma anche un innovatore di ispirazione massonica quale Baden-Powell, e altri. Così egli presentò agli educatori e agli insegnanti la pedagogia operativa cattolica come un attraente campionario di novità di cui essi, specie i più giovani, erano assetati. Non v'è dubbio che l'influenza di Nosengo e di altri fu possibile grazie all'appoggio della forte organizzazione ecclesiastica, mentre i pochi laici interessati agli stessi temi elaboravano in solitudine o in piccoli gruppi e avevano ben pochi strumenti di diffusione alla loro portata. Rimane però il fatto che la voce di questi ultimi nell'immediato dopoguerra è quasi impercettibile.

Quindi già nel '45 il «nuovo» campo pedagogico cattolico è forte di accademici prestigiosi come Gemelli, Casotti, Stefanini, Baroni e altri (Nosengo era docente presso l'università pontificia lateranense) che non si erano fatti cogliere di sorpresa dalla tardiva diffusione in Italia della Educazione nuova, attrezzato con strumenti editoriali di prim'ordine (ricordo solo le collane di psicologia e di pedagogia di AVE e di *Studium*, già prolifiche nel '45, senza dimenticare le riviste e i periodici, anche quelli didattici, fra cui spiccava *Scuola italiana moderna* fondata nel 1891) ricchi di tradizione, di sapienza grafica e commerciale e quindi con un efficiente controllo del mercato degli educatori familiari, scolastici e associativi e in genere dei lettori di ispirazione cattolica. A tutto questo, ho già detto e ripetuto, i laici contrappongono inizialmente ben poco e con forze scarse e disperse. Nessuna editrice, nessuna rivista né teorica né metodologico-didattica; debole e frammentata la rappresentanza laica nella pedagogia accademica; i docenti specialistici di discipline pedagogiche sono circa una decina, il resto degli insegnamenti è tenuto per incarico da filosofi, quasi tutti di formazione idealistica. Alcuni poi erano al momento epurati, come Luigi Volpicelli, perché compromessi con il fascismo (ma la quarantena durerà poco). Tuttavia fra quei pochi laici non mancarono, isolate, voci di rilievo: cito solo Gino Ferretti — giustamente più volte ricordato da Lamberto Borghi — il quale passa da un idealismo critico a un materialismo «inventivo», oppure Franco Lombardi, anch'egli di formazione idealistica e poi approdato a una sorta di concretismo socialista (fu il primo responsabile del Partito socialista per la scuola). Ma né l'uno né l'altro aprirono un dibattito con i cattolici in quegli anni (Ferretti lo aveva fatto molti anni prima). Fra i laici, nel dopoguerra il nome di maggior spicco era quello di Ernesto Codignola, i cui primi interventi saranno però del 1947, del quale è bene accennare dopo, più specificamente.

Per completare il quadro della situazione fra la Liberazione e l'avvio dei '50 bisogna tener conto che, come ricorda G. Cives, si tratta di anni «caratterizzati dalla nascente iniziativa delle forze confessionali. Il quadro internazionale è quello della guerra fredda, quello italiano è quello della espulsione delle sinistre nel '47 dal governo, della spaccatura della CGIL nel '48», ivi compreso il sindacato scolastico che, ancora sotto la tutela di Nosengo, si divide in associazioni e correnti cattoliche e laiche, «del costituirsi nel campo del sindacalismo scolastico del SNSM (autonomo) e del SINASCEL (CISL), a cui sono da aggiungere il laico autonomo SNASE ('52) e l'autonomo corporativo SASMI ('51)»⁷. E a questi, nelle loro componenti cattoliche, vanno sommate altre iniziative della stessa ispirazione come il Movimento Circoli per la Didattica (MCD), oltre alle associazioni di categoria prima ricordate. Ognuna di queste aveva un suo foglio, dei quali il più significativo sul piano ideologico è *La scuola e l'uomo*, organo dell'UCIIM, diretto dall'onnipresente Nosengo. Né va espunta dal quadro un'altra realtà operante: la FIDAE che raggruppava e controllava circa 5000 scuole di ogni ordine e grado dipendenti dalla autorità ecclesiastica, la cui azione era sostenuta dai gesuiti e quindi da «Civiltà cattolica», tanto più quando ne diverrà presidente padre Giampietro S. J., strenuo fautore della totale libertà della scuola non statale. Infine, l'Ufficio cattolico dell'educazione dell'Azione cattolica e l'Associazione Scuola italiana (ANSI) costituita allo scopo, è scritto nel suo statuto, di far sì che l'educazione nella scuola e fuori «sia conforme o almeno non contrastante con i principi cattolici»

4. La gaffe della Consulta didattica

Un ultimo cenno spetta ai Centri didattici nazionali. Istituiti da Bottai nel '42 per sostenere il rinnovamento culturale e professionale in ordine con la Carta fascista della scuola, ma poi rimasti lì per gli eventi bellici, sembrava dovessero dormire il sonno eterno degli archivi, dal momento che la sottocommissione del governo alleato per l'educazione, ossia Washburne e collaboratori, li consideravano un organismo tipicamente fascista, concepito molto più per addestrare e per indottrinare che non per affinare professionalmente gli insegnanti. Ma quando il governo alleato fu sciolto e l'amministrazione della P.I. riprese i suoi poteri senza più tutele, sempre con lo zampino del solito Nosengo, Gonella fu indotto a pensare che i Centri didattici fossero non solo da tener vivi ma da estendere e articolare sulla base dell'originario impianto. Fu così che con un D.M. 12 agosto 1950 il ministro Gonella istituì all'interno dell'amministrazione P.I. un Ufficio per i Centri Didattici Nazionali, nominandone direttore il prof. Giovanni Gozzer che era stato il coordinatore generale della mastodontica ma alla fine sterile inchiesta sulla scuola, ricordata poi come Inchiesta Gonella (1947-1950). La guida politica dei Centri sarebbe appunto spettata a quell'Ufficio centrale che pochi mesi dopo muterà il nome in Consulta didattica nazionale.

La prima discussa impresa toccò appunto alla Consulta, presieduta dal ministro in persona (ma sempre con Gozzer direttore), composta da cultori di problemi pedagogici e didattici, da docenti e funzionari, nominati dal ministro e a grandissima maggioranza di orientamento cattolico (ivi compresa Maria Montessori). Nel 1952 la Consulta fu incaricata di proporre una modifica dei programmi d'insegnamento della filosofia e della pedagogia e conseguentemente della lista dei classici da studiare. La Consulta ridusse questi autori a nove: Platone, Aristotele, Agostino, Cartesio, Galileo, Kant, Vico, Gioberti e Rosmini, omologamente restringendo anche i contenuti della tematica del programma. Tale scelta così riduttiva fu attribuita soprattutto al prof. Calò, vicepresidente della Consulta, con l'appoggio di Luigi Stefanini. Un attacco deciso a questa proposta fu subito portato da Ernesto Codignola su «Scuola e Città». E poiché Calò occupava la cattedra di pedagogia della Facoltà di Lettere di Firenze, mentre Codignola era titolare della cattedra di pedagogia del Magistero nella stessa città, per un po' la polemica assunse un tono fiorentino. Codignola osservò che la riduzione di tutto il pensiero degli ultimi due secoli ai soli Rosmini e Gioberti avrebbe riportato l'insegnamento della filosofia a una dimensione così angusta che forse nemmeno i seminari ecclesiastici avrebbero più sopportato. Per tacere poi della cancellazione di una tematica pedagogica specifica e della riduzione al silenzio di voci come Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Lambruschini e più recenti, che tutti consideravano i padri della moderna pedagogia. La Consulta sorpassava di molto — e quindi la faceva rimpiangere — la scelta gentiliana di assorbire la storia della pedagogia nella storia della filosofia, perché qui il discorso pedagogico avrebbe rischiato di scomparire del tutto. La proposta, in verità, non fu molto difesa nemmeno dai cattolici, alcuni dei quali lamentarono che, volendo scegliere due pensatori religiosi, si fossero scelti proprio due nomi la cui ortodossia era spesso stata messa in discussione. La polemica si accese da ambo le parti, mettendo sempre più a nudo la gaffe della Consulta. Il colpo di grazia le fu poi dato da un intervento di Benedetto Croce che notò l'inaccettabilità di una proposta che voleva condensare tutto il pensiero

dell'800 in due figure il cui spessore filosofico era assai difficile dimostrare. La Sottocommissione alleata per l'educazione aveva previsto giusto quando aveva notato che molto difficilmente dall'attività dei Centri didattici sarebbero venute positive innovazioni per la nostra scuola. Tuttavia, essendo controllati sia a livello centrale sia a livello di articolazione (Centro didattico per la scuola materna, idem per la scuola elementare, idem per la scuola media, idem per i licei, idem per l'educazione artistica, ecc.) da esponenti cattolici, i Centri, anche incapaci di promuovere valide e condivisibili trasformazioni, avrebbero ostacolato la diffusione di proposte laiche che a cavallo degli anni '50 si annunciavano già con buona chiarezza.

5. Contro il «politicizzamento» cattolico

La prima voce che interviene con autorevolezza nel dibattito cattolici-laici è quella di Ernesto Codignola. Le sue note appaiono su «Il Ponte» dal 1947 al 1950 e, da quest'anno in poi, sulla nuova «Scuola e Città», fondata e diretta dallo stesso Codignola. Gli interventi più rilevanti sono quelli dell'aprile '47 e del giugno '50: il primo riferito alla normativa educativa e scolastica che si andava in quei giorni dibattendo nell'Assemblea Costituente e il secondo intitolato la *Controriforma della scuola* ossia la mastodontica consultazione sul presente e sul futuro del nostro sistema scolastico, dagli asili all'università, promossa nel '47 dal ministro Gonella e poi nel '50 finita, si è detto, in una bolla di sapone: «I teorici della pedagogia teocratica e confessionale sono insonni. Evidentemente non vogliono lasciarsi scappare la buona occasione» data dalla presenza alla P.I. di un ministro cattolico, il primo del dopoguerra e in certo senso il primo dall'unità d'Italia (salvo la parentesi dell'on. Anile prima di Gentile, il quale però si era presentato come un liberale), tanto permeato della sua fede da promettere un nuovo sistema educativo fondato sui valori del cattolicesimo. «Sono, è vero, un po' monotoni, ma non disperano di riuscire a ficcare bene in mente agli ottusi e ai distratti i loro aurei apoftegmi. È il metodo tradizionale della pedagogia castratoria. È stucchevole ascoltarli e più stucchevole ancora confutarli, ma non c'è via di scampo. Dovremo anche noi insistere fino a che il problema non riapparirà nella mente di tutti nei suoi veri termini, non tanto nei termini in cui possiamo porlo noi, quanto in quelli nei quali l'ha posto un'autorità assai più veneranda, la storia»⁸. Codignola si richiamava alle posizioni delle «anime più religiose», da S. Paolo a Maurice Blondel, e cita poi Lambruschini che in piena polemica per lo Statuto albertino del 1848, contro il riconoscimento di religione di Stato che si voleva attribuire al cattolicesimo, aveva affermato: «la Religione non vuole né impedimenti né favori dall'uomo. Essa aspetta tutto da Dio, perché vive di Dio e con Dio. Se l'umana potestà la tocca, la viola. Vorrebbe essere piuttosto maltrattata da loro che accarezzata. Nelle persecuzioni trionfa; nelle carezze si corrompe».

Così nella scia di Lambruschini, Codignola ribadiva che il laicismo (non era ancora in voga la distinzione tra «laicismo», quasi dispregiativa, e «laicità», più nobile) non è ripudio di valori religiosi ma al contrario valorizzazione dei «più profondi motivi liberatori dell'insegnamento evangelico contro il *politicizzamento* del cattolicesimo culminato nella *Controriforma*»⁹.

Dai principi accennati la polemica di Codignola devia presto a livello di politica scolastica, a proposito delle rivendicazioni cattoliche che chiedevano per le proprie scuole il massimo di autonomia e pretendevano invece di tenere sotto tutela (anche attraverso un controllo dal basso effettuato dai progettati Comitati dei genitori) la scuola pubblica, ad evitare che divenisse negatrice della Verità. Era poi alla fine la vecchia questione, riaccesa dalla *Divini Illius Magistri* e più recentemente dal dibattito politico tra cattolici e laici nella Costituente, se l'educazione sia per lo Stato una funzione primaria e doverosa, come sostenevano i laici, oppure solo un servizio sussidiario dell'educazione familiare e dell'istruzione impartita dalle scuole religiose, come insistevano i cattolici.

6. Neotomisti e personalisti cattolici

Mario Casotti, introducendo il secondo volume della sua *Pedagogia generale* (1948), dedicato ai problemi metodologici, notava che pur tramontato il ventennio idealistico, i nostri pedagogisti «spaccano il cappello in quattro per situare esattamente la pedagogia nell'enciclopedia delle scienze umane, e per sapere se essa sia filosofia o meno; ma quando si tratta di passare a educare di fatto, e studiare e applicare i mezzi concreti a ciò necessari, non ne vogliono più sapere; anzi, accusano di empirismo e peggio chi di ciò si preoccupi»¹⁰.

L'educazione, per Casotti, è un'arte e come tale presuppone una maturazione di coscienza e una progettazione teorica che tuttavia non si può disgiungere dalla problematica dell'attuazione concreta, altrimenti l'arte resterebbe una sterile potenza che non conosce mai la realizzazione nell'atto. E questa realizzazione si ha quando si riesce a introdurre nell'educando abiti intellettuali e etico-pratici fondati su valori trascendentali, quali il Vero, il Bene e il Bello. Essa rappresenta in sé il fine o l'insieme dei fini di ogni processo formativo. Essa costituisce il teleologismo necessario, rimane attratta dalla «transcendenzialità» dei Valori che persegue. Non è perciò accettabile per un cattolico che i fini dell'educazione vengano collocati nello svolgimento della natura implicita nell'educando, né abbassati nella prassi. L'educare è un *lògos noésis*, un *verbum mentis*, pensiero e attuazione nella persona stessa che è già dotata di fini trascendentali fissati da una realtà trascendente.

Casotti, neotomista (con giovanili ascendenze neoidealistiche, si sa) non insisteva sulla persona, come invece faceva Luigi Stefanini, seguace di Marcel. Si tratta però di diverse scelte dottrinarie e quindi lessicali che hanno però una comune mira: dimostrare che l'individuo, comunque lo si voglia chiamare, è depositario e quindi soggetto attivo di trascendentalità e non può mai esser visto come funzione della società nel suo complesso, e meno che mai della realtà economica, psicologica, ecc. Nell'idea di persona si riscattano così quei peccati di razionalismo e materialismo che i neotomisti — J. Maritain in testa, basta ricordare il suo «*le cartésianisme a été le grand dommage de la France*» — rimproveravano a Cartesio e al suo culto della ragione individuale. Prima di essere un essere pensante la persona è una scintilla divina. Da queste premesse comuni fra neotomisti e personalisti discendono le principali connotazioni della pedagogia cattolica del primo dopoguerra.

Anche rispetto all'attivismo pedagogico, i cattolici erano stati i primi a interessarsene: Stefanini nel '33, Casotti nel '37, Nosengo intorno al '40¹¹, e poi Agosti, Modugno e altri. Il primo in assoluto era stato il gesuita Barbera subito dopo il 1930, indicando la linea che fu poi seguita da tutti i sostenitori di un attivismo cattolico: adottare l'attivismo pedagogico come espediente metodologico ma rifiutarne, naturalmente, le implicazioni teoriche. La giustificazione induceva a portare come esempio di tale attivismo «secondo l'ordine cristiano» il pensiero e l'opera di Dévaud e di Manjòn, tenendo invece decisamente fuori della porta ogni visione che fosse già caduta o rischiasse di cadere nel naturalismo e nel pragmatismo, per non parlare del materialismo. Un'efficace rappresentazione di questo schieramento la fornì Francesco de Bartolomeis in *La pedagogia come scienza* del 1953. La parte cattolica sembrava dire a quella laica: «io ci metto i fini, i valori, gli ideali e tu ci metti i mezzi, le tecniche, gli strumenti: io mi occupo della sostanza razionale che non muta e tu ti occupi della vita sensibile e pratica che muta continuamente; io educo all'eterno mediante l'eterno, tu educi al contingente mediante il contingente; in altri termini, se accetti di subordinarti potremmo anche andare d'accordo»¹². Ma questo accordo avrebbe portato un arricchimento reciproco? Era concepibile che una parte, quella cattolica, fosse stata dall'altra parte riconosciuta come unica detentrica di ideali e valori, con la conseguente speculare ammissione dei laici di non possedere altro patrimonio che una lista di marchingegni didattici? Su quel piano un'intesa non era possibile. Il naturalismo che era stato condannato dalla *Divini Illius Magistri* e dai tanti successivi giudizi di filosofi e pedagogisti cattolici e perciò cacciato dalla porta principale, non poteva rassegnarsi a rientrare alla chetichella dalla porta di servizio per essere adibito a compiti puramente esecutivi sotto l'occhio vigile dei guardiani della Verità.

Altre erano le posizioni cristiane con cui la pedagogia laica avrebbe potuto incontrarsi e forse anche collaborare. Poteva essere la posizione che accettasse di ricercare «i valori invece di fruirne per semplice atto di partecipazione a un'eredità fissa»¹³. «La cosa più assurda per i tradizionalisti cristiani è far ricercare una verità che già esiste...». Ergo, gli unici interlocutori possibili sarebbero stati i cattolici non rigidamente ortodossi, quelli che, senza mettere in discussione i principi della loro Verità e i conseguenti Valori eterni e trascendenti, ammettessero che esistono valori educativi da definire, aggiornare e verificare insieme, prima di identificare le tecniche didattiche talmente neutrali da potersi usare senza differenza da credenti e da agnostici. Ma quale cattolico nell'Italia degli anni '50 avrebbe accettato di «costruire i valori» e quasi quasi le «verità eterne»? Una religiosità cristiana non «chiusa nella fissità del dogma, ma viva nella continuità dell'escavazione storica, nell'inquietante rinnovarsi della problematica umana»¹⁴ avrebbe cozzato contro la base stessa del presupposto principale dell'educazione cattolica, la trascendenza del Valore primo cui tutti gli altri fanno da contorno.

7. Il laicismo riporta alla barbarie

In quegli stessi giorni, ribadendo i termini di un discorso sul naturalismo laico che risaliva a una decina d'anni prima, Luigi Stefanini dava una risposta senza mezzi

termini: il Valore è in sé metastorico, è l'Eterno ed è l'Assoluto. Quindi «il laicismo ci riporterebbe alla barbarie se riuscisse a convincerci che la civiltà è nella storia esecutrice del disegno per cui l'uomo, il nuovo assoluto, deve bastare a se stesso»¹⁵. E, sempre sfuggendo ogni compromesso che aprisse la via a una conciliazione, precisava che «educare significa educare moralmente» e che per «educare moralmente bisogna educare nella religione»¹⁶. Il non credere e il non piegarsi alla morale cattolica era uno «stato di miseria intellettuale e morale», una «malattia dello spirito» che sarebbe stato criminale trasmettere ai propri figli. Ben altro, insomma, che il cristianesimo non dogmatico e aperto alla costruzione di valori insieme ai laici di buona volontà! Nemmeno Pio XII nel *Summi pontificatus* del '39 era stato così drastico, riferendosi alle pretese autonomie dello Stato rispetto alla Chiesa e soprattutto al delitto di lesa maestà verso Dio, «perpetrato da un'educazione indifferente o avversa allo spirito cristiano». In fin dei conti, Pio XII si riferiva, senza nominarlo, allo Stato fascista troppo preoccupato di educare ai doveri di un «nobile patriottismo» trascurando però di «dirigere gli occhi e il cuore alla patria soprannaturale» e non favorendo la famiglia e la scuola cattolica a provvedervi direttamente. Finita la guerra, il pontefice non aveva però più alluso specificamente a contrasti nel campo pedagogico né preso esplicite posizioni di condanna della educazione laica. La crudezza di toni che non si ascoltava in quegli anni dalla cattedra di Pietro sembrava però essersi dislocata in alcuni intellettuali cattolici, come lo Stefanini, sopra citato, o come padre Gemelli e padre Olgiati. Nel '47, infatti, i due, direttori della rivista *Vita e Pensiero*, nel numero I della nuova serie fecero sfoggio di pesante aggressività verbale attaccando la cultura laica schierata a difesa della scuola pubblica, la quale aveva avuto l'ardire di pretendere la «libertà per insegnare la libertà [...] povera verità umana [...] oscurata da errori e da deformazioni». Gli esponenti di quella cultura erano tacciati senza tanti riguardi di essere «miopi come prima, meschini come prima, astratti, parolai, litigiosi, faziosi, incapaci», dove il «prima» si riferisce al fascismo, quasi a far intendere che solo quel regime era riuscito a tenere a bada gli intellettuali laici.

La lotta al laicismo — e dal '50 anche al socialcomunismo, ritenuto pericoloso anche nel campo pedagogico, malgrado l'azione delle associazioni confessionali fra educatori — era il sentimento e insieme l'obiettivo prevalente della cultura cattolica del dopoguerra. Per assumerne l'egemonia, l'appoggio delle gerarchie, il vasto consenso di base, il legame ideale con l'ideologia occidentale e altro ancora non erano sufficienti, se prima non si fosse ridotta al silenzio la cultura laica ancora forte del gran prestigio di nomi quali Croce, Salvemini, De Ruggiero, ecc., ai quali si aggiungeva il nuovo nome di Gramsci. Ciò che sembrava più indignare quei cattolici era l'alleanza che si era stabilita tra laici e marxisti, il vedere la firma di Croce insieme a quella delle compagne dell'UDI. Era insomma il constatare che il disegno egemonico sull'educazione nell'Italia post '45 incontrava molti più ostacoli e dissensi del previsto.

8. Contro lo Stato e contro la Chiesa

È in questo momento che appare la voce di Lamberto Borghi. Un momento caldo sul piano pedagogico, non solo per i contrasti emersi nella stesura della Costituzione

e le molteplici polemiche di politica scolastica fra cattolici e laici, ma anche per lo scontro culturale che il rinsaldarsi dell'intellettualità laica e l'ingresso di nuove voci avevano riaperto. La posizione di Borghi emerge all'inizio con aspetti di peculiarità. «Un'educazione che si adegua al suo compito», oltre a contrastare con le dinamiche della famiglia autoritaria, dello Stato nazionale che si arroga diritto di vita e di morte sui cittadini, li sfrutta a vantaggio di oligarchie dominanti e li usa come carne da cannone¹⁷ «è altresì inconciliabile con ogni organizzazione religiosa, con ogni chiesa nazionale e internazionale che fondi la sua autorità su qualche divina rivelazione di cui i suoi capi sono interpreti e depositari come dell'unica verità, che pertanto esclude la derivazione del potere dal basso, che si regge su una fissa gerarchia, che esclude dall'umano accomunamento chiunque non accetti quei principi e quella rivelazione e l'autorità che su di essi si fonda, e che identifica la libertà col proprio diritto e privilegio di imporre le sue credenze e le sue leggi ai fedeli»¹⁸.

L'educazione che tratteggia Borghi, all'opposto di quella autoritaria, nazionalistica e religioso-integralistica, è «l'educazione *liberale* che tende a fondare la libertà dell'uomo e del suo associarsi»¹⁹. Borghi cita Tolstoj (un altro anarchico sui generis) il quale lamentava che dove esisteva la religione di Stato «si insegnano ai ragazzi i blasfemi insensati del catechismo ecclesiastico insieme col dovere dell'obbedienza ai detentori del potere»²⁰. Poi Borghi cita anche Gide: «In qualsiasi paese e sotto qualsiasi regime, l'uomo libero (anche se è in catene) [...] è quello che non accetta le cose per quel che gli son dette, ma accetta per certo soltanto quello che egli ha avuto modo di verificare»²¹.

L'ideale educativo sembrava a Borghi quello della creazione di una «fraternità di dubitanti», di pensatori indipendenti esteriormente e interiormente che infondano nei giovani il seme del dubbio, della scepsi. In *Educazione e autorità* Borghi anticipa alcuni aspetti della sua visione educativa. Il testo, edito nel '51 però composto, come precisa l'autore, in USA fra il '45 e il '47, costituisce perciò la prima traccia in Italia di un pensiero pedagogico laico del secondo dopoguerra. Richiamandosi alle ispirazioni di Capitini e di Calogero negli ultimi anni del fascismo e soprattutto alle posizioni del proudhoniano Andrea Caffi, con cui Borghi era entrato in contatto durante il suo esilio statunitense, lo stesso Borghi esprimeva «sfiducia per i tentativi dello Stato e della Chiesa di stabilire il loro monopolio sull'intelligenza del paese controllando e dirigendo dal centro le istituzioni scolastiche. Oggi la cultura e la società sono minacciate dalla irreggimentizzazione e dall'uniformità livellatrice imposta dall'alto e alimentata dalla ben radicata mentalità burocratica che penetra capillarmente dal centro alla periferia»²². Tale pericolo, già verificatosi durante il fascismo per la diarchia che Mussolini e il Vaticano avevano concordato per la formazione delle nuove generazioni italiane, tendeva a ripresentarsi non meno minaccioso nell'Italia liberata, perché se il fascismo era stato abbattuto «è rimasta la Chiesa che controlla lo Stato attraverso il partito democristiano»²³, soprattutto nella gestione della pubblica istruzione. Borghi mirava invece alla diffusione di istituti formativi pubblici ma gestiti dal basso, come espressione della società civile, promossi e guidati da cittadini responsabili e da educatori. L'influenza del modello statunitense su questa concezione borghiana degli anni '40 era evidente.

Ma per giungere a questo nuovo sistema formativo occorreva passare attraverso rilevanti trasformazioni politiche e sociali che né lo Stato centralistico né la Chiesa

avrebbero mai progettato. In certo senso, era un'idea di sistema non del tutto dissimile per la sua aspirazione autonomistica e di controllo sociale da quella che don Sturzo, di ritorno anch'egli dall'esilio statunitense, aveva già da anni trasmesso alla DC in via di costituzione, come si può verificare dai primi documenti di quel partito fin dall'epoca clandestina. Ancora, non del tutto dissimile, e sempre per le stesse ragioni, dalla linea di cui si erano fatti sostenitori i gesuiti di «Civiltà cattolica» prima con padre Barbera e poi con padre Giampietro, presidente della già ricordata FIDAE. Questa linea autonomistica ha la precedenza fra i cattolici su quella «statalista», ossia del controllo della P.I. dalla sede ministeriale di viale Trastevere, che invece prevarrà nella DC (pare per influenza soprattutto di Aldo Moro, oltre che di De Gasperi) dal momento che Gonella inaugura la lunga serie di ministri della P.I. democristiani, nel 1946. Quasi contemporaneamente Borghi scriveva la conclusione di *Educazione e autorità* non scevra, si è visto, di punte anti-stataliste. Bisogna però considerare che Borghi viveva ancora negli USA e quindi non aveva ancora fatto esperienza diretta della situazione politica italiana, mentre le forze cattoliche avevano profittato di una breve ma intensissima sperimentazione di gestione del potere. Anche questo è un tema su cui molto ci sarebbe da indagare: il passaggio dei cattolici da una visione autonomistica del sistema nazionale di istruzione alla visione tradizionale della gestione centralistica (che tuttavia non rinunciava a coltivare la prima visione, né rinuncia oggi, a vantaggio della scuola e delle iniziative educative cattoliche, in attesa di tempi migliori).

In quella conclusione scritta quaranta anni fa vi era già l'anticipazione in Borghi di un'idea che vedeva come obiettivo primo la formazione dei giovani «all'indagine e alla scepsti», pertanto alla formazione di personalità aperte al rispetto ai valori delle diverse culture e delle diverse tensioni ideali e perfino delle concrete esistenze in cui tal valori prendono corpo. «L'educazione alla ragione e alla tolleranza» — ossia la ricerca del «senso del tutto e l'unità degli spiriti oltre ogni divisione convenzionale» — «potrà essere soltanto un'educazione alla libertà attraverso la libertà»²⁴. La originaria posizione antistatalista di Borghi subì molte attenuazioni dopo il suo rientro in Italia, forse avvedendosi quanto fosse sfuggente all'effetto pratico e pericolosa la distinzione tra scuola di Stato e scuola pubblica espressa dalla comunità, in una situazione quale quella creatasi in Italia nel dopoguerra. Il pericolo era appunto la riduzione della scuola pubblica (per quanto ancora centralistica) a scuola cattolica (per quanto apparentemente controllata dal basso). Dopo il trionfo elettorale della DC nell'aprile '48, una ripresa da parte laica del progetto autonomistico che gli stessi cattolici parevano avere accantonato, sarebbe stata impensabile. Infatti anche Borghi vuole presto precisare (ne *L'educazione e i suoi problemi*, edita nel 1953)²⁵ che la condanna della scuola di Stato doveva intendersi riferita al modello dello «stato etico» hegeliano che la dittatura fascista, tramite Gentile, aveva fatto proprio. Lo Stato ora può essere accettato come necessaria organizzazione giuridica della società in quanto possa garantire a tutti la possibilità di svilupparsi pienamente e nel rispetto delle proprie convinzioni, e quindi offra istruzione a tutti, con insegnanti all'altezza e altre esperienze formative democraticamente valide.

9. Per una religiosità laica

La condizione prima era però che ogni sfera di potere dello Stato fosse anche sottoposta a un controllo dal basso, né che esso si ponesse altro fine diverso dalla crescita morale e intellettuale di tutti i cittadini. Uno Stato democratico può legittimamente esercitare la funzione educativa nella misura in cui esprima e tuteli i bisogni di crescita della comunità, al di là di ogni divisione di censo, di religione e di razza. Ossia nella misura in cui uno Stato divenga profondamente democratico e in cui viga, come dirà Capitini, il principio che «il potere è di tutti».

L'originalità che distingue Borghi dagli altri esponenti italiani della pedagogia laica di questi anni, è anche nella sua insistenza sulla consistente religiosità dell'educazione laica. Certo, questa non accetta l'imposizione né l'invasione di un credo nei processi formativi. «Non si tratta però dell'opposizione di una visione religiosa a una visione irreligiosa, ma del contrasto tra un modo e un altro di concepire la vita spirituale e religiosa»²⁶. La Chiesa fondava ancora (l'aveva confermato il radiomessaggio natalizio di Pio XII nel '44 che Borghi non cita in *L'educazione e i suoi problemi* ma cui accennerà in *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* di cinque anni dopo) la sua visione educativa sul timor di Dio e sulla autorità che preservasse dagli errori gravi e invece guidasse alla Verità; la visione laica e progressista nell'idea di Borghi accettava una finalità religiosa e anche Dio, ma un Dio «intimo agli animi» e perciò non imponibile né controllabile dall'esterno. Quindi l'educazione avrebbe dovuto perseguire la suscitazione di un «sentimento di legame libero e intimissimo con tutti gli uomini, passati, presenti e futuri» e con l'universalità di ognuno di essi. «Ed è del pari religioso il senso del nostro legame coll'universo che si attinge per opera della conoscenza e dell'effettuazione dell'operosità nostra intesa a infondere idealità, ordine, razionalità nelle cose, legame che pone l'esigenza di un ultimo accordo, dinamico e operoso tra essere e pensiero, tra reale e ideale, tra fatto e valore. Tale accordo operoso è espresso dall'idea di Dio»²⁷. È quindi nel tentativo di proporre una visione religiosa alternativa a quella autoritaria cattolica, e nella posizione antistatalista (per quanto presto sfumata e mutata in un'aspettativa di vera democrazia) che si devono, a mio avviso, soprattutto ritrovare i temi originali di Borghi di quegli anni.

La ricerca di una propria religiosità non era certo nuova nei seguaci italiani di Dewey dell'ultimo dopoguerra. Già Aldo Visalberghi, concludendo la sua esposizione del pensiero pedagogico dell'americano, ricordava la «fede religiosa» di cui questi aveva parlato come un necessario sostegno alla visione educativa, fede però che si risolveva in un «sentimento, in un'emozione che permea gli atteggiamenti concreti dell'uomo in quanto giunge a sentirsi in armonia col Tutto». Visalberghi criticava in Dewey un'identificazione troppo drastica fra cristianesimo e «soprannaturalismo», componente pervasiva ma non essenziale del Vangelo «il quale — sempre secondo Visalberghi — consisterebbe piuttosto in una etica di letizia superindividuale piuttosto che soprannaturale, ricca di motivi sociali, per nulla ascetica, improntata al più profondo senso di comprensione e tolleranza umana»²⁸. Ora, niente di questo è espresso dall'insegnamento catechistico che, se mai, ne è la negazione. Ma Visalberghi, più ottimista del suo ideale maestro, crede che si possa richiamare tutti i cristiani allo «slancio universalistico del loro credo» e indurli a prender le distanze dallo «infallibilismo farisaico» che Dewey aveva lamentato soprattutto in *Una fede comune*. Visalber-

ghi sembrava preoccupato, insomma, del dissidio che nella situazione storica italiana si sarebbe potuto creare, applicando alla lettera le posizioni deweyane a riguardo, tra il *religious* autentico e il senso religioso corrente, tra religiosità aconfessionale e religione confessionale. Il conformismo cattolico avrebbe ricavato buon gioco da questa contrapposizione, per ritorcere contro i laici l'accusa di confessionalismo capovolto e soprattutto per condannare una volta di più la genuina ispirazione della corrente pedagogica attivistica, tacciata di «astratto giacobinismo», della quale non era possibile che accogliere qualche proposta di tecnica didattica.

Il discorso era intrecciato alla polemica su Maria Montessori passata a un certo punto dalle sue originarie posizioni di colore positivistico e massonico, al conformismo mistico de *I bambini viventi nella Chiesa* (1922) e poi de *La S. Messa spiegata ai bambini*. Essendosi sempre fondata più su soluzioni tecnico-didattiche che su una sentita premessa culturale e scientifica, era stato relativamente facile trasferire le sue escogitazioni didattiche e il suo ritualismo formale dall'una all'altra sponda. Lo stesso rischio avrebbero corso le proposte dell'attivismo e in genere della educazione progressista laica, rifiutate sul piano dei principi e parzialmente utilizzate come marchin-gegni didattici. Un rischio — sottolineava Visalberghi — che corrono tutte le posizioni che «non abbiano chiari i problemi di fondo» e non si confrontino con altri ideali e altre credenze. Alla fine ciò che conta, l'unico assoluto valido per un laico è quello dell'indagine e della continua discussione. Quindi, sottintendeva Visalberghi, anche il dialogo con i cattolici. Come aveva detto Guido Calogero: «l'indiscutibile è il dover discutere». Solo nel confronto e nel dialogo la società si sarebbe veramente evoluta e l'educazione avrebbe ottenuto gli strumenti più validi per divenire finalmente «il principale fattore di rinnovamento sociale», che era poi il più rilevante insegnamento di Dewey. A tale generale ottimismo pedagogico Visalberghi aggiungeva un altro specifico ottimismo: piuttosto che contrapporre religiosità laica e religione dominante era preferibile richiamare i cattolici al Vangelo, alla vocazione universale e interconfessionale in vista del fine prioritario per tutti del rinnovamento non violento della società, ad «opere radicali di bonifica sociale» (come nota lo stesso Visalberghi nella polemica con Aldo Agazzi riportata in appendice al volume ²⁹) che avrebbero consentito, oltre tutto, la realizzazione del «più vasto e tollerante dei movimenti» ossia «l'attivismo pedagogico», perfettamente conciliabile con una visione cristiana del fatto educativo, come aveva dimostrato Lambruschini. Tuttavia l'attivismo non avrebbe spinto la sua tolleranza fino ad abbracciare posizioni illiberali e sostanzialmente settarie, come quella sostenuta dai casottiani della Cattolica, ovvero l'Educazione integrale o Umanesimo integrale.

10. Le posizioni dei comunisti

Nel dibattito fra cattolici e laici, contributi sensibili da parte marxista tardano parecchio a venire. E poiché le posizioni marxiste erano privativa o quasi degli intellettuali comunisti, tale ritardo va riferito all'atteggiamento del PCI: infatti, una delle ragioni che mi hanno spinto a segnare la fine del periodo qui trattato con il 1955 è che proprio dopo questo anno il PCI, come è noto, muta atteggiamento e opera un riavvicinamento notevole con le posizioni dei laici, non soltanto sul terreno della

polemica pro e contro l'attivismo pedagogico ma anche su quello del confronto ideologico e movimentista tra cattolici e laici. Ciò non vuol dire che dal 1945 — e anche prima, dagli anni della Resistenza — i comunisti fossero rimasti indifferenti alle questioni educative e che, nello specifico, non avessero dato il loro apporto — come scrive M. A. Manacorda ³⁰ — a «contrastare il tentativo di egemonia clericale» attraverso la «unione con le forze laiche».

I comunisti avevano dato un decisivo appoggio, ad esempio, per la costituzione di quella Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (ADSN) che aveva scatenato la limacciosa reazione di Gemelli e Olgiati, prima ricordata. Si trattava di interventi importanti sugli sviluppi della politica scolastica (anche i comunisti in quegli anni rimangono, come gli altri, nella concretizzazione di tutta l'educazione quasi esclusivamente nei problemi della scuola) ma che non risalivano a una discussione sui principi, particolarmente sui principi di laicità e di confessionalismo. Lo stesso Manacorda ricorda che il PCI aveva dopo la Liberazione affidato il versante pedagogico all'attenzione di compagni molto qualificati intellettualmente (ad es. Banfi e Marchesi) o molto dotati organizzativamente (il sindacalista D'Abbiero), ma «nonostante l'esistenza di un settore scolastico nella Commissione culturale del Partito, la storia non seppe inventare dei pedagogisti marxisti e comunisti. L'edizione delle note di Gramsci sulla pedagogia e sulla scuola doveva farsi attendere per due o tre anni: allora nessuno ne sapeva niente. Così i primi approcci dei comunisti su questi problemi furono ancora casuali e disorientati: cioè non ancora marxisticamente orientati». Poi Manacorda ricorda approcci di rilievo da parte dei comunisti negli anni a cavallo del 1950 e successivi, stimolati, appunto, dalla lettura delle recentissime edizioni di Gramsci, soprattutto de *Gli intellettuali*, e poi della traduzione de *Il poema pedagogico di Makarenko*, ma anche queste centrate sull'unicità della scuola media e conseguente questione del latino, oppure sull'altro dilemma «contenuti o metodi», ossia se il primato spettasse a ciò che si insegna o a come si apprende. Ambedue polemiche più che altro interne allo schieramento laico e talvolta anche alla frangia di sinistra (ad es. fra Lombardo Radice e Visalberghi) e che quasi per nulla interferivano nel dibattito di cui ora ci stiamo occupando, se non per l'involontaria convergenza di cattolici e comunisti contro l'attivismo pedagogico.

Né va dimenticato che la votazione da parte dei comunisti dell'art. 7 della Costituzione che incorporava i Patti Lateranensi del '29, causa di polemiche nell'area laica con lungo strascico di anni, aveva creato ulteriori remore nel PCI a far emergere posizioni contrapposte a quelle cattoliche sulle questioni educative, scolastiche e non. Su temi quali l'insegnamento religioso nella scuola pubblica o il rapporto fra scuola statale e non statale, e altri di contorno, tutti visti dai cattolici come fondamentali per decidere le relazioni della DC con le altre forze politiche, prima del 1955 è difficile trovare prese di posizione significative da parte di esponenti marxisti. È facile invece riscontrare l'impegno di militanti in associazioni come la citata ADSN e in iniziative diverse, anche con motivazioni culturali ma sempre a titolo personale e come presa di posizione isolata.

Con il '55, come anticipato, il discorso si allarga e muta. I comunisti ne sono in parte protagonisti grazie al ben noto intervento di Mario Alicata al Comitato Centrale che recupera all'attenzione del Partito alcuni movimenti di pedagogia attivistica, soprattutto la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) poi divenuta Movimento

di Cooperazione Educativa (MCE), dissolvendo la precedente diffidenza comunista verso metodi e tecniche, però con qualche riserva: «Noi — disse Alicata — dobbiamo essere favorevoli ad ogni opera di innovazione nel campo dei metodi e delle tecniche di insegnamento ma al tempo stesso dobbiamo respingere ogni tentativo di dare a intendere che basta questa via per arrivare al rinnovamento della scuola italiana»³¹. Molti anni più tardi, ricordando Bruno Ciari da poco scomparso e che della CTS era stato uno dei promotori, Lombardo Radice riconobbe che proprio grazie al dibattito fra «contenutisti» e «metodisti», ossia fra attivisti e non attivisti, si era giunti a una «fecondazione del marxismo ad opera delle correnti più vivaci di pensiero e di esperienza pedagogica non marxiste». Era una scelta importante che toglieva alcuni compagni di gran merito, come Tamagnini e Ciari, dalla posizione di marginalità in cui erano tenuti all'interno del PCI, e rompeva l'alleanza — per quanto involontaria, si è detto, o incidentale — con i cattolici.

Altri avvenimenti stimolarono poi una maggiore disinvoltura dei comunisti anche verso i cattolici. Oltre al fatto che il ricordo del voto sull'art. 7 pro-Vaticano andava lentamente perdendo di gravità agli occhi degli altri laici, escono nel '55 i nuovi programmi per la scuola elementare, sostitutivi di quelli emanati sotto il Governo alleato dieci anni prima, e nei quali l'aspetto più vistoso era il ritorno della religione cattolica come «fondamento e coronamento» di tutto l'insegnamento, secondo la formula che per questo grado di istruzione risaliva addirittura alla riforma Gentile e che invece i programmi del '45 avevano taciuto. I nuovi programmi, soprattutto per questo ritorno di fiamma integralista, suscitavano molte reazioni in campo laico, e ad esse parteciparono anche esponenti comunisti qualificati. A questi programmi seguirono poco dopo gli Orientamenti per la scuola materna e Dina Bertoni Jovine, l'unica comunista nella ristretta rosa dei pedagogisti di allora, prese posizione con una nota dal titolo sintomatico «Il catechismo è sempre più alla base dell'insegnamento» nella materna e nelle elementari³². È solo un esempio (se ne potrebbero citare altri ugualmente significativi) per provare che con il '55 avviene come un giro di boa che introduce nuovi termini nel discorso pedagogico italiano, oppure riorganizza in modo diverso l'aggregarsi delle vecchie forze, anche e forse soprattutto per quanto riguarda il confronto cattolici-laici.

NOTE

¹ G. CHIOSSO, *Cattolici e riforma scolastica. L'Italia del secondo dopoguerra (1949-1951)*, in «Pedagogia e Vita», dicembre '85 — gennaio '86, p. 187.

² Cit. in G. CHIOSSO, *art. cit.*, p. 186.

³ PIO XII, *Il nuovo ordine internazionale*, Radiomessaggio per il Natale (24 dicembre 1941), in *Le encicliche sociali dei papi da Pio IX a Pio XII (1846-1946)*, a cura di I. Giordani, Studium, Roma, 1948³, p. 658.

⁴ PIO XII, *L'ordine interno delle nazioni*, Radiomessaggio per il Natale (24 dicembre 1942), in *op. cit.*, p. 676.

⁵ PIO XII, *Per la civiltà cristiana*, Radiomessaggio (1 settembre 1944), in *op. cit.*, p. 696.

⁶ PIO XII, *Il problema della democrazia*, Radiomessaggio di Natale (1944), in *op. cit.*, p. 707 ss.

⁷ G. CIVES, *L'educazione in Italia*, Napoli, 1984, p. 230.

⁸ E. CODIGNOLA, *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Firenze, 1951, p. 200.

⁹ *Ibidem*, pp. 203-204.

¹⁰ M. CASOTTI, *Pedagogia generale*, vol. II, Brescia, 1947, p. 6.

¹¹ L. STEFANINI, *Mens cordis. Giudizi sull'attivismo moderno*, 1933; M. CASOTTI, *La scuola attiva*, 1937;

G. NOSENGO, *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola*, 1937; *Il lavoro a squadre nell'insegnamento e nell'educazione*, 1939.

¹² F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, Firenze, 1953, p. 191.

¹³ *Ibidem*, p. 196.

¹⁴ *Ibidem*, p. 196.

¹⁵ L. STEFANINI, *Pedagogia e didattica*, Torino, 1947, p. 96.

¹⁶ *Ibidem*, p. 101.

¹⁷ L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, 1953, pp. 108-109.

¹⁸ *Ibidem*, p. 109.

¹⁹ *Ibidem*, p. 109.

²⁰ *Ibidem*, p. 113.

²¹ *Ibidem*, pp. 115-116.

²² L. BORGHI, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, 1951, p. 324.

²³ *Ibidem*, p. 325.

²⁴ *Ibidem*, p. 327.

²⁵ L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, cit., pp. 122-123.

²⁶ *Ibidem*, p. 123.

²⁷ *Ibidem*, p. 137.

²⁸ A. VISALBERGHI, *John Dewey*, Firenze, 1951, pp. 125-126.

²⁹ *Ibidem*, p. 137.

³⁰ M. A. MANACORDA, *Analisi marxista e principio educativo*, in «Riforma della scuola», a. XXI, 1975, nn. 8/9, p. 4.

³¹ «Riforma della scuola», a. II, n. 1, pp. 14-15.

³² «L'Unità», 22 agosto '58, p. 3.