

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:  
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa  
per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VIII  
Numero I  
Giugno 2019

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it  
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 - Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca - Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857560526  
Issn: 2280-6865

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

### EDITORIAL – EDITORIALE

*Enricomaria Corbi*

Nilde Iotti: a figure at the present time 9

Nilde Iotti: una figura al tempo presente 11

### SYMPOSIUM

Filosofia ed educazione: per rifondare il concetto di *humanitas*

*Monica Ferrari, Matteo Morandi*

Introduzione. Un progetto di lavoro *in fieri* 15

*Andrea Potestio*

La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico  
di J.-J. Rousseau 21

*Matteo Morandi*

Luigi Credaro e la pedagogia scientifica:  
i temi della prolusione romana del 1903 33

*Maura Striano*

Filosofia ed educazione nel pensiero di John Dewey 51

*Sergio Filippo Magni*

Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa  
di Amartya Sen e Martha Nussbaum 57

*Monica Ferrari*

Insegnare la condizione umana: la proposta pedagogica e culturale  
di Edgar Morin 71

*Letizia Terna*

Per non concludere: questioni di filosofia dell'educazione  
tra manualistica italiana contemporanea e formazione degli insegnanti 85

## ESSAYS – SAGGI

<i>Maria Chiara Del Mastro, Maria Rosaria Strollo</i> Pedagogia dell'invecchiamento ed autobiografia musicale	101
<i>Stefania Lorenzini</i> Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction	115
<i>Stefano Oliverio</i> La <i>Bildpädagogik</i> oltre il totalitarismo dell'imagologia? Neurath e il progetto di una 'scrittura per immagini'	131
<i>Franca Pesare</i> Dal male alla responsabilità come condivisione. Auschwitz: paradigma di negazione assiologica dell'umano	151

## BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Anna Mancinelli</i> Pati, L., <i>Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa</i> , Brescia: Morcelliana, 2019, pp. 104	165
Abstracts	169

# *La formazione umana come progetto: attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau*

Andrea Potestio\*

## **Riassunto**

*Il saggio prende le mosse dalla consapevolezza del ruolo significativo che il pensiero rousseauiano ha avuto e continua ad avere nella tradizione pedagogica e si propone di mostrare la fecondità e l'attualità di alcune sue idee in vista di una formazione integrale dell'uomo. Nello specifico, l'educazione naturale, intesa come paradigma pedagogico, offre un possibile orizzonte teorico all'interno del quale sperimentare strategie educative che possono promuovere le potenzialità di ogni essere umano.*

**Parole-chiave:** *educazione naturale; società; libertà.*

Gli scritti di Jean-Jacques Rousseau hanno generato reazioni molto forti e hanno spinto gli interpreti a suddividersi tra sostenitori entusiasti e feroci critici. Il filosofo ginevrino è riuscito a provocare e interrogare i suoi contemporanei, che non sempre, però, hanno letto e approfondito con rigore e pazienza le sue riflessioni. La forza polemica della sua penna e le difficoltà della sua esistenza hanno contribuito a diffondere interpretazioni poco equilibrate nel tentativo di ingabbiare il suo pensiero in categorie o troppo rigide o troppo ampie.

Questo scritto, partendo dalla consapevolezza del ruolo significativo che il pensiero rousseauiano ha avuto e continua ad avere nella tradizione pedagogica moderna, si propone di mostrare la fecondità e l'attualità di alcune sue idee in vista di una formazione integrale dell'uomo. L'educazione naturale rappresenta, infatti, un tema di svolta, una vera e propria "rivoluzione copernicana" (Cambi, 2011: 162) perché, da un lato, pone il fanciullo al centro del processo educativo e, dall'altro, teorizzandone la bontà naturale, pone questa consapevolezza come origine e fine del percorso di formazione (cfr. Becchi, 2014: 67-82). Non a caso Claparède sostiene:

Rousseau ha compreso in profondità che il primo dovere di un educatore è capire il significato dell'infanzia e indagarne il valore [...]. Egli prende posizione su questo argomento e afferma che l'infanzia ha un valore positivo:

\* Università degli studi di Bergamo.

senza l'infanzia l'umanità sarebbe morta. Questa semplice osservazione, che sembra evidente, ha avuto un'importanza decisiva per la rivoluzione che l'*Émile* ha provocato nel mondo pedagogico (Claparède, 1912: 393, T.d.A).

Ma quali sono gli effetti di queste idee? È sufficiente affermare la centralità dell'allievo per cogliere il senso profondo della proposta rousseauiana e il progetto formativo che le appartiene? Si può comprendere la forza teoretica dell'educazione naturale in Rousseau senza fare riferimento alla sua antropologia e alle categorie metafisiche seicentesche e settecentesche che orientano il suo pensiero? Per tentare di rispondere, almeno in parte, a queste domande è opportuno iniziare con l'approfondire, se pur brevemente, alcuni aspetti e problemi che hanno caratterizzato nei secoli la ricezione del pensiero pedagogico rousseauiano (cfr. Ferrari, 2001).

## I. CENNI SULLA RICEZIONE DEL PENSIERO PEDAGOGICO ROUSSEAUIANO

La ricezione delle opere pedagogiche rousseauiane è sempre stata caratterizzata da una forte contrapposizione, a volte legata a evidenti pregiudizi ideologici, tra chi lo ha esaltato come anticipatore della modernità e chi ne ha messo in evidenza i limiti e le ambiguità. Sicuramente, però, gli scritti rousseauiani, forse anche grazie alla vivacità delle reazioni e interpretazioni che si sono succedute, sono riusciti ad attraversare i secoli e sono stati fonte di ispirazione per diverse generazioni di intellettuali ed educatori<sup>1</sup>. Il testo più rilevante della produzione del Ginevrino in ambito pedagogico, anche se non l'unico<sup>2</sup>, è certamente l'*Émile*. E le polemiche violente che la pubblicazione del testo ha suscitato rappresentano, in modo esemplare, le controversie e le forti opposizioni che hanno caratterizzato negli anni le interpretazioni sul suo pensiero.

Nel 1762, Rousseau è un intellettuale conosciuto a Parigi e in Francia: ha ottenuto il premio dell'Accademia di Digione con lo scritto *Discours sur les Sciences et les Artes* e ha collaborato all'edizione dell'*Encyclopédie* redigendo alcuni articoli sulla musica. Inoltre, nel gennaio del 1761 viene pubblicata la *Nouvelle Héloïse*, che ottiene un ottimo successo di pubblico (Trousson, 2011: 178-185). Questa situazione genera una certa attesa per l'uscita dell'*Émile* negli ambienti dell'aristocrazia e dell'alta borghesia parigina, ma espone anche il suo autore alle critiche del pubblico e delle autorità. Subito dopo la pubblicazione del volume le reazioni e le critiche si moltiplicano. Il 3 giugno il libro viene sequestrato dalle autorità e, il giorno

1 Nella seconda metà del Novecento la ricezione rousseauiana è stata arricchita dal grande lavoro storiografico che, sotto la direzione di Bernard Gagnebin e Marcel Raymond, ha portato alla pubblicazione delle *Œuvres complètes*.

2 Fra i testi pedagogici di Rousseau è significativa la *Mémoire présenté à Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils* (Rousseau, 1969), scritto giovanile nel quale l'autore espone alcune riflessioni sulle proprie esperienze di precettore presso i figli di Jean Bonnot de Mably (cfr. Nardi, 1995b; 2005; Ferrari, 2013).



successivo, la vendita del testo viene sospesa in tutte le librerie di Parigi e della Francia. Il 9 giugno il Parlamento decreta la condanna dell'*Émile* e l'arresto del suo autore. Rousseau è costretto a lasciare Montmorency e a iniziare una vita da esule e perseguitato fino alla fine dei suoi giorni (cfr. Nardi, 1995a; 1995b; Trousson, 2011).

Le critiche al testo giungono sia dalle istituzioni religiose, sia dagli intellettuali illuministi dell'epoca. Non a caso, l'arcivescovo di Parigi Christophe de Beaumont, nel suo *Mandement* che rappresenta un atto di accusa articolato contro l'*Émile*, afferma che l'educazione naturale diffonde idee illusorie e antireligiose, porta l'uomo a vivere come gli animali e a essere incapace di riconoscere e accettare le regole sociali<sup>3</sup>. Al contrario, gli illuministi non perdonano a Rousseau il profondo sentimento religioso che traspare dalle pagine della *Profession de foi* e le critiche, più volte ripetute nel testo, alla supponenza dei filosofi e all'eccessivo nozionismo astratto di molti processi educativi settecenteschi<sup>4</sup>. La scelta di far leggere a Emilio il *Robinson Crusoe* come unico romanzo fino all'età di quindici anni e l'affermazione perentoria “odio i libri, perché insegnano a parlare solo di ciò che non si conosce” (Rousseau, 2016: 296) spingono molti illuministi a considerare l'*Émile* un trattato educativo che vuole riportare l'umanità a uno stato primitivo e a ribadire le critiche che erano già state formulate con la pubblicazione dei *Discours*. Queste prime reazioni all'uscita del testo sono, in larga misura, frettolose e basate su un'interpretazione polemica e ideologica delle affermazioni del Ginevrino. Nonostante le molteplici critiche, il testo circola nei salotti settecenteschi e viene tradotto in inglese e in tedesco. Il volume desta interesse tra i lettori, in particolare tra genitori, educatori e chi si occupa di temi pedagogici, i quali iniziano a chiedere a Rousseau chiarimenti e consigli sull'educazione dei figli o sulle modalità concrete di applicazione dei suoi principi (cfr. Becchi, 2009; Nardi, 2005)<sup>5</sup>.

- 3 “[L'autore] si fa precettore del genere umano per ingannarlo, istruttore pubblico per indurre tutti in errore, oracolo del secolo per il piacere della distruzione. In un'opera sull'ingiustizia delle condizioni, egli ha abbassato la condizione dell'uomo a quella delle bestie; [...] egli insegna lo sviluppo delle prime fasi d'età del bambino per costruire l'impero dell'irreligione” (Beaumont, 1782: 6-7, T.d.A.). La reazione molto forte degli ambienti religiosi contro le tesi della *Profession de foi du vicaire savoyard* si basa su due aspetti principali: la negazione del principio del peccato originale e la critica alle diverse forme di religione rivelate a favore dell'affermazione del deismo. Bisogna osservare, per quanto riguarda la prima critica, che Rousseau non vuole polemizzare tanto contro gli aspetti teologici del peccato originale, quanto con una versione popolare di questo principio che spingeva a sostenere una visione pessimistica dell'uomo e la possibilità di trasmissione biologica del male dai genitori direttamente ai figli (cfr. Polenghi, 2014: 224-225).
- 4 A titolo d'esempio, si veda la lettera che Voltaire scrive a Rousseau dopo la lettura del *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza tra gli uomini*, nella quale paragona l'idea di stato di natura rousseauiano a un tentativo di riportare l'umanità a un'epoca primitiva e istintuale (Voltaire, 1966: 156-157). Su questi temi mi permetto di rimandare a Potestio (2016: 7-54).
- 5 Madame Louise d'Épinay (1726-1783) si dichiara allieva di Rousseau e Madame Madeleine-Elizabeth Roguin, proprietaria della casa di Môtiers dove il Ginevrino ha

La riflessione pedagogica rousseauiana e il suo progetto formativo non influenzano solo madri e padri preoccupati dell'educazione dei propri figli. Non si può dimenticare l'interpretazione di Kant che propone una lettura particolarmente feconda degli scritti del Ginevrino (Kant, 2002: 80-90). Contemporaneo di Rousseau, il filosofo tedesco coglie il legame tra gli aspetti etici, metafisici e antropologici presenti nel progetto pedagogico di questo e individua nell'educazione naturale la finalità di far apparire l'essenza nascosta positiva che appartiene a ogni uomo. Come sottolinea giustamente Cassirer, "non sono stimoli o emozioni ciò che Kant cerca negli scritti di Rousseau, ma è una decisione intellettuale o morale, alla quale attraverso di essi si sente spinto e chiamato" (Cassirer, 1999: 7-8). Proprio la lettura di Kant consente di cogliere, nell'opera rousseauiana, una sensibilità che oltrepassa la fiducia nel progresso e nella ragione tipica degli autori dell'Illuminismo, che anticipa i temi del Romanticismo di inizio Ottocento e mette in evidenza un'idea di uomo fondata sulla sua formazione (cfr. Ferrari, 2001). Anche senza occuparsi in modo analitico del Ginevrino, il filosofo tedesco intuisce aspetti del pensiero rousseauiano che riusciranno a influenzare, se pur con modalità differenti, diversi autori di area tedesca come Fichte, Richter, Herder, Goethe e Pestalozzi (Polenghi, 2014; Mounier, 1980; Grell, 1996). I temi principali che caratterizzano questa ricezione del pensiero pedagogico rousseauiano si basano sul mettere in evidenza il valore della formazione integrale dell'uomo, intesa come *Bildung*, ossia come processo che consente all'uomo di perfezionare le proprie potenzialità. Autori come Goethe e Richter colgono nelle intuizioni educative rousseauiane gli elementi per far emergere, in modo armonico, l'essenza etica che risiede in ogni individuo e che le norme sociali hanno degenerato e oscurato. La società, le istituzioni e le cattive consuetudini sono colpevoli dell'irruzione degli elementi negativi nella realtà e tendono a irrigidire le potenzialità degli individui e separare, in modo artificiale, l'uomo dalla natura.

Secondo questa interpretazione, l'educazione naturale permette una formazione autentica e integrale e consente a ogni essere umano di manifestare la propria essenza positiva modificando le contraddizioni e i vincoli della realtà. In questo orizzonte teorico, l'educazione è considerata come un fine poiché consente a ogni uomo, per quanto è possibile in relazione ai suoi limiti e al contesto nel quale vive, di manifestare attraverso azioni la propria essenza profonda e buona. Questa idea di educazione si fonda sull'idea di bontà originaria che, secondo l'impostazione metafisica del Ginevrino, possiede una dimensione ontologica pur concretizzandosi in un orizzonte storico ed empirico. La natura profonda dell'uomo è pura e positiva, non così il suo agire nella realtà storica. Anche l'ipotesi dello stato di natura non rappresenta una dimensione primitiva al quale il Ginevrino guarda con nostalgia, ma una condizione teorica di partenza attraverso cui

elaborare la sua ricostruzione dell'evoluzione storica e politica dei legami sociali. Invece, il male, il negativo e la degenerazione appartengono a tutte le dimensioni storiche e concrete, poiché irrompono nel momento in cui l'uomo costruisce le norme e le istituzioni che formano le società civili. Il nodo teorico che Rousseau coglie ed elabora si basa sulla difficoltà, o addirittura impossibilità, di permettere la manifestazione della bontà ontologica dell'uomo, all'interno delle dinamiche storiche e sociali che, per struttura, tendono a degenerarla e a deformarla.

## 2. L'EDUCAZIONE NATURALE PER LA FORMAZIONE UMANA

Il processo educativo che Rousseau propone si inserisce nel contesto settecentesco e trova le sue radici nei sistemi, classici e moderni, della metafisica. Aristotele, Platone, Montaigne, Descartes e Leibniz, ma anche il giusnaturalismo di Grozio e Pufendorf, rappresentano le fonti primarie di Rousseau e i paradigmi di riferimento per la formazione del suo principio metafisico di natura. Inoltre, il Ginevrino legge con interesse i testi di Locke e di Hobbes, la riflessione politica di Montesquieu e alcuni trattati sull'educazione del Settecento (Lamy, 1683; Crousaz, 1722; Saint-Pierre, 1728). Non sorprende, quindi, che lo stesso Rousseau consideri l'*Émile* “un'opera di carattere filosofico intorno a un principio sostenuto dall'autore in altri suoi scritti, e cioè il principio che l'uomo è naturalmente buono” (Rousseau, 1974: 248, T.d.A). L'educazione naturale presenta la finalità principale di portare ogni singolo uomo a riconoscere la propria essenza originaria, ossia la tensione verso il bene che costituisce il suo fondamento profondo e identitario. Bertagna ricorda, infatti, che

naturale rimanda al *nascor* latino, da cui il vocabolo metafisico di 'natura', traduzione latina della greca *physis*: ciò per cui una cosa è quella che è. [...] Rousseau mostra di sapere benissimo, salvo che per la vulgata accreditata da suoi numerosi, superficiali o prevenuti interpreti, che l'uomo naturale non è ingenuamente identificabile né con quello della paleontologia (il primo uomo che sarebbe apparso e vissuto sulla terra [...]), né con quello dell'antropologia (il selvaggio, il primitivo che vive nel presente o che è vissuto nei tempi storici in ambienti terrestri ancora incontaminati dalle civiltà altre, più o meno avanzate), né con quelle dell'ecologia verde (l'uomo naturalista e naturalista che vive in armonia con l'ambiente), né con quello della biologia, con i suoi processi chimici, fisici, genetici (Bertagna, 2012: 35-36).

L'insistenza sul significato metafisico dell'idea di natura consente di evitare riduzioni e semplificazioni, che hanno portato alcuni autori a interpretare il paradigma pedagogico di Rousseau come una esaltazione dell'innocenza del fanciullo o come una celebrazione dei luoghi bucolici, incontaminati e lontani dalla civiltà. Al contrario, l'educazione naturale rappresenta un tentativo di mostrare il complesso processo che porta ogni

singolo uomo a prendere consapevolezza della propria essenza originaria, libera e relazionale. L'assunzione della coscienza di sé spinge l'uomo, educato secondo i principi rousseauiani, ad agire in modo autonomo e responsabile senza accettare passivamente le regole e i dispositivi della società nella quale si trova a vivere (Sani, 2017: 18-34). La finalità dell'educazione naturale, infatti, non coincide con l'autosufficienza, la solitudine o il ritorno a un ipotetico stato di natura, ma prevede una soggettività che si forma a partire e attraverso un elemento inafferrabile che la trascende e, allo stesso tempo, la costituisce. Un elemento che coincide con l'apertura relazionale dell'uomo e, in termini rousseauiani, con l'intreccio tra l'amore di sé e la pietà. L'importanza che l'alterità, intesa come dimensione inappropriabile della soggettività, assume nell'antropologia rousseauiana permette di identificare nella tensione relazionale la spinta generativa ed etica che orienta l'agire umano. Se l'essenza naturale dell'uomo è relazionale, ossia aperta positivamente verso gli altri già nella sua costituzione, nessuna teoria educativa, realmente naturale, può coincidere con la formazione spontanea di sé e, nemmeno, è in grado di costruire norme astratte che possano prescindere dalle condizioni dell'esperienza e dalle relazioni formative concrete.

L'educazione naturale assume, nel progetto rousseauiano, una forte valenza di sintesi tra la bontà originaria dell'uomo e la sua degenerazione causata dai vincoli e dalle consuetudini sociali. In *La transparence et l'obstacle*, Starobinski sottolinea con efficacia questo aspetto e mette in evidenza il ruolo fondamentale dell'educazione che, grazie alla sua capacità trasformativa, possiede la forza per generare nuove modalità di legami sociali (Starobinski, 1999: 66-69). La rigida contrapposizione tra natura e cultura, che sembra emergere dalle pagine dei *Discorsi*, può dunque essere equilibrata proprio dall'istanza etico-educativa presente nello stesso concetto di educazione naturale. *L'Émile* mostra come natura e cultura sono, già da sempre, in relazione poiché, se la formazione dell'allievo non viene distorta dalle consuetudini e dai dispositivi sociali, la sua essenza naturale positiva si può mostrare dando origine a rapporti sociali innovativi.

L'educazione dell'uomo e quella del cittadino, quindi, possono trovare un terreno comune e fertile nell'idea di buona educazione, ossia in una pratica che sia ontologicamente orientata verso un agire positivo, libero e responsabile. Oltrepassare la rigida separazione tra natura e cultura permette di rilanciare l'idea di educazione naturale intesa come tensione etica. Tale tensione, a partire dal riconoscimento della dimensione metafisica che appartiene e trascende, allo stesso tempo, il soggetto in formazione, può armonizzare le energie costitutive dell'unità della persona umana. Per questa ragione, l'educazione naturale non si può concretizzare nel semplice allontanamento dai vincoli sociali o nel sottolineare la spontaneità dell'allievo, ma si deve attuare in un processo organico e concreto che abbia come prima finalità la manifestazione dell'essenza buona e relazionale dell'uomo, ossia la sua formazione integrale.

Infatti, il principio dell'educazione naturale rousseauiana tenta di costruire il legame inscindibile tra dimensione etica del singolo e quella poli-

tica, in modo che ogni uomo può manifestare la sua essenza positiva diventando un cittadino che sappia innovare i legami sociali. Ma cosa intende il Ginevrino con il termine cittadino? Come è possibile evitare che si ripetano gli errori che hanno portato gli stati moderni alla decadenza e corruzione? Per rispondere a queste domande, spesso, Rousseau richiama gli ideali del mondo classico e le virtù perdute dei cittadini romani e greci:

Un cittadino di Roma non era né Caio né Lucio, era un Romano: giungeva ad amare la patria più di se stesso. Attilio Regolo pretese di essere Cartaginese poiché era diventato proprietà dei suoi nemici e, in qualità di straniero, si rifiutò di sedere nel senato di Roma fino a quando un Cartaginese non glielo ebbe ordinato. Si indignò che gli si volesse salvare la vita. Ottenne ciò che voleva e se ne tornò trionfante a morire fra le torture. Non mi sembra che ci sia molta relazione con gli uomini che conosciamo (Rousseau, 2016: 76).

I valori del mondo classico esaltano la totale fusione dell'individuo nella patria. In questo modo, il singolo assume rilevanza solo all'interno della società nella quale vive e il bene comune e le leggi della nazione divengono le uniche modalità per esprimere le sue potenzialità di uomo. Il cittadino diviene colui che assimila gli ideali della società in cui vive ed è pronto a sacrificarsi in nome di un interesse che appartiene a tutti i membri della comunità.

Occorre sottolineare che Rousseau, anche se è affascinato dalla coerenza e dai valori civici della tradizione classica, come testimoniano i continui rimandi ad autori greci e latini, sostiene un'idea di uomo differente. Non a caso, nelle prime pagine dell'*Émile*, afferma in modo perentorio che “di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può” (*Ibidem*). Da queste parole sembra che la netta scissione tra uomo e cittadino non possa trovare una sintesi perché l'uomo, nella sua integralità, non può soggiacere alle regole e alle convenzioni esterne delle istituzioni sociali. Le società classiche hanno portato l'annullamento dell'individuo nell'idea di nazione e di patria. Esse sono esempi di armonia e ordine civile, sono in grado di generare valori sociali, nonostante il limite della schiavitù, ma hanno il difetto ineliminabile di non riconoscere la libertà dell'individuo che si trova costretto ad accettare le regole imposte dalla cultura nella quale vive. La conseguenza essenziale, nonostante il valore positivo che Rousseau attribuisce alla tradizione classica, è la stessa delle comunità moderne e conduce a “snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa” (*Ibidem*).

Il dualismo tra uomo e cittadino, che Rousseau costruisce, è insanabile e l'unica possibilità sembra coincidere con la fuga dalla società e la creazione di uno spazio formativo privato che sottrae il soggetto in formazione ai dispositivi degeneranti. Ma questa non è una soluzione. Lo stesso Ginevrino solleva dubbi sull'identificazione dell'educazione naturale con quella privata, volta ad allontanare l'uomo dai legami sociali. Se le istituzioni

possiedono in sé il potere di deformare l'intima essenza dell'uomo, la strategia educativa rousseauiana non rinuncia alla relazionalità politica, ma al contrario rilancia la funzione dell'educazione come tensione trasformativa dei vincoli e delle abitudini sociali. Rousseau introduce, rispetto al mondo classico, il tema della libertà (Xodo, 1984: 93-96; Spaemann, 2009), che caratterizza la differenza irriducibile e la singolarità di ogni essere umano. Emilio rappresenta colui che, compiuto il processo formativo, è in grado di riconoscere la propria identità come libera. Questa consapevolezza gli permette, partendo dal sentimento positivo che lo lega a sé e agli altri, di mostrare la propria singolarità attraverso la costruzione di relazioni sociali equilibrate. Infatti, il suo progetto formativo può dirsi realizzato solo nel momento in cui può mostrare la propria libertà come marito e padre, ossia all'interno delle diverse modalità che lo legano agli altri. Se la libertà costituisce l'essenza dell'uomo rousseauiano che lo può portare all'armonia con gli altri e alla decisione di aderire al contratto sociale, l'autonomia e la responsabilità diventano le modalità concrete del suo essere uomo sociale.

Il principio dell'autonomia attraversa l'intero percorso formativo dell'*Émile* e orienta le azioni del *gouverneur* fin dai primi anni di vita dell'allievo<sup>6</sup>. Per riuscire a formare un uomo equilibrato, che sa riconoscere i doveri nei confronti di se stesso e degli altri senza farsi dominare dalle passioni e dai dispositivi sociali, è necessario che tutta la sua educazione, fin dai primi anni, sia attenta a stimolare la sua capacità di agire in relazione alle possibilità della sua età:

Il bambino non faccia mai nulla sulla parola, per lui è bene solo ciò che sente essere tale. Spingendolo sempre oltre la sua capacità di comprensione, vi illudete di essere previdenti, mentre non lo siete affatto. Per dotarlo di qualche inutile strumento del quale, forse, non si servirà mai, lo private di quello più universale per l'uomo, che è il buon senso; lo abituate a lasciarsi sempre guidare e a essere un automa nelle mani altrui (Rousseau, 2016: 288).

Si può considerare questa citazione come il passaggio decisivo della proposta rousseauiana. Ogni formazione, se è veramente tale, deve basarsi su un apprendimento attivo che permetta all'allievo di sviluppare progressivamente le proprie potenzialità in modo integrale. Ne consegue che si può parlare di formazione solo se la persona, in modo autonomo, è in grado di comprendere, di fare proprio e di rielaborare ciò che riceve dagli altri (Bertagna, 2018: 108-113; Bertagna, 2014: 11-66). Il rispetto dei ritmi di crescita dell'allievo, l'educazione negativa e la capacità di osservazione rappresentano modalità educative che hanno l'obiettivo di sviluppare, prima di tutto, l'indipendenza del fanciullo e di impedire che divenga "un automa nelle mani altrui". In questo modo, Rousseau riafferma l'idea della bontà originaria di ogni uomo, che deve esprimersi senza i condizionamen-

6 Sul tema complesso dei rapporti di forza tra il *gouverneur* e il suo allievo, si veda Ferrari (2013: 105-121).

ti delle convenzioni sociali. Se le istituzioni sono degenerate e corrotte, l'unica possibilità di impedire l'irruzione del negativo nell'uomo è proporre un'educazione che sia in grado di osservare e di sostare accanto all'alterità dell'allievo, senza imporsi su di lui con tutto il suo potere deformante. Il merito di Rousseau consiste nell'aver messo in rilievo il rischio di una formazione eccessivamente schiacciata sulle conoscenze da trasmettere e poco attenta alla capacità creativa delle persone. Per questa ragione, l'autonomia diviene la finalità dell'intero processo formativo.

L'autonomia rousseauiana, intesa come capacità di darsi norme che orientano le azioni, non coincide con la spontaneità. Se l'essenza dell'uomo è buona, come sostiene il Ginevrino, consegue che ogni essere umano può realizzarsi, completamente, solo attraverso atti positivi verso altre persone, che possono, a loro volta, riconoscere la bontà e il valore di chi li sta compiendo. Emilio può diventare uomo, padre e cittadino autonomo solo grazie alla relazione con il maestro e con gli altri individui che incontra nella sua esistenza. Si potrebbe affermare, al di là delle intenzioni di Rousseau, che la relazionalità non è qualcosa di successivo rispetto all'identità, ma le appartiene in modo costitutivo. La conseguenza è che nessun uomo può formarsi spontaneamente e che l'autonomia non può trasformarsi in autarchia (Bertagna, 2008: 48). Il soggetto rousseauiano è costituito dalle passioni di amore di sé e di pietà che lo spingono a pensarsi in relazione con ciò che lo costituisce e che non può padroneggiare. Attraverso il riconoscimento del legame nei confronti di ciò che è altro da sé, l'identità rousseauiana si costituisce nella sua singolarità e comprende di non poter ridurre la realtà esterna a se stessa. Se la libertà naturale testimonia il carattere singolare di ogni essere umano, l'autonomia diviene la possibilità di mostrare, nelle relazioni sociali, le proprie caratteristiche determinate. Emilio rappresenta, in questo modo, il modello di un soggetto che coglie se stesso, e il proprio amore per sé, solo nel momento in cui riconosce l'alterità che gli appartiene costitutivamente. A partire da questa consapevolezza, l'essere umano autonomo orienta le sue pratiche nel rispetto dei rapporti che lo legano agli altri.

È necessario sottolineare che nel percorso formativo che Rousseau teorizza, a volte, il tema dell'autonomia soggettiva si avvicina all'ideale stoico che spinge il soggetto a equilibrare bisogni e forze per poter giungere a uno sviluppo integrale delle proprie potenzialità. Nell'*Émile* sembra affermare che l'equilibrio tra bisogni e forze porta alla felicità e all'autosufficienza: ciò può essere identificato con l'infanzia o con lo stato di natura. Ma il fanciullo non è l'uomo dell'età dell'oro<sup>7</sup>. Infatti, l'armonia tra forze e bi-

7 Rousseau, nel *Discours sur l'origine*, descrive in questo modo l'uomo dello stato di natura: "i suoi desideri non oltrepassano i bisogni fisici. [...] La fantasia non gli dipinge nulla; il cuore non gli chiede nulla. I suoi modesti bisogni sono talmente alla sua portata, ed egli è tanto lontano dal grado di conoscenza necessario per desiderarne di più grandi, che non può avere né previdenza né curiosità. [...] La sua anima, che nulla turba, si abbandona tutta al senso della sua esistenza attuale" (Rousseau, 1964: 143-144). Se è vero che il bambino, secondo Rousseau, vive con pienezza immediata il sentimento dell'esistenza e



sogni nel bambino non è uno stato di partenza, ma una finalità che deve essere ottenuta attraverso il percorso formativo. L'infanzia non coincide con la finzione teorica dello stato di natura, nella quale il bambino è felice perché si trova a vivere in una totale fusione con l'ambiente esterno, ma si identifica come un momento significativo per la formazione dell'uomo. Nonostante le spinte all'isolamento presenti nei testi autobiografici della maturità e dovute alle vicende tormentate della sua esistenza, l'idea di educazione naturale rousseauiana mette in evidenza la necessità di una continua apertura all'altro. Infatti, l'infanzia, intesa come momento specifico di sviluppo umano e del suo processo formativo, si presenta già distante dall'immediatezza autoreferenziale e dall'ipotetica felicità autosufficiente proprio per la dimensione fortemente relazionale che la caratterizza (cfr. Becchi, 2014; 1996).

L'attenzione al tema delle passioni e alla dimensione politica nel percorso di Emilio mette in evidenza che la realizzazione del percorso formativo del giovane può avvenire solo all'interno e attraverso i legami sociali. Proprio nella costruzione di legami civili innovativi e concreti il singolo individuo può manifestare le proprie potenzialità ed equilibrare le istanze che appartengono alla sua identità soggettiva, agendo in modo libero e responsabile senza tradire se stesso.

La frattura tra individuo buono e società degenerata sembra trovare, nella figura di Emilio nell'*Émile* un punto di connessione e di armonia. Se ogni uomo sarà in grado di riconoscere, interamente, la propria natura potrà trasformare e migliorare i legami politici e civili. Ecco che l'educazione naturale assume tutta la sua attualità e mostra una valenza centrale nel pensiero rousseauiano perché, più della descrizione razionale del contratto tra cittadini, permette di formare le singolarità che potranno rompere le consuetudini civili negative e costituire nuove modalità di relazione tra gli uomini. Un compito non semplice in quanto ogni processo educativo, per quanto naturale, appartiene alla tradizione e alla cultura nella quale si genera. Allo stesso tempo, però, l'educazione rousseauiana, pur consapevole dell'intreccio ineliminabile tra cultura e natura, rimanda a un'istanza etica che tenta di superare i dispositivi istituzionali e convenzionali che si ripetono senza lasciare spazio all'autonomia e alla responsabilità innovativa dei soggetti coinvolti. L'educazione naturale non può, quindi, essere considerata come un movimento che separa un'essenza pura da una società negativa, ma come un progetto formativo che, attraverso il riconoscimento del legame relazionale di ogni individuo, si consuma nel tentativo inesauribile di trasformare i rapporti etici e politici e di mostrare la tensione positiva di ogni essere umano.

si identifica pienamente con la realtà, la passività dell'uomo di natura non sembra essere quella di Emilio che, anche nei primi anni di vita, manifesta un carattere vivace e attivo. Emilio è curioso, aperto alle esperienze e vive positivamente le proprie relazioni con gli altri. L'armonia tra forze e bisogni non è un punto di partenza, ma un obiettivo che egli può costruire armonizzando le istanze che costituiscono la sua identità.



## BIBLIOGRAFIA

- Beaumont (de), C. (1782), “Mandement de Monseigneur l’Archevêque de Paris, portant condamnation d’un livre qui a pour titre Emile”, in J.-J. Rousseau, *Œuvres, Supplément*, V, Paris: Zweibrücken.
- Becchi, E. (1996), “Rousseau. Quattro testi pedagogici”, in *Cadmo*, vol. 4, n. 10-11, pp. 128-132.
- Becchi, E. (2009), “Otto papà illuminati”, in E. Becchi & M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano: FrancoAngeli, pp. 319-360.
- Becchi, E. (2014), “Natura ed educazione: i tre grandi testi degli anni Sessanta e oltre”, in G. Bertagna (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, Brescia: La Scuola, pp. 67-82.
- Bertagna, G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2012), “Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica”, in A. Antonietti & P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l’educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Milano: Vita e pensiero, pp. 35-48.
- Bertagna, G. (2014), “Una pedagogia tra metafisica ed etica”, in Id. (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, Brescia: La Scuola, pp. 11-66.
- Bertagna, G. (2018), “Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell’unità”, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma: Studium, pp. 89-128.
- Cambi, F. (2011), *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell’uomo-di-natura*, Genova: Il Melangolo.
- Cassirer, E. (1999), *Rousseau, Kant, Goethe*, trad. it. Roma: Donzelli (ed. orig. 1945).
- Claparède, E. (1912), “J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l’enfance”, in *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 20, n. 3, pp. 391-416.
- Crousaz (de), J.P. (1722), *Traité de l’éducation des enfants*, La Haye: Vaillant et Prévost.
- Grell, F. (1996), *Der Rousseau der Reformpädagogogen: Studien zur pädagogischen Rousseaurezeption*, Würzburg: Ergon-Verlag.
- Kant, I. (2002), *Annotazioni alle Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, trad. it. Napoli: Guida (ed. orig. 1764).
- Lamy, B. (1966), *Entretiens sur les sciences, dans lesquels on apprend comment l’on doit étudier les sciences*, Paris: Presses Universitaire de France (ed. orig. 1683).
- Ferrari, M. (2001), “Influenze di Rousseau nella storia dell’educazione”, in *La Scuola classica di Cremona*, pp. 177-191.
- Ferrari, M. (2013), “Il precettore e/o il *gouverneur* dei principi bambini nella Francia del Sei/Settecento. Questioni di potere e rapporti di forza”, in *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 20, pp. 105-121.
- Mounier, J. (1980), *La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau dans le pays de langue allemande de 1782 à 1813*, Paris: Puf.

- Nardi, E. (1995a), “Emilio o del paradosso”, in J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Scandicci: La Nuova Italia, pp. VII-XXXVII.
- Nardi, E. (1995b), “Rousseau contraddice Jean-Jacques”, in *Cadmo*, vol. 2, n. 7, pp. 63-69.
- Nardi, E. (2005), *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Polenghi, S. (2014), “La ricezione di Rousseau in area austro-tedesca. Da Lessing a Milde (1751-1813)”, in G. Bertagna (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, Brescia: La Scuola, pp. 215-230.
- Potestio, A. (2016), “L'educazione naturale come principio pedagogico”, in J.-J. Rousseau, *Emilio*, Roma: Studium, pp. 7-54.
- Rousseau, J.-J. (1959-1995), *Œuvres complètes*, Paris: Gallimard, 5 voll.
- Rousseau, J.-J. (1964), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in Id., *Œuvres complètes*, III, Paris: Gallimard, pp. 111-223 (ed. orig. 1754).
- Rousseau, J.-J. (1969), “Mémoire présenté à Mr De M[ably] sur l'éducation de M. son Fils”, in Id., *Œuvres complètes*, IV, Paris: Gallimard, pp. 3-32 (ed. orig. 1740).
- Rousseau, J.-J. (1974), “Lettre à Philibert Cramer”, in Id., *Correspondance complète*, édition critique par R.A. Leigh, XXI, Banbury: The Voltaire Foundation (13 ottobre 1764).
- Rousseau, J.-J. (2016), *Emilio*, Roma: Studium (ed. orig. 1762).
- Saint-Pierre, C.-I. (1728), *Projet pour perfectionner l'éducation, avec un discours sur la grandeur et la sainteté des hommes*, Paris : Briasson.
- Sani, F. (2017), *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia: ELS La Scuola.
- Spaemann, R. (2009), *Rousseau cittadino senza patria. Dalla 'polis' alla natura*, trad. it. Milano: Ares (ed. orig. 1980).
- Starobinski, J. (1999), *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 1971).
- Trousson, R. (2011), *Rousseau*, Paris: Gallimard.
- Voltaire [F.-M. Arouet] (1966), “Lettre à J.-J. Rousseau”, in J.-J. Rousseau, *Correspondance complète*, édition critique par R.A. Leigh, III, Genève: Institut et Musée Voltaire, Les Délices (30 agosto 1755).
- Von Felden, H. (1997), *Die Frauen und Rousseau: Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland*, Frankfurt-New York: Campus Verlag.
- Xodo, C. (1984), *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, Brescia: La Scuola.

*Finito di stampare  
nel mese di giugno 2019  
da Geca Industrie Grafiche - San Giuliano Milanese (MI)*