

**Estanislao Cantero Nuñez**

**EDUCAZIONE E  
INSEGNAMENTO  
STATALISMO O  
LIBERTA'**

Ed. Speiro, Madrid 1972

traduzione e note di aggiornamento di David Botti  
Testo tratto da: <http://www.totustuus.biz/users/educazione/>

## INDICE

<b>INTRODUZIONE:</b> Potere politico e potere culturale	6
---	---

### **PARTE PRIMA** I FONDAMENTI DELL'INSEGNAMENTO

#### **CAPITOLO I** LA FINALITÀ DELL'EDUCAZIONE

Necessità dell'educazione	12
Apprendere a voler fare un retto uso delle proprie facoltà: intelligenza e volontà	14
Si può prescindere dall'educazione religiosa?	16
Educazione e insegnamento	18
Attualità del concetto tomista di educazione	20

#### **CAPITOLO II** A CHI SPETTA EDUCARE E INSEGNARE

La famiglia	22
Diritto naturale	22
Educatrice di uomini concreti	25
La dottrina della Chiesa	26
La Chiesa	28
Diritto ad educare	28
Istituzione di centri propri	29
Lavoro di supervisione e giudizio	30
Necessità per il bene comune temporale	31
Nessuna ingerenza indebita	33
Relazioni tra diritti della Chiesa, della famiglia e dello Stato	33
Dovere primordiale e diritto inalienabile	34
Lo Stato	35
Lo Stato di fronte all'insegnamento	35
Diritti e doveri dello Stato	37
Promuovere l'insegnamento	37
Ruolo sussidiario	38
L'insegnamento diretto dello Stato	40
I Corpi intermedi	40
Il diritto ad insegnare	40
Ruolo sussidiario del municipio e della regione	43

#### **CAPITOLO III** UNIVERSALITÀ E PLURALISMO NELL'INSEGNAMENTO

Introduzione	45
Universalità	45
Diversificazione o egualitarismo?	47
Cultura di massa o "dis-massificazione"?	50

Importanza primordiale dell'ambiente familiare e locale	51
Diversi gradi e tipi di insegnamento	55
L'insegnamento elementare	56
Il mestiere come educatore	58
L'educazione dei valori della persona	59
L'educazione del pensiero	59
Mestiere e cultura	60
Mestiere e personalità	61
Educazione dei valori sociali	62
La responsabilità personale	62
La continuità e l'equilibrio della vita sociale	63
La promozione delle autorità sociali	64
Gli insegnamenti medi	64
L'insegnamento universitario e gli insegnamenti superiori	66

#### **CAPITOLO IV**

##### **LA LIBERTÀ D'INSEGNAMENTO**

Presupposti imprescindibili per la libertà di insegnamento	68
Diritto dell'iniziativa privata a fondare e istituire centri di insegnamento	68
Finanziamento dell'insegnamento	70
Finanziamento paterno	71
Cooperazione con le famiglie e indipendenza dei centri di insegnamento rispetto allo Stato	72
Garanzia di un retto insegnamento	72
Sufficienza del finanziamento privato (non statale)	73
Armonia tra gli istituti e i mezzi economici	73
Insufficienza economica di alcune famiglie	73
Ruolo dei corpi intermedi	74
Il ruolo finanziario dello Stato	75
Sgravi fiscali all'iniziativa privata	75
Sgravi fiscali ai centri d'insegnamento	75
Ruolo sussidiario dello Stato	75
Autonomia dei centri d'insegnamento	76
L'autonomia universitaria	76
Limiti della libertà di insegnamento	84
Libertà di insegnamento e libertà di cattedra	91

#### **SECONDA PARTE**

##### **LA RIFORMA DELL'INSEGNAMENTO: SOVERSIONE E RIVOLUZIONE NELL'INSEGNAMENTO**

#### **CAPITOLO V**

##### **LA STATALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO**

La statalizzazione dell'insegnamento: un'inversione di valori	94
Dottrina cattolica e socializzazione	97
Strade che conducono alla statalizzazione dell'insegnamento	98

L'insegnamento obbligatorio	98
La gratuità dell'insegnamento	105
La proibizione di usare i mezzi economici della famiglia per l'insegnamento ai figli	106
La soppressione della libertà di scelta dei genitori nell'educazione dei loro figli	106
La dipendenza assoluta degli istituti scolastici dallo Stato	107
La scomparsa della libertà d'insegnamento	107
I nuclei di concentrazione scolastica	108
La rivoluzione e la sovversione, conseguenze della statalizzazione	110
Obbligatorietà e gratuità: esigenze del Diritto naturale?	112
La perdita della libertà	117
L'argomento del bene comune	117
L'argomento del servizio pubblico	120
L'incongruenza liberale	124

## **CAPITOLO VI**

### **L'INSEGNAMENTO LAICO**

Cos'è l'insegnamento laico?	125
Argomenti a favore dell'insegnamento laico	126
La realtà di tali argomenti	127
Scristianizzazione della società	128
Insegnamento laico versus libertà di insegnamento	129
Tolleranza verso i non cattolici	131
Un nuovo ideale d'umanità	131
Note	132

## **CAPITOLO VII**

### **L'EGUAGLIANZA D'OPPORTUNITÀ E LA DEMOCRATIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO**

L'eguaglianza di opportunità	135
La democratizzazione dell'insegnamento	141
La democratizzazione come accesso massivo alle aule	141
La democratizzazione come accesso alle aule proporzionale ai diversi livelli sociali	146
La democratizzazione come partecipazione, cogestione e direzione dei centri per gli alunni	148

## **CAPITOLO VIII**

### **L'EDUCAZIONE PERMANENTE**

Vera e falsa educazione permanente	154
L'UNESCO, cavallo di Troia nella civiltà	157
Rifiuto della verità: la verità non esiste	157
Il cambiamento permanente, unica realtà	160
Il movimento della storia: irreversibilità e determinismo	162
L'uomo, strumento e risultato del cambiamento	164
La moderna educazione permanente	165
I mezzi dell'educazione permanente	166

Gli asili nido e le scuole materne	166
L'educazione dei genitori	173
L'educazione degli adulti	176
I mezzi di comunicazione di massa	179
La minaccia della psicologia	180
Pericoli della psicologia nell'insegnamento	180
L'applicazione della psicologia: libertà o manipolazione?	182
Rifiutare la psicologia nell'insegnamento o applicarla ponderatamente e prudentemente?	186
Orientamento statale?	187

## **CAPITOLO IX**

### ALCUNE INNOVAZIONI DELLA PEDAGOGIA MODERNA

Pedagogia e "innovazioni pedagogiche"	189
La "creatività" dell'alunno	193
L'autodidattica	199
La dinamica o tecnica dei gruppi	201
La scuola nuova	206
I ciarlatani della nuova pedagogia	211

## **CAPITOLO**

### L'EDUCAZIONE RIVOLUZIONARIA

L'ottimismo naturalista di Rousseau	213
La diseducazione rousseauviana	213
Il condizionamento per ottenere la sottomissione alla volontà generale	215
La condizione naturale contro la natura	216
L'educazione marxista	218
La prassi contro la verità	218
L'obiettivo e la tattica	219
L'educazione liberatrice	221
Precisazioni concettuali	221
Rivoluzione culturale	222
Il rifiuto dell'intelligenza	224
Note	225

## **CONCLUSIONE**

La restaurazione dei corpi intermedi garanzia di libertà	236
--	-----

## INTRODUZIONE: **Potere politico e potere culturale**

La disintegrazione della società è un fatto attualmente evidente ed in continuo aumento. L'ordine sociale non è altro che il concorrere armonico delle parti che integrano la società affinché questa si sviluppi in accordo col proprio fine: l'effettiva realizzazione di ogni uomo in ordine al suo fine ultimo.

L'ordine sociale, pertanto, esiste quando la società compie, individualmente e comunitariamente, la volontà del Creatore.

Perché questo ordine sia possibile è necessario che ogni parte che forma la società, si sviluppi conformemente alla sua natura, compiendo le funzioni che le sono proprie.

La società, per essere realmente tale, non basta sia composta da alcuni individui sopra i quali esiste un potere politico a cui devono assoggettarsi. Se è certo che il potere politico è necessario, indispensabile, non è meno certo che è totalmente insufficiente per l'esistenza della società, qualora esista da un lato solo questo e dall'altro un amorfo agglomerato di individui.

Il potere politico senza la società è qualcosa di inimmaginabile, che il senso comune rifiuta. La società abbisogna del potere politico, ma, a sua volta, il potere politico abbisogna di una base ferma - base per cui esiste - su cui sostenersi. Questa base non altro non è che la stessa società.

Se la società senza potere politico si disgrega nell'anarchia ed nel disordine, il potere politico - a meno che non degeneri in tirannia - non può esistere senza di essa. E non solo perché non ha la base materiale su cui sostenersi, ma perché senza società, ovvero con un amorfo agglomerato di individui, non può esserci riconoscimento e accettazione di tale potere.

Ci sarà, al massimo, sottomissione a dei dettami in virtù di una forza coattiva, ma mai rispetto per il potere politico e riconoscimento della sua autorità, non esistendo alcun valore nei confronti del quale possa essere giudicato, eccetto la pura e semplice coazione. Col che il potere si regge sull'instabilità della violenza.

Perché esista quella base del potere politico - il cui esercizio deve essere a beneficio di essa - si richiede:

- In primo luogo, il riconoscimento da parte della società della necessità del potere politico, della sua autorità e della sua inamovibilità (più o meno duratura), sostenuta come pilastro fondamentale e unico che lo legittima, in cui il potere viene da Dio e va al governante.
- In secondo luogo necessita - poiché senza questo non c'è società - la riunione dei sudditi in società minori, naturali e infrasovrane, in cui si sviluppa la loro vita giornaliera, familiare, professionale, culturale,

economica e politica. Senza queste aggregazioni naturali - i corpi intermedi - non esiste alcuna base permanente su cui si regga il potere. In una società di masse - l'uomo massificato non possedendo convinzioni e sentimenti duraturi, che lo legano a Dio, ai suoi simili, alla terra, alla Patria, ai suoi governanti ed é materia duttile per qualsiasi tipo di propaganda che ecciti le sue passioni - l'instabilità del potere é innegabile. Poggia soltanto in basso, nella volubilità, per cui cambierà continuamente, in alto, nel totalitarismo.

Questa base, che é l'organizzazione sociale, mentre dà fondamento al potere politico nei suoi pilastri più solidi, lo limita nel modo più efficace, evitando di cadere tanto nell'anarchia e nel disordine, quanto nel totalitarismo e nell'arbitrarietà.

Nell'anarchia, perché la società riconosce la sua autorità e si sottomette ad essa; nel totalitarismo, perché incontra nella società una vera e propria resistenza, organizzata limitare il potere. Il che, né in un caso che nell'altro, avviene nella società di masse.

Quando manca questa base, e non c'è organizzazione sociale né esiste vera società perché manca la sua struttura naturale, il potere politico, invece di vegliare per il conseguimento del bene comune temporale - sua missione specifica, unica per la quale ha ragione di esistere - nel migliore dei casi "impone" il bene comune temporale.

Ma il bene comune non può generalmente essere mantenuto per via coercitiva e imperativa: esso si può ottenere attraverso l'armonia tra tutte le parti che integrano la società. Mancando questa armonia e prevalendo una o più parti sulle altre, si otterrà il bene di quelle (cosa che é perlomeno discutibile), ma non quello dell'insieme.

Perciò, quando il potere politico - anche se con le migliori, ma tuttavia sbagliate, intenzioni - invece di cercare il bene comune regolando armonicamente la società nella sfera che gli é propria, cerca costantemente di "imporlo" coi suoi dettami, elaborati in accordo col suo solo criterio, non fa altro che vilipendere il suo vero lavoro, rinunciando a conseguire il bene comune.

Il che succede quando il potere politico eccede i propri limiti, quando oltrepassa il campo delle proprie funzioni. La crescita delle funzioni estranee ad esso, porta all'assorbimento di tutti quei poteri che competono ad ogni organo del corpo sociale e sono distribuiti al suo interno, sfociando nel totalitarismo.

Uno di questi eccessi é quello che consiste nell'unire il potere politico al potere culturale. Il potere politico, tenendo conto di ciò che in questo campo compete ad altre società infrasovrane come il municipio o la regione, spetta

allo Stato. Il potere culturale, invece, spetta alla società medesima e agli organi che la integrano, ma in nessun modo allo Stato.

La separazione tra potere politico e potere economico, necessaria - e peraltro praticamente assente nella società attuale - è insufficiente per l'esistenza dell'ordine sociale - e quindi per garantire la libertà - se, d'altra parte, non c'è una vera divisione del potere politico dal potere culturale.

Il che è evidente. Se l'insegnamento dipende in modo assoluto dal potere politico, a nulla serve la precedente separazione. Il suddito scolarizzato assimilerà nel periodo della sua formazione e apprendistato tutto ciò di cui lo Stato vuole nutrirlo, trasformandosi in suo fedele seguace e docile strumento per quanto gli verrà comandato in qualunque campo: la schiavizzazione dell'uomo sarà completa e ottenuta col suo consenso, dato che con le nuove tecniche neppure la sua intimità personale resterà fuori dal potere dello Stato.

Una schiavitù mai sognata, che rende le precedenti un gioco da bambini. L'uomo potrà forse avere un alto livello di vita, disporre di grandi risorse materiali (cosa che è pure discutibile), ma potrà usarle solo per ciò che lo Stato permetterà, nel modo e luogo che questo vorrà. Ma la sua capacità di discernimento resterà mutilata, se non completamente annullata, venendo deformata dalla legislazione statale ed esercitata nell'ambito definito dallo Stato e nella direzione da questo stimata conveniente: con ciò perderà l'esercizio reale di ciò che lo caratterizza e lo distingue come essere razionale.

L'unione del potere politico e potere culturale elimina ogni garanzia di libertà dell'uomo perché calpesta l'ordine sociale, quell'ordine che non può ottenersi se non col compimento della volontà di Dio e delle sue leggi.

Dio ha fatto l'uomo perché lodandolo e compiendone la volontà in questa vita, possa goderlo in cielo. Dato che siamo sue creature, dobbiamo compiere la volontà, cosa che ci insegna tanto la fede quanto la ragione; non bisogna, invece, compiere la volontà dello Stato come se non ne esistesse nessun'altra al di sopra della sua, cosa a cui porta l'unione del potere culturale col potere politico.

E non si creda, come ha sostenuto il liberalismo, che l'unione tra potere culturale e potere politico, sia il modo per garantire la libertà di insegnamento. Si potrà discutere di molte cose - soprattutto, come è avvenuto, di quelle in cui è rispettoso del vero ordine sociale - ma non si potrà fare la più piccola critica allo Stato o a chi detiene il potere statale: non soltanto direttamente, ma neppure attraverso l'esposizione e l'insegnamento dei fondamenti dell'ordine sociale, dal momento che lo Stato li sta già calpestando con l'assorbimento del potere culturale.

Questa garanzia della libertà di insegnamento, che per qualcuno consiste nel fatto che sia statale, è come la libertà del cane che è legato da un anello a

una corda fissata da un lato: può muovere qualcosa, ma il suo campo d'azione dipende dalla lunghezza della corda, e questa dal suo padrone.

E non si dica neppure che compiendo la volontà dello Stato, compiamo la volontà di Dio, perché di ciò vi è certezza solo quando lo Stato riconosce previamente la volontà di Dio e la compie. Se lo si obbedisce in quelle norme in cui ciò non accade, si disobbedisce a Dio.

Il che succede con l'unione del potere politico e culturale, perché se nel terreno dei fatti, in un dato momento, può non avvertirsi questa incompletezza, nel terreno dei principi la lacuna è totale. Su questo terreno, presuppone il riconoscere che l'uomo non ha altro superiore che lo Stato, e che il suo fine è essere servitore (più ancora, schiavo) dello stesso: cosa smentita totalmente sia dalla ragione che dalla Rivelazione.

L'uomo, per poter raggiungere il suo fine ultimo e gli altri fini possibili in questa vita - che deve sempre cercare con lo sguardo fisso a quel fine supremo - ha bisogno di associarsi ad altri uomini. Sin dalla nascita vive nel seno di una famiglia, cellula basilare della società, dalla quale va formando altre società più complesse in cui raggiunge dei fini specifici. E' a tutte queste società minori, ai corpi intermedi, che appartiene (a parte il diritto soprannaturale della Chiesa), per delega e in quanto delegati dalle famiglie - nelle quali si radica il diritto a educare i figli -, il potere culturale.

Appartiene ad esse in modo tale che neppure i genitori possono rinunciare ad esso, consentendo allo Stato di farsi permanente carico dell'insegnamento; anche lo Stato non può appropriarsi di alcune funzioni, di un potere che a nessun titolo gli spetta.

La maggiore difficoltà attualmente esistente nell'evitare questa unione del potere politico e del potere culturale, è data dalla propaganda a favore di tale unione, oggi massiccia.

Ma se coloro che detengono e svolgono il ruolo dirigente nei suoi diversi aspetti in un paese, cercano e vogliono il bene comune dei loro sudditi e l'ordine sociale, non possono in alcun modo sopprimere quella naturale divisione di poteri, base della libertà umana e della dignità della persona, perché andrebbero contro alla stessa natura dell'uomo e della società. D'altra parte, la debolezza degli argomenti di coloro che difendono l'insegnamento statale è tale che i fatti stessi finiscono per ritorcersi contro di loro.

Si è cercato di risolvere i diversi problemi e questioni che ha indubitabilmente posto e pone l'insegnamento - come tutto ciò che ha vita e non è perfetto - con una prima intrusione statale. Ma i problemi non sono diminuiti, ma aumentati. Si è tornati ad argomentare che era necessario un nuovo e maggiore intervento statale per porvi soluzione, e così si è continuato, fino a pretendere che tutto l'insegnamento passasse, in tutte le sue modalità e momenti, a dipendere dallo Stato.

Ma é necessario chiedersi - come per tutto ciò a cui lo Stato mette mano senza che gli competa - qual'è il risultato delle soluzioni statali, quando, lungi dal porre soluzione ai problemi, li aumenta senza posa in modo considerevole. Se lo Stato é colui che a tutto pone rimedio, perché dopo i suoi continui interventi, invece di avere risolto qualcosa, i problemi e i conflitti sono aumentati?

Perché non é di sua competenza il risolverli facendosi carico di quella attività.

Non é che il potere culturale non spetta a quello politico perché questo non fa le cose bene, ma é che il potere politico non fa le cose bene perché non gli spetta il potere culturale.

E quanto abbiamo segnalato per l'insegnamento, cioè per scuole, collegi e università, non si limita a queste. La stessa cosa si deve dire per la stampa, il cinema, la radio, la televisione, l'arte, la letteratura... Neanche queste sono di competenza dello Stato. Sono un potere della società, dei suoi corpi intermedi, dell'uomo stesso. Nelle mani del potere politico vengono rese schiave e annientano la libertà dell'uomo (gli intellettuali russi sono di esempio in questo). Senza questa separazione, tutta la vita dell'uomo sarà "tele diretta" e la sua coscienza, formata a piacere dallo Stato.

L'ordine sociale, che é la massima garanzia della libertà, esige che il potere politico e il potere culturale non siano uniti. Purché tanto l'ordine sociale quanto la libertà abbiano qualche significato. Ma se si giunge a questa situazione - cosa che finirà con l'accadere se si atrofizza il razionalità a forza di non usarlo e di sottomettersi ai dettami più assurdi, come é quello di sottomettersi a ogni tipo di potere dello Stato - la civiltà scomparirà. E scomparirà per sempre - le successive generazioni acquisendo, in qualunque ambito della vita, queste conoscenze e virtù attraverso l'eredità -, posto che sarà impossibile che improvvisamente appaiano l'individualità, la personalità e il genio necessario, che sono ciò che nel corso della storia hanno formato la civiltà.

Quale genialità sarà possibile in una collettività in cui, per sua stessa struttura, viene eliminata ogni possibilità individuale e personale?

L'Impero Romano morì per l'imposizione assoluta del potere dello Stato, e se c'è stato progresso nella storia lo si deve al fatto che i popoli hanno assimilato e conservato i principi più veri delle culture e dei popoli che li avevano preceduti.

Ma come potrà essere ciò possibile quando é lo Stato l'unico potere che esiste? Come potrà avvenire, se lo Stato totalitario non può consentire - e non acconsente - che, dalla massa gregaria che dirige e domina, sorga qualche individuo con volontà propria? Come potrà accadere se non resterà alcun

popolo che si salvi da questo totalitarismo, perché é tendenza generale che il potere politico assuma tutti gli altri poteri?

Per cui, da qualunque lato si guardi la questione, é indispensabile - é sono la stessa civiltà e il destino dell'uomo ad essere in gioco - la separazione assoluta tra il potere politico e il potere culturale.

Per l'“insensato” dei nostri giorni (che Rafael Gamba ha tanto magnificamente descritto nel suo libro *El silencio de Dios*), col suo costante “perché no?”, che considera possibile ogni assurdità e sembra compiacersi a rifiutare al contempo tutto ciò che non lo é, il ritorno a questa separazione - vera e necessaria - sarebbe assurdo e retrogrado. Ma si dà il caso che, nonostante la sua “insensatezza”, il mondo non sarà diverso da come Dio lo vuole, né l'uomo potrà perpetuamente rifiutare le sue leggi. Non solo soffrirà i suoi errori nell'altra vita nonostante non lo voglia, ma ne soffrirà le conseguenze anche in questa. Rinunciando, almeno, al massimo beneficio che può sfruttare: la sua libertà. Che se per lui é insignificante, per l'uomo é indispensabile.

Se l'antica schiavitù impediva l'esercizio della volontà, perlomeno non si metteva nel campo dell'intelligenza; se rese schiavi i corpi, non rese schiavi gli intelletti. Cosa che invece accadrà con il totalitarismo comunista o tecnocratico, che, grazie al lavaggio del cervello, porterà inevitabilmente con sé la totale sottomissione a uno Stato assoluto, dove potere politico e potere culturale saranno una cosa sola.

**PARTE PRIMA:**  
**I FONDAMENTI DELL'INSEGNAMENTO**

**CAPITOLO I**  
**La finalità dell'educazione**

**1.1 Necessità dell'educazione**

L'uomo é tale sin dalla nascita, e ha in potenza questa condizione fin dal momento del concepimento. Ma mentre esercita, mettendole immediatamente in uso sin da quando viene al mondo, funzioni come quella respiratoria o della nutrizione, le facoltà intellettiva e volitiva, invece, non le pone in atto immediatamente, ma, possedendole momentaneamente in potenza, le attua man mano che cresce.

Questa attuazione delle facoltà nel corso della crescita, può realizzarsi in modo più o meno retto, oppure anche in modo pernicioso.

L'educ. é il processo per cui l'uomo giunge a fare un retto uso delle sue facoltà, fino a riuscire ad ottenerne l'abito. Questo é evidente per qualunque persona con una minima dose di buon senso; la discussione e la divergenza potranno sorgere sul che cosa sia retto, su ciò in cui consiste il retto uso delle proprie facoltà, ma non sul considerare l'educ. come un processo che tende al fine segnalato.

Pensare, per esempio come Rousseau nell'Emile - e nonostante l'esistenza di una corrente rivoluzionaria che ne ha seguito le idee (1) - che "la prima educ. deve essere puramente negativa" (2), che "l'unico abito che si deve lasciare acquisire al bambino é quello di non acquisirne nessuno" (3), é

---

**1** Cfr. JACQUES TREMOLET DE VILLERS: *La educación revolucionaria*, in Verbo 119-120, novembre-dicembre 1973, pp. 973 e succ. [<http://users.iol.it/ac.mi/>]; JEAN DE VIGUERIE: *Aux origines de la pédagogie moderne*, in L'ordre Français, n. 199, aprile 1976, pp. 42 e succ.

**2** JEAN JACQUES ROUSSEAU: *Emile*, Fontanella, Barcellona, 1973, p. 131; J. TREMOLET DE VILLERS, *op. cit.*, p. 978.

**3** J. J. ROUSSEAU: *op. cit.*, p. 110; J. TREMOLET DE VILLERS, *op. cit.*, p. 980. Anche le correnti libertarie e anarchiche da Tolstoi ai nostri giorni, nonostante il rifiuto teorico di ogni educ. in quanto contraria alla libertà del bambino, finiscono col riconoscere in pratica (e a volte anche nei loro scritti), per quanto anarchiche e libertarie siano, l'influenza della scuola e del maestro sul bambino. Non potrebbe essere altrimenti, dato che da quando esiste una scuola o un maestro, essa influisce sempre necessariamente sul bambino, e, di conseguenza, lo guida, conduce o aiuta in qualche direzione, anche se questa é anarchica o

qualcosa che nessuno può razionalmente credere; ovvero che per credere una cosa simile, deve essere guidato da una coscienza rivoluzionaria, completamente sviata (4)

Il bambino nasce assolutamente inabile in tutti i campi; abbandonato a se stesso, non tarderebbe a morire; abbisogna di ampie cure per potersi gestire da solo, sia fisicamente che intellettualmente e moralmente. L'uomo, soprattutto nella sua infanzia e adolescenza, ha bisogno di essere aiutato a raggiungere uno sviluppo armonico. Cosa che si consegue per mezzo dell'educ., che perciò può essere considerata, nelle parole del professor Puy (5) come "l'insieme delle attività umane che conducono allo sviluppo armonico e illimitato della personalità (fisica, psichica, culturale e morale) umana in un senso integro e totale".

Ma per ciò e come conseguenza di quell'abbandono in cui nasce, ha bisogno di essere guidato, diretto. Perciò, scrive Creuzet (6): "Educare é dirigere l'uomo nella sua crescita fisica, intellettuale, estetica, morale, sociale e religiosa".

Uno sviluppo armonico che si ottiene acquisendo l'abitudine ad usare rettamente delle proprie facoltà, e in ciò consiste la direzione della sua crescita: solo così é possibile evitare che cada nelle peggiori deviazioni. Solo se gli si fornisce una guida certa sarà possibile uno sviluppo armonico e

---

libertraia. Cfr., per tutti, JEAN MARIE BASSE: *Las corrientes libertarias*, nel volume *La pedagogia en el siglo XX*, Narcea, Madrid, 1977, pp. 155-189; egli segnala che "nonostante i loro propositi, i libertari non cessano di influenzare i loro bambini attraverso il loro modo di vivere, i loro atti e le loro relazioni, nello stesso modo in cui li influenza la società in cui vivono, i suoi abiti e costumi. Ogni società influenza i suoi membri, sicché si può affermare che, in questo senso, l'educ. esiste sempre", p. 185.

4 L'influenza di Rousseau é notevole in gran parte della pedagogia moderna. Al riguardo basta consultare qualunque manuale. Così, J. M. MORENO, A. POBLADOR E D. DEL RÌO: *Historia de la educaciòn*, Paraninfo (BIE), Madrid, 1974, pp. 420 e succ., FRANCISCO LARROYO: *Historia general de la pedagogia*, Porrúa, 12.a ed., Messico, 1973, pp. 612 e succ.; DANTE MORANDO: *Pedagogia*, Miracle, 5.a ed., Barcellona, 1972, pp. 350 e succ.; EMILE PLANCHARD: *La pedagogia contemporanea*. Rialp, 6.a ed., Madrid, 1975, pp. 374 e succ.

5 FRANCISCO PUY MUÑOZ: *La educaciòn ante el derecho natural*, Verbo, n. 109-110, novembre-dicembre 1972, p. 915

6 MICHEL CREUZET: *L'Enseignement, Club du livre civique*, Paris, 1965, p. 7. Cfr. pp. 342-358.

una crescita sana e adeguata alla sua natura di uomo. L'educ. deve fornire all'uomo quella guida, quel cammino, quelle regole e modelli di condotta in conformità dei quali deve abituarsi ad operare per raggiungere il suo fine, per agire rettamente (7).

Da ciò risalta che l'educ. non è fine a se stessa, ma un mezzo; il mezzo per sviluppare correttamente le facoltà dell'uomo. Come scrive Vallet de Goytisoló (8), "l'educ. completa deve abbracciare i sensi, la coscienza, l'intelligenza e la volontà"; e, come segnala Marcel de Corte, "senza che ci possa essere rottura o separazione tra di essi, perché non si può parlare di educ. dell'intelligenza o educ. della volontà, ma solo dell'educ. che li ingloba tutti".

## **1.2 Apprendere a voler fare un retto uso delle proprie facoltà: intelligenza e volontà.**

L'uomo si muove per mezzo della propria volontà, che lo porta ad operare secondo quanto suggerito dalla sua intelligenza. Intelligenza e volontà sono le facoltà primordiali e caratteristiche che, con l'eccezione degli angeli, distinguono l'uomo da tutti gli altri esseri della creazione.

L'intelligenza può però informare l'uomo erroneamente, per cui bisogna apprendere a usare bene di essa, ragione per cui si deve educarla. Nello stesso tempo l'uomo ha bisogno di abituarsi ad operare col bene che essa propone e non in base al proprio capriccio, cosa per cui deve ancora essere educata.

D'altra parte, l'uomo conosce la realtà primariamente attraverso i suoi sensi, i quali, assieme al linguaggio, gli permettono di differenziare una cosa dall'altra, in modo che la differenziazione fatta sia la stessa che fa il resto della società.

---

7 Già Aristotele aveva osservato che gli elementi che intervengono nell'educ. sono tre: natura, abito e ragione. L'educ. deve procurare l'acquisizione dell'abito delle virtù, per le quali l'uomo fa un retto uso delle sue facoltà, subordinate e ordinate secondo la retta ragione. Cfr. ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, traduzione di Maria Araujo e Julián Marías, ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1970, Libro II, 1-6, pp. 19-27; Libro VI, 13, pp. 100-101. Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, traduzione di Patricio de Azcàrate, ed. Espasa Calpe, col. Austral, 10.a ed., Madrid, 1965, p. 143. Sull'educ. secondo Aristotele: Maria Angela Galino: *Historia de la educaciòn. Edades Antigua y media*, ed. Gredos, 2.a ed., Madrid, 1973, pp. 201 e succ.

8 JUAN VALLET DE GOYTISOLO: *Sociedad de masas y derecho*, ed. Taurus, Madrid, 1969, p. 614

Da ultimo, bisogna aggiungere che esistono il bene e il male morale, e che l'uno è diverso dall'altro; che bisogna fare il bene ed evitare il male.

Orbene, i sensi, l'intelligenza e la volontà, così come la coscienza, necessitano di essere guidati, educati, perché il loro uso sia retto, adeguato alla realtà.

Il primo dovere dell'educ. consiste nel mostrare al bambino, all'uomo, la natura delle cose, il loro essere; sviluppare la sua intelligenza perché sappia leggere nella natura e impari a pensare a contatto con la realtà che lo circonda; imparare e scoprire che ci sono delle leggi che la governano e che c'è una causalità e una finalità; captare che esiste un ordine di valori, che alcuni fini sono superiori ad altri e che la sua volontà deve muoversi in conformità a quei valori, preferendo i più alti agli inferiori; agire secondo la gerarchia dei fini che è percepibile nell'ordine della natura e non secondo il suo capriccio; rendersi conto che ogni trasgressione di quell'ordine porta in sé stessa, a scadenza più o meno ravvicinata, il proprio castigo, non solo nella vita eterna ma anche in questo mondo.

Solo così è possibile evitare che l'uomo si raffiguri la realtà "a modo proprio", col che cadrebbe in utopie e deformazioni fondamentali.

Non si tratta di far sì che l'educ. fornisca al bambino tutti i come e i perché, ancorché debba dargli le basi perché possa arrivare a conoscerli, bensì di fargli comprendere l'esistenza di una verità; che la realtà delle cose, la natura, ha alcune regole a cui obbedisce. Che allo stesso uomo sono state date alcune leggi che non può impunemente trasgredire.

L'educ. deve far conoscere l'esistenza di un ordine sin dalla prima infanzia. Ordine che è oggettivo e che, pertanto, non dipende dalla sua immaginazione, né può venire creato secondo la sua volontà, ma che deve essere scoperto nella natura, attraverso la cui osservazione è possibile conoscerlo.

Il retto uso delle proprie facoltà a cui prima alludevamo, quell'abito che menzionavamo, è precisamente l'agire umano in modo conforme a quelle leggi che non si possono trasgredire; l'adeguamento dell'attività umana a quell'ordine, ordine naturale e oggettivo.

Ma l'uomo non si esaurisce in questa dimensione meramente naturale. L'uomo è un essere di fini, fini che hanno un ordine gerarchico. Sopra a tutti i fini possibili che l'uomo può perseguire, se ne eleva uno che è specifico dell'uomo e comune a tutti i suoi simili, essendo tutti dotati di un'anima immortale: la salvezza eterna.

L'educ. deve specialmente far leva su questo, che, in definitiva, è la cosa più importante per l'uomo, di fronte alla quale qualunque altra cosa, dimenticando quel fine, manca di importanza in assoluto. Quel fine ultimo e supremo è precisamente la meta dello sviluppo delle proprie facoltà, dato che

é la meta dell'uomo e, perciò, la meta dell'educ.. Il retto uso delle proprie facoltà, quella serie di abiti che bisogna acquisire, consiste fundamentalmente nell'avere come meta Dio, a cui tendere sempre.

L'educ., pertanto, si propone di far raggiungere all'uomo il suo fine ultimo e supremo. Il fine più importante dell'educ., il vero fine, essendo fine dell'uomo, é lo sviluppo delle facoltà umane per condurlo, per guidarlo a Dio. L'acquisizione di abiti che lo conducano a Dio é la sua finalità primordiale.

Perciò, occorre educarlo alla conoscenza di Dio e al fatto che Egli ha stabilito una legge eterna dalla quale, in definitiva, sono governate tutte le cose, dalla quale deriva la legge naturale e l'ordine della creazione, di cui fa parte l'ordine sociale.

In quel processo che é l'educ., questa deve insegnare a pensare, e a pensare bene. Ma come osservava Balmes (9), "il pensare bene consiste nel conoscere la verità o nel dirigere il giudizio che porta ad essa. La verità é la realtà delle cose. Quando le conosciamo come sono in sé, raggiungiamo la verità".

Educ. e verità, pertanto, sono intimamente legate, perché ogni conoscenza si basa sulla verità. Tutta l'educ. che non sia fedele alla verità, per ciò stesso, cesserà di essere tale e diventerà corruzione, perché solo fondandosi nella verità l'uomo può educare il suo giudizio e la sua volontà, perseguire il bene.

### **1.3 Si può prescindere dall'educazione religiosa?**

Ma la verità non é soltanto quella naturale; ci sono verità naturali e verità soprannaturali, religiose. L'educ. non può considerare solo le prima (dell'ordine della natura) ma deve considerare le une e le altre assieme. Il fatto é che tanto l'ordine naturale come quello soprannaturale sono creati da Dio e fra di essi non solo non c'è alcuna contraddizione, ma perfetta armonia ed entrambi sono perfettamente complementari l'uno verso l'altro.

Orbene, a causa della finitezza dell'uomo, questi non può raggiungere l'infinita del fine supremo - che é Dio stesso - da solo, ma abbisogna necessariamente dell'aiuto di Dio. L'educ. deve impartire all'uomo la conoscenza della necessità di quell'aiuto, così come quella dei mezzi necessari per ottenerla e mantenerla. L'educ., pertanto, deve essere educazio-

---

9 JAIME BALMES: *El criterio, Obras completas*, Tomo III, ed. B.A.C., Madrid, 1948, p. 488.

ne religiosa.

L'educ. non può essere concepita che nella verità e, siccome l'unica vera religione é quella cattolica, l'educ. deve svolgersi nella verità cattolica, unica verità. Questo é fuori discussione per ogni cattolico: considerando la questione - non soggettivamente ma oggettivamente - non vi può essere alcun

dubbio, non solo che l'educ. perfetta é l'educ. cristiana, l'educ. cattolica, ma che non si può neppure dubitare sia la sola che - come cattolico ed educatore - può ammettere.

E' per questo che Pio XI (10) nell'enciclica dedicata all'educ., *Divini illius Magistri*, ha segnalato: "*L'educ. consiste essenzialmente nella formazione dell'uomo, quale egli deve essere e come deve comportarsi in questa vita terrena per conseguire il fine sublime per cui é stato creato*", per cui "*é chiaro che, come non può darsi vera educ. che non sia tutta ordinata al fine ultimo, così, nell'ordine presente della Provvidenza, dopo cioè che Dio ci si é rivelato nel suo Figlio Suo Unigenito, che solo é "via e verità e vita", non può darsi adeguata e perfetta educ. all'infuori dell'educ. cristiana*".

Questo non é il fine specifico dell'educ. religiosa ma di ogni educ., poiché ogni dissociazione che pretendesse di stabilire due tipi di educ. - una laica, cioè con la religione al margine, ed un'altra religiosa - non fa che separare come due parti - se non in antagonismo, almeno scisse - quanto non può essere diviso nell'uomo, che ha un'unica natura. Come ricordava Pio XI (11), "*Non si deve mai perdere di vista che il soggetto dell'educ. cristiana é l'uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura in tutte le sue facoltà, naturali e soprannaturali, quali ce lo fanno conoscere la retta ragione e la Rivelazione*

Di conseguenza, nei paesi cristiani e per tutti i cattolici, ovunque si trovino, l'educ. deve essere cattolica. Esistono poi luoghi e persone che a cui non é giunta la dottrina cattolica o che non sono cattolici: lì non si potrà prete-

---

**10** Pio XI, enciclica *Divini illius Magistri*, del 31-12-1929, in Tutte le encicliche dei sommi pontefici, Dall'Oglio editore, V ed., Milano 1979, p. 845. Sul contenuto di questa enciclica, si può consultare con profitto - nonostante alcune riserve - José Antonio Riestra *La libertad de enseñanza*, Palabra, Madrid 1975. In esso é spiegato il contenuto dell'enciclica, annessa come appendice.

**11** Ibid., p. 858. 12JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *Algo sobre temas de hoy*, ed. Speiro, Madrid 1972, p. 105

ndere che l'educ. sia cattolica e per costoro non si potrà imporre un'educ. cattolica volta a far conoscere e praticare il cattolicesimo: una vera libertà di ins. permetterà che ricevano l'educ. che i padri desiderano per i loro figli. Questo non é cambiare la norma, in virtù della quale l'educ. deve essere cattolica per essere completa e perfetta, ma constatare che é cambiata la materia su cui essa si attua.

Tuttavia, in quei casi, l'educ. sarà imperfetta benché debba comunque stringersi alla legge naturale rispetto alla quale tutti gli uomini, cattolici e non, siamo sottoposti ed obbligati a darle compimento.

#### **1.4 Educazione e insegnamento**

Si deve far notare che il concetto di educ. che abbiamo delineato, vale a dire l'apprendistato dell'uomo nell'acquisizione di abiti per i quali faccia un retto uso delle proprie facoltà, racchiude in sé tutte le sfaccettature della personalità.

Oggi, sebbene si parli di “educ. integrale” - e forse proprio perché si aggiunge un aggettivo a quanto per suo stesso concetto non dovrebbe essere aggettivato -, si svia il significato dell'educ.: a volte restringendolo e altre deformandolo. E' il prodotto dell'attuale confusione terminologica e concettuale che si riconosce, come segnala Vallet de Goytisoló (12) dalla *“attuale Babele di ideologie, in virtù della quale ciascuno, invece di usare parole diverse per designare la stessa cosa, vogliamo indicare cose diverse usando le stesse parole”*.

Non deve meravigliare che parlando di educ. si pensi unicamente all'educ. intellettuale oppure la si consideri solo come acquisizione di tecniche e conoscenze meramente libresche o mnemoniche, e che ci si dedichi soltanto alla loro erogazione, indipendentemente da aspetti tanto fondamentali come la formazione morale o la formazione del carattere. Si giunge così a ridurre l'educ. ad istruzione sminuendone il campo d'azione ed il concetto. L'istruzione é un aspetto dell'educ., fa parte di questa, ma deve essere molto variata e dipendente dalle caratteristiche di tempo e luogo, a seconda di quel che richiede ogni uomo in particolare, proprio perché l'educ. é educ. di ogni uomo concreto.

---

12 JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *Algo sobre temas de hoy*, ed. Speiro, Madrid 1972, p. 105.

D'altra parte la stessa istruzione che si riceve con l'ins., non può essere in contrasto con l'educ. come l'abbiamo considerata, né entrare in conflitto con questa, in modo che il fine dell'educ. non possa essere non solo attaccato o impedito dall'istruzione e dall'ins., ma neppure velato o offuscato.

Un'ins. che pretendesse di fare astrazione dalla finalità dell'educ. sarebbe pregiudizievole di per se stessa, pretendendo di separare nell'uomo - o prescindere da - una serie di sfaccettature e caratteri che formano un'unità indivisibile.

L'insegnamento, pertanto, deve pure procurare (come elemento integrante dell'educ.) l'acquisizione da parte dell'uomo di abiti per cui lo sviluppo e l'uso delle proprie facoltà sia retto. Abiti che consistono nell'ac-

quisizione della virtù, nella crescita in essa, cosa in cui, per Socrate (13), consisteva la vera sapienza, in modo che il saggio era l'uomo che praticava la virtù e l'uomo più saggio anche il più virtuoso.

Come scriveva Balmes (14): *“l'intelligenza sottomessa alla verità; la volontà sottomessa alla morale; le passioni sottomesse all'intelligenza e alla volontà; il tutto illuminato e diretto, innalzato dalla religione. Ecco l'uomo completo, l'uomo per eccellenza: nella ragione la luce, nell'immaginazione i colori, nel cuore la vita, la divinizzazione nella religione”*.

L'ins. deve tenere presente ciò, senza credere che sia indipendente da tutto quel che concerne la mera trasmissione di conoscenze. Il fatto é che l'ins. deve essere educativo. Come osservava Henri Charlier (15): *“La meta dell'insegnamento non consiste nel far ritenere nella memoria dei bambini quante più cose possibile, ma nell'insegnare loro a pensare. Che la memoria si riempia di innumerevoli conoscenze ammassate da generazioni di uomini é cosa del tutto inutile se l'intelligenza non sa come unirle in idee e classificarle”* (16).

---

**13** ESTANISLAO CANTERO, *Paulo Freire y la educaciòn liberadora*, Speiro, Madrid 1975, pp. 65 e successive.

**14** JAIME BALMES, *op. cit.*, cap. XXII, n. 60, p. 673.

**15** HENRI CHARLIER, *Culture, école, métier*, Nouvelles Editions Latines, Parigi 1959, p. 25.

**16** Cfr. pure JEAN DE VIGUERIE, *op. cit.*; per quanto concerne il disprezzo da parte della pedagogia moderna della reale natura dell'intelligenza umana, ossia la capacità d'astrazione.

L'apprendistato e lo sviluppo in cui consiste l'educ. non può essere conseguito dall'uomo solo, per impossibilità naturale, ma richiede l'aiuto e la guida di altri uomini. Si arriva, così, alla questione che sarà oggetto del prossimo capitolo - cioè a chi spetta educare ed insegnare e per quali ragione possiede quella facoltà -, cosa che oggi ha la massima importanza poiché, dalla risposta che le si dà, dipende nulla di più e niente di meno (e per questo non si esce assolutamente dalla trattazione) che il futuro dell'uomo e la sua libertà, e, di conseguenza, il futuro della società e della civiltà.

### 1.5 Attualità del concetto tomista di educazione

Per concludere questo capitolo è senz'altro conveniente riportare il concetto di educazione di san Tommaso d'Aquino che, pur nella sua brevità, è perfetto: "*Traductionem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est statum virtutis*", cioè "*direzione e promozione (della prole) allo stato perfetto di uomo in quanto uomo, che è lo stato della virtù*" (17).

In detto concetto è contenuta la causa finale dell'educ., "lo stato di virtù". Questo è il fine ultimo che ingloba l'intero uomo, anima e corpo.

Accanto a quel fine ultimo dell'educ., si coglie pure il fine prossimo o immediato, che è la perfezione delle facoltà, la formazione degli abiti morali e intellettuali, per mezzo della direzione e promozione, che portano allo stato di virtù.

La persona umana, l'uomo, l'educando, sono la causa efficiente prossima dell'educ.; perciò si parla di "promotionem": promozione o sviluppo dell'essere che si perfeziona fino a giungere allo stato di virtù, attraverso la sua volontà diretta dall'intelligenza; ma anche attraverso l'ausilio del padre o del maestro (dell'educatore) - perciò è "traductionem" -, che lo dirigono e guidano, in modo da essere la causa efficiente remota dell'educ..

Lo stesso uomo è la causa materiale dell'educ.: le sue facoltà in modo prossimo e la stessa persona la causa remota.

---

17 SAN TOMMASO D'AQUINO, *La Somma Teologica*, Casa Editrice Adriano Salani (ora Edizioni Studio Domenicano di Bologna), Roma 1972, Suppl. q. 41, a. 1. [Il p. Centi O.P., così lo traduce: "*La natura non mira soltanto alla generazione della prole, ma anche al suo sostentamento e alla sua educazione fino alla maturità perfetta dell' uomo in quanto uomo, cioè alla formazione nella virtù*", N.d.T.]

E, per ultimo, la causa formale, che risiede nella volontarietà dell'uomo, dell'educando ed anche in quella del maestro o del genitore educatore.

Da qui il fatto che l'educ. non possa considerarsi mera istruzione che forma solo le facoltà intellettuali e prescinde da quelle morali; che si proponga un fine diverso da quello concernente tutta la persona, e pretendendo che si limiti a trattare con un educando passivo, che non metterebbe nulla di suo e con cui l'educatore farebbe una specie di uomo robot. E' lo stesso educando la causa efficiente dell'educ.: perciò, le moderne teorie pedagogiche, come quelle di Paulo Freire (18), partono da una falsa base quando pretendono di fare la rivoluzione nell'educ. basandosi sulla passività, sull'attitudine meramente ricettiva dell'educando.

Ma non si deve neanche lasciare che sia l'educando - il soggetto stesso dell'educ. -, chi si educa da solo, senza la guida e l'aiuto del padre o del maestro. Costoro sono elementi, parti fondamentali nell'educ., in quanto sono un ausilio necessario al processo educativo, allo sviluppo armonico che la persona deve raggiungere.

Perciò, tanto nell'uno che nell'altro caso, prescindendo dalla causa efficiente prossima o dalla causa efficiente remota, si tratterà di una educ. falsa, di un'attività perniziosa, per il prescindere da alcuni dei suoi aspetti fondamentali.

Come vedremo, gran parte degli errori attuali sono dovuti al prendere la parte per il tutto.

Nel capitolo seguente vedremo precisamente quel'è la causa efficiente remota, vale a dire, a chi spetta educare e insegnare.

## CAPITOLO II

### **A chi spetta educare e insegnare**

Delimitata la finalità dell'educazione, è chiaro che in essa è interessata tutta la società, posto che da essa dipende lo sviluppo dell'uomo e di conseguenza della società.

Ma questo è un interesse armonico, finalizzato al reale compimento dei fini dell'educazione. E' un'armonia che suppone una gerarchia nei confronti di quella causa ausiliare ed esterna all'uomo che viene educato e che è

---

**18** Cfr. ESTANISLAO CANTERO, op. Cit.. Cfr. San Tommaso, tanto nelle quaestiones della Summa quanto nella quaestio XI *De veritate: De Magistro*.

imprescindibile nel processo educativo; gerarchia o priorità non dovuta a costruzioni mentali astratte, ma fondata sulla natura umana e, perciò, nelle stesse finalità perseguite dall'educazione. Riguardo a queste ultime esiste una diversità di competenze, di obblighi e di diritti in materia educativa; alcuni naturali e innati, altri derivati e circoscritti ad un campo specifico, riguardo al quale hanno competenza ad insegnare, che però perdono all'infuori di esso.

Il diritto a educare spetta e appartiene, primariamente e fondamentalmente, per sua stessa natura, alla famiglia. I maestri e i professori possono insegnare per sua delega, e in forza di questa ricevono l'autorità per insegnare ai bambini. Perciò, il loro diritto deriva da quel diritto primario che spetta alla famiglia. Per questo, le famiglie possono opporsi, e a volte avranno l'obbligo di farlo, a che insegnino determinati professori la cui docenza sia nociva, sia per ciò che insegnano che per l'esempio che danno.

D'altra parte, anche i corpi intermedi possono insegnare; alcuni, come conseguenza della loro stessa funzione, senza di cui sarebbe incompleta: così é per gli insegnamenti impartiti dalle professioni per quanto concerne l'apprendistato delle medesime; altri, in modo sussidiario rispetto alle famiglie o alle stesse professioni: così é per il municipio o la regione nella misura in cui quelle sono insufficienti. Anche lo Stato ha una missione relativamente all'insegnamento; la sua funzione propria e specifica in questo campo, quella primordiale, é quella di vegliare con carattere sussidiario sull'armonia tra insegnamento e bene comune.

La Chiesa, infine, ha il dovere e il diritto di insegnare ed educare in virtù di un titolo soprannaturale; tale missione possa essere impedita legittimamente da alcun altro potere.

## 2.1 La **famiglia**

### 2.1.1 Diritto naturale

Michel Creuzet (19) ha esposto con perfetta chiarezza le ragioni per cui é alla famiglia che compete l'educazione dei figli, ponendo in risalto quattro ordini di motivi: il perfezionamento della vita umana, l'attitudine naturale dei genitori ad educare, il naturale equilibrio dell'ambiente familiare, la prova dei fatti.

---

**19** Cfr. MICHEL CREUZET, *L'Enseignement, Club du livre civique*, Parigi 1965, pp. 10-23.

L'uomo, dal momento della nascita, si muove nell'ambiente familiare; appartiene alla famiglia. E' vero che forma anche parte di una società, di una nazione e che é suddito di uno Stato; ma é la famiglia - di fatto e di diritto - dove prima vive e si sviluppa. L'istinto di conservazione e, in genere, le qualità che gli animali hanno sin dall'infanzia, sono completamente assenti dal bambino. Egli necessita delle cure della famiglia, in particolare della madre, per i suoi primi anni.

La famiglia é incaricata dalla natura stessa di badare e guidare il bambino nel corso della sua crescita e formazione: é in essa che prima e primordialmente acquisisce quegli abiti che l'educ. gli deve impartire.

Il bambino acquisisce le prime conoscenze in famiglia. Come scrive Michel Creuzet (20), *“il primo risveglio del suo spirito ha come centro la famiglia. I genitori non sempre possiedono la capacità di elevare il livello delle sue conoscenze di molto. In ciò potranno venire aiutati da altre comunità. Ma il fatto é che, normalmente, é nella famiglia in cui si assorbono le prime conoscenze, soprattutto stando vicino alla madre. Ivi si acquisisce il senso della realtà, il buon senso di cui il giovane avrà tanto bisogno nel momento della sua formazione intellettuale, se vuole rimanere equilibrato”*

E' nella famiglia in cui *“si acquisisce, normalmente, il senso della verità. I genitori degni di questo nome combattono le bugie sin dall'infanzia. Siccome amano i propr figli e figlie, non tollerano che la visione soggettiva*

La famiglia, l'educazione familiare, é scuola di realismo. Non può acconsentire, e non acconsente, a che l'utopia si imponga sulla realtà. E' in essa che la natura - cioè le abitudini e la ragione, che sono elementi dell'educazione - ottiene il miglior sviluppo per il bambino, in quanto mezzo più naturale.

Nella famiglia si raggiunge il perfezionamento della vita umana in modo molto migliore che al di fuori di essa, per quanto "perfezionati" siano i centri nei quali si "rinchiudano" i bambini, perché una delle caratteristiche della famiglia é l'amore che unisce i suoi membri.

Questo amore rende possibile la salvaguardia da possibili carenze ed é la base dell'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza: non c'è niente di meglio per dare una buona educazione. I genitori, volendo educare i figli nella verità, *delle cose, i sogni, prendano il sopravvento sulla realtà”* (21).

---

20 M. CREUZET, *op. cit.*, pp. 10-11

21 M. CREUZET, *op. cit.*, pp. 10-11.

insegneranno loro sin da piccoli che non si deve mentire e li riprenderanno con soavità quando ciò accadesse; volendoli educare al bene, li avvertiranno di non cercare che questo e li separeranno da tutto ciò che é nocivo. I figli accettano la volontà dei genitori per l'affetto che a loro portano, per quell'amore che fa sì che sia sempre verità quanto dicono i genitori e che fa sì che per lui i genitori rappresentino la sapienza e la bontà. Questo amore, per il quale si sopportano gli oneri più pesanti con pazienza, non dura solo i primi anni, ma - con forza maggiore o minore - si estingue solo con la morte. Le possibili eccezioni non valgono a smentire quanto é universalmente provato nei fatti di generazione in generazione.

Se proprio ai nostri giorni l'amore familiare tra genitori e figli non sembra così forte, lo si deve al fatto che - in un modo o nell'altro - si é smesso l'esercizio dei doveri che esso esige, sia per la negligenza dei genitori - che abbastanza frequentemente si sono abituati a portare i figli nei collegi, senza preoccuparsi dell'educazione che vi veniva impartita -, che a causa di dottrine pedagogiche - politiche o pretestuosamente religiose - che, per difendere la cosiddetta formazione autonoma della personalità infantile, lo abbandonano a se stesso, specialmente nell'ambito morale, rompendo i legami che precedentemente univano genitori e figli, facendoli allontanare e raffreddando l'amore.

Non é l'amore, ma proprio sua la mancanza a provocare certe situazioni. L'amore presuppone il rispetto e la sopportazione, il riprendere e il castigare quando é necessario. Se queste cose mancano oppure senza vero amore, come sarà possibile una buona educazione?

E' proprio la mancanza di vita familiare che fa crescere il bambino maleducato. Dove manca la famiglia, la delinquenza, ad esempio, é proporzionalmente maggiore. Alcune teorie sostengono che debba essere lo Stato ad occuparsi dell'educazione dei bambini, il che costituisce un autentico attentato contro la natura: lo Stato non é né padre né madre. Lo Stato non ama: in qualche caso ci potrà essere amore verso determinati bambini da parte di alcuni suoi funzionari, ma mancherà l'amore basilare di cui ogni bimbo ha bisogno e che ha nella sua famiglia.

Il bambino fa parte della famiglia, partecipando di quanto essa é e di quanto in essa esiste. Come segnala Creuzet, il bambino é un erede: erede di un retaggio morale, spirituale e materiale, "eredi, i bambini non si trovano nella famiglia, ma sono della famiglia. Non sono corpi estranei, ma rami dello stesso albero destinati a crescere ricevendo la stessa linfa di saggezza" (22).

Nella famiglia, il bambino cresce in modo equilibrato, perché si sviluppa nell'ambiente più naturale; in essa apprende a conoscere e ad amare quanto lo circonda, dando vita ai legami sociali più durevoli, stabili e più necessari alla vita sociale.

### 2.1.2 Educatrice di uomini concreti

Non si deve, infatti, dimenticare la questione fondamentale: si tratta di educare uomini concreti. La famiglia é educatrice di uomini concreti. Essa sola é capace di tenere conto di mezzi, capacità, ambiente e dell'insieme che costituisce il contorno l'ambiente in cui il bambino nasce, cresce e si sviluppa.

Non esiste una "educazione tipo", non c'è un'educazione esatta, identica per tutti i bambini perché non c'è un bambino che sia uguale ad un altro.

L'egualitarismo racchiude tutto nel concetto di uomo considerato in modo astratto, nell'intelligenza del bambino, imponendo autoritariamente una medesima educazione a tutti perché tutti abbiano le stesse opportunità. Ciò sarebbe giusto se si trattasse di robot: si tratta invece di esseri umani concreti, con peculiarità e capacità diverse; si tratta di esseri umani differenti per natura, diversi.

L'egualitarismo prescinde dalla natura umana - in virtù della quale gli uomini sono uguali nell'essenza ma diversi per accidens, con profonde differenze che determinano la diversa personalità di ciascun uomo in concreto.

L'egualitarismo si muove sul piano dell'astrazione e dell'idealismo, ma sbaglia nel pretendere di sopprimere quanto é concreto e reale.

Non esiste una educazione "tipo" perché non ci sono uomini "tipo": esistono uomini uomini concreti che nascono, vivono e si sviluppano in famiglie ed ambienti concreti. E' per questo che esistono tanti tipi di educazione quanti sono i tipi di famiglia e di ambienti. Ciascuna ha peculiarità e caratteristiche proprie, frutto del vivere quotidiano in una società concreta.

E' questa, nel suo insieme, la vera educazione di una società diversificata e plurale, nella quale ogni famiglia esercita liberamente i propri diritti e libertà.

L'educazione può assai meno essere ridotta a questione meramente economica: la formazione umana che l'educazione deve conseguire non si ottiene col denaro, bensì con una attenzione personale nella quale il bambino impari a pensare e a volere e per cui acquisisca l'abito della virtù; ed é la famiglia il luogo in cui ciò si realizza. Solo se si vuole costruire un mondo di robot - e lo si crede realizzabile - si potrebbe affermare e difendere la pretesa

---

22 M. CREUZET, *op. cit.*, pp. 22.

di un'educazione egualitaria in cui - teoricamente e idealmente, ma non praticamente e realisticamente - con le stesse possibilità, tutti abbiano le stesse opportunità.

Affermare e difendere tale educazione egualitaria da una posizione liberale e democratica, anche senza volerla mai imporre a coloro che non la condividono, equivale a non avere una concezione dell'educazione altrettanto valida quanto quella esposta in precedenza (23), che, basata sull'osservazione e percezione dell'ordine naturale oggettivo, é l'unica conforme ad esso.

Il fatto é che, per giunta, tale uguaglianza di opportunità - con la concessione di mezzi identici - é quanto di più lontano dall'eguaglianza ci possa essere: col prescindere da ogni tipo di diversità familiare, essa crea delle diseguaglianze innaturali. I bambini, che sono esseri concreti e diversi gli uni dagli altri, rimangono completamente senza protezione e abbandonati alle loro sole forze, il che non solo fa aumentare le diseguaglianze, ma ne crea di nuove: diversamente, nel seno delle famiglie esse vengono corrette dalla natura delle cose, che lascia esistere solo quelle naturali che accompagnano gli uomini concreti.

Nella famiglia non ricevono tutti la stessa educazione, ma, generalmente, tutti vengono educati ed educati bene. Senza di essa o al di fuori da essa, tutti riceveranno la stessa educazione e saranno educati male. Di fronte a uomini equilibrati formati in modo naturale dall'educazione familiare, ci saranno uomini squilibrati da un'educazione egualitaria.

E' la conseguenza di una educazione materialista ed idealista che, fornendo a tutti mezzi identici e credendo che tutti siano uguali, fa sfumare tutto. Da questo deriva che, in definitiva, per questa visione tutto dipende alla fine da una questione economica.

### 2.1.3 La dottrina della Chiesa

Ai genitori spetta l'educazione dei figli. Questo é un diritto inalienabile derivato dalla natura e finalità della famiglia. Di conseguenza, essa ha priorità nel compiere i suoi fini specifici su qualunque altra società, Stato compreso. I genitori hanno il diritto ed il dovere di educare i propri figli, non hanno il diritto a che vengano educati: sono essi stessi che devono educarli. Perciò possono opporsi, e dovrebbero farlo, a che vengano educati contro la loro volontà: sono essi i responsabili dell'educazione dei propri figli non lo Stato o

---

23 Cfr. ESTANISLAO CANTERO, *La finalidad de la educaciòn*, in Verbo, n. 158

la società.

Come osservava Pio XI “*Dapprima la famiglia, istituita immediatamente da Dio al fine Suo proprio, che é la procreazione ed educazione della prole, la quale perciò ha priorità di natura, e quindi una priorità di diritti rispetto, rispetto alla società civile (24)*”

“*La famiglia ha dunque immediatamente dal Creatore la missione e quindi il diritto di educare la prole: diritto inalienabile perché inseparabilmente congiunto con lo stretto obbligo; diritto anteriore a qualsiasi diritto della società civile e dello Stato, e quindi inviolabile da parte di ogni potestà terrena*” (25).

Non si voglia vedere nella dottrina della Chiesa su questo punto una difesa dei suoi interessi. Col riconoscere (perché si tratta del riconoscimento di qualcosa di preesistente, non di una dichiarazione di volontà che crea un diritto) che l'educazione dei figli spetta ai loro genitori per diritto naturale, la Chiesa riconosce e difende non solo il diritto dei genitori cattolici, ma anche quello di tutti i genitori.

Due testi del Dottore Angelico ci illustreranno in modo magistrale questo argomento: “*La natura non mira soltanto alla generazione della prole, ma anche al suo sostentamento e alla sua educazione fino alla maturità perfetta dell'uomo in quanto uomo, cioè alla formazione nella virtù. Cosicché, a detta del Filosofo, dai genitori riceviamo tre cose, e cioè l'essere, il nutrimento e l'educazione*” (26).

Alla domanda “*se si debbano battezzare i bambini degli Ebrei e degli altri increduli contro la volontà dei genitori*”, San Tommaso risponde negativamente, essendo la materia di diritto naturale, ossia per “*l'incompatibilità con la giustizia naturale*” (27).

Pertanto, perché questo diritto sia reale, i genitori devono poterlo rendere effettivo. Lo Stato e la società devono riconoscerlo, non concederlo, perché non é loro creazione o donazione bensì un diritto preesistente allo Stato e alla società, unito in modo connaturale alla condizione di genitore.

---

24 PIO XI, enciclica *Divini illius Magistri*, del 31-12-1929, in *Tutte le encicliche...*, op. cit., p. 846.

25 PIO XI, op. cit., p. 851.

26 SAN TOMMASO D'AQUINO, *La Somma Teologica*, ed. cit., Suppl. q. 41, a. 1.

27 SAN TOMMASO D'AQUINO, *La Somma Teologica*, ed. cit., II-II, q. 10, a. 12.

## 2.2 La Chiesa

### 2.2.1 Diritto ad educare

Per i cattolici sono determinanti le seguenti parole di Pio XI (28): *“E dapprima, essa appartiene in modo sopraeminente alla Chiesa, per due titoli di ordine soprannaturale da Dio stesso ad essa esclusivamente conferiti e perciò superiori a qualsiasi altro titolo di ordine naturale*

*“Il primo titolo sta nella espressa missione ed autorità suprema di magistero datale dal suo Divin Fondatore: "Ogni potere é stato dato a me in cielo e in terra, Andate, dunque, ammaestrate tutte le genti, battezzandole nel nome del Padre e del Figliuolo e dello Spirito Santo; insegnando loro ad osservare tutto quanto v'ho comandato. Ed ecco io sono con voi tutti i giorni sino alla fine del mondo" (Mat. XXVIII, 18-20). Al quale Magistero é stata da Cristo conferita l'infallibilit  insieme col mandato d'insegnare la Sua dottrina; onde la Chiesa "fu costituita dal divino suo Autore colonna e fondamento della verit , affinche insegn agli uomini la fede divina, ne custodisca integro e inviolato il deposito affidatole, e diriga ed informi gli uomini e le loro consociazioni ed azioni ad onest  di costumi ed integrit  di vita, a norma della dottrina rivelata (PIO IX, Ep. Cum non sine, 14 luglio 1864)*

*“Il secondo titolo   la Maternit  soprannaturale onde la Chiesa, Sposa immacolata di Cristo, genera, nutre ed educa le anime nella vita divina della grazia con i suoi Sacramenti e il suo insegnamento. Perci  a buon diritto afferma Sant'Agostino: "Non avr  Dio per padre, chi avr  rifiutato di avere la Chiesa per madre" (De symbolo, ad catechumenos, XIII)” (29)*

Queste ragioni, esposte con tanta nitidezza da Pio XI, sono quelle per cui la Chiesa pu  ed ha il diritto di educare e insegnare. Per il cattolico non c'  altro da fare che credere in esse: se non lo fa si pone colpevolmente fuori dall'ortodossia cattolica. Per questo Pio IX condannava il seguente errore:

---

28 PIO XI, *op. cit.*, p. 846-847.

29 E continua: *“Pertanto nell'oggetto proprio della sua missione educativa, cio  "nella fede e nella istituzione dei costumi, Dio stesso ha fatto la Chiesa partecipe del divino magistero e, per beneficio divino, immune da errore; ond'  degli uomini maestra suprema e sicurissima, e le   insito l'inviolabile diritto a libert  di magistero" (Leone XIII, enciclica Libertas)”*, idem, p. 847

*“Tutto il regime delle pubbliche scuole, in cui si istruisce la gioventù di qualsiasi Stato cristiano (eccettuati solamente per certi motivi i seminari vescovili) può e deve essere affidato alla civile autorità; e per siffatta guisa affidato, che non si riconosca nessun diritto di qualsiasi altra autorità di immischiarsi nella disciplina delle scuole, nel regolamento degli studi, nel conferimento dei gradi, nella scelta ed approvazione dei maestri”* (30).

Perché la dottrina pontificia, la dottrina cattolica, indica in modo chiaro e definitivo che la missione educativa della Chiesa non proviene da altra autorità che da quella di Dio. La Chiesa non esercita la sua missione educativa perché lo Stato lo consente, bensì per la sua stessa natura soprannaturale.

Perciò, è erroneo credere che la Chiesa abbia lo stesso diritto ad educare ed insegnare di qualsiasi altra associazione, cioè quando venga permesso dallo Stato e alle condizioni che esso vuole imporre in riferimento o relativamente a questa attività. La cosa è messa in risalto da Pio XI quando segnala che il diritto della Chiesa *“non proviene da placito o calcolo umano o da umane ideologie mutevoli nei diversi tempi e luoghi, ma da divina ed inviolabile disposizione”* (31).

La Chiesa non una società come le altre, ma una società perfetta, superiore nell'ordine dei fini all'altra società perfetta costituita dallo Stato.

Negare questo carattere soprannaturale per il quale la Chiesa riceve direttamente da Dio il diritto di educare ed insegnare, e volerlo trasformare in un diritto umano, mutevole e regolamentato dallo Stato, è qualcosa che la Chiesa ha sempre condannato e sempre condannerà.

Questo diritto soprannaturale della Chiesa, in quanto concerne l'educazione e l'insegnamento scolastico, si concretizza in due modi: collegi propri e vigilanza su tutto l'educazione e insegnamento affinché sia concorde con la dottrina cattolica: non solo per quanto è relativo all'insegnamento della religione, ma per tutto l'insegnamento.

### 2.2.2 Istituzione di centri propri

Per la sua missione soprannaturale la Chiesa ha diritto, in virtù di quella stessa missione, a stabilire centri di insegnamento che non dipendano da altri

---

**30** PIO IX, *Sillabo*, Cantagalli, Siena 1977, proposizione 45, pp. 87 e 89, che rimanda alle Allocuzioni *In Consistoriali* del 1-11-1850 e *Quibus luctuosissimus* del 5-9-1851

**31** PIO XI, enciclica *Non abbiamo bisogno*, del 29-6-1931, in *Tutte le encicliche...*, op. cit., p. 977.

che dalla Chiesa stessa. Infatti, se si riconosce quella missione, cosa a cui ogni cattolico é obbligato, é necessario riconoscere il diritto a renderla realtà, il che sarebbe impossibile se le si negasse il diritto a istituire i propri centri. Non é che la sua missione soprannaturale dipenda dall'esistenza di quei centri, ma é logica conseguenza di quella missione il poterli istituire liberamente.

Ma le ragioni di ordine soprannaturale non sono le sole per cui essa può insegnare: il diritto di istituire propri centri nasce anche dall'ordine naturale. In primo luogo, in quanto società e non essendo l'insegnamento monopolio dello Stato, essa può istituire dei centri come qualunque altra società o privato (anche quando si sappia e si riconosca che dal punto di vista soprannaturale il suo diritto é superiore).

Secondariamente, perché gli stessi genitori hanno interesse all'esistenza di quei centri in cui poter mandare i propri figli. Il delegare ad essi l'autorità sui loro figli (cosa che avviene per coloro che desiderano mandarli nei collegi della Chiesa), é una delle maniere di realizzare la libertà di insegnamento e di esercitare il diritto paterno nell'educazione.

In terzo luogo, a causa del beneficio che la società e lo Stato ricevono da essi; e questo non soltanto in ordine al fine dell'uomo, che é un fine soprannaturale, ma anche nei confronti del fine temporale di questa vita.. E' sufficiente osservare con oggettività l'opera sviluppata dalla Chiesa nel corso dei secoli, per rendersi conto che é stata maestra dei popoli e che l'opera di incivilimento é indissolubilmente legata ad essa. Valga per tutto la fama che raggiunsero i collegi dei religiosi, riconosciuta dai loro stessi nemici - calvinisti e protestanti - col mandare i loro figli nei collegi dei gesuiti (32).

### 2.2.3 Lavoro di supervisione e giudizio

La ragione di quest'opera si trova proprio nella natura soprannaturale della sua missione: essendo l'educazione e l'insegnamento ordinati al fine ultimo dell'uomo - e dipendendo quelle da questo fine - non possono per ciò stesso ignorare, disprezzare o agire come se le leggi divine non le toccassero.

E' un aspetto messo in risalto da Pio XI, col segnalare: *“la Chiesa é indipendente da qualsiasi potestà terrena, come nell'origine così nell'esercizio della sua missione educativa, non solo rispetto al suo oggetto*

---

**32** E' quanto segnala l'insospettabile penna di ALBERTO JIMÉNEZ FRAUD: *“per più di due secoli i gesuiti ebbero la reputazione di migliori maestri d'Europa”*, in *Historia de la Universidad española*, Alianza, Madrid 1971, p. 234.

*proprio, ma anche rispetto ai mezzi necessari e convenienti per adempirla. Quindi rispetto ad ogni altra disciplina ed insegnamento umano, che in sé considerato è patrimonio di tutti, individui e società, la Chiesa ha diritto indipendente di usare e principalmente di giudicare quanto possa esser giovevole o contrario all'educazione cristiana. E ciò, sia perché la Chiesa, come società perfetta, ha diritto indipendente sui mezzi rispondenti al suo fine, sia perché ogni insegnamento, al pari di ogni azione umana, ha necessaria relazione di dipendenza dal fine ultimo dell'uomo, e però non può sottrarsi alle norme della legge divina, di cui la Chiesa è custode, interprete e maestra infallibile” (33).*

Più avanti, lo stesso Pio XI continua: *“è diritto inalienabile della Chiesa, e insieme suo dovere indispensabile, vigilare tutta l'educazione dei suoi figli, i fedeli, in qualsiasi istituzione pubblica o privata, non soltanto rispetto all'insegnamento religioso ivi impartito, ma per ogni altra disciplina e per ogni ordinamento, in quanto abbiano relazione con la religione e la morale” (34).*

#### 2.2.4 Necessità per il bene comune temporale

E' lo stesso bene comune temporale ad esigere questo duplice aspetto nel quale si concretizza il diritto soprannaturale della Chiesa alla sua opera educativa, perché il potere temporale, benché temporale, deve essere cristiano.

Il potere temporale, che si occupa del bene comune, deve considerare questo come dipendente dal fine soprannaturale e ultimo dell'ultimo dell'uomo, facendovi riferimento. Il contrario implica il materialismo e presuppone una visione mutilata dell'uomo; mutilata al punto da deformarla completamente, posto che non tenendo conto del suo fine soprannaturale, riduce la natura umana a pura animalità - superiore agli animali quanto si vuole, ma pur sempre animalità - prescindendo da quanto lo caratterizza e differenzia dai restanti essere della creazione: l'essere dotato di un'anima immortale.

Lo Stato, perciò, non solo deve permettere l'opera educativa della Chiesa senza frapportarle ostacoli, ma deve collaborarvi aiutandola con la sua legislazione. Che il potere temporale debba essere cristiano lo si ricava dalla

---

**33** PIO XI, enciclica *Divini illius magistri*, *op. cit.*, p. 847.

**34** *Ibid.* p. 849.

natura stessa della dottrina cristiana; e, in questo senso, essa lo inteso costantemente. Nell'ultimo secolo lo hanno segnalato, per esempio, Leone XIII, che nella enciclica *Immortale Dei* attribuisce allo Stato il dovere di difendere la religione cattolica (35); San Pio X, nell'enciclica *Vehementer nos*, che condanna per l'ennesima volta la dottrina della separazione tra Chiesa e Stato (36); Pio XI, nell'enciclica *Divini Redemptoris* (37); Pio XII, nell'enciclica *Summi pontificatus* (38).

---

**35** “*Abbiano adunque i Principi caro sopra ogni cosa l'onore di Dio, e pongano in cima dei loro doveri favorire la religione, sostenerla con benevolenza e farle scudo con l'autorità delle leggi, né cosa alcuna istituire o prescrivere nociva all'incolumità di lei. E di ciò sono essi debitori altresì verso i loro sudditi. Poiché quanti respiriamo, tutti siamo nati e destinati a quel supremo ed ultimo bene, al quale si ha da volgere tutti i pensieri, bene che dimora al di là di questa fragile e breve vita, nei cieli. Or dipendendo da ciò la piena e perfetta felicità degli uomini, ne segue che raggiungere il detto fine é cosa per ciascuno di tanta importanza che maggiore non si può dare. E' necessario dunque che la società civile, essendo ordinata al bene comune promuova la pubblica prosperità per modo che i cittadini, nel camminare all'acquisto di quel supremo ed incommutabile bene al quale tendono per natura, non solo non incontrino inciampi da parte sua, ma ne abbiano invece ogni possibile agevolezza. E la prima e principale é appunto codesta, fare ogni cosa a fine di mantenere rispettata e inviolabile la religione, i cui doveri formano il legame tra uomo e Dio*”, LEONE XIII, enciclica *Immortale Dei*, del 1-11-1885, in *Insegnamenti pontifici*. Volume VI. *La pace interna delle nazioni*, Edizioni Paoline, II ed., Roma 1962, p. 114.

**36** “*Questa tesi (della separazione tra la Chiesa e lo Stato, n.d.a.) é un'ovvia negazione dell'ordine soprannaturale. Essa limita infatti l'azione dello Stato alla sola ricerca della prosperità pubblica in questa vita, cioè alla causa prossima delle società politiche; e non si occupa in nessun modo, come di cose estranee, della loro causa più profonda che é la beatitudine eterna, preparata per l'uomo alla fine di questa vita così breve. E pertanto, poiché l'ordine presente delle cose é subordinato alla conquista di quel bene supremo e assoluto, non soltanto il potere civile non dovrebbe ostacolare questa conquista, ma anzi dovrebbe aiutarci a compierla*”, SAN PIO X, enciclica *Vehementer nos* dell'11-2-1906, in *Tutte le encicliche...*, op. cit., p. 558.

**37** “*In vista di questa collaborazione organica verso la tranquillità, la dottrina cattolica rivendica allo Stato la dignità e l'autorità di un vigilante difensore dei diritti divini e umani, sui quali le Sacre Scritture e i Padri della Chiesa insistono tanto spesso*”, Pio XI, enciclica *Divini Redemptoris*, del 19-3-1937, in *Tutte le encicliche...*, op. cit., p.1095

**38** “*La sovranità civile, di fatti, é stata voluta dal Creatore (come sapientemente insegna il Nostro grande predecessore Leone XIII nell'enciclica Immortale Dei), perché regolasse la vita sociale secondo le prescrizioni di un ordine immutabile nei suoi principi universali,*

### 2.2.5 Nessuna ingerenza indebita

Questa doppia manifestazione dell'opera educativo della Chiesa, non può essere qualificata come una sua ingerenza indebita, perché essendo la religione cattolica l'unica vera, ed essendo la Chiesa incaricata da Dio stesso di procurare il fine soprannaturale dell'uomo, essa ha il pieno diritto a svolgere tale missione. Quest'opera non solo beneficia l'uomo rispetto al suo fine ultimo, ma già in questa vita temporale - che è transito per quella che verrà e che deve portare frutti in ordine ad essa - si raccolgono i frutti migliori del lavoro della Chiesa.

Pio XI lo spiegava magnificamente col dire “*Né l'esercizio di questo diritto potrà stimarsi ingerenza indebita, ma preziosa provvidenza materna della Chiesa, nel tutelare i suoi figli dai gravi pericoli di ogni veleno dottrinale e morale*” (39).

Leone XIII, da parte sua, segnalava i danni per la società e per lo Stato che derivano dall'assenza di una retta formazione religiosa e morale, dell'opera educativa e di supervisione dell'insegnamento da parte della Chiesa: “*Ove sieno ignorate queste cose, ogni cultura degli animi dovrà riuscire malsana; i giovani non assuefatti al timore di Dio, mal sapranno sopportare qualsiasi disciplina dell'onesto vivere, e come quelli che non mai furono avvezzi a negar nulla alle loro passioni facilmente saranno sospinti a metter sossopra gli Stati*” (40).

### 2.2.6 Relazioni tra diritti della Chiesa, della famiglia e dello Stato

Questo diritto della Chiesa non si oppone a quelli della famiglia e dello Stato in questa materia. Come segnalava Pio XI, “*con tale sopraeminenza*

---

rendesse più agevole alla persona umana, nell'ordine temporale, il conseguimento della perfezione fisica, intellettuale e morale e l'aiutasse a raggiungere il suo fine soprannaturale. E' quindi nobile prerogativa e missione dello Stato il controllare, aiutare e ordinare le attività private e individuali della vita nazionale, per farle convergere armonicamente al bene comune, il quale non può essere determinato da concezioni arbitrarie, né ricevere la sua norma primariamente dalla prosperità materiale della società, ma piuttosto dallo sviluppo armonico e dalla perfezione naturale dell'uomo, a cui la società è destinata, quale mezzo e garanzia, dal Creatore” PIO XII, enciclica *Summi pontificatus*, del 20-10-1939, in *Insegnamenti pontifici*, op. cit., p. 432.

**39** PIO XI, enciclica *Divini illius magistri*, op. cit., p. 849.

**40** LEONE XIII, enc. *Nobilissima Gallorum gens*, dell'8-2-1884, in *Tutte le encicliche...*, op. cit., p. 379.

*della Chiesa, non solo non sono in opposizione, ma sono anzi in perfetta armonia i diritti della famiglia e dello Stato, e anche i diritti dei singoli individui rispetto alla giusta libertà della scienza, dei metodi scientifici e di ogni cultura profana in generale. Giacché, per indicare subito la ragione fondamentale di siffatta armonia, l'ordine soprannaturale, al quale appartengono i diritti della Chiesa, non solo non distrugge né menoma l'ordine naturale, ma anzi lo eleva e lo perfeziona, ed ambedue gli ordini si prestano mutuo aiuto e quasi complemento rispettivamente proporzionato alla natura e alla dignità di ciascuno appunto perché entrambi procedono da Dio, il quale non si può contraddire” (41).*

Il diritto della Chiesa non soppianta quello dei genitori, ma lo perfeziona e, spesso, è l'unico modo per renderlo reale, non solo in quanto riguarda il suo stesso fine, ma anche perché l'insegnamento nei centri scolastici della Chiesa è molto spesso l'unico modo di realizzare il diritto il diritto e dovere dei genitori nell'educazione dei figli. Questo diritto della Chiesa non è sussidiario né indiretto, come è invece quello dello Stato, ma pieno e diretto, a causa del fine stesso della Chiesa. Né è sostituibile dall'opera dello Stato, consistente nella sussidiarietà (quando l'iniziativa privata non fosse sufficiente) e nell'attività legislativa (finalizzata ad impedire che l'insegnamento sia contrario alla morale, al diritto naturale e alle verità naturali su cui poggia l'ordine sociale).

### 2.2.7 Doveri primordiali e diritto inalienabile

La Chiesa ha il diritto - che deriva dal dovere di insegnare assegnatole da Gesù Cristo - di fondare, quando lo reputi opportuno, propri centri di insegnamento. Questo diritto è conseguente a quello primordiale di vegliare per l'integrità della fede, vigilando e giudicando tutto l'insegnamento alla luce della dottrina di Cristo.

Esso si realizza con maggiore facilità quando la Chiesa dispone di centri propri, cosa che può anche non verificarsi: in tale caso essa assolve alla sua missione col vegliare a che tutto l'insegnamento sia completamente cristiano.

Questa missione educativa della Chiesa costituisce un diritto che le spetta in modo inalienabile nei confronti di ogni potere che pretendesse di restringerlo o impedirlo, perché il fine della Chiesa è superiore a qualsiasi altro fine della società o dello Stato

---

41 PIO XI, *op. cit.*, p. 850.

## 2.3 Lo stato

### 2.3.1 Lo Stato di fronte all'insegnamento

Non parleremo ora direttamente degli errori che vengono diffusi in merito alla competenza dello Stato in materia d'insegnamento. Verrà qui esposta solo l'opera che compete allo Stato in questa materia secondo il diritto naturale.

Anche lo Stato ha una missione relativamente all'insegnamento: più che di diritto ad insegnare, quello di cui si deve parlare è della sua missione in questo campo. La sua missione è sussidiaria quanto ad impartire insegnamenti: sotto questo aspetto esso si limita a supplire alla mancanza di insegnamento; è l'insufficienza dell'insegnamento privato (ossia non statale) quel che dà origine all'opera dello Stato. Significa ciò che - a parte quell'insufficienza - lo Stato non può insegnare? In effetti, lo Stato è privo di competenza per dare qualsiasi tipo di insegnamento che non abbia relazione con lo Stato stesso. Detto in altro modo, lo Stato, anche col migliore insegnamento privato, può insegnare, ma **SOLTANTO** nella questioni concernenti il buon funzionamento dell'apparato statale: è un'attività che riguarda quelli che eserciteranno una determinata attività alle sue dipendenze, che è direttamente e principalmente dipendente dallo Stato. Così, la polizia, l'esercito, la pubblica amministrazione, sono attività in cui lo Stato può svolgere un insegnamento e può dar vita a centri destinati a quello scopo.

Questa missione sussidiaria, è perciò stesso inferiore al diritto dei genitori sull'insegnamento ed educazione dei loro figli. E, per quanto concerne la Chiesa, il diritto dello Stato è di ordina naturale e non soprannaturale. Perciò, non si può addurre il diritto dello Stato come un giusto motivo per cui restringere, sia i diritti dei genitori che quello della Chiesa in merito all'educazione l'insegnamento.

Come indica Pio XI, i diritti dello Stato in materia di educazione dei cittadini, *“sono partecipati alla società civile dall'Autore stesso della natura, non per titolo di paternità, come alla Chiesa e alla famiglia, ma bensì per l'autorità che ad esso compete per il promovimento del bene comune temporale, che è appunto il fine suo proprio. Per conseguenza, l'educazione non può appartenere alla società civile nel medesimo modo in cui appartiene alla Chiesa e alla famiglia, ma in modo diverso, corrispondente al suo fine proprio”* (42).

Come in tutte le sue attività, è l'essere il custode del bene comune quel che lo qualifica i suoi compiti in materia di insegnamento, come ci ricorda il Papa. E' una missione più ampia di quel che alcuni credono, e, nello stesso tempo, più ristretta di quel che molti altri pensano; posizioni che peraltro, in occasioni diverse, sono sostenute dalle stesse persone.

## L'ampiezza del diritto dello Stato si basa - in modo analogo a quello

---

**42** PIO XI, op. cit., p 854-855. E continua: *“Ora questo fine, il bene comune di ordine temporale, consiste nella pace e sicurezza, onde le famiglie e i singoli cittadini godono nell'esercizio dei loro diritti, e insieme nel maggior benessere spirituale e materiale che sia possibile nella vita presente, mediante l'unione il coordinamento dell'opera di tutti. Duplice é dunque la funzione dell'autorità civile, che risiede nello Stato: proteggere e promuovere, non già assorbire, la famiglia e l'individuo, o sostituirsi ad essi.*

*Pertanto, in ordine all'educazione, é diritto, o per dir meglio, dovere dello Stato proteggere nelle sue leggi il diritto anteriore - che abbiamo sopra descritto - della famiglia sull'educazione cristiana della prole; e, per conseguenza, rispettare il diritto soprannaturale della Chiesa su tale educazione cristiana.*

*Similmente spetta allo Stato proteggere il medesimo diritto della prole, quando venisse a mancare fisicamente o moralmente l'opera dei genitori, per difetto, incapacità o indegnità, giacché il loro diritto educativo, come sopra dichiarammo, non é assoluto o dispotico, ma dipendente dalla legge naturale e divina, e perciò sottoposto all'autorità e giudizio della Chiesa, ed altresì alla vigilanza e tutela giuridica dello Stato in ordine al bene comune; inoltre la famiglia non é una società perfetta che abbia in sé tutti i mezzi necessari al suo perfezionamento. Nel qual caso, eccezionale del resto, lo Stato non si sostituisce già alla famiglia, ma supplisce al difetto e provvede, con mezzi acconci, sempre in conformità con i diritti naturali della prole e i diritti soprannaturali della Chiesa.*

*In generale poi, é diritto e dovere dello Stato, proteggere, secondo le norme della retta ragione e della Fede, l'educazione morale e religiosa della gioventù, rimuovendone le cause pubbliche ad essa contrarie.*

*Principalmente appartiene allo Stato, in ordine al bene comune, promuovere in molti modi la stessa educazione ed istruzione della gioventù.*

*Dapprima e per sé, favorendo ed aiutando l'iniziativa e l'opera della Chiesa e delle famiglie, la quale quanto sia efficace, viene dimostrata dalla storia e dall'esperienza. Di poi, completando questa opera, dove essa non arriva o non basta, anche per mezzo di scuole ed istituzioni proprie, perchè lo Stato più di chiunque altro é provveduto dei mezzi, che sono messi a sua disposizione per la necessità di tutti, ed é giusto che li adoperi a vantaggio di quelli stessi dai quali essi vengono (Discorso agli alunni del Collegio di Mondragone, 14 maggio 1929).*

*Inoltre lo Stato può esigere e quindi procurare che tutti i cittadini abbiano la necessaria conoscenza dei loro doveri civili e nazionali, e un certo grado di cultura intellettuale, morale e fisica, che, attese le condizioni dei nostri tempi, sia veramente richiesto dal bene comune.*

*Tuttavia, é chiaro che in tutti questi modi di promuovere l'educazione e l'istruzione pubblica e privata lo Stato deve rispettare i diritti nativi della Chiesa e della famiglia sull'educazione cristiana, oltre che osservare la giustizia distributiva. Pertanto, é ingiusto ed illecito ogni monopolio educativo e scolastico che costringa fisicamente e moralmente le famiglie a frequentare le scuole dello Stato contro gli obblighi della coscienza cristiana o anche contro le loro legittime preferenze».*

della Chiesa, che ha il diritto ed il dovere di supervisionare ogni insegnamento perché sia adeguato alla religione cattolica in ordine al fine soprannaturale dell'uomo -, sul dovere di vigilare (in modo davvero sussidiario) perché l'insegnamento sia conforme al bene comune. Per questo, non può acconsentire a una pretesa libertà di magistero - da non confondersi con la libertà di insegnamento - come se non ci fosse alcuna norma superiore a quella della ragione e della coscienza del professore che insegna.

Questa missione di supervisione può, senz'ombra di dubbio, restare in mano alla Chiesa, posto che col preservare l'insegnamento da ogni errore relativamente alla religione cattolica - ed essendo questo il cemento più forte, l'unico su cui davvero si innalza l'ordine sociale -, lo Stato viene assolutamente garantito dall'opera vigilante della Chiesa.

Ciò nonostante, se sul piano teorico questo rapporto deve essere così - come lo fu in passato - oggi, tuttavia, non è più una garanzia di per se stessa: sebbene la Chiesa rimanga la stessa, i suoi membri, anche quelli più in risalto, diffondono o permettono che vengano diffusi ogni genere di dottrine che distruggono la religione e la società; lo Stato deve quindi vigilare su questo aspetto e con la sola finalità indicata, perché l'insegnamento sia in accordo con il bene comune e la religione. Ma occorre sempre aggiungere che lo Stato deve compiere questa missione con un carattere sussidiario nei confronti della stessa società e dei suoi membri.

La restrizione del diritto dello Stato si basa sul fatto che, come regola generale, l'insegnamento diretto - non di sua competenza - non gli compete se non in modo suppletivo e sussidiario. Perciò, non solo il monopolio statale dell'insegnamento è illecito ma lo è pure l'influenza verso le istituzioni private, perché, coi suoi potenti mezzi, le può facilmente annientare: lo Stato non può impartire l'insegnamento quando la funzione docente nella sua totalità è svolta grazie ad un adeguato funzionamento dell'iniziativa privata.

### 2.3.2 Diritti e doveri dello Stato

Il principale obbligo dello Stato è di collaborare alla vita naturale della società, mediante la sollecitazione dell'iniziativa privata e con l'aiuto ai corpi intermedi che la costituiscono in modo organico. Lo Stato deve astenersi dal rendere difficile, in qualsivoglia modo, l'azione familiare e corporativa.

#### 2.3.2.1 Promuovere l'insegnamento

Lo Stato è certamente interessato nell'educazione e nell'insegnamento, posto che i soggetti di essi sono suoi sudditi (quanto migliori saranno, più la ripercussione sullo Stato sarà vantaggiosa), e, per questa ragione (assieme alla primaria di procurare il bene comune), deve dar loro impulso. Ma promozione non significa intromissione, dirigismo, pianificazione, monopolio o qualsiasi

altra azione che impedisca o renda difficoltoso lo sviluppo della società, che considerata autenticamente - ossia formata da corpi sociali -, è quella a cui compete l'educazione e l'insegnamento. Promuovere non significa altro che aiutare e collaborare.

Lo Stato deve aiutare coloro ai quali spetta la missione d'insegnare (famiglie, corpi intermedi e Chiesa, ossia la società organizzata in modo naturale), con i mezzi e le modalità che in ogni caso e circostanza risultino adeguati perché vengano realizzati da essi e non dallo Stato (43).

Così facendo, tutti potranno avere un certo grado d'istruzione e, contemporaneamente, verrà favorito tutto quanto davvero contribuisce all'arricchimento del pensiero e della civiltà: arti, lettere, scienze...

### 2.3.2.2 Ruolo sussidiario

Il motivo che giustifica l'insegnamento diretto da parte dello Stato è la sua caratteristica di organismo sussidiario nei confronti delle società infrasovrane o corpi intermedi. Il momento in cui sorge l'obbligo di supplenza dello Stato si verifica quando è di fatto impossibile che l'esercizio dell'insegnamento venga svolto dai corpi intermedi che ne hanno titolo.

Questa missione sussidiaria si manifesta in due modi: l'uno riguardante i soggetti, l'altro i centri dell'insegnamento.

Nei confronti degli individui, lo Stato non deve impartire o dare direttamente l'insegnamento, stabilendo dei centri a questo scopo, ma concedendo borse di studio per assistere i centri privati quando essi esistano, come diceva Pio XI, "nei casi in cui manchi, fisicamente o moralmente l'opera dei genitori, per trascuratezza, incapacità o indegnità" (44). Tuttavia, come segnala Michel Creuzet, questa è una situazione che raramente si presenta in una società sana (45).

Lo Stato compie ugualmente la sua opera sussidiaria col concedere borse di studio a quegli individui che sono carenti di mezzi economici sufficienti

---

**43** Sono mezzi che possono essere molto diversi: l'erogazione economica, la costruzione di edifici, la costituzione di biblioteche... ma sempre cercando di far sì che siano le famiglie e i corpi intermedi - cioè l'iniziativa privata - a portare a termine l'opera di insegnamento, senza mai sostituirsi ad essi.

**44** PIO XI, *op. cit.*, p. 854.

**45** *"Che non si dica: ci sono dei genitori indegni. Certo. Fortunatamente sono poco numerosi. Inoltre, il fatto che vengano giudicati "indegni", non è sufficiente per ricordarci che normalmente i genitori sono degni, che sono i più degni di educare i propri figli? Sì*

per frequentare i centri d'insegnamento. Borse di studio che, se saranno generalizzate per l'insegnamento elementare, dovranno essere diminuite man mano che avanza il livello d'insegnamento, per venire concesse solo a quanti realmente le meritino - e desiderino continuare gli studi - sulla base dei risultati.

Nei confronti dei centri d'insegnamento, l'opera sussidiaria dello Stato si attua quando i centri non statali e l'iniziativa privata sono insufficienti: allora esso deve stabilire dei centri d'insegnamento.

Ma tale attività presuppone:

I - che tali centri vengano costruiti dove sono necessari, non dove lo Stato vuole;

II - lo Stato non deve imporre agli alunni e alle loro famiglie più di quanto richiesto per lo stretto compimento del bene comune. Vale a dire, non può impartire un insegnamento in contrasto con la morale, la religione cattolica, l'ordine sociale, ecc., né può imporre pretese insegnamenti "politici" che, o costituiscono insegnamento dell'ordine sociale e politico naturale e cristiano - nel qual caso devono essere insegnati per quello che sono, risparmiando la qualificata di "politici" -, ovvero sono in disaccordo con esso, andando a costituire un'autentica violazione dell'ordine naturale;

III - se il motivo dell'assenza dell'insegnamento privato é di origine economica, dovrà lasciare l'insegnamento nelle mani dei privati e supplire solo alla carenza di mezzi economici, il che é precisamente quanto manca;

IV - deve abbandonare l'opera di insegnamento diretto non appena l'iniziativa può farsi carico di essa, posto che l'insegnamento dello Stato é nato con carattere sussidiario e non assorbente.

Non si deve dimenticare che il principio di sussidiarietà, espressione dell'ordine naturale, riconosce la priorità della società sullo Stato: nonostante una formulazione erronea di tale principio, che lo considera in modo inverso, é lo Stato ad essere sussidiario alla società, non il contrario. Come segnala Creuzet (46), non é l'insegnamento privato che deve supplire quello statale,

---

*parla molto meno di centri di educazione indegni, di educatori indegni. In ogni caso, questo sorprende meno, scuoterebbe meno il cuore della gente onorata, perché viene perfettamente percepito che il legame col bambino - solitamente - é meno stretto e la relazione con gli adulti meno importante, che nella famiglia”, MICHEL CREUZET, L'Enseignement, op. cit., pp. 19-20.*

**46** M. CREUZET, *op. cit.*, pp. 39-40

bensì l'insegnamento statale ad essere sussidiario di quello (47).

### 2.3.2.3 L'insegnamento diretto dello Stato

Lo Stato non ha dunque diritto ad insegnare in centri propri? In linea generale, no, eccetto che per le specializzazioni in cui è direttamente interessato, come nel caso dei suoi funzionari. Ma ogni insegnamento di questo tipo è successivo a quello previo - e variabile a seconda dei casi - che non appartiene allo Stato ma al corpo sociale. Gli alunni, nella stragrande maggioranza, non svolgeranno la loro attività negli organismi dello Stato, bensì nell'ambito dell'iniziativa privata: esso ha quindi competenza ad insegnare solo nei confronti di quanti lavoreranno nelle sue strutture, e soltanto in quelle attività che quegli alunni svolgeranno, perché tutto l'insegnamento precedente a questo spetta alla varietà della società.

Riassumendo, l'opera dello Stato in materia d'insegnamento è delimitata dal principio di sussidiarietà e diretta al compimento del bene, che è precisamente il fondamento e ragione d'essere dello Stato. Perciò, lo Stato deve riconoscere (e non stabilire) i diritti della famiglia, dei corpi intermedi e, in definitiva, della società, che è un vero corpo organico e non una somma di individui la cui esistenza è, in realtà, naturale e non creata da esso.

## 2.4 I corpi intermedi

### 2.4.1 Il diritto ad insegnare

L'uomo non appartiene solo alla famiglia, ma, inoltre, va a far parte di quelle che nel Diritto pubblico cristiano vengono dette "società minori o imperfette" (Pio XI), "società infra – sovrane" (Enrique Gil y Robles), "corpi intermedi" (Michel Creuzet) o "corpi sociali basilari" (Francisco Puy).

I corpi intermedi sono molteplici e diversi: villaggi, cittadine, municipalità, regioni, corporazioni professionali di ogni tipo, sindacati, associazioni culturali... Tutti e ciascuno di questi corpi intermedi assicurano e danno durevolezza tanto alla famiglia che alle finalità che questa persegue; fornendo, inoltre, tutto quel che la cornice familiare non arriva a dare. La famiglia, sebbene sia la cellula primaria e fondamentale del corpo sociale, non giunge ad impartire all'uomo tutti quei beni di cui abbisogna per il suo sviluppo.

---

47 Cfr. PIO XI, *op. cit.*, p. 854-855.

I corpi intermedi, nel campo dell'insegnamento, benché non siano come i genitori e come la famiglia, né società perfette - ognuna nel suo genere - come la Chiesa e lo Stato, tuttavia possono ed hanno diritto ad impartire un insegnamento. Il loro ruolo in quest'ambito viene fatto derivare dall'aiuto di cui le famiglie hanno bisogno per educ. ed ins. ai propri figli. Come scrive Creuzet *“nella misura in cui si deve formare il professionista, il cittadino, l'uomo che dovrà vivere nei molteplici organi della Città, la famiglia potrà, o persino dovrà, farsi aiutare dai corpi intermedi competenti”* (48).

Con ogni efficacia, Creuzet li ha in qualche modo confrontati con la famiglia. Così, scrive: *“la famiglia é il mezzo naturale di educazione dei bambini. L'impresa, l'ufficio ed il mestiere, sono il mezzo naturale nel quale l'adolescente si troverà a contatto, non solo della materia da trasformare, ma di un ambiente umano, di una tradizione, di una vera eredità”* (49).

Che anche i corpi intermedi possano insegnare si spiega perfettamente. Le professioni stesse, i mestieri ed il ramo della produzione, sono interessati a che i futuri colleghi ben conoscano la loro professione e mestiere. Per questo, servendosi di mezzi propri, potranno impartire necessaria a questo scopo. Chi sarà migliore degli stessi, per insegnare quella parte - più o meno grande a seconda della professione - del sapere in cui hanno maggiore competenza?

Essi non trasmettono solo una conoscenza tecnica, bensì, inoltre, quell'insegnamento umano, naturale, che dà vita a dei legami dei quali trae beneficio l'intera società; sono legami che causano il radicamento dell'uomo alle cose e alle istituzioni, che non esiste con la freddezza e impersonalità dell'insegnamento statale.

Perché un'impresa -intesa in senso ampio - non dovrebbe insegnare al personale che deve lavorare nella stessa? E, ancor più, perché il ramo professionale non potrebbe insegnare a quanti si dedicano a quella professione? Questo fu il ruolo svolto dalle antiche corporazioni, fino a quando la centralizzazione le trasformò in privilegio messo in vendita al miglior offerente e la Rivoluzione francese li distrusse totalmente. Le imprese consorziate tra di loro - a pieno diritto in quanto prolungamento delle stesse famiglie e come garanzia della trasmissione di un sapere da esse praticato - possono dar vita ai centri adeguati a tale formazione.

La cosa può essere fatta sia direttamente, cioè fondando esse stesse i cen-

---

48 M. CREUZET, *op. cit.*, p. 32

49 M. CREUZET, *op. cit.*, p. 33

tri d'ins., che sovvenzionando dei centri esistenti. Prescindendo per il momento dal problema del finanziamento, resti la certa costanza del diritto dei corpi intermedi nell'impartire un insegnamento, a collaborare nell'opera educativa in quanto corpi dell'organismo sociale.

Di fatto, benché indirettamente, tale intervento attualmente esiste. Così, le imprese non solo selezionano il personale che deve lavorare in esse, ma quelle stesse imprese fanno anche dei corsi a molti dei selezionati, nonostante la previa esistenza dell'attestato o titolo di studio richiesto.

La competenza maggiore su determinate questioni, ce l'ha chi di esse si occupa. E' quanto accade nell'insegnamento delle professioni e mestieri, delle corporazioni professionali, esistenti o da costituire, che fanno parte dei corpi intermedi.

L'insegnamento acquisito lontano dal luogo e dall'ambiente in cui si svolgerà l'attività professionale, nel quale tale insegnamento dovrà essere applicato, richiede un successivo apprendistato sul campo, che sarebbe stato già acquisito - con le conoscenze teoriche -, se la formazione fosse stata svolta dalle corporazioni professionali. A ciò si aggiunga l'importantissimo vantaggio dell'unità tra quelle nozioni e la creazione di legami, di affetti, di sinergie, che vanno a beneficio tanto dell'apprendista quanto del maestro e maestri, della vita sociale e della stessa professione, rendendo più umane le relazioni tra gli uomini.

Sotto un altro aspetto, complementare all'unione e volontà delle famiglie, ossia in virtù del principio di sussidiarietà, i villaggi, i municipi e le regioni - in quest'ordine -, possono aprire scuole, collegi e università, con ogni diritto.

In quanto riunione di famiglie che decidono di dar vita al centro, non si può dubitare del diritto a farlo anche da parte dei corpi intermedi. E' un prolungamento - per volontà delle stesse famiglie che rendono effettivo il loro diritto - del diritto di quelle ad esercitare la propria attività di educazione e insegnamento.

L'impossibilità per le famiglie di insegnare (non sono delle conoscenze culturali, ma anche pratiche e professionali) ai figli in tutti i campi, unita al desiderio che i figli imparino dei genitori, porta a che queste - riunite nelle proprie comunità naturali - diano vita a dei centri d'insegnamento. Il che, se non é possibile nelle grandi città (nelle quali ciò sarà generalmente di competenza di società religiose, associazioni professionali o collegi privati), é invece facilmente percorribile nei villaggi.

Dalla combinazione tra associazioni professionali e queste associazioni naturali, cioè dall'armonia tra i diversi corpi intermedi - alle quale deve aggiungersi il fecondo lavoro della Chiesa - nascerà un insegnamento adeguato ad ogni necessità di tempo e di luogo.

E', in definitiva, la piena vita della società quella che stabilisce il diritto dei corpi intermedi ad impartire l'insegnamento. La storia e la pratica dimostrano i suoi vantaggi in tutti gli ordini: professionale, economico, culturale, civile, sociale, religioso, familiare, non escluse le associazioni o gruppi culturali - come per esempio quelle musicali -, non si può dubitare dei benefici che vengano insegnate dai conservatori, e potremmo continuare.

L'intervento dei corpi intermedi può, infine, realizzarsi anche in modo meno diretto, ad esempio con la costituzione di biblioteche, favorendo gli scambi, i premi ed altro ancora.

#### 2.4.2 Ruolo sussidiario del municipio e della regione

Abbiamo visto che i corpi intermedi hanno diritto di insegnare e che, senza dubbio, sono molteplici e svariati. Tra di essi troviamo il Municipio e la Regione (senza considerarne altri, come il quartiere), per i quali, se considerati come veri corpi intermedi (e non come per il positivismo, secondo il quale esistono solo nella misura in cui sono riconosciuti dallo Stato e questo assegna loro le funzioni, non avendone di proprie), ci si deve chiedere: hanno diritto ad insegnare? l'educare fa parte della loro missione?

I corpi intermedi sono naturalmente formati per raggiungere un qualche fine. Il municipio o la Regione, hanno come finalità l'insegnamento?

Ricordiamo quanto è stato detto sino qui a proposito della famiglia, delle corporazioni professionali, eccetera, ed il ruolo dello Stato nell'insegnamento. Da quanto detto è facile concludere che l'insegnare non spetta né al Municipio, né alla Regione, se non in modo sussidiario. Una sussidiarietà che devono esercitare prima dello Stato.

Il ruolo del Municipio e della Regione deriva dal fatto che sono le società in cui l'uomo - e le altre società ad esse inferiori - riescono a raggiungere delle finalità altrimenti impossibili; ma questo non è applicabile all'insegnamento. Il Municipio e la Regione hanno la missione di realizzare quei lavori richiesti dalla comunità e che solo la loro più complessa - anche se non per questo meno naturale - può attuare. Ma l'educazione e l'insegnamento restano fuori dal loro ambito, appartenendo a dei raggruppamenti che esistono al loro interno, ma che secondo la natura sono più capaci di esercitare la missione educativa.

*“L'insegnamento - scriveva Victor Pradera - deve essere indipendente anche dal Municipio e dalla Regione, in quanto entità politiche ed amministrative. E' una goffa contraddizione nella quale incorrono non pochi, il chiedere ... l'inibizione allo Stato dell'insegnamento ed il suo passaggio a Municipi e Regioni”* (50).

Il motivo è lo stesso per cui l'insegnamento non compete allo Stato che sussidiariamente.

I Municipi, almeno quelli piccoli, sono certamente una “trama di famiglie”, come scrive José Gil Moreno de Mora (51). Ma la formazione del Municipio, anche quando sia considerata in quel significato autentico di “trama”, non avviene a causa dell'insegnamento, ma per finalità diverse, che possono essere raggiunte solo attraverso quell'organizzazione.

Il Municipio, ce lo ricordava Michel Creuzet, non ha come “*propria missione l'aprire scuole, salvo che nella mancanza delle iniziative familiari, religiose, dei gruppi professionali, ecc.*” (52).

Il fatto é che i corpi intermedi, come ricordava Vallet de Goytisoló, “*devono sorgere come le piante, dal basso verso l'alto*” (53); se il Municipio si appropria indebitamente della missione d'insegnare, si inverte l'ordine naturale e, per ciò stesso, la società muore e le sue libertà, responsabilità e facoltà scompaiono venendo assorbite nel Municipio.

Basti quanto si é detto per mettere in risalto che il Municipio - e a fortiori la Regione - non hanno come missione l'insegnamento. Il loro ruolo é sussidiario e precedente quello dello Stato, essendo questo sussidiario di quelli. Perciò, quanto detto sullo Stato e la sua missione nel campo dell'insegnamento, si applica anche al Municipio e alla Regione.

Tanto il Municipio che la Regione, in quanto tali, non possono aprire centri di insegnamento se non quando manchi l'iniziativa privata, e farlo solo per sanare quella mancanza. Allo stesso tempo, però, dovranno dare impulso all'iniziativa privata perché si faccia presto carico dell'insegnamento che il Municipio o la Regione stanno fornendo.

---

**50** VICTOR PRADERA, *El Estado nuevo*, Cultura Española, Madrid 1941, III ed., p. 256.

**51** JOSÉ GIL MORENO DE MORA, *El municipio como entramado de familias*, in *Verbo*, n. 93, marzo 1971, pp. 243 e successive.

**52** MICHEL CREUZET, *El municipio y la doctrina de los cuerpos intermedios*, in *Verbo*, n. 94, aprile 1971, pp. 347-348.

**53** JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *La crisis del derecho*, in *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, aprile 1962, separata, p. 29.

## CAPITOLO III

### Universalità e pluralismo nell'insegnamento

#### 3.1 Introduzione

##### 3.1.1 Universalità

Si afferma frequentemente che l'uomo ha diritto a una educazione. Il che è parzialmente certo, poiché tale affermazione da sola non significa nulla (è una ampollosa dichiarazione di diritto, astratta, che di per sé non vuol dire nulla), se non si specifica a quale grado di educazione e cultura l'uomo - vale a dire ogni uomo, come essere concreto - abbia diritto.

Le tendenze del "mondo moderno", facendo appello al "dogma" della democratizzazione dell'insegnamento e della cultura, basate sull'erronea identificazione della giustizia con l'uguaglianza, e facendo di quest'ultima la norma suprema regolatrice della condotta umana, pretendono di rendere la cultura accessibile a tutti gli uomini nello stesso grado.

Si postula così un'educazione sistematicamente egualitaria per un periodo che raggiunge, almeno, i quattordici anni, quando non i sedici o i diciotto, e, persino, proclamando il "diritto" a che tutti ricevano l'insegnamento universitario, come se fosse un vero diritto.

Questo è un modo sufficientemente adatto per distruggere la civiltà e farla finita con la cultura: infatti, verranno necessariamente diluite, perché solo eliminando ogni profondità del sapere e degradando il suo contenuto, è possibile renderle accessibili in uno stesso grado a tutti gli uomini. Col che i danni raggiungeranno sia ciascuno degli uomini così "acculturati", che tutta la società, poiché si distruggerà la civiltà.

La cultura e la civiltà non prevedono l'egualitarismo, ma, al contrario la diversificazione. Il che non implica una specializzazione tale che, al di fuori del ridotto campo della stessa, l'uomo ignori qualunque altra realtà.

Vallet de Goytisolo (54) lo ha messo in rilievo col segnalare: "*Una civil-*

---

**54** JUAN VALLET DE GOYTISOLO: *Algo sobre temas de hoy*, Speiro, Madrid, 1972, p. 269. O, come dice in altro luogo: "*Universalità, ma pluralità di insegnamento. A ciascuno quella che gli fornisca la formazione più adatta al suo ambiente geografico, storico e sociale, e alle sue possibilità; quella che meglio lo formi per il suo incarico professionale, per realizzare la sua funzione, per esercitare il suo impiego, per rendersi conto della sua situazione in questo mondo, un passo - che si deve cercare di rendere fruttifero - dopo l'altro*". In *Sociedad de masas y derecho*, Taurus, Madrid, 1969, p. 646.

*tà presuppone una cultura globale, anche se diversificata. Non si tratta di far sì che tutti sappiano tutto, né che il sapere sia uniforme, ma che ciascuno sappia quello di cui ha bisogno a seconda della sua funzione e che tutti abbiano conoscenza della realtà di base ed educata la mente e il buon senso morale, sociale ed estetico, necessari per non essere vittime di allucinazioni e degradazione”.*

La civiltà e la cultura presuppongono quel che fino a poco tempo fa - bene o male - si era messo in pratica in quanto condizione delle stesse: universalità e pluralità di insegnamento. Educazione e insegnamento per tutti, ma con diverso grado e tipo, come conseguenza dell'ordine sociale naturale e condizione per raggiungerlo.

Pensare che la cultura, l'educazione e l'insegnamento siano stati, sino all'apparizione della democratizzazione e dell'egualitarismo, terreno riservato a pochi e inaccessibile al resto degli uomini, è ignorare la storia o falsarla. Soprattutto, quando è precisamente nella nostra epoca che la degradazione della cultura è un fatto reale che annuncia (ed è già possibile osservarlo) il tramonto della civiltà.

Nel passato, quando non esistette la pretesa che tutti potessero avere lo stesso grado di cultura in maniera uniforme - e non si pensava neppure a che tutti accedessero a un tale egualitarismo - ma in cui l'insegnamento e l'educazione erano universali ma sommamente diversificati e plurali, la cultura era di tutti, tutto il popolo partecipando di essa. Vallet lo ricorda, segnalando che *“in Grecia l’Odissea e l’Iliade furono opere popolari. Nel medio evo le cattedrali erano cosa del popolo e le canzoni popolari sprizzavano grazia e nobiltà”* (55).

L'Impero romano cadde a causa del potere assoluto dello Stato, che diede origine a quel che per Rostovtzeff (56) definisce: *“il fenomeno principale del processo di declinazione e' il graduale assorbimento delle classi colte per opera delle masse”*.

Sui valori della civiltà greca e romana la Chiesa edificò la civiltà più perfetta, e ciò con un insegnamento e una educazione universali, ma diversificati.

---

**55** JUAN VALLET DE GOYTISOLO: *Algo sobre temas de hoy*, Speiro, Madrid, 1972, p. 269-270. Cfr. Sociedad de masas y derecho, pp. 612-613.

**56** MICHAEL ROSTOVZEV, *Storia economica e sociale dell'impero romano*, La Nuova Italia editrice, Firenze 1976, p. 619.

La vera cultura non fu patrimonio di pochi. Pensiamo, ad esempio, alla nostra Patria, in cui il popolo seguiva con attenzione non solo l'arte, ma anche il teatro e la poesia - forse che un Lope o un Calderòn non furono popolari? - e persino le dispute di Bañez e Molina, relative a un tema del quale oggi molto pochi potrebbero anche solo ricordare l'oggetto e il cui contenuto sfugge a gran parte dei nostri contemporanei. Essere colti ed educati non consisteva nel saper leggere o scrivere o nell'averne una conoscenza enciclopedica ma carente di profondità.

Il pensare che la civiltà e la cultura suppongano uniformità ed egualitarismo per tutti gli uomini è disconoscere il processo storico della civiltà. Questa si è formata con diversificazione, e quando smise di essere così, la civiltà e la cultura degradarono e retrocessero (si pensi, ad esempio, alla massificazione del Basso Impero Romano).

### 3.1.2 Diversificazione o egualitarismo?

L'universalità - cioè una cultura globale per cui "ciascuno sappia quello di cui ha bisogno a seconda della sua funzione" e "tutti abbiano conoscenza della realtà di base ed educata la mente e il buon senso morale, sociale ed estetico, necessari per non essere vittime di allucinazioni e degradazione" - e la diversificazione - diversi e molteplici gradi e tipi di insegnamento - sono conseguenze dell'ordine sociale naturale (non di una costruzione mentale che si vuole subito sovrapporre alla realtà e alla natura per organizzare la società secondo questa concezione razionalista), essendo, per ciò stesso, anche garanzie del medesimo.

L'ordine sociale che si inferisce dalla stessa natura, e che per essere conosciuto necessita dell'osservazione della stessa, è caratterizzato dalla pluralità delle componenti che lo formano; pluralità sommamente variabile e la cui diversità richiede armonia affinché, nel concorrere di tutte le diverse pluralità, si raggiunga il fine dell'insieme e di ciascuna di esse.

Solo identificando la cultura e la giustizia con l'egualitarismo, solamente facendo dell'egualitarismo la prospettiva che deve regolare l'attività umana, è possibile negare la realtà che la cultura presuppone la diversificazione. Perché è precisamente la natura che ci dice non essere certo che tutti gli uomini abbiano diritto alla stessa educazione e a identico insegnamento. Non dimentichiamo che, d'altra parte, non si può identificare la cultura, e neppure l'educazione, con l'insegnamento nelle aule.

Infatti, l'egualitarismo (57), che è la base su cui si sostiene [la tesi dell'educazione uguale per tutti, N.d.T.], è totalmente contrario alla realtà e alla natura, al punto che, persino dove si è preteso di impiantarla, è sorta una "nuova classe" (58) che smentisce nei fatti le propagande e le utopie, e dimostra come l'egualitarismo sia impossibile.

Sebbene esista certamente una uguaglianza nell'essenza del genere umano, essa non esige, e neppure considera conveniente, l'uguaglianza di insegnamento. Richiede soltanto un'educazione sufficiente perché l'uomo raggiunga il suo fine ultimo e supremo - e, secondo la natura, una cultura in armonia con la sua funzione nella società -; è qui che si trova la base e il motivo di quella universalità di insegnamento che tutti devono avere.

Ma a fianco di questa uguaglianza essenziale si incontra una amplissima gamma di diversità di ogni indole, totalmente naturali, che, eccetto che nell'eguaglianza essenziale, indicano in tutto il resto la diseguaglianza umana: diseguaglianze fisiche, intellettuali, ambientali, familiari, ecc.

Sono diseguaglianze che caratterizzano l'ordine sociale e che implicano necessariamente e naturalmente una diversificazione nell'insegnamento. Solo negando la ricchezza di questa diversificazione dell'ordine sociale, che rende possibile la civiltà e la convivenza, è possibile affermare che tutti gli uomini abbiano diritto alla stessa educazione ed insegnamento. Un diritto falso, per la cui instaurazione si stabilisce il "dovere" dello Stato a fornirlo e renderlo efficace, con le spaventose conseguenze che portano alla statalizzazione dell'insegnamento, al monopolio dello Stato e all'unione del potere politico e del potere culturale, che conducono alla schiavitù dell'uomo, il quale perde persino la sua libertà di riflettere.

Non si dica che le diseguaglianze naturali non implicano diversità di insegnamento: quelle diseguaglianze, per le quali l'egualitarismo nell'ordine sociale è incompatibile, non possono essere distrutte senza menomazione di questo; in fondo alla concezione uniformista dell'insegnamento è latente la concezione dell'ingiustizia di tali diseguaglianze, che si cercano di distruggere proprio con l'insegnamento uniforme e uniformista. Si afferma, ancora, che quelle diseguaglianze non possono dare luogo a diseguaglianze nell'insegnamento; con questo si dimentica l'uomo concreto e si mette al suo posto l'uomo astratto, che non esiste nella realtà. Con ciò si contrappone un'idea, forgiata erroneamente prescindendo dalla realtà, alla realtà stessa: non si tratterà più di insegnare in accordo con la natura, ma di agire al margi-

---

**57** EUGENIO VEGAS LATAPIE: *El mito del igualitarismo*, in *Verbo*, nn. 75-76, maggio-giugno-luglio 1969, pp. 377 e succ. Consideraciones sobre la democracia, Afrodisio Aguado, Madrid, 1965; JUAN VALLET DE GOYTISOLO: *Sociedad de masas y derecho*, specialmente il capitolo V della prima parte, ed. cit.

**58** Cfr. MILOVAN DJILAS: *La nueva clase, Suramericana*, Buenos Aires, 1961.

ne di essa, volendo prescindere e facendo prevalere l'utopia, i sogni e l'astrazione sulla stessa. L'uniformità di insegnamento non è cosa buona e neppure possibile.

Non è possibile perché, anche limitandosi al piano intellettuale - nonostante il degradarlo nell'intento di renderlo uguale per tutti e accessibile a ciascuno nello stesso grado -, i più dotati saranno sempre avvantaggiati rispetto ai meno dotati, in modo naturale e inevitabile.

Non è buona perché, a parte altre considerazioni che seguiranno, l'uniformismo riduce necessariamente l'insegnamento ad un campo ridottissimo, dal quale restano escluse molte e diverse conoscenze che sono necessarie perché gli uomini (diversi e concreti) esercitino funzioni e compiti diversi nella società, senza le quali la società non sarebbe possibile e verrebbe distrutta la base stessa della cultura e della civiltà.

Quella diversificazione, quella pluralità dell'insegnamento, d'altra parte, non impedisce l'universalità dello stesso, ma, al contrario, è la condizione perché quell'universalità diventi un fatto. Solo con la pluralità dell'insegnamento è possibile che tutti gli uomini acquisiscano un'istruzione concorde con la natura di ciascuno di loro e con la funzione che ognuno svolge o dovrà svolgere: un insegnamento, cioè, adeguato ad ogni uomo come essere concreto, con una personalità determinata e in una data situazione di tempo e luogo. Perché l'insegnamento deve essere in accordo con la persona che lo riceve: dalle diversità delle persone - ma delle persone concrete, non delle persone come astrazione - deriva la differenza del tipo e grado di insegnamento.

Tra le differenze e diseguaglianze degli uomini ve ne sono di primordiali, come quelle familiari e locali, relative cioè all'ambiente più prossimo che circonda il bambino, la persona: ma con la crescente massificazione si dimentica ogni giorno di più l'importanza che l'ambiente familiare e locale ha per l'educazione e l'insegnamento. E' soprattutto questo ambiente quello che più influisce - e più deve influire, perché è il più naturale -, in tutto lo sviluppo della personalità, nella sua crescita e nell'acquisizione di abitudini che portano a operare con rettitudine.

Ciò è precisamente dovuto al fatto che questo ambiente è quello che fornirà convinzioni e sentimenti duraturi, vincoli che legheranno a Dio, alla famiglia, ai suoi simili, alla terra, alla Patria, ai propri governanti, alle cose, alla realtà e alla stessa natura: in definitiva, fornirà la stabilità la cui mancanza è la malattia più perniciosa dell'uomo di oggi, come ha notato Simone Weil (59). In esso si imparerà quel che Saint-Exupery denomina "*apprivoiser*", senza il quale l'uomo sarà perduto, senza l'"addomesticamento" (ovvero "l'atto per cui le cose diventano sostanza stessa del soggetto e questi si rende responsabile di esse per sempre", come scrive Rafael Gamba (60) nello

spiegare quel che Saint-Exupery intendeva con la parola “*apprivoisement*”), l’uomo mancherà di ogni stabilità, ed essendo la difesa più efficace eviterà la massificazione: una minaccia divenuta realtà che si avvia ad annientare l’uomo e che, come ha posto in rilievo Vallet de Goytisolò (61), si avvicina ogni istante sempre più.

### 3.1.3 Cultura di massa o “dis-massificazione”?

La cultura di massa - in cui va a finire l’egualitarismo nell’insegnamento e nell’educazione -, é impossibile, perché cultura e massa sono termini contrapposti.

E’ conosciuto, anche se non sufficientemente meditato, l’interrogativo con cui Rostovtzeff conclude la sua Storia sociale ed economica dell’Impero romano: “*E’ possibile estendere una civiltà elevata alle classi inferiori senza degradare il contenuto di essa e diluirne la qualità sino all’evanescenza? Non é ogni civiltà destinata a decadere non appena comincia a penetrare nelle masse?*” (62).

In problema non consiste nel rendere colte le masse, cosa impossibile, ma precisamente nell’evitare la decadenza della civiltà, impedendo la massificazione. La civiltà decade quando si massifica, e non é possibile cercare di far penetrare in essa la cultura. Non ci sono state, né ci sono e ci saranno mai, masse colte.

I fatti mostrano che l’interrogativo di Rostovtzeff diviene certezza quando si persegue e si pretende l’egualitarismo - cioè che tutti abbiano la stessa cultura - e nella misura in cui si pretende di conciliare le masse con la cultura, senza una preventiva dis-massificazione per cui smettano di essere masse.

Senza dubbio, lo stesso Rostovtzeff segnala che “*i tentativi violenti di livellamento non hanno mai condotto all’elevamento delle masse: essi non hanno fatto altro che distruggere le classi superiori, accelerando così il processo di imbarbarimento*” (63).

---

59 SIMONE WEIL: *L’enracinement*, Gallimard, 1973, p. 62.

60 RAFAEL GAMBRA: *El silencio de Dios*, Prensa Española, Madrid, 1968, p. 52.4

61 JUAN VALLET DE GOYTISOLO: *Sociedad de masas y derecho*, op. cit.

62 M. ROSTOVITZEFF: *op. cit.*, p. 619.

63 M. ROSTOVITZEFF: *op. cit.*, p. 619, la citazione originaria del testo spagnolo: “*la nostra civiltà non durerà che a condizione di non essere la civiltà di una classe, la civiltà delle masse*”, é presente nell’edizione italiana in questo modo: “*la nostra civiltà non sarà*

Questo ci porta alla distinzione, segnalata da Pio XII (64) nel discorso *Benignitas et humanitas*, fra “popolo” e “massa”: *“Il popolo vive e si muove di vita propria; la massa é di per se inerte e può essere mossa solo dall’esterno. Il popolo vive della pienezza di vita degli uomini che lo compongono, ognuno dei quali - al proprio posto e nella maniera a lui propria - é una persona cosciente della propria responsabilità e delle proprie convinzioni. La massa, al contrario, aspetta l’impulso dall’esterno: facile giocattolo nelle mani di chiunque sfrutti i suoi istinti o le sue impressioni, disposta a seguire successivamente oggi questa bandiera, domani una diversa”*.

E’ allora che l’affermazione di Rostovtzeff diviene certezza: quando si considera che una civiltà (come la Cristianità medievale o la Spagna molto tempo più tardi), deve essere la civiltà di tutto il popolo, ossia degli uomini che lo compongono, con la necessaria diversificazione derivante dalla diversità degli uomini concreti.

Abbiamo precedentemente segnalato (65) le ragioni per cui spetta ai genitori l’educazione dei propri figli; vogliamo adesso mettere bene in risalto l’importanza dell’ambiente familiare e locale come base di ogni educazione ed insegnamento, mostrando contemporaneamente la loro importanza, sia in quanto attraverso di essi si ottiene una universalità di insegnamento, che perché sono in parte il fondamento della diversificazione dell’insegnamento in gradi e tipi, ed anche per la loro primaria importanza per tutta l’organizzazione sociale.

### **3.2 Importanza primordiale dell’ambiente familiare e locale**

Che l’educazione e l’insegnamento non possano essere uniformi e ugualitari, ma debbano essere sommamente diversificati e plurali, si deduce - in primo luogo e fondamentalmente -, dall’ambiente più prossimo al bambino, cioè l’ambiente familiare e locale che circonda la persona.

I bambini, lo abbiamo detto precedentemente, sono della famiglia; ma anche l’ambiente più prossimo che circonda il bambino dopo la famiglia è in-

---

*duratura se non a condizione ch'essa sia la civiltà non di una sola classe, ma delle masse".* Pertanto si é optato con la citazione proposta, di senso equivalente alle intenzioni dell'autore (N.d.T.).

**64** PIO XII: *Benignitas et humanitas* del 24-12-1944, trad. it. *I sommi postulati di un retto e sano ordinamento democratico*, Cristianità, Piacenza 1991. \*\*\*

timamente legato a questa. Un ambiente rurale é diverso dall'ambiente della città, e quello contadino da quello industriale.

*“La formazione dell'uomo - scrive Rafael Gamba (66) - é, innanzi tutto, familiare e ambientale. Il bambino riceve le prime convinzioni e le prime emozioni e sentimenti dal suo ambiente, soprattutto quello familiare”.*

Se al bambino manca la formazione familiare, avviene, frequentemente, che cresca tarato spiritualmente. E' nelle famiglie dove appare prima la diversità di educazione e insegnamento.

Diversità completamente naturale e sana, perché fondata nell'ordine stesso della natura. Tale diversità non comporta che i fini dell'educazione e dell'insegnamento non vengano raggiunti. Al contrario, l'educazione familiare, peculiare e caratteristica di ogni famiglia - come peculiare é ciascuna di esse e i membri che la compongono -, raggiunge pienamente la finalità dell'educazione, così come l'abbiamo precedentemente considerata (67).

Infatti, il fine perseguito dall'educazione non si raggiunge con determinati mezzi uguali per tutti, ma attraverso mezzi che variano e dipendono dalle necessità e caratteristiche degli uomini concreti.

Così, un bambino con grande sensibilità dovrà essere trattato in modo diverso da uno che non l'abbia così spiccata o che ne sia quasi privo; uno molto cerebrale, in modo diverso da uno che lo sia meno, ecc. Ciò presuppone un tratto differente, che può essere dato solo nelle famiglie.

Le prime conoscenze che il bambino acquisisce vengono, inoltre, ottenute attraverso l'ambiente in cui vive, familiare e locale. Chi appartiene a una famiglia contadina, acquisirà fin da piccolo un senso della realtà e della natura che non avrà chi non é vissuto a contatto con essa. Da ciò sorge la diversità di educazione e di insegnamento che, di conseguenza, non deve essere soppressa anche per permettere ad altri di sapere o acquisire quelle conoscenze, quel senso della realtà.

L'ambiente familiare e locale fa sì che il bambino si senta parte di un mondo, di una società dove é conosciuto e amato e con cui, facendone parte, é solidale, imparando a stimarla e ad amarla. E' un legame necessario - a

---

**65** Cfr. ESTANISLAO CANTERO: *“A chi spetta educare ed insegnare”*, *Verbo*, nn. 159-160.

**66** RAFAEL GAMBRA: *“Foro sull'insegnamento”*, in *Verbo*, n. 52, p. 161. Ù

**67** Cfr. ESTANISLAO CANTERO: *“I fini dell'educazione”*, in *Verbo*, n. 158

persone, istituzioni e cose - e caratteristico della natura umana, per quanto oggi si cerchi di farla scomparire. Nel bambino, esiste un senso di responsabilità che si sviluppa col conoscere i problemi della società in cui vive e per i quali cercherà soluzione con affetto, perché sono parte della sua vita, perché sono problemi “suoi”.

I fini dell'educazione si raggiungono per mezzo dell'educazione familiare e ambientale, e non *malgrado* le differenze di ambiente che circondano il bambino. Essi si ottengono grazie a quelle differenze, perché la famiglia è l'ambiente più prossimo al bambino, il suo migliore educatore, cui tale compito spetta in modo naturale.

E' naturale che quelle differenze ambientali diano luogo anche a differenze nell'insegnamento che si riceve nelle aule, di cui poi parleremo. Nel fare astrazione dall'uomo concreto e fondando tutto sull'uguaglianza, si crede che l'insegnamento debba essere uguale per tutti, perché altrimenti sarebbe “ingiusto”: è per questo che si vuole l'eliminazione della famiglia come istituzione educativa e, in nome dell'egualitarismo, si strappano i bambini dal loro ambiente familiare e locale.

Non si può far *tabula rasa* dell'ordine naturale, eliminando l'educazione familiare e ambientale, senza provocare gravissimi danni: non solo allo stesso educando, alla famiglia e all'ambiente più prossimo nel quale il bambino vive secondo natura, ma a tutta la società e allo stesso Stato. Ciò è evidente se si pensa che l'ordine sociale è frutto dell'armonia tra le sue diverse componenti - diverse per natura - e non frutto della ragione separata dalla realtà: pertanto, quanto più ogni parte svolgerà il proprio ruolo, tanto maggiore sarà l'armonia e l'ordine sociale.

Marcel de Corte (68) lo segnalava parlando dell'importanza che l'educazione familiare svolge in vista dell'educazione politica intesa in senso lato: “*Non è forse in essa (la famiglia) che impariamo, senza saperlo, “quest'arte del vivere gli uni con gli altri”, senza la quale non c'è società politica possibile? “E' nel seno delle nostre famiglie che cominciano i nostri affetti politici”* annotò Burke, e Augusto Comte aggiunse che “*l'efficacia morale della vita domestica consiste nell'essere l'unica transizione naturale che, abitualmente, può liberarci della pura personalità per elevarci gradualmente verso la vera socialità*”.

“*In questa affermazione banale si trova un tesoro inesauribile. Infatti:*

---

68 MARCEL DE CORTE: “*L'educazione politica*”, in *Verbo*, n. 59, pp. 637-639

*Cos'è che ci insegna a vivere gli uni con gli altri, se non il ricevere una educazione politica nelle forme più diverse? Educazione all'amicizia, all'obbedienza, alla fiducia, alla giustizia, alla generosità, allo spirito di economia, al rispetto della pietà verso le tradizioni, educazione dell'intelligenza e della volontà; educazione alla continuità temporale col ricordo del passato, con l'occupazione nel presente e la preoccupazione per il futuro; educazione nello spazio sociale grazie alle relazioni coi vicini, i collaterali, i consanguinei, i parenti, gli imparentati, ecc. Non si finirebbe mai di enumerare le sfaccettature con risonanza politica dell'educazione impartita dalla famiglia con instancabile prodigalità, e senza aver prestabilito il minimo piano; educazione svolta in funzione delle necessità sempre mutevoli della vita, con una capacità creatrice e un potere di invenzione che sorge in modo improvvisato. L'imperiosa pressione della "natura sociale propria dell'uomo" confonde l'osservatore, perché agisce in ogni membro della comunità familiare che si confronta con "la natura degli esseri, delle cose e degli avvenimenti".*

*"Nulla è meno statico della famiglia, in essa tutto si muove: iniziativa, attività, novità. In essa nulla risponde a un piano prestabilito: tutto è, per così dire, lasciato all'improvvisazione. Senza dubbio, l'educazione irradiata obbedisce a una "idea direttrice" viva: il consolidamento dell'essere e il migliore divenire del gruppo e di ciascuno dei suoi membri. In essa la persona non si sviluppa che nelle sue relazioni con un "bene comune" che la supera e la costituisce.*

*"Ogni educazione che ella riceve, va a costituire l'abito dei sentimenti sociali al loro livello più naturale e meno artificiale; in un raggruppamento in cui viene perpetuamente controllato, nessuno può nascondere sotto una maschera il suo eventuale egoismo. Nessuna finzione duratura è possibile! L'animale sociale, compromesso nella disciplina della vita di società, nel miglioramento delle relazioni con gli altri e nella subordinazione dei suoi istinti, emozioni e passioni alla ragione e alla volontà, appare al nudo, allo stato autentico, così come è realmente senza l'imbellettamento dei sistemi e delle ideologie.*

*"Nella famiglia apprendiamo che "l'essere sociale e il dovere sociale coincidono" con la stessa facilità con cui respiriamo l'aria del luogo. L'imperativo sociale non viene imposto ai miei atti dal di fuori, ma sorge dall'interno del "mio stesso essere". La vita familiare porta l'uomo a riconoscere, per lo meno nelle sue azioni, che l'obbligo sociale si identifica col suo stesso essere: "devi perché sei".*

*"In essa l'uomo accetta, per effetto dell'educazione "climatica" in cui è immerso, la propria natura sociale e i doveri sociali verso i suoi, così come accetta se stesso. Non è costretto a scegliere tra famiglia diverse: ne ha solo*

*una. Non può scegliere coloro che lo circondano: gli sono dati. Impara così ad acconsentire alle società maggiori nelle quali si integra, specialmente alla sua patria, che non è oggetto di scelta e costituisce il timone della società politica di cui è membro.*

*“Come comprendere la terra dei padri senza far riferimento alla famiglia? Come sottrarsi all’obbligo di amarla, che inizia nella famiglia, senza scuotere con ciò i fondamenti della comunità politica?”*

*“Ma il ruolo educativo della famiglia in materia politica non si limita a questo. La famiglia ci insegna a sottoscrivere senza riserve quella che è l’anima stessa di ogni società organizzata: “La gerarchia designata dai servizi che presta”.*

*“L’eguaglianza che affascina i nostri contemporanei è la definizione della morte sociale. Che scambi potranno esserci in una associazione di eguali, al di fuori di un commercio verbale, fallace e vano? Lo scambio esige la differenziazione, e la differenziazione a sua volta esige la gerarchia al vertice, dalla quale lo scambio si trasforma in dono. Non sarà mai eccessivamente sottolineato che la comunità familiare è quella in cui i genitori danno sempre, senza mai ricevere in cambio dai propri figli, altro che segnali di affetto. I servizi e i beni forniti dai genitori non hanno reciprocità da parte dei figli. Solo più tardi, quando essi avranno a loro volta fondato un focolare, i figli diventeranno donatori. La reciprocità del “quid pro quo” si estende nella successione.*

*“In questo sta l’essenza stessa della gerarchia: “il vero capo è colui che dà senza ricevere in cambio, o colui la cui liberalità è senza misura rispetto a quel che riceve”, poiché dirige nel doppio senso di ordinamento e di comando - senza di che ogni società si sgretola - ed è l’unico che può farlo”.*

I benefici innumerevoli che la società riceve attraverso l’educazione familiare non possono essere sostituiti da altri tipi di educazione in cui la famiglia non occupa il ruolo che le spetta naturalmente.

La mancanza dell’educazione familiare produce danni a non finire, come lo sradicamento, il disadattamento, la ribellione, le tare psicologiche, la delinquenza, la massificazione, ecc.: senza l’educazione manca tutto quanto ha esposto Marcel de Corte.

Si può amare solo ciò che si conosce: se si separa il bambino dal suo ambiente familiare e locale, non potrà amare nulla in modo reale; invece, attraverso di essi e grazie alla stabilità, potrà salire verso altre sfere o campi sociali.

### **3.3 Diversi gradi e tipi di insegnamento**

L’universalità di insegnamento, pertanto, non è in contrasto con la pluralità dello stesso; anzi al contrario, quella è condizione di questo, e solo

con quella é possibile che la cultura giunga a tutto il popolo e la civiltà non scompaia. Ù

Alla diversità di luogo - inteso nel suo aspetto più prossimo, familiare e locale - in cui il bambino vive, corrisponde, per ciò stesso, un diverso insegnamento in relazione allo stesso ambiente in cui vive.

### 3.3.1 L'insegnamento elementare

L'insegnamento elementare non può separare il bambino dal suo ambiente familiare e locale: il fine dell'educazione supera quello dell'istruzione e, al contempo, l'istruzione deve essere educatrice e non solamente istruttiva, cioè limitata ad apportare una serie di dati e conoscenze, facendo astrazione dal loro aspetto e valore morale. Come osserva Rafael Gamba (69), *“supporre che l'insegnamento e la cultura siano qualcosa che si realizza esclusivamente nelle aule, assumendo contenuti e programmi per mezzo di libri e spiegazioni determinate, é una restrizione concettuale provocata dalla mentalità razionalista. Normalmente questi elementi, che l'uomo riceve dall'ambiente familiare, circostante e vitale, saranno - nell'insieme della sua cultura e della sua educazione - molto più profondi e decisivi di quanto possa in seguito ricevere da libri e centri di insegnamento”*. La scuola é il prolungamento della famiglia: non é la famiglia a dover supplire la scuola, ma il contrario. Il primato non spetta alla scuola, ma alla famiglia - dalla quale riceve, per delega dei genitori, la facoltà di educare e insegnare che ad essi spetta naturalmente -, per cui non può perseguire una finalità distinta o contraria a quella assegnatale dalla famiglia e, su un altro piano, dalla Chiesa (70). La scuola é complementare alla famiglia - e perciò non può far valere diritti sulla famiglia - perché nell'ordine dei fini alcuni sono superiori ed altri subordinati.

Perciò, il bene che si vuole ottenere dall'insegnamento scolastico (se implica l'allontanamento permanente o considerevole dalla vita familiare o se é opposto ai desideri e sentimenti dei genitori), viene annullato dal male che produce e le sue conseguenze sono assai più pregiudizievoli degli ipotetici benefici che si ottengono con l'insegnamento scolastico.

---

**69** RAFAEL GAMBRA: *“El tema de la enseñanza y la revolución cultural”*, in *Verbo*, n. 89, novembre 1970, p. 890

**70** Cfr. ESTANISLAO CANTERO: *“A chi spetta educare ed insegnare”*, *Verbo*, nn. 159-160.

Ma se l'insegnamento non deve essere meramente istruttivo, ma anche - e nella misura in cui é possibile nei centri di insegnamento -, educativo, ossia deve collaborare al fine primario costituito dall'educazione, cos'è che si deve insegnare?

Henry Charlier (71) evidenzia che *“la meta dell'insegnamento non consiste nel far ritenere ai bambini il maggior numero di cose possibili, ma nell'insegnare loro a pensare. Che la memoria sia piena di innumerevoli conoscenze accumulate dalle generazioni umane é completamente inutile, se lo spirito non sa unirle in idee e classificarle [...] E' su fatti molto semplici che i bambini imparano a pensare. E' necessario insegnare a osservare i fatti invece di rimpinzare la memoria; semplificare l'insegnamento, non complicarlo”*.

E' certo che l'insegnamento ha due diverse utilità, che consistono, come segnala Henry Charlier (72), nel *“dover formare lo spirito e insegnare ai bambini molte cose pratiche che é loro necessario sapere. Deve preparare la ragione all'esattezza; l'intelligenza ad osservare bene, e, d'altro canto, aprire ai bambini le carriere con cui si guadagneranno da vivere”*. Non si deve dimenticare nessuna di queste cose, ma coordinarle perfettamente, perché *“l'utilità pratica dell'insegnamento, per così dire, é annullata se lo spirito ragiona male e se l'intelligenza é cieca”* (73).

L'insegnamento deve perciò stare a contatto col mondo reale, con la natura, e non rinchiudersi in astrazioni intellettuali o pseudointellettuali, che rendono incapaci di ogni realizzazione pratica e portano allo sfascio. Il che, se é importante in ogni insegnamento, lo é specialmente in quello elementare, perché é quello in cui il bambino acquisirà o meno i primi elementi necessari al suo sviluppo. Perciò deve essere *“una vera scienza pratica o un'arte veramente pratica”* (74), e mai *“una specie di teoria astratta della pratica, o un rimaneggiamento scientifico quantitativo che si crede pratico, ma che allontana tanto dalla vita e dai mestieri, quanto dalla pura teoria intellettuale”* (75).

Orbene, se l'insegnamento deve insegnare a pensare, *“pensare non è cre-*

---

71 HENRY CHARLIER: *“Culture, école, métier”*, Nouvelle éditions latines, Paris, 1959, p. 25

72 HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 25. Ù

73 HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 26.

74 HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 26

75 HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 26.

*are, né ricreare il mondo; é penetrare profondamente la natura delle cose e vedere le relazioni sfuggite agli occhi, mettere in relazione fra loro i fatti osservati”* (76). Questa conoscenza delle cose può realizzarsi solo sul campo e, perciò, l’insegnamento non deve allontanare - specie l’insegnamento elementare e quello non tipico di futuri studi superiori -, il bambino dal suo ambiente locale.

L’insegnamento elementare deve essere, in primo luogo, insegnamento religioso. Deve pure insegnare il linguaggio e il suo uso, perché attraverso di esso noi comunichiamo e capiamo, anche se nel grado necessario alla sua elementarità. Ad esso deve essere unita la storia, mettendo al livello dei bambini la conoscenza della loro patria e del loro popolo, perché congiuntamente all’educazione familiare imparino a conoscerlo e ad amarlo. Infine, le quattro operazioni fondamentali e la regola del tre, ma senza concedere all’aritmetica il primato, perché, come nota opportunamente Henry Charlier (77), *“la matematica non é ... un mezzo di formazione tanto universale quanto le lettere. Ragionare con rigore ed esattezza sulle quantità non é una buona formazione intellettuale per giudicare le qualità, che é la nostra principale occupazione della vita; qualità dell’uomo, delle sensazioni, dei fatti e degli avvenimenti”*.

D’altra parte, l’insegnamento elementare deve essere tale da poter essere ricevuto da tutti i bambini. Il che non comporta l’obbligo di doverlo ricevere, ma implica, di fatto, il dovere di non partecipare a un insegnamento corruttore e, in ambito giuridico, l’impossibilità di trasformare un diritto in un obbligo di legge imposto dallo Stato o dalla società.

Affinché tutti i bambini possano ricevere l’insegnamento elementare, é necessario che là dove sono i bambini ci siano delle scuole. Pertanto, materialmente, l’insegnamento elementare deve essere completamente portato in tutti i villaggi - per piccoli che siano -, posto che, come abbiamo evidenziato, non bisogna separare i bambini dal loro ambiente, ma operare in accordo con questo.

### 3.3.2 Il mestiere come educatore

Abbiamo evidenziato che l’insegnamento non deve separare dall’ambie-

---

76 HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 40.

77 HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 31.

nte e che deve essere svolto a contatto con la realtà. Ciò significa che non deve staccare dai mestieri, deve esser unito ad essi, svolgersi parallelamente al contatto con le cose nei laboratori, nei campi, nel mare... con tutto quanto é un mestiere.

Dove il contadino avrà appreso a osservare il cielo per prevenire la grandine e la tormenta? Dove il carpentiere e il falegname a tagliare il legno ed assemblarne i pezzi? Come sapere quando si deve seminare? Come sapere se un legno é secco o fresco e se serve per fare un mobile o, al contrario, se si dovrà aspettare o escluderlo? Sono, queste, conoscenze che si imparano sul campo, spesso dalla mano del padre o del familiare che vi si dedica. Sono conoscenze impossibili da imparare a scuola, nei libri o nei corsi teorici per quanto si frequentino.

L'insegnamento dei mestieri non può essere impartito nelle aule. Questo non é "classismo", né dimenticare o rinunciare al fine educativo, ma é una conseguenza naturale della vita. In questo modo si conoscerà il mestiere sin da bambino, si sarà familiari ad esso e si imparerà ad amarlo e stimarlo, e gli uomini che si dedicano ad esso lo assimileranno nel modo più naturale. Il che non significa che si debba obbligatoriamente seguire il mestiere dei genitori o dell'ambiente con cui si é a contatto. Se si hanno attitudini e si vuole, ci si potrà dedicare a "studiare" e prepararsi a una carriera universitaria o di livello medio o per qualunque altra attività per la quale si abbiano le capacità.

### 3.3.2.1 L'educazione dei valori della persona

D'altronde, come ha recentemente messo in risalto Michel de Penfentenyo (78), anche i mestieri sono educatori sotto un duplice aspetto: educano ai valori propri della persona e ai valori sociali.

#### 3.3.2.1.1 L'educazione del pensiero

Nel primo aspetto, innanzi tutto, l'imparare un mestiere comporta al contempo l'imparare a pensare.

Henri Charlier (79) lo evidenzia nello scrivere "*i filosofi e i professori, che si credono specialisti dell'universale, saranno probabilmente gli iltimi ad accet-*

---

**78** MICHEL DE PENFENTENYO: "La formación de los hombres por los oficios y las profesiones", in Verbo, nn. 119-120, novembre-dicembre 1973. Le epigrafi sono prese da questa opera.

**79** HENRY CHARLIER: *op. cit.*, p. 34.

*tare che nell'apprendere seriamente un mestiere si forma lo spirito per distinguere le idee, astrarre e generalizzare. Quei falegnami popolari dei secoli XVII e XVIII, che ci hanno lasciato tanti mobili ammirevoli - e ancora sono visibili nello stesso posto in cui furono fatti -, non sempre sapevano leggere: ma nelle loro opere c'è, senza dubbio, un'alta civiltà! Comperare un tronco di albero per fare con esso un armadio e portare a buon fine quel lavoro: questo è senza dubbio quel che si dice conoscere un mestiere... C'è un progetto dell'armadio, c'è una logica nelle attività, un ordine generale che deve essere colto astrattamente; sugli ipotetici pezzi di legno che il carpentiere non vede se non nella sua immaginazione, e che confronta con un progetto che è l'idea dell'armadio, il suo spirito impara ad astrarre e a generalizzare tanto seriamente quanto come su questi esempi venerabili: "Pietro è uomo", o "un cavallo raro è caro" ”.*

*“Imparare un mestiere - segnala Michel de Penfentenyo (80) - è, dunque, imparare a pensare, ma imparare a pensare all'interno del concreto e della stessa vita..., cosa che implica molta disciplina dello spirito e della volontà, della quale non si occupano i libri. Questo lo si dimostra ogni giorno, quando ammiriamo nell'uomo di mestiere “quel pensiero organico, alimentato da tutta la ricchezza del reale e ben legato al suo centro, che è Dio” (Thibon).*

*“Un pensiero di questo tipo è evidentemente più fecondo, per essere impregnato della stessa vita delle cose, del pensiero elaborato da un'intelligenza che non riceve le lezioni della vita se non attraverso l'espressione mediata dello scritto o dell'immagine. Perciò la vita dei mestieri e delle professioni, assieme alla vita di famiglia, è certamente il più fecondo mezzo organico per l'educazione integrale degli uomini. In quanto tale può essere un antidoto molto efficace per numerose sregolatezze del pensiero moderno”.*

### 3.3.2.1.2 Mestiere e cultura

Quanto alla relazione mestiere-cultura, Charlier scrive: *“Ogni vero mestiere implica, per se stesso, una vera cultura”* (81). ù

La cosa farà probabilmente mettere le mani nei capelli a tutti coloro che considerano cultura l'uniformismo che abbiamo precedentemente criticato. Si tratta di una “cultura” uniforme, che Simone Weil non dubitò di qualificare

---

**80** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 995.

**81** HENRY CHARLIER: *cit. da Penfentenyo, op. cit.*, p. 997

come “*strumento maneggiato dai professori per fabbricare professori che a loro volta fabbricheranno professori*” (82). Cultura uniforme, torniamo a ripeterlo, che estingue la vera cultura, perché questa é diversificata e plurale, così come la stessa vita lo é per i diversi uomini concreti.

Scrive Penfentenyo (83): “*Certamente, la cultura artistica non é cultura tecnica, né la cultura medica é cultura militare o scientifica.*

“*Facciamo riferimento agli infimi gradi dell’intelligenza applicata e non alle vette della vita metafisica. Ma non é meno certo che per la maggioranza degli uomini - che non sono né Platone, né san Tommaso d’Aquino, né Michelangelo -, le grandi intuizioni estetiche o metafisiche non saranno mai possibili senza che la ragione sia passata in qualche modo per le umili discipline delle verità e delle bellezze più elementari; la sapienza popolare che troviamo in tanti buoni operai e contadini mostra quanto quegli umili gradi di cultura ben incarnata aprano la strada a una sapienza molto superiore e che va infinitamente più lontano delle sole conoscenze tecniche; mi piace abbastanza la bella formula del nostro amico B. Champon nell’ultimo quaderno del CERC (84): “I tesori dell’arte, siano vecchie chiese o residenze, che esistono nel più piccolo villaggio delle nostre vecchie cristianità, sono altrettanti testimoni della ricca cultura di quei popoli illetterati”.*”

### 3.3.2.1.3 Mestiere e personalità

“*Il mestiere - scrive ancora Penfentenyo (85) - é anche crogiolo della personalità morale e sociale. Sin dal momento in cui un uomo appartiene a una certa classe, produce un’irradiazione ed é un’autorità sociale perché viene formato dal proprio mestiere. Marinaio, professore, macellaio, notaio, orologiaio, sono altrettante personalità, e, pertanto, autorità naturali. La vita sociale si arricchisce e diviene gerarchica in rapporto alla varietà delle diverse personalità umane.*

“*Non ci si aspetta dall’ufficiale che sia prima e innanzi tutto un diplomatico, ma un uomo di governo; non si chiede al notaio che abbia principalmente spirito d’avventura, ma che sia il custode delle regole e forme giuridiche per il momento in cui deve essere il consigliere legale delle fami-*

---

**82** SIMONE WEIL: *op. cit.*, p. 92. Ù

**83** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 997. Ù

**84** Centre d’Etudes et de Recherches des Cadres.

**85** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 999.

*famiglie. Neppure si chiede all'artista che si preoccupi della produttività, ma che dia nuove espressioni alla bellezza.*

*“In questo modo si potrebbe disegnare la galleria dei ritratti psicologici degli uomini dei mestieri, che sarebbe di fatto la galleria delle personalità più caratteristiche e al tempo stesso la galleria delle virtù sociali specifiche che costituiscono l'insieme della ricchezza multiforme di una società”.*

### 3.3.2.2 Educazione dei valori sociali

I mestieri sono anche educatori dei valori sociali per tre aspetti fondamentali, come - il più volte citato - Penfentenyo segnala (86): la responsabilità personale, la continuità e l'equilibrio della vita sociale, la promozione delle autorità sociali.

*“Tre capitoli dell'educazione - scrive (87) - che ci portano agli antipodi dello spirito moderno, dello spirito ugualitario e collettivista...; di quello spirito che diseduca l'uomo nella misura in cui lo tratta come un essere perpetuamente bisognoso di assistenza, irresponsabile cronico e isolato socialmente, che deve essere programmato, vigilato e assicurato, come fa uno Stato che cerca in ogni occasione di fargli contemporaneamente da famiglia, nutrice, maestro di scuola, fornitore, medico, assicuratore, e, ovviamente, alla fine dei suoi giorni, becchino gratuito e obbligatorio”.*

#### 3.3.2.2.1 La responsabilità personale

*“Il senso della responsabilità personale è uno dei principali criteri di educazione morale e sociale. Gli spiantati, gli incapaci, le vittime della massificazione sociale, non hanno che un senso molto debole della loro responsabilità, perché mancano loro quei legami di dipendenza verso le cose o le persone, che formano la responsabilità” (88).* Il senso di responsabilità è fornito dai mestieri in quanto danno stabilità, conoscenze e senso comune.

*“Uno è responsabile di sua moglie e dei suoi figli nella misura in cui è davvero legato ad essi. Ugualmente, si è responsabili di un lavoro o di una professione nella misura in cui si è in qualche modo sposati a quel lavoro, nella misura in cui si è incorporati a quel mestiere; non si può educare al*

---

**86** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 1001.

**87** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 1001.

**88** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 1002-1003.

*senso di responsabilità senza un minimo di incarnazione concreta. Perciò, quanto più un mestiere ci pone in contatto con le leggi della vita, tanto più quel mestiere educa al senso di responsabilità.*

*“Se un apprendista commette uno sbaglio, se un agricoltore rovina la semina, se un pilota d’aerei commette un errore di rotta, se un commerciante moltiplica i suoi errori di gestione..., gli interessati se ne accorgono in modo molto diretto e personale; l’apprendista, il pilota o l’agricoltore sono immediatamente sanzionati, perché la natura delle cose nega la possibilità di accordi.*

*“Un uomo di mestiere che moltiplica i suoi errori viene escluso (nel caso di un marinaio o di un aviatore é persino eliminato fisicamente): la selezione naturale entra completamente in gioco; e se non viene eliminato dai propri interessi corre il rischio di esserlo per opera della clientela o dei suoi compagni di lavoro, perché le microsolidarietà delle persone dei mestieri sono tali che chi non rispetta le regole del gioco, subisce immediatamente il disprezzo e, eventualmente e successivamente, l’espulsione.*

*“Come si vede, in questo modo le comunità lavorative sviluppano simultaneamente il senso di responsabilità e il senso di solidarietà o, se si preferisce, il senso delle solidarietà responsabili; il che é assai importante per i tempi che corrono, nei quali si vedono masse disorganiche lasciarsi imbrogliare così facilmente dai propagandisti della solidarietà, ma di una solidarietà che rifiuta ogni senso di responsabilità: bisogna, dunque, da stare molto attenti ai meccanismi del binomio solidarietà-responsabilità. Il binomio opera in modo completamente naturale nella vita professionale, perché la solidarietà dell’uomo col suo ambiente, la sua funzione e i suoi compagni o superiori appare come una necessità vitale”.*

### 3.3.2.2.2 La continuità e l’equilibrio della vita sociale.

I mestieri, essendo vincolati e prossimi all’ambiente naturale, evitano la massificazione e i perniciosi effetti del gigantismo. Contemporaneamente producono la naturale stabilità dell’uomo nel suo ambiente e ne rendono impossibile l’isolamento nella società massificata, in cui spesso vive, stimolando solidarietà umane concrete: essi costituiscono perciò un’efficace barriera ai movimenti di massa e ai totalitarismi (89).

---

89 MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 1004-1005

### 3.3.2.2.3 La promozione delle autorità sociali

La naturalità dei mestieri e delle professioni dà luogo alla promozione delle autorità sociali. Le élite naturali sono conseguenza del loro dinamismo interno e della loro stabilità: sorgono nel seno di quelle organizzazioni - in modo naturale, non imposto né provocato dall'esterno -, perché hanno vita propria: é per questo che gli uomini stabiliscono relazioni professionali realmente umane e riconoscono le autorità sorte al loro interno.

Come spiega lo stesso Penfentenyo (90), *“l'autorità che si esercita in esse appare ai subordinati come legata a un'esistenza abbastanza dura, a una superiorità professionale evidente, a doveri e sacrifici che la collocano al di sopra di privilegi, in modo sufficiente perché coloro che devono andare ad occuparli vengano spinti più dalla naturale promozione sociale che dall'ambizione.*

*“In esse l'autorità dei capi si trova legata in modo molto evidente al destino della comunità di lavoro, che in qualche modo si immunizza autonomamente e previamente dai rischi ordinari di degradazione delle proprie funzioni. Difesa dai suoi stessi abusi e dalla propria degenerazione, non può mancare alla giustizia, alla verità e al bene delle persone, se non pregiudicando se stessa; non può distruggere alcunché se non distruggendo sé stessa in un termine medio o lungo.*

*“Gli interessi dei capi - parlo di quelli che formano un corpo con la stessa vita di coloro che comandano - si identificano a tal punto con gli interessi del popolo, che i nemici degli uni lo sono anche degli altri...”.*

### 3.3.3 Gli insegnamenti medi

Parlando dell'insegnamento elementare abbiamo visto che questo deve essere il più generalizzato possibile, per non separare il bambino dal suo ambiente vitale, familiare e locale.

Ma nell'insegnamento medio questa modalità deve continuare? Deve essere generale? Deve estendersi a tutti? Ancora, l'insegnamento medio deve essere unico? o, al contrario, esiste diversità di insegnamenti medi? Il baccellierato é l'unico insegnamento medio?

Come osserva Rafael Gamba (91): *“Oltre a questo insegnamento gene-*

---

**90** MICHEL DE PENFENTENYO: *op. cit.*, p. 1007-1008.

**91** RAFAEL GAMBRA: *“El tema de la enseñanza y la revolución cultural”*, *op. cit.*, p. 892.

*rale di base, ne esiste uno particolare per coloro che dedicheranno la loro vita alla ricerca, alle professioni umanistiche e a quelle tecniche che richiedono un capitale di conoscenze speculative. Questo insegnamento non è più generale - e non si può desiderare che lo sia -, dal momento che prepara a una attività da esercitare per tutta la vita, e, per legge naturale, sono i meno quelli che la eserciteranno. Spingere tutti a seguire questo livello di studi costituirebbe una enorme perdita di energie e farebbe sì che la grande maggioranza delle funzioni della vita sociale fosse ricoperta in seguito a un insuccesso nelle professioni umanistiche o scientifiche”.*

*“Concludere - dice altrove (92) - che l’insegnamento medio - inteso come baccellierato - debba estendersi alla totalità dei cittadini, costituisce quel sofisma che i logici definiscono come “prendere la specie per il genere”, dato che, come è noto, il baccellierato non è l’insegnamento medio, bensì uno degli insegnamenti medi assieme ad altri insegnamenti ugualmente medi (perizie, magistrali, ecc.): per la precisione è il tipo di insegnamento medio che devono frequentare quegli alunni che rivolgono la loro vita verso gli studi superiori, specialmente quelli universitari. E’ per questo che in esso si frequentano, anche nella fase iniziale, materie come il latino, a cui difficilmente possono essere interessati coloro che non avranno un destino universitario; è per questo che gli studi possiedono (o devono possedere) un senso disinteressato e contemplativo che non può coincidere, neppure desiderandolo, col contenuto informativo e strumentale che per l’uomo non universitario devono avere gli studi medi” (93).*

---

**92** RAFAEL GAMBRA: *“La democratización de la enseñanza media”*, in *Verbo*, nn. 26-27, pp. 402-403

**93** MARIO LASERNA, Rettore della Universidad de los Andes in Colombia, segnalava che: *“se si vuole estendere a tutti o alla maggioranza il beneficio dell’educazione post primaria, come è senza dubbio lodevole fare, converrebbe diversificare la secondaria. In questo modo si risponderebbe alle necessità del paese e alle aspirazioni di molti giovani, senza far straripare l’università. La formula sembra poco democratica, ma, senza dubbio, essa da molte più probabilità ai settori più modesti che un sistema unico, nel quale sono sconfitti in anticipo”*. (in *Planteamiento y reforma de la enseñanza universitaria*, nella rivista *“Universitas”*, Buenos Aires, n. 4, marzo 1968, p. 14). Soluzione analoga per il Portogallo viene proposta da GUILHERME BRAGA DA CRUZ: *Reforma do ensino superior. Dos anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação*, Cidadela, Coimbra, 1973; cfr. la recensione in *Verbo*, nn. 117-118, agosto-ottobre 1973, pp. 845 e succ. Nello stesso senso può vedersi in *Verbo* n. 74, l’informativa del collegio docente di

Oggi si pensa che chi non ha passato lunghi anni nelle aule - spesso a tempo perso - non é “formato”, “preparato”. Tuttavia, come segnalava Mario Laserna per la Colombia (94) - cosa che si può generalmente estendere a tutti i paesi -, *“la scuola primaria di quattro anni che esisteva sino a poco tempo fa nei paesi più avanzati, ha formato alunni che scrivevano senza errori di ortografia, conoscevano l’analisi logica e grammaticale, compivano rapidamente e senza errori le quattro operazioni, sviluppavano una capacità di astrazione che molti baccellieri di oggi potrebbero invidiare loro e manifestavano per tutta la vita un genuino desiderio di apprendere”*. Può dirsi la stessa cosa oggi, non solo dei baccellieri, ma anche degli universitari?

In verità, come segnalava Balmes (95), *“se desideriamo pensare bene, dobbiamo cercare di conoscere la verità, la realtà delle cose. A che serve discorrere sottilmente o con apparente profondità, se il pensiero non é conforme alla realtà? Un semplice operaio, un modesto artigiano, che ben conoscono l’oggetto della loro professione, pensano e parlano di essa meglio di un presuntuoso filosofo che con elevati concetti e parole altisonanti vuol dare lezioni su ciò che non capisce”*.

### 3.3.4 L’insegnamento universitario e gli insegnamenti superiori

Per quanto concerne l’insegnamento universitario diremo, molto brevemente, che esso deve essere alla portata di tutti, il che é cosa ben diversa dal fatto che tutti vadano all’università. Essere alla portata di tutti, vuol dire che tutti coloro che abbiano spirito o vocazione universitaria e capacità sufficiente per farlo, possano, se questo é il loro desiderio, andare all’università.

Oggi l’università é spesso trasformata in una fabbrica di titoli, condizione necessaria per poter esercitare una professione: senza dubbio non é questo il fine dell’università. Un gran numero di titoli universitari odierni non corrispondono a quel che é l’università, o meglio, a quel che dovrebbe essere. Dopo aver ottenuto il titolo, dopo essere passati per le aule - molte volte e nei confronti di un gran numero di indirizzi, oggi considerati universitari -, non si riesce in alcun modo ad essere un universitario. Si é tanto

---

un istituto di Madrid, che si somma nella parte fondamentale a quanto redatto dalla Asociación Provincial de Catedráticos de Enseñanza Media di Madrid.

**94** MARIO LASERNA: *op. cit.*, p. 14.

**95** JAIME BALMES: *El criterio*, cap. I, n. 1, p. 488, nell’edizione della B.A.C.

poco universitari quanto lo si era prima, per quanta qualificazione tecnica si sia ottenuta.

Ma in un qualunque senso si consideri l'insegnamento universitario - sia come universalità del sapere, sia come certificazione specifica di una professione -, non si può pretendere di metterlo né alla portata di tutti, né della maggioranza, ma solo alla portata di coloro che sono capaci di frequentare con profitto detti studi, per non far calare l'alto livello necessario a che non si degrading il sapere.

L'universalità e la pluralità anteriormente segnalate esigono che l'insegnamento superiore, l'insegnamento universitario, esista soltanto per la formazione di autentiche élite del sapere. Da ciò deriva che, assieme a un autentico insegnamento universitario, debbano esistere altri insegnamenti superiori, imprescindibili per esercitare molteplici professioni, ma che non richiedono, e non richiederanno mai il carattere universitario, quand'anche venissero chiamati con questo nome.

In questo modo è possibile ottenere le finalità di molteplici insegnamenti superiori senza che perdano il loro carattere specifico, e al tempo stesso fare esistere un autentico insegnamento universitario, che non è soltanto un insegnamento superiore, ma qualcosa di davvero universitario.

## CAPITOLO IV

### **La libertà di insegnamento**

Libertà di insegnamento! Si parla di essa, la si encomia, ma la si difende realmente? E' una domanda che è necessario porsi, perché, disgraziatamente e nonostante tanta propaganda che sembra difenderla, la poca libertà di insegnamento che resta si sta perdendo sempre più.

Quando l'UNESCO, gli Stati che impongono il loro monopolio sull'insegnamento e i mezzi di informazione, parlano di libertà di insegnamento: cosa intendono in realtà con questo termine? Non è un controsenso che proprio dove il monopolio statale è ogni volta maggiore si parli nello stesso tempo di libertà di insegnamento? Non è un assurdo difendere la libertà di insegnamento e accrescere intervento dello Stato nell'insegnamento? Questa libertà non può essere realmente tale poiché ci fa dipendere sempre più dallo Stato.

Perché? Cos'è la libertà di insegnamento? La libertà di insegnamento è la facoltà per la quale coloro a cui spetta l'esercizio di tale missione possono, effettivamente, realizzarla con tutte quelle funzioni che l'esercizio di tale missione comporta, in quanto unite allo sviluppo e alla messa in pratica della medesima.

Ciò suppone una serie di requisiti che, da un lato, la garantiscano di fronte a ogni possibile restrizione o annullamento e, dall'altro e allo stesso tempo, ne assicurino la pratica.

Affinché esista la libertà di insegnamento è necessaria, in primo luogo, l'organizzazione reale ed effettiva della società in corpi intermedi, cosa che in contropartita richiede che lo Stato li riconosca (fatto necessario perché sia davvero l'organo che veglia per il bene comune), e non si immischi (perché non è suo compito, giacché manca di ogni titolo per questo) nei doveri, facoltà e diritti che ad essi corrispondono, come enti naturali anteriori ad esso.

Ma perché questa libertà di insegnamento esista, assieme a questo elemento sociale imprescindibile, è necessaria una determinata attitudine da parte dello Stato. Attitudine che è fondamentalmente triplice.

Da un lato è necessario che lo Stato vegli perché non vengano superati i limiti della libertà di insegnamento (limiti di cui ci occuperemo poi), impedendo che essa si trasformi in un elemento distruttivo della società, per il che dovrà impedire ogni attività che danneggia il bene comune temporale o lo pone in pericolo.

E' pure necessario che lo Stato operi all'interno dei limiti impostigli dalla sua missione propria e specifica. Perciò non può svolgere una politica che ostruisca il funzionamento dei corpi intermedi, come quella costituita da gravami fiscali all'insegnamento o da imposte accademiche, che in nessun caso gli spettano perché superano il compito proprio e specifico di vegliare sul bene comune.

Infine, quando il corpo sociale non riesce ad impartirlo, lo Stato deve supplire all'insegnamento sia apportando dei mezzi economici, se questa è la causa che ne impedisce il normale funzionamento, sia costruendo il collegio, la scuola, ecc., ma in modo tale che questa supplenza non incorra negli inconvenienti del paragrafo precedente, né comporti per gli alunni, le loro famiglie o i professori alcuna soggezione ad una ideologia o a una politica che, anche se non è totalmente contraria al bene comune, diviene totalmente discutibile a causa dell'accettazione o meno di quei principi o conseguenze.

Vale a dire, perché la libertà di insegnamento divenga realtà si richiede da parte dello Stato il compimento della sua missione specifica, per cui deve tenere sempre presente il principio di sussidiarietà, principio di ordine naturale, ricordato, non inventato, da Pio XI nella Quadragesimo Anno e nuovamente accolto da Giovanni XXIII nella Mater et magistra, così come da Pio XII e Paolo VI (96).

#### **4.1 Presupposti imprescindibili per la libertà di insegnamento.**

##### **4.1.1 Diritto dell'iniziativa privata a fondare e istituire centri di insegnamento**

Tale diritto deriva ed ha il suo fondamento nel Diritto naturale, secondo cui è ai genitori che spetta l'educare i propri figli. Il che si manifesta in due aspetti.

In primo luogo, al diritto e all'obbligo dei genitori di educare i figli corrisponde che, di fatto e di diritto, gli stessi possano istituire i centri perché ciò avvenga. Se si nega questo diritto a fondare i centri di insegnamento, il diritto naturale dei genitori viene soppresso (anche se in teoria si riconosce quel diritto naturale), posto che non se ne permette l'esercizio. Il diritto naturale primario, per cui spetta ai genitori l'educazione dei figli, deve essere riconosciuto, accolto e protetto dalla legislazione umana positiva, perché possa divenire realtà; cosa che non succede se si impedisce ai genitori di istituire i centri di insegnamento.

Ciò nonostante, si cerca di instaurare il monopolio statale sostenendo che non elimina questo diritto e, ancor più, che è l'unico modo di renderlo effettivo.

Lo Stato si arroga la titolarità del diritto, col che scompare il diritto inalienabile dei genitori. La finalità della stessa, così come il suo oggetto, è sostituita da quanto stabilisce lo Stato.

D'altra parte scompare la possibilità di opzione, che deriva dal diritto dei genitori in ordine all'educazione della prole, per cui essi lo esercitano come credono sia conveniente. Perché le famiglie, per rendere reale il proprio diritto, devono poter mandare i figli nel collegio che, secondo loro, riunisce le caratteristiche più adeguate all'insegnamento che vogliono sia ricevuto dai loro figli.

Questa opzione, totalmente legittima perché in accordo con la morale e il bene comune, viene eliminata col monopolio statale; e viene ritagliato e mutilato il diritto originario su cui si basa, quando si limita indebitamente, arbitrariamente, la libertà di insegnamento, perché col monopolio, anche se esisteranno diversi centri di insegnamento, saranno tutti caratterizzati dalla loro dipendenza dallo Stato.

---

**96** PIO XI, enciclica *Quadragesimo anno*, del 15-5-1931, n. 79; GIOVANNI XXIII, enciclica *Mater et magistra*, del 15-5-1961, n. 53 e n. 152; PIO XII (? , n.d.t.), lettera *Nous avons lu*, n. 6; PAOLO VI: *Allocuzione ai dirigenti della Federazione delle Cooperative Italiane e delle Casse Rurali e Artigiane*, del 10-11-1975, indirettamente, nel parlare della necessità de "i corpi intermedi".

L'opzione dei genitori, l'esercizio del loro diritto, resta ridotto, nel migliore dei casi, all'inviarli al centro A, B o X, sostanzialmente tutti identici; col che quell'opzione, quell'esercizio del diritto, altro non é che una presa in giro dello stesso. L'opzione, la libertà nell'esercizio del diritto, resta limitata (nel farne una grossolana parodia) allo scegliere materialmente fra un centro o l'altro, non essendoci opzione possibile quanto al metodo di insegnamento, allo spirito del medesimo. Tutti saranno esattamente uguali. Perché sono tutti statali.

L'unico modo per garantire il diritto dei padri nell'educazione e insegnamento della prole, per garantire la libertà di insegnamento, é mediante la formazione di centri di insegnamento di iniziativa privata.

#### 4.1.2 Finanziamento dell'insegnamento

Secondo il "senso della storia", l'insegnamento "deve" essere finanziato dallo Stato. Tale attitudine - frutto del maggiore totalitarismo che sarà ricordato dalla storia e che si sta instaurando a passi da gigante -, é inammissibile, non solo per il cattolico, ma per ogni uomo, dato che tale provvedimento é totalmente contrario alla natura.

Se si crede che l'uomo é libero, non si può contemporaneamente affermare nessuna altra soggezione allo Stato di quella che é frutto del bene comune temporale. L'uomo, salvo quella limitazione conseguente la sua socialità, non dipende dallo Stato, né questo può imporgli altro che lo strettamente necessario al bene comune temporale; in altro modo perde la sua libertà, divenendo schiavo dello Stato.

Lo Stato é necessario, ma - evidentemente - per svolgere le sue funzioni specifiche; e il diritto di insegnare, lo abbiamo già visto (97), non gli compete in altro modo che sussidiario e indiretto. Fra queste sue missioni specifiche c'è quella di vegliare - per imposizione stessa derivante dal procurare il bene comune - sulla libertà di insegnamento. Se questa libertà non esiste - ovvero viene limitata dallo Stato per capriccio - il bene comune scompare. Sul piano economico, del quale trattiamo ora, ciò comporta che l'insegnamento deve essere sostenuto da coloro che sono i suoi beneficiari diretti - che sono anche quelli che possono insegnare - e, pertanto, che esercitano il diritto alla libertà di insegnamento: i genitori degli alunni e gli

---

**97** Cfr. ESTANISLAO CANTERO: "*¿A quién corresponde educar y enseñar?*", in *Verbo*, n. 159-160, novembre-dicembre 1977.

alunni stessi. Indirettamente può, e a volte dovrà, essere sostenuto dai diversi corpi intermedi che formano l'armoniosa struttura della società. Ciò si può perfettamente rispettare nelle diverse classi o gradi d'insegnamento: nella misura in cui questo è più completo, l'intervento nello stesso aumenta, sia per i fini che per le conoscenze e la loro formazione.

#### 4.1.2.1 Finanziamento paterno

I genitori possono finanziare l'insegnamento? I genitori e i loro figli sono i principali beneficiari dell'insegnamento; il loro finanziamento è e sarà garanzia - l'insegnamento dipendendo da essi - che l'insegnamento non sarà contrario a ciò che essi desiderano.

Se si nega ai genitori il diritto di sostenere l'insegnamento dei propri figli o che questo debba dipendere economicamente dalle famiglie, si sta negando, da un lato, la possibilità di disporre dei mezzi economici dei genitori in ordine all'educazione e insegnamento dei figli. Con questo si verificherà il controsenso secondo cui i mezzi economici, che sono di libero utilizzo, non potranno essere impiegati nell'insegnamento dei propri figli: potranno essere usati per qualunque altra cosa permessa, salvo che per uno degli impieghi migliori e più importanti. D'altra lato significa che, per via economica (con le conseguenze che comporta), si elimina l'obbligo dei genitori di insegnare ai propri figli.

Se i genitori vogliono che i loro figli apprendano e vengano formati d'accordo con un retto e sano criterio, l'unica garanzia che hanno perché ciò avvenga è quella di pagare l'insegnamento dei propri figli. Perché l'insegnamento, soprattutto ai livelli più bassi, deve essere tale e quale lo chiedono - nelle cose fondamentali - i genitori. E questa garanzia si apprezza sotto svariati aspetti.

Primo, perché se il centro al quale vengono mandati i propri figli smette di riunire le condizioni che i genitori vogliono, li manderanno in un'altro, cosa possibile perché la scelta dipende economicamente da loro.

Secondo, perché i centri di insegnamento dovranno seguire le direttive dei genitori, pena il non incassare e, quindi, il non potranno sussistere.

Terzo, perché i genitori associandosi, da soli o per mezzo dei corpi intermedi, potranno istituire dei centri di insegnamento che, questi sì, saranno come essi li desiderano.

Se i genitori non possono pagare i collegi dei loro figli tutto ciò è impossibile. Quand'anche questo finanziamento non venga dichiarato illegale ma si voglia impedire il finanziamento paterno i genitori si troveranno senza mezzi per influire sui collegi: questi faranno più o meno caso ad essi sapendo che ai genitori non resterà altro da fare che sopportarli.

#### 4.1.2.2 Cooperazione con le famiglie e indipendenza dei centri di insegnamento rispetto allo Stato

I centri di insegnamento ricevono la loro autorità primariamente dalle famiglie, sono come prolungamenti delle famiglie. Perciò, venendo sostenuti dai genitori, non dipenderanno da estranei. La loro maggiore indipendenza, la loro unica vera indipendenza, verrà dalla collaborazione con le famiglie, senza mettersi al loro posto ma cooperando con esse.

L'efficace collaborazione tra centro di insegnamento e famiglia si raggiunge solo quando i genitori pagano l'insegnamento. Nei centri di Stato avviene il contrario - non solo perché non sono i genitori a chiedere conto col che già cessa di esistere quella collaborazione scuola-famiglia, con pregiudizio per l'alunno, la famiglia e la società -, perché dipendendo completamente da questo, qualora non seguissero totalmente le sue direttive non potrebbero sussistere venendo privati del denaro.

Inoltre, se non sono le famiglie ma lo Stato chi paga l'insegnamento, i maestri si trasformeranno in veri funzionari. L'esperienza dimostra che quella "sicurezza" di occupazione viene frequentemente persa negli andirivieni politici e che gli stipendi dello Stato non sono poi tanto alti: quando tutto è statale, essi devono accettare e conformarsi per forza agli stipendi precari che esso concede.

I centri di insegnamento, quindi, non sono in alcun modo migliori di quando sono i privati a pagarli, e ciò non solo dal punto di vista del Diritto naturale, del vero ordine sociale, ma anche per motivi di interesse economico.

#### 4.1.2.3 Garanzia di un retto insegnamento

Il finanziamento da parte dei privati permette, inoltre, di garantire che l'insegnamento impartito da maestri e professori non sia nocivo, posto che si potranno sciogliere i contratti di tutti quei professori la cui opera sia pregiudizievole ed firmare contratti con tutti quelli da cui si può ragionevolmente sperare un insegnamento sano.

Non bisogna dimenticare che se professori e maestri beneficiano legittimamente ed economicamente del proprio lavoro, non è questa la questione principale ma solo una conseguenza derivante dal fine dell'educazione. Pertanto non si può mettere al di sopra di quella finalità (insegna-mento competente e sano) un preteso diritto del professore o maestro al lavoro: se tale diritto esiste, non lo è mai in modo congenito ma in modo acquisito e derivato e, pertanto, dipende da quello primario che gli dà vita e al quale deve assoggettarsi, anche a costo di perderlo.

#### 4.1.2.4 Sufficienza del finanziamento privato (non statale).

Il finanziamento dell'insegnamento da parte dei privati è sufficiente? In una società sana e costituita normalmente, sì. La sufficienza del finanziamento privato deve essere considerata sotto tre aspetti. Naturalmente, bisogna essere in un contesto in cui l'iniziativa privata funzioni; se ciò non avviene in tutta la sua ampiezza è a causa non solo della sistematica propaganda contraria, ma delle onerose misure impositive che, dal consumatore al municipio, crescono in ogni istante e si avviano a seppellire ogni vita e indipendenza economica sotto il peso della burocratizzazione e dell'apparato statale.

##### 4.1.2.4.1 Armonia tra gli istituti e i mezzi economici.

L'insegnamento non può essere svolto in modo tale che l'iniziativa privata sia insufficiente per spesarlo: gli istituti devono invece dipendere dalle disponibilità. Oggi l'insegnamento è sempre più caro, ma ciò è per gran parte dovuto al fatto che si utilizzano mezzi - senza giudicarli quanto al modo di usarli e alle finalità degli stessi - imposti in larga misura dallo Stato, che rincara considerevolmente e continuamente l'insegnamento. Pensiamo, ad esempio, ai mezzi audiovisivi; questi si devono utilizzare - ripetiamo senza considerazioni di valore - quando i genitori, l'iniziativa privata, e in definitiva la società strutturata naturalmente in corpi intermedi, può affrontare tali spese. Altrimenti ci rendiamo schiavi legandoci allo Stato o agli organismi internazionali che lo finanzieranno; e ciò in nome, teoricamente, di un maggiore sapere, che però non è tale posto che ci fa perdere la libertà.

Negare la possibilità del finanziamento privato perché non si possono usare mezzi tecnologici da cambiare continuamente, equivale a mettere tali mezzi al di sopra dei fini che l'educazione deve perseguire. E', in definitiva, dimenticare che i mezzi, la tecnica, sono al servizio di una finalità, è voler sostituire il fine educativo e, in ultima analisi e di conseguenza, il fine stesso dell'uomo con l'uso di un mezzo tecnologico che è pregiudizievole, non considerato in se stesso, ma per le conseguenze che porta. E' trasformare la tecnica da strumento che perfeziona a finalità mostruosa, divenendo assurda e contraria alla natura delle cose.

##### 4.1.2.4.2 Insufficienza economica di alcune famiglie.

E' evidente che non tutte le famiglie possono spendere l'insegnamento dei propri figli. Il buon ordine sociale permette che quella deficienza venga supplita dalla società come richiede la convivenza organica e naturale della stessa.

I collegi, i centri di insegnamento, possono concedere borse di studio tramite un fondo a ciò dedicato, costituito con l'eccedenza di prezzo che le famiglie più dotate pagheranno per l'educazione dei propri figli.

Le borse di studio verranno concesse a coloro che ne necessitano realmente e a quelli che nei diversi tipi di insegnamento saranno in grado di approfittarne in modo efficace. In modo che, se per l'insegnamento privato saranno concesse a tutti coloro che ne hanno bisogno, le ulteriori borse di studio vengano invece concesse solo a coloro che abbiano raggiunto i livelli migliori in ogni grado di insegnamento, quando questo corrisponde a un adeguato livello. Infatti, man mano che cresce il grado di insegnamento, le attitudini necessarie aumentano, così da non creare una società di incapaci titolati che, per mancare di conoscenze, si risentano nel non trovare un posto corrispondente al titolo acquisito.

Ciò non deve essere considerato negativamente in quanto paternalismo o carità: il buon ordine sociale non è violato, ma al contrario, intimamente legato al vero paternalismo e carità.

#### 4.1.2.4.3 Ruolo dei corpi intermedi.

Abbiamo visto in precedenza (98) la funzione e il compito dei corpi intermedi in merito a quanto loro spetta nell'impartire l'insegnamento. Andiamo ora a trattare dell'aspetto finanziario ad essi relativo. Essi possono non soltanto creare centri come gli altri privati, dato che hanno un interesse professionale a ciò, ma anche sostenerli per mezzo di borse di studio - altro modo in cui riceve insegnamento chi manca di mezzi economici - e attraverso sovvenzioni. I centri non perderanno la loro indipendenza per questo (purché non siano stati fondati da quei corpi intermedi che danno loro la sovvenzione), non solo perché non dipenderebbero da essi (continuerebbero a dipendere dalle famiglie e organizzazioni private...), ma perché per la loro esiguità numerica non potrebbero esercitare un monopolio come lo farebbe lo Stato.

Tanto i municipi come le corporazioni professionali possono e potrebbero realmente, se lo Stato non li affogasse con le sue misure impositive, contribuire al finanziamento dell'insegnamento. Infatti, in definitiva, la vita dei corpi intermedi è manifestazione e condizione sine qua

---

**98** Cfr. ESTANISLAO CANTERO: "*¿A quièen corresponde educar y enseñar?*", in *Verbo*, n. 159-160, novembre-dicembre 1977.

non dell'iniziativa privata.

#### 4.1.2.5 Il ruolo finanziario dello Stato

Se allo Stato la funzione di insegnare non compete che sussidiariamente e indirettamente, sul piano finanziario ciò implica la sua inattività diretta: anche qui dovrà intervenire solo suppletoriamente e indirettamente.

##### 4.1.2.5.1 Sgravi fiscali all'iniziativa privata.

In primo luogo, lo Stato deve impedire che la libertà di insegnamento divenga impossibile per assenza di disponibilità economiche private allo scopo. Pertanto, non deve affogare con misure impositive né i privati, né i corpi intermedi.

Lo Stato deborda in modo evidente dalle sue funzioni e trasgredisce il bene comune, ragione della sua esistenza, se per colpa di quelle imposizioni il finanziamento non può essere privato. Non c'è dunque scusante quando la sua politica fiscale danneggia il finanziamento privato dell'insegnamento, coartando e impedendo il Diritto naturale e il relativo obbligo dei genitori in questa faccenda. Perché, lo ripetiamo una e mille volte, l'uomo, la famiglia e i corpi intermedi, non sono al servizio assoluto dello Stato, bensì questo esiste perché quelli possano compiere le proprie funzioni in vista di conseguire le finalità loro proprie.

##### 4.1.2.5.2 Sgravi fiscali ai centri di insegnamento.

Secondariamente, non deve gravare sui centri di insegnamento per mezzo di una politica fiscale abusiva. Se i genitori, attraverso le loro associa

zioni, collaboreranno realmente con i collegi, si eviterà che essi vengano accusati di essere degli affari troppo lucrosi.

Inoltre, se in gran parte dei centri di insegnamento privati le rette aumentano lo si deve alla politica dello Stato nei loro confronti, che li obbliga - volenti o nolenti - a subire i suoi costi. Se d'altra parte, come deve essere, lo Stato è davvero tanto interessato a che l'insegnamento sia buono, poco costoso e utile alla nazione (e se ciò avviene lo sarà anche per lo Stato), non si vede chiaramente il perché lo stesso gravi sull'insegnamento privato annullando così l'iniziativa privata (che non può aprire collegi se l'insegnamento rincara). In questo modo lo Stato eccede dalle sue funzioni specifiche in ordine al bene comune temporale e ne provoca la frattura.

##### 4.1.2.5.3 Ruolo sussidiario dello Stato.

In terzo luogo, il finanziamento dell'insegnamento da parte dello Stato deve esistere solo suppletoriamente e indirettamente, senza che questo

finanziamento e questo aiuto, effettuati d'accordo col principio di sussidiarietà, suppongano una imposizione che vada oltre a quanto richiesto per il bene comune temporale. Per tutto quanto appartiene al campo della legittima libertà di opzione politica o sociale, lo Stato non può imporre nulla.

Quando il finanziamento privato sia sufficiente, allora, e solo allora, lo Stato può concedere borse di studio e sussidi. Ma solo in ultima istanza, giacché la buona organizzazione sociale esige che i contributi statali siano necessari solo per svolgere le proprie funzioni: l'insegnamento solo suppletoriamente è di competenza statale. Se viene sovvenzionato a priori, è perché lo Stato ricava, per mezzo delle imposte, del denaro che non avrebbe ragione di aver chiesto, dato che non è tra le sue funzioni occuparsi dell'insegnamento, se non in modo sussidiario.

#### 4.1.3 Autonomia dei centri di insegnamento

Tra i presupposti sinora segnalati come imprescindibili per una vera libertà di insegnamento, è ancora possibile che, malgrado la marea socializzante, quello della costituzione di centri da parte dell'iniziativa privata venga compreso dalla maggior parte della gente, senza dubbio per essersi conservato, più o meno bene, sino ai nostri giorni. Non è di difficile comprensione neppure la necessità che sia il privato chi finanzia l'insegnamento - soprattutto quando è cosciente che attraverso le misure impositive l'insegnamento sarà più caro -, perché senza di ciò non ci sarà più neanche la libertà di insegnamento e su questo tema, pertanto, verrà conculcato il diritto. Senza dubbio, ammettere come necessario per una vera libertà di insegnamento il punto che tratteremo in seguito, è di difficoltà molto maggiore. L'autonomia dei centri di insegnamento suppone il poterli stabilire liberamente e il renderli autosufficienti economicamente, del che ci siamo già occupati. Ma con ciò non si è ottenuta l'autonomia. Perché questa sia realtà, è ancora necessaria l'indipendenza nei confronti dello Stato per quanto concerne i programmi e i titoli accademici (99).

#### 4.1.4 L'autonomia universitaria (100)

L'insegnamento statale è incompatibile con la libertà di insegnamento,

---

**99** Cfr. *infra*: *Autonomia universitaria*.

**100** In questo capitolo si riassume, ESTANISLAO CANTERO: "L'autonomia universitaria", apparso in *Verbo*, n. 128-129, settembre-novembre 1974, pp. 1063-1074.

che é espressione della libert  della esser  umano e inerente la natura stessa dell'uomo. Lo Stato, per garantire la libert , deve agire sulla base della sua esistenza e limitare il suo operato all'impedire che sia contrario al bene comune, che é incompatibile col positivismo e il totalitarismo, in cui lo statalismo sbocca inesorabilmente.

Quanto abbiamo detto si applica anche all'insegnamento universitario. L'autonomia universitaria altro non é che la libert  di insegnamento applicata a quanto concerne l'Universit .

Se l'insegnamento - anche quello universitario -, appartiene alla societ , é questa che deve esercitarlo. Per darle la possibilit  reale di farlo necessita di mezzi economici sufficienti.

Abituati all'Universit  di Stato, sembra sia questo a cui compete il suo finanziamento. Invece il finanziamento dell'insegnamento universitario compete a colui al quale spetta impartirlo: la societ . Il finanziamento da parte dello Stato non é compatibile con l'autonomia universitaria, perch  in caso contrario - se cio  i mezzi economici dipendono dallo Stato -, essa dovr  seguire le sue direttive, giacch  altrimenti il rubinetto economico verrebbe chiuso.

Orbene: il finanziamento dell'universit , in modo che questa non dipenda dallo Stato, é possibile? O, al contrario, la societ  attuale impone il finanziamento a carico del bilancio statale?

Prima di rispondere a questa domanda e indicare come pu  aver luogo il finanziamento privato, bisogna mettere in risalto una questione molto importante relativa al finanziamento statale: se lo Stato paga l'insegnamento universitario, lo fa a carico della societ . Invece di stabilire una relazione diretta societ -Universit , lo Stato si introduce come intermediario, dando luogo alla relazione societ -Stato-Universit .

E' dalla societ , attraverso le imposte, che lo Stato prende i mezzi economici per soddisfare le spese dell'insegnamento universitario.

Non si creda, pertanto, che il finanziamento statale non costi alla societ : al contrario, é ad essa che costa, dato che é da essa che lo Stato estrae le risorse economiche.

Il finanziamento statale é pi  caro di quello privato - senza l'intermediazione dello Stato -, anche se pu  sembrare il contrario. Si pensi solo alla burocrazia necessaria per quell'opera di intermediazione (101).

Si pu  argomentare che, a causa del suo elevato costo, malgrado gli inconvenienti prima esposti e nonostante tutto, solo lo Stato ha la capacit  sufficiente per finanziare l'insegnamento universitario grazie alle imposte. Oppure che se non lo facesse lo Stato non verrebbe finanziato dall'iniziativa privata.

Torniamo all'interrogativo precedente: é possibile un finanziamento privato dell'Università? Come ottenere i mezzi economici perché l'insegnamento universitario non dipenda dallo Stato? La società dispone di mezzi sufficienti?

Se lo Stato ricava i mezzi economici dalla società attraverso le imposte e queste vengono eliminate, é chiaro che i mezzi esisteranno, in misura anche maggiore, con lo scomparire dell'attività di intermediazione dello Stato.

Il finanziamento si ottiene, in primo luogo, attraverso le tasse di iscrizione (diritti di scolarità). Quando la gratuità viene imposta obbligatoriamente si costringe l'uomo, posto che gli si impedisce di impiegare liberamente i propri mezzi economici per l'insegnamento dei figli o di se stesso. Potrà usare di essi per altre cose, ma non per l'insegnamento. Il motivo é dato dal fatto che così lo Stato si assicura il monopolio e la direzione e formazione dei suoi sudditi.

D'altra parte, perché sarebbero ingiusti i diritti di scolarità nell'Università? Perché meravigliarsi se si devono pagare diverse migliaia di pesetas all'anno per questo problema? A fine anno, non si spende molto di più in elettrodomestici, automobili, appartamento estivo o vacanze? Non é forse molto più importante la libertà, che non con l'insegnamento statale viene meno?

Secondariamente, i mezzi economici per l'insegnamento universitario si ottengono anche attraverso l'apporto dei corpi intermedi: essi sono interessati alla formazione dei futuri laureati. L'apporto può provenire in quanto sono partecipi nella direzione dell'Università o in quanto beneficiari della stessa.

In terzo luogo da donazioni, da fondazioni, associazioni, ex alunni, ecc., dal capitale della stessa Università e, anche, da contratti con lo Stato per promuovere attività come quelle di ricerca (102).

---

**101** Come segnala Pierre Gaxotte in Francia: "Si può considerare che uno studente in una Facoltà Libera costi alla sua famiglia 2.000 franchi francesi e che uno studente in una Facoltà dello Stato costi 4.000 franchi francesi alla comunità". Intervista con PIERRE GAXOTTE pubblicata nella rivista *Université Libre*, n. 4, marzo-aprile 1970, p.14.

**102** Come segnala Jean de Roberty relativamente all'autonomia universitaria negli Stati Uniti: «Attualmente l'autonomia delle università é dovuta principalmente all'autonomia finanziaria. Le risorse delle università private provengono: dal capitale delle Università (valori mobiliari e immobiliari); dai diritti di scolarità, abbastanza elevati: da 1.000 a 2.000 dollari per studente all'anno (costoro ricevono, malgrado, numerosi aiuti dal Governo, da fondazioni o dalla stessa università, mentre molti hanno l'opportunità di lavorare

E' evidente che non tutte le famiglie, né tutti gli alunni, potranno pagarsi l'insegnamento universitario. Ma il buon ordine sociale permette che tale insufficienza venga supplita dalla società attraverso borse di studio che possono essere concesse dalla stessa Università, associazioni private, imprese, corporazioni professionali ed anche borse di studio dello Stato. Borse di studio che devono essere concesse a chi le merita per le sue qualità.

D'altra parte, é anche possibile che l'alunno faccia fronte alle spese per la propria carriera col prodotto del suo lavoro, compatibile con essa, impegnandosi a restituire il denaro all'Università al termine degli studi, in un arco di tempo concordato.

Come si vede i mezzi sono molteplici e attraverso ciascuno di essi é possibile raggiungere l'autonomia universitaria dal punto di vista economico.

L'autonomia universitaria implica la libera creazione dei centri e l'autosufficienza economica, ma con ciò non si é ancora raggiunta l'autonomia: é necessario, ancora, che le Università possano definire i piani di studio e che lo Stato riconosca i titoli di studio che rilasciano, o, per meglio dire, che questi abbiano validità sociale indipendentemente dal parere dello Stato. Ciò vale anche nel caso in cui questa dipendenza dovesse limitarsi ad essere un semplice tramite di approvazione da parte dello Stato o se la validità dei titoli dovesse dipendere da quell'approvazione.

Attualmente il sistema di insegnamento é tale che qualunque titolo venga concesso ad uno studente deve essere riconosciuto dallo Stato; nella stragrande maggioranza é lo Stato stesso che dà la laurea.

Su questo problema, Maurras (103) segnalava il comportamento arbitrario dello Stato francese, scrivendo: "...Lo Stato non si accontenta di stabilire i piani di studio, ma si riserva il diritto di certificare questo insegnamento. Esige, per rilasciare un titolo, che il candidato giustifichi che non é soltanto istruito, ma che sa quello che lo Stato vuole che sappia e nel modo in cui vuole che lo sappia o che lo creda. Così si obbligano le istituzioni

---

contemporaneamente). Da donazioni di fondazioni e vecchi studenti. Da contratti con organismi governativi per finanziare la ricerca», JEAN DE ROBERTY : "*L'enseignement supérieur aux Etats-Unis*", *Université Libre*, n. 7, ottobre-dicembre 1970, p. 19. Su questo stesso argomento: *Pour rebatir l'Université*, elaborato dal COMITÉ ETUDIANT POUR LE LIBERTÉS UNIVERSITAIRES (CELU), La Table Ronde, Parigi, 1969, pp. 120 e succ

**103** CHARLES MAURRAS: *Napoleon, avec la France ou contre la France*, Flammarion, Parigi, 1932, cap. VII, cit. in *Verbo*, n. 73, p. 229.

private ad adattarsi ai programmi ufficiali, e siccome questi sono straordinariamente densi, non é possibile arricchirli ancora di più, introducendo quel che non prevedono”.

Evidentemente, se si crede che l’insegnamento debba essere monopolio statale, le parole di Maurras sono superflue. Ma il monopolio é la maniera più semplice per farla finita con la libertà dell’uomo (104).

Senza dubbio, anche ammettendo l’indipendenza dallo Stato o nonostante le controindicazioni che ciò implica, sorge l’obiezione in virtù della quale si ritiene che il conferimento dei diplomi spetti allo Stato. Così, si dice che l’interesse sociale esige la garanzia che il titolo certifichi alcune conoscenze, richieste per poter esercitare la professione relativa, e si aggiunge che solo lo Stato, o lo Stato meglio di chiunque, é il garante delle conoscenze che approva o concede.

Tuttavia, vista la formazione ogni giorno più deficiente, é un argomento che oggi é perlomeno discutibile anche solo dal punto di vista della garanzia costituita dall’approvazione statale dei titoli.

D’altra parte, abituati allo statalismo, non si sa fare altro che esigere tutto da esso. Lo Stato non é la società. E’ a questa che spetta la missione di vegliare sulla garanzia dei titoli universitari.

In primo luogo, la concorrenza fra università private - e lo stesso prestigio di queste -, fa sì che il livello dell’insegnamento aumenti e che esse stesse siano interessate a che coloro che conseguono un titolo siano sufficientemente competenti.

Secondariamente, anche i corpi intermedi eserciteranno sui diplomi quel controllo oggi esercitato dallo Stato, perché attraverso la collaborazione con le Università, gli stessi ordini professionali veglieranno affinché i diplomi riflettano realmente le conoscenze richieste. Sia le Università che i collegi professionali sono più competenti dello Stato ad esercitare tale controllo.

Anche l’elaborazione dei programmi é facoltà inerente la stessa Università. L’autonomia universitaria implica infatti l’indipendenza dallo Stato nella stesura dei piani di studio da svolgere: é essa che conosce per ogni campo cosa l’alunno deve ed é tenuto ad apprendere, non lo Stato. Perché deve essere questo ad elaborare i programmi se non é medico, né architetto, né avvocato, né qualunque altra cosa?

---

**104** Cfr. ESTANISLAO CANTERO: “*Poder político y poder cultural*”, in *Verbo*, n. 113, marzo 1973.

Senza questa libertà gli alunni impareranno ciò che lo Stato vuole che sappiano e nel modo in cui vuole che lo sappiano: imposizione arbitraria dello Stato, che, d'altro canto, non pare sappia molto bene come debbano essere i programmi, stanti i continui cambiamenti dei medesimi.

A quanto detto si potrà obiettare che, anche se è vero, è senza dubbio impossibile da mettere in pratica; che questo è l'ideale, ma che bisogna arrendersi all'evidenza della realtà, posto che davanti al disinteresse e all'assenza dell'iniziativa privata non c'è altro rimedio che sia lo Stato ad occuparsi dell'insegnamento universitario.

Il che ci conduce a interrogarci sulla questione più importante di tutte: è possibile in pratica che l'iniziativa privata si occupi dell'autonomia universitaria? Come lo si potrebbe ottenere?

In primo luogo si deve osservare che se l'attuale Università è statale, secondo lo stampo napoleonico, è in conseguenza di una concezione statalistica che non ha smesso di aumentare dall'Illuminismo e dalla Rivoluzione francese. Se il potere politico impedisce l'iniziativa privata, è evidente che le università autonome, l'autonomia universitaria, non potranno mai esistere. D'altra parte, l'insegnamento statale non è sorto per deficienze del privato, ma contro di questo. Il primo ha eliminato il secondo; invece di cercare di stimolarlo, lo ha combattuto accanitamente e finché lo si impedisce è chiaro che non potrà esistere.

Inoltre, non solo l'Università nel passato non è stata statale, ma anche oggi esistono dei paesi in cui quelle private sono in maggioranza rispetto alle statali.

Invece di propaganda - spesso puramente demagogica -, e delle attuali direttive - tendenti apertamente a statalizzare sempre più l'insegnamento accorciando ogni giorno di più le possibilità dell'iniziativa privata -, è necessario fare marcia indietro e che sia lo stesso potere politico a stimolare l'iniziativa privata. Se la società rinuncia a che le facoltà siano private e applaude ogni volta che la loro libertà decresce, è impossibile pensare all'autonomia universitaria, a università indipendenti dallo Stato.

La centralizzazione è l'opposto della libertà concreta della società: ogni volta estenua maggiormente il corpo sociale, uccidendo la vita naturale dei corpi intermedi e rende impossibile qualunque realizzazione sociale, veramente comunitaria, frutto dei doveri e responsabilità di quei corpi.

Solo se c'è vera società, solo se fra l'uomo e lo Stato esistono molteplici e diversi raggruppamenti naturali, è possibile l'esistenza di università che non siano statali. La rivitalizzazione dei corpi intermedi è attività preventiva perché attraverso il normale funzionamento dell'organizzazione naturale le Università possano esistere.

Dall'azione congiunta dei corpi intermedi possono nascere le Università. Dall'azione congiunta delle imprese, collegi professionali, associazioni di genitori, fondazioni e dalla Chiesa, possono nuovamente sorgere delle vere università. Ma a questo scopo é necessario non solo che non lo si impedisca, ma che lo si stimoli con una politica che faciliti il compito invece di opporsi ad esso.

Per giunta, i collegi professionali, le imprese, le associazioni dei genitori, la Chiesa o, in generale, chiunque partecipi alla loro gestione più o meno direttamente, avrà anche più interesse nel loro funzionamento, nel loro finanziamento.

Ma per tutto ciò é necessario un lavoro formativo: le idee muovono i popoli.

Un'azione di formazione di élites che si preoccupino di conoscere, difendere, propagare e mettere in pratica, e la retromarcia della politica statale in questo ambito, decentralizzando, animando e fomentando l'iniziativa privata.

Una prova potrebbe consistere nel consegnare qualche università a un patronato o comitato di governo, i quali, disponendo di un capitale proprio, provvedessero da sé alle risorse economiche, cominciando dai diritti di scolarità. A questo scopo sarebbe necessario che l'Università statale cessasse di essere gratuita, perché in caso contrario non si potrebbe competere con essa sotto questo aspetto. Ciò potrebbe essere realizzato per mezzo di buoni per studenti - per i quali lo Stato restituirebbe alle famiglie il denaro ottenuto per mezzo delle imposte per l'insegnamento -, da consegnarsi all'Università per essere poi convertiti in denaro dallo Stato (105).

Il tutto porterebbe anche ad arrestare il processo di massificazione qualitativa e quantitativa di cui oggi soffre l'insegnamento universitario e il cui panorama é ogni giorno più nero: se quanto abbiamo indicato può sembrare troppo audace, si permetta almeno la creazione di vere università private, autonome. La prima conseguenza sarebbe l'innalzamento nelle stesse del livello degli studi, attraendo così gli alunni i quali vedrebbero che al finire degli studi sarebbero generalmente più preparati che nelle università statali.

---

**105** Così funziona questo sistema negli U.S.A.: *“Lo Stato devolve ai genitori una parte delle sue imposte in forma di buoni che permetterebbe loro di finanziare l'educazione scelta per i propri figli; i centri di insegnamento devolveranno quei buoni allo Stato e verranno accreditati del loro valore”*, JEAN DE ROBERTY: *op. cit.*, p. 21

Le stesse imprese e i corpi intermedi in generale cercherebbero quindi in esse il personale necessario, posto che grazie alla competenza sarebbero più preparati, e così facendo aiuterebbero anche la stessa Università, attraverso sovvenzioni, borse di studio, contratti o partecipazioni alla sua gestione (106).

Per concludere, vediamo quali saranno i frutti principali dell'autonomia universitaria.

In primo luogo, quello attualmente più importante di tutti: l'arrestarsi del processo di massificazione di cui l'Università attualmente è parte. Oggi va all'Università un numero molto più alto di alunni di quelli necessari per svolgere le professioni e occupazioni per le quali l'Università prepara; ma anche, cosa molto più grave, molti alunni che non hanno né la sufficiente capacità né la sufficiente preparazione per ottenere un titolo universitario. La massificazione quantitativa e la mancanza di preparazione con cui si entra nell'Università fanno calare il livello del suo insegnamento perché bisogna mettersi al livello dei più - meno preparati - e si devono assegnare nuovi professori, a loro volta più impreparati. E' un circolo vizioso che ogni volta di più fa degradare l'insegnamento.

La cosa è evitata nelle Università non statali, principalmente per interesse della stessa Università: non soltanto per la concorrenza con le altre, ma anche per la partecipazione in essa dei corpi intermedi, la responsabilità e l'interesse degli addetti della sua gestione.

In secondo luogo, una relazione fra professori e alunni e fra questi e l'Università - per la quale si sentono parte di essa -, la creazione di certi legami per i quali l'alunno non si sente un numero, una tessera fra molte altre e il radicamento dell'alunno nell'Università.

In terzo luogo, la assai maggiore difficoltà per la sovversione universitaria che, per gran parte, potrebbe persino essere impossibile. Non solo perché non ci sarebbe massificazione e per l'esistenza del legame citato, ma perché, inoltre, le misure sanzionatorie sarebbero molto più spedite ed efficaci di quelle oggi messe in pratica.

---

**106** In Francia funzionano vere Facoltà libere, sin da quando, nel 1968, venne fondata la prima. Oggi ve ne sono almeno quattro: La Faculté libre autonome et cogerée d'Economie et de Droit de Paris, la Faculté libre de Paris, la Faculté libre de Philosophie comparée e L'Université libre des Sciences de l'Homme. Tutte esse funzionano come università private sulla base dei mezzi finanziari esposti, con crescenti risultati accademici. Cfr. BERNARD MILHAUD *Une expérience originale: les facultés libres*, in *Université Libre*, n. 40, maggio-giugno 1976, p. 21 e succ.

Non mancherà chi sosterrà che se l'Università non è statale, allora dalle cattedre si potrà insegnare il marxismo, il socialismo o il liberalismo.

Abbiamo già segnalato l'incompatibilità con il bene comune di questo tipo di insegnamenti. Ma, senza contare - in contropartita -, le altre università in cui ciò non accadrebbe, la possibilità di una Università privata marxista, congiunta all'esistenza di altre che non lo siano, è migliore della situazione attuale, in cui dei professori stipendiati dallo Stato, fomentano e difendono dalle cattedre quanto è teoricamente combattuto dallo Stato.

Il problema si riduce alla concezione che si ha dell'uomo e della società. Per la concezione cristiana, basata sulla natura, lo Stato è caratterizzato dal suo ruolo sussidiario, dallo stimolo e aiuto alla società organica, naturalmente, costituita dai corpi intermedi; perciò, come diceva Enrique Gil y Robles (107), «in tesi, e in generale, la docenza dello Stato è una indebita intromissione assolutista».

L'autonomia universitaria non è un diritto, una facoltà della società che può essere esercitata o meno. E' un vero obbligo, un dovere al quale non può rinunciare: se lo Stato la assume, pretendendo di essere l'ente a cui spetta, violenta il bene comune e ne impedisce la realizzazione (108).

#### **4.2 Limiti della libertà di insegnamento**

Limiti e libertà. Due parole che, a prima vista, sembrano esprimere concetti contrapposti e che si escludono reciprocamente. Ma, senza dubbio, non è così: la libertà di insegnamento, come ogni libertà concreta, è circoscritta in certi limiti (ha un campo di applicazione specifico), determinati dalla natura del suo oggetto.

Sono limiti che, più che proibizioni o limitazioni stabiliti come qualcosa di estraneo all'insegnamento, sono il canale naturale - inerente la natura stessa della libertà di insegnamento - per il quale esso scorre.

---

**107** ENRIQUE GIL Y ROBLES: *Tratado de Derecho Politico*, Afrodísio Aguado, Madrid, 1961, tomo I, p. 239.

**108** Successivamente alla redazione di questo lavoro, ho letto la recente opera di TANIA DÍAZ GONZÁLEZ: *Autonomía universitaria*, EUNSA, Pamplona, 1974. In essa, con grande ricchezza di dati, e attraverso uno studio dottrinale, storico e di Diritto comparato, si giunge alla necessità dell'autonomia universitaria, che è realmente un vero diritto naturale (pagina 77), essendo presupposti dell'autonomia la personalità giuridica (pp. 115 e succ.) e il potere statutario (pp. 129 e succ.); l'autonomia universitaria implicando quella amministrativa, quella finanziaria e quella ideologica.

L'uomo non cessa di essere libero perché non può uscire per strada e picchiare i passanti che incontra sul suo cammino o appiccare il fuoco alla casa del suo vicino: la sua libertà è limitata o, più propriamente, è ordinata a un fine, dal quale tali atti sono esclusi. Egli deve raggiungere tale fine attraverso l'armonia delle relazioni del corpo sociale, le quali, d'altra parte, rendono possibile la sua stessa libertà; diversamente, l'anarchia e il totalitarismo la renderebbero impossibile col rompere quell'armonia e quell'ordine.

In modo analogo, la libertà di insegnamento è ordinata a un fine proprio e specifico che ha per oggetto la trasmissione, acquisizione, indagine e conservazione della verità.

La natura dell'insegnamento, che ha come proprio oggetto la verità, suppone il proprio esercizio senza pastoie né limitazioni di alcun genere; il suo fine può essere ottenuto solo quando non si stabiliscono limitazioni, monopoli o proibizioni, cioè con la libertà di insegnamento.

E' necessario insistere su questo: l'insegnamento ha per oggetto la verità; di conseguenza non si può stabilire alcun tipo di limitazione ad esso. Senza libertà, senza libertà di insegnamento, è impossibile ottenere l'oggetto dell'insegnamento; la verità non può essere ritagliata e mutilata perché le deformazioni di essa portano a considerare il falso come vero e, in fin dei conti, qualunque progresso in qualsiasi campo sarà impossibile, con conseguente distruzione dello stesso.

Allora, come si può parlare di limiti alla libertà di insegnamento? Non è una contraddizione con quanto si è appena finito di dire?

L'oggetto dell'insegnamento è la verità: nessun uomo sano di mente può pretendere che sia l'errore, la falsità o la menzogna. Perciò, la natura stessa oggetto dell'insegnamento, la natura stessa della verità e, pertanto e di conseguenza, la stessa libertà di insegnamento, implicano l'esclusione di un insegnamento falso o erroneo.

Questi sono i limiti della libertà di insegnamento. Limiti che altro non sono se non l'esclusione di ciò che non costituisce il suo oggetto. Perciò non esiste una libertà di insegnamento per poter insegnare qualsiasi cosa, ma la natura del suo oggetto suppone precisamente l'esclusione dell'errore. I limiti alla libertà di insegnamento consistono esclusivamente in questo.

Pertanto, parlando dei limiti alla libertà di insegnamento, consistenti nell'escludere da essa la diffusione dell'errore sotto il pretesto della libertà, non la si sta coartando né imponendo proibizioni che le sono estranee, ma, al contrario si stabilisce la sua natura, la quale esclude la diffusione dell'errore che, lungi dall'essere condizione della libertà di insegnamento, è il suo più accanito nemico dato che impedisce la diffusione, acquisizione, indagine, ricerca e conservazione della verità, oggetto dell'insegnamento.

Allora, ciò non pone alcun problema: tutto il mondo conviene che si debba insegnare la verità e non l'errore. Ciò non significa che si ignori l'errore, o che si insegni la verità come se l'errore non esistesse; significa soltanto che, propriamente, si può solo parlare di insegnare la verità, e se si "insegna" l'errore lo si fa per non cadere in esso o per una maggiore chiarezza della verità, ma con la consapevolezza che è un errore.

Il problema sorge nel momento in cui si deve determinare chi è il giudice - colui che definisce, l'arbitro, che senza sbagliare delimita cosa è o non è vero - e chi impedisca o proibisca l'insegnamento di quanto è erroneo.

Un problema previo a quello di stabilire a chi spetta di proibire un insegnamento che oltrepassi i propri limiti, è quello di cercare chi conosca la verità, dato che solo chi la conosce potrà proibire che si insegni l'errore; verificare chi è in condizione di dire di essere infallibile, posto che su questo terreno è necessario che la delimitazione tra verità ed errore sia fatta senza alcun genere di dubbio, senza alcuna possibilità di equivoco. Se ci fosse un dubbio - per quanto piccolo -, se fossimo nel campo della possibilità o se non ci fosse certezza, quella delimitazione sarebbe soggetta a errore. Questo potrebbe essere accertato, ma si potrebbe anche cadere nell'equivoco.

Ciò nasconde due grandi pericoli: il primo che si insegni l'erroneo come vero; il secondo - molto più grave, poiché il primo potrebbe essere modificato successivamente se ci fosse libertà di insegnamento -, che si impedisca l'insegnamento di quanto è realmente vero.

E' pertanto necessario che quella delimitazione sia infallibile, che non sia soggetta ad errore. Al contrario, non esistendo certezza e se si proibisse senza di essa, si causerebbero mali maggiori di quelli che si vogliono evitare.

Se non fosse possibile giungere all'infalibilità, alla certezza, sarebbe necessario non stabilire alcuna proibizione, posto che questa si basa sui limiti che la natura dell'insegnamento richiede: non sapendo se sia verità o meno la materia di cui si tratta, non si possono stabilire dei limiti che dipendono, precisamente, da ciò che è verità e da ciò che è errore. Se si stabilisce un divieto, potrebbe succedere che venissero insegnati errori come se fossero verità, e impedita l'indagine, trasmissione e acquisizione di verità per averle considerate errori, o tutte e due le cose assieme. Col che, alla fine, il danno sarebbe immenso, avendolo compiuto, per giunta, nel nome della verità che si pretende di salvaguardare.

Perciò, quando non c'è infalibilità, quando non c'è certezza, non si può vincolare la libertà di insegnamento. E' certo che con ciò a volte si insegnerà l'errore (che, d'altra parte, resterà frequentemente limitato in quanto formulato come ipotesi probabile ma non certa, soggetto a una possibile revisione o a una maggiore conoscenza che lo modifichi o purifichi), ma non essendo limitata la libertà di insegnamento, non si correrà il pericolo che

venga impedito l'insegnamento della verità e, in definitiva, che si migliori la situazione.

L'infallibilità è possibile o no? Si può giungere alla certezza? Se la risposta è negativa occorre concludere che si può insegnare tutto, il che suppone, in definitiva, di concludere che la verità e l'errore non esistono, oppure che se esistono è impossibile conoscerli, o che - ancora - è possibile stabilirli con un atto della volontà. In ogni caso, si presuppone comunque il rifiuto della ragione per conoscere la verità.

Questa posizione è senza dubbio insostenibile. Ammessa la ragione, ne deriva come conseguenza che è possibile la conoscenza della verità e, pertanto, è anche possibile la sua distinzione dall'errore.

Orbene, ci sono due classi di verità: alcune soprannaturali e altre naturali.

Il problema, come si è detto anteriormente, si basa sul trovare chi definisca infallibilmente la verità. Chi è costui? Unicamente, e solo in materia di fede e morale la Chiesa Cattolica.

Spetta alla Chiesa - e non allo Stato (109) - il controllo finalizzato a che non si insegni l'errore nelle materie di cui sopra e non soffrano menomazioni le verità soprannaturali. Lo Stato deve riconoscere i poteri della Chiesa, per cui siamo di fronte a un controllo ecclesiale e non statale (110).

Ma in quei casi in cui la Chiesa non può reprimere gli abusi, lo Stato può farlo su sua sollecitazione (111): sebbene lo Stato in una determinata situazione di fatto possa impedire un insegnamento contrario a tali verità, la facoltà per fare questo non gli corrisponde per diritto proprio, ma, se si tratta di uno Stato cattolico, tale facoltà è subordinata al diritto esclusivo e primario della Chiesa (112).

---

**109** Cfr. LUIGI TAPARELLI: *“Examen crítico del Gobierno representativo en la sociedad moderna”*, Tipografía de El pensamiento Español, Madrid, 1866, tomo I, pp. 342-345. Cfr. LEONE XIII: *Libertas praestantissimum*.

**110** Cfr. LUIGI TAPARELLI: *op. cit.*

**111** Cfr. LUIGI TAPARELLI: *op. cit.*

**112** Come scrive Taparelli: *«non spetta al potere politico definire le dottrine; ma quando la Chiesa le ha stabilite e definite, quando ha condannato e corretto l'errore, se al diritto della Chiesa resiste la prepotenza dei refrattari, nulla impedisce che, implorato da essa, venga in suo aiuto la forza pubblica, la forza che assiste ogni singolo cittadino, ogni privata associazione, per costringere chi ha dato la parola a mantenerla»*, *op. cit.*, p. 355. Perché, come lo stesso Taparelli indicava al governante di un paese cattolico: *«Se governa-*

Ciò non significa che si debba aspettare che la Chiesa parli per ogni caso concreto, condannando le dottrine erranee. La Chiesa ha già parlato, e il suo Magistero esiste. Perciò, quando si verificasse il caso di un insegnamento erraneo, sarebbe lo stesso corpo sociale, cominciando dai genitori, quello che dovrebbe porre in atto i mezzi opportuni per impedire tale insegnamento.

D'altra parte non significa neppure che quel controllo, quel dire se un insegnamento é erroneo o meno, debba essere fatto per ogni caso da uomini di chiesa, preti o vescovi, né che, qualora lo facciano, abbiano senz'altro ragione e ci si debba sottomettere ad essi, per il solo fatto che sono preti o vescovi.

La Dottrina della Chiesa, il Magistero della Chiesa, così come la sua difesa, é vincolante per tutti i cattolici, e se si verifica il caso - come avviene disgraziatamente oggi con molta più gravità che in passato -, che preti o vescovi rifiutino pubblicamente tale Magistero, una società cattolica é obbligata a non far loro caso, posto che la loro autorità in materia dottrinale non é vincolante se non - e solo - quando é in accordo con la Dottrina della Chiesa.

Così, non si può dire che col controllo della Chiesa l'insegnamento venga legato mani e piedi di fronte al progressismo cosiddetto cattolico o di fronte al sorgere dell'eresia, poiché chi controlla non sono le persone in quanto tali, ma in quanto sono in comunione con la Dottrina cattolica: se si allontanano da essa, i cattolici devono allontanarsi da loro.

---

*te un paese cattolico, dove l'autorità civile, di per sé incompetente a definire la verità, trova nella Chiesa una maestra infallibile, riconosciuta sia dal principe che dai sudditi, non c'è nulla di più giusto che affidarle la direzione dell'insegnamento pubblico in tutto quanto concerne le scienze morali e razionali, come la religione e i costumi»* op. cit., p. 372. Questo non significa né vuol dire che la direzione dei collegi e delle scuole debba essere ecclesiastica (collegi di preti), ma solo che debba riferirsi a quanto concerne la purezza della dottrina. E Taparelli continua, segnalando: «*Cosa potrebbe replicare un suddito quando questa veneranda autorità gli impedisca di proferire una parola erronea o licenziosa? Dirà forse che non riconosce questo tribunale? Ma allora smetterebbe di essere cattolico. Dirà che la riconosce ma che non vuole ubbidirle? Violerebbe la parola data nel battesimo e i diritti degli altri cittadini che vogliono essere pubblicamente cattolici. Se, poi, il principe interviene per frenare la sua lingua, questi non farà altro che proteggere il vigente diritto della Chiesa e dei cittadini contro una fraglante violazione. Questa protezione non é solo un diritto, ma un dovere di ogni governante: non é mettersi a imporre dottrina, ma proteggere chi é riconosciuto come legittimo maestro di essa e coloro che volontariamente si sono costituiti suoi discepoli»*

Tale é la dottrina della Chiesa (113) (nei paesi cattolici), la quale, nonostante sia quella che pone meno limitazioni all'insegnamento - in realtà non fa che circoscriverlo alla sua natura propria -, é stata accanitamente combattuta per porre al suo posto l'insegnamento laico, di cui parleremo più avanti, in cui lo Stato é il definitore inappellabile della verità. Ma, in realtà, come segnalava Enrique Gil y Robles, al di fuori delle limitazioni determinate dai dogmi, il resto, anche se é un errore, entra nel dominio di quel che Dio ha lasciato in consegna alle dispute degli uomini: *in dubiis libertas* (114).

Ciò vuol dire che per quanto concerne le verità naturali si può insegnare qualsiasi cosa? Che quel che non é dogma non si può porre nessuna limitazione?

Leone XIII ricordava che «*Le verità naturali, quali sono i primi principi e le prossime conseguenze che ne trae la ragione, formano nell'ordine delle idee il patrimonio comune del genere umano: e poiché su quei veri riposano, come su fondamento saldissimo, morale, giustizia, religione, lo stesso umano consorzio, sarebbe la cosa più empia del mondo e più stolidamente disumana permettere che questo sacro retaggio sia impunemente dilapidato*» (115).

Come dunque determinare chi debba essere il giudice della verità? Potrà esserlo lo Stato? Se venisse considerato come primo e unico giudice, la cosa non sarebbe ammissibile perché condurrebbe al totalitarismo. Chi, dunque? Se il potere culturale spetta alla società é ad essa che spetta determinare i limiti della libertà di insegnamento. In che modo? Mediante la sua partecipazione autentica, attraverso i corpi intermedi, nei compiti specifici propri di ciascuno di essi.

A questa tesi si obietterà esponendo quel che potrebbe accadere nel caso in cui esista una degradazione sociale tale da confondere la verità e l'errore. Ma in quel caso, non esiste altra soluzione che la rigenerazione della società stessa. Rigenerazione sociale che sarà possibile solo con una riforma morale personale. Se le persone, se il corpo sociale, sono giunti a una tale situazione non resta che lavorare alla sua riforma e rigenerazione.

Ciò nonostante, é necessario fare alcune precisazioni.

---

**113** Un compendio di insegnamenti pontifici sulla questione della libertà di insegnamento può vedersi in Julián Gil de Sagredo: “*La libertad de enseñanza según el Derecho natural y el Magisterio pontificio*”, *Verbo*, nn. 115-116, maggio-luglio 1973.

**114** Enrique Gil y Robles: *op. cit.*, p. 236.

**115** LEONE XIII enciclica *Libertas praestantissimum*, del 20-6-1888, in *Tutte le encicliche...*, *op. cit.*, p. 413.

E' certo, in linea generale, che i popoli sono come li vuole il loro governo. Il che é vero non certo perché esso annienta la personalità dei propri sudditi, i quali docilmente si sottomettono ai suoi ordini e sono buoni nella misura in cui esso lo é - il che sarebbe un totalitarismo inammissibile -, bensì per il fruttuoso esempio di un governo che fomenta nei suoi sudditi tutte le buone qualità, mentre riconosce e rispetta le sue libertà concrete.

Se a ciò si aggiunge una nazione organizzata in modo naturale - cioè in accordo col ruolo autentico dei corpi intermedi, che funzionano realmente ed efficacemente e rendono lo Stato come la piramide sociale di tale nazione -, si potrà dire che lo Stato può indicare, in modo sussidiario e per impedire quelli perniciosi, i limiti dell'insegnamento. Lo Stato ha infatti il dovere di vegliare per il bene comune temporale, che é la sua missione specifica, e, in questo senso, ha il dovere di proibire ogni insegnamento nocivo.

Ma d'altra parte non é meno certo che lo Stato, oggi come oggi, non é il vertice di quella piramide sociale in cui ciascuno ha le proprie funzioni. E' per questo che abbiamo detto che lo Stato non é l'ente che deve segnalare i limiti dell'insegnamento.

D'altra parte, non é meno certo che é necessario porre freno a ciò, specialmente quando in una società si é persa la direzione della perfezione e si marcia verso la degradazione, si confonde la verità e l'errore e si proibisce persino l'una a favore dell'altro.

Se non c'è soluzione migliore, é allora necessaria la dittatura, nel senso in cui la intendeva Donoso Cortés (116), ossia in modo transitorio e per il tempo necessario alla nuova restaurazione dell'ordine sociale, senza dimenticare che, in definitiva, questo dipende da una riforma morale personale. Tale dittatura potrebbe sì indicare i limiti dell'insegnamento, ma sempre tenendo conto che tali limiti non sono altri che quelli necessari al bene comune.

In definitiva, sostenendo che la Chiesa é l'unica ad avere l'autorità per stabilire i limiti della libertà di insegnamento, non si salvaguardano solamente le verità soprannaturali ma anche quelle naturali. Queste, infatti, devono ne-

---

**116** Cfr. JUAN DONOSO CORTÉS, “*Discorso sulla dittatura*” e “*Discorso sulla situazione spagnola*”, in *Obras completas*, B.A.C., Madrid, 1970, tomo I. Cfr. GABRIEL DE ARMAS MEDINA: *Donoso Cortés, su sentido trascendente de la vida*, Editorial E.T., colección Cálamo, Madrid, 1953, pp. 159 e succ. EUGENIO VEGAS LATAPIE: *Carta prólogo a un estudio de Gabriel de Armas sobre Donoso Cortés*, nel volume precedente.

cessariamente essere in accordo con i dogmi e la morale - di cui la Chiesa é guardiana infallibile -, perché l'ordine naturale e quello soprannaturale non si contraddicono, non possono essere in opposizione, poiché entrambi procedono da Dio e fra loro esiste un'armonia perfetta.

Orbene, dove manca l'autorità della Chiesa - come ad esempio nei paesi non cattolici in cui essa non può obbligare moralmente -, allora i limiti alla libertà di insegnamento dovranno essere stabiliti dal corpo sociale e, per ultimo, dallo Stato: l'ordine naturale é vincolante per tutti gli uomini, cattolici o non cattolici e, conformemente ad esso, deve essere proibito l'insegnamento dell'errore.

Non é indispensabile essere cattolici per conoscere la Verità e l'errore nell'ordine naturale, ma, questo sì, occorre riconoscerne l'esistenza e cercare di avvicinarvisi.

In conclusione, la libertà di insegnamento e i suoi limiti sono perfettamente compatibili: in questo non c'è contraddizione alcuna, perché la libertà di insegnamento si riferisce fondamentalmente al soggetto che insegna, mentre i limiti si riferiscono all'oggetto dell'insegnamento (117).

### **4.3 Libertà di insegnamento e libertà di cattedra.**

Si é frequentemente identificata la libertà di cattedra con la libertà di insegnamento, e, col reclamare il diritto alla libertà di cattedra, si é annientata la libertà di insegnamento. Di fatto, coloro che rivendicano la libertà di cattedra non si preoccupano di sapere se l'insegnamento sia privato o statale; e, peggio ancora, desiderano un insegnamento statale, in cui la libertà del professore é assoluta.

La libertà di cattedra del liberalismo - libertà considerata come diritto del professore alla cui docenza nessuno può obiettare alcunché poiché di essa risponde solo alla sua coscienza -, non ammette in alcun modo i limiti di cui abbiamo appena finito di parlare. Essi supporrebbero, si afferma sofisticamente, il limitare la scienza, e questa non ha limiti. Ma, se non altro, questa obiezione identifica la scienza con la scienza del maestro, o con la sua opinione, che sono cose ben diversa.

Infatti, la libertà di cattedra così intesa altro non é che la libertà di dire, dall'alto della cattedra, le peggiori barbarie, visto che le maggiori genialità

---

117 Cfr. JULIÁN GIL DE SAGREDO: “*La libertad de enseñanza...*”, *op. cit*

non vengono impedito dalle limitazioni precedenti: tali limitazioni sono infatti determinate dalla natura dell'oggetto dell'insegnamento. Per questo motivo, il professore non può dire quel che vuole dalla sua cattedra, e abbiamo appena finito di segnalarne il motivo e il modo di evitarlo.

Tuttavia, non mancano quelli che sostengono che se non c'è libertà di cattedra e da questa il professore non può dire quel che pensa, sente o crede, non c'è libertà: e manca effettivamente non la libertà di insegnamento, ma la libertà di diffusione dell'errore.

Inoltre, di quale libertà disporrebbero allora i genitori e gli alunni, per evitare un insegnamento erroneo?; solo di quella consistente nel non essere presenti in classe. Col che il così inteso diritto alla libertà di cattedra altro non è che l'eliminazione della libertà di insegnamento, che invece si riferisce, innanzi tutto, alle famiglie e agli alunni. Il diritto di educare, che compete in primo luogo ai genitori, viene così sostituito dal diritto del professore a dire quel che gli pare, senza alcun tipo di limitazione e senza che nessuno possa evitare gli insegnamenti perniciosi ed erronei quando questi si verificano.

E' chiaro che non mancherà chi, nonostante tutto, consideri più importante del diritto del professore al diritto di apprendere; il diritto del professore a dire qualunque cosa, del diritto di imparare di alunni e genitori. Ma se al di sopra del diritto ad apprendere, a conoscere la verità, si pone il diritto del professore a dire quel che vuole, è superfluo accertare la sua preparazione: per poter apprendere occorre partire dal presupposto che l'insegnamento dell'errore si oppone al vero apprendimento. Il docente ha certamente un diritto, ma di insegnare quel che sa e quando ciò che sa è vero - cioè quando la sua conoscenza è veritiera perché si adegua alla realtà -, non qualunque cosa.

In altre parole, se non esistessero quelle limitazioni segnalate, si cadrebbe nella "opiniomania", termine con cui Lucien Morin (118) designa "*la mania (dell'uomo) di considerare le sue opinioni personali e soggettive come verità*". Altrimenti, perché il professore avrebbe il diritto di dire ciò che vuole e non così qualunque altra persona? Perché il professore può crederci in possesso della verità (o professare il relativismo assoluto, che è cosa equivalente) e non anche qualunque altro essere umano? Con ciò, è chiaro e

---

**118** LUCIEN MORIN: "*Les charlatans de la nouvelle pédagogie*", Presses Universitaires de France, Vendôme, 1973, p. 9. Cfr. Capitolo X, ultima parte.

Lucien Morin ne ha segnalato le conseguenze sul piano della scienza e della cultura, scompaiono la cultura ed il sapere. Si pensi anche al fatto che i limiti a cui ci siamo riferiti sono assai ridotti, tanto pochi quanto lo richiede la natura stessa dell'oggetto dell'insegnamento. Al contrario le opinioni, considerando che non hanno alcun genere di limitazioni, conducono all'uguaglianza tra l'errore e la verità, e, quindi, col considerare tutte le opinioni ugualmente rispettabili e valide, a sopprimere questa in nome di quello.

Il fatto é che l'errore della libertà di cattedra di cui si parla consiste nel dimenticare che il professore deve insegnare la verità: il diritto di insegnare non l'ha per il fatto di essere riuscito a diventare professore, ma perché si suppone che abbia acquisito un grado di sapere che lo abilita ad insegnare quel che é vero. In altre parole, non si conosce in quanto professore, ma si é professore perché si conosce. La scienza, il sapere, la verità, sono ciò che rendono professore e abilitano ad insegnare, non il contrario, come credono i partigiani della libertà di cattedra.

## **SECONDA PARTE**

### **LA RIFORMA DELL'INSEGNAMENTO: SOVVERSIONE E RIVOLUZIONE NELL'INSEGNAMENTO**

#### **CAPITOLO V**

##### **La statalizzazione dell'insegnamento**

La rivoluzione e la sovversione stanno attualmente compiendo delle stragi a passi da gigante nella società. L'insegnamento é uno dei campi nei quali ciò si manifesta nel modo più allarmante e crescente. La cosa é totalmente comprensibile, dato che dall'educazione degli uomini, dalla loro formazione, dipenderà tutta la vita sociale. Se si educa e insegna la rivoluzione si arriverà, forzatamente, alla rivoluzione nella società: l'ordine sociale sarà distrutto perché, essendo basato sui pilastri dell'ordine naturale e della dottrina cattolica che sono radicalmente contrari alla rivoluzione, verrà totalmente sradicato da questa.

Il pericolo maggiore, o uno dei principali, é costituito dall'idea secondo cui le riforme dell'insegnamento che vengono proposte e che si stanno realizzando, non sembrano altro - ad uno sguardo superficiale - che il metodo, il modo razionale ed efficace di avere un insegnamento adeguato.

Per questo motivo tratteremo svariati punti che, sotto l'apparenza di riforme necessarie (come vengono costantemente qualificate da parte di chi le

propone e dai mezzi di comunicazione), mirano ad eliminare la libertà dell'uomo.

### **5.1 La statalizzazione dell'insegnamento: un'inversione di valori**

La prima e fondamentale di queste riforme cerca e pretende di porre ogni insegnamento, in tutti i suoi ambiti e livelli, alla dipendenza esclusiva dello Stato. Le misure per raggiungere questo obiettivo sono molteplici e possono esprimersi in modo diretto o indiretto.

Abbiamo visto in precedenza (119) quale sia la competenza dello Stato in materia educativa: signaleremo ora l'assoluta necessità della separazione del potere politico dal potere culturale.

In altro luogo (120) abbiamo detto che senza quella la schiavitù dell'uomo diverrebbe completa, perché *«il suddito scolarizzato assimilerà nel periodo della sua formazione e apprendistato tutto ciò di cui lo Stato vuole nutrirlo, trasformandosi in suo fedele seguace e docile strumento per quanto gli verrà comandato in qualunque campo: la schiavizzazione dell'uomo sarà completa e ottenuta col suo consenso, dato che con le nuove tecniche neppure la sua intimità personale resterà fuori dal potere dello Stato. Una schiavitù mai sognata - continuavamo -, che rende le precedenti un gioco da bambini. L'uomo potrà forse avere un alto livello di vita, disporre di grandi risorse materiali (cosa che è pure discutibile), ma potrà usarle solo per ciò che lo Stato permetterà, nel modo e luogo che questo vorrà. Ma la sua capacità di discernimento resterà mutilata, se non completamente annullata, venendo deformata dalla legislazione statale ed esercitata nell'ambito definito dallo Stato e nella direzione da questo stimata conveniente: con ciò perderà l'esercizio reale di ciò che lo caratterizza e lo distingue come essere razionale»*.

Segnalavamo, ancora, come l'unione del potere politico e di quello culturale - che altro non è che la statalizzazione dell'insegnamento - avrebbe posto fine alla civiltà. Prima di vedere quali siano le strade per cui si giungerà alla schiavitù più completa e alla rovina della civiltà, è necessario segnalare la

---

**119** Cfr. ESTANISLAO CANTERO NUÑEZ, *A quién corresponde educar y enseñar*, op. cit.; Capitolo II della presente opera.

**120** Cfr. E. CANTERO, *Poder político y poder cultural*, op. cit.; Introduzione alla presente opera.

totale inversione di valori verificatasi sul tema del soggetto e della funzione dell'insegnamento, al punto che lo stesso termine "insegnamento" non può essere adoperato per entrambi i presupposti, giacché indica due cose totalmente diverse.

Si giunge alla rivoluzione e alla sovversione nell'insegnamento per due strade che, se partono dallo stesso concetto rivoluzionario della vita, si manifestano in modo differente e a volte (apparentemente) contrapposto. Di una di queste manifestazioni è difficile, senza un'analisi dei suoi orientamenti, avvertire il significato sovversivo e rivoluzionario, essendo perciò quella più pericolosa.

Una di queste manifestazioni, quella più chiara e facile da avvertire, è la sovversione illegale, che si manifesta col combattere il sistema politico del mondo occidentale e la sua organizzazione sociale, fondata - sebbene molte volte sia quasi impossibile riconoscerlo - sulla civiltà cristiana. È la sovversione studentesca, riscontrabile da un lato nelle turbolenze degli studenti e, dall'altro, nell'insegnamento di molti professori. Questi ultimi, contrariamente a quanto ci si sarebbe potuto aspettare, sono lasciati sulle loro cattedre dal potere politico che essi combattono, mentre lo stesso mira alla conservazione un ordine sociale (più o meno perfetto) che quei professori mirano a corrompere dalle loro cattedre

Ma c'è un'altra manifestazione di questa sovversione e rivoluzione nell'insegnamento, sostanzialmente identica, che combatte la medesima concezione cristiana e naturale dell'uomo, dell'ordine sociale e politico.

Questa manifestazione della rivoluzione - che abbiamo detto essere difficile da individuare senza un'analisi dei suoi orientamenti -, si svolge, si sta realizzando legalmente, con l'acquiescenza incosciente o cosciente del potere politico. È quella che viene realizzata in molti paesi attraverso le riforme educative che, tutte, vengono elaborate sulla base delle direttive dell'UNESCO: è una cosa nota a tutti, specialmente nella nostra Patria, dato che lo stesso potere politico lo proclama apertamente ed orgogliosamente. Esse - a causa della inversione e sovversione di valori che implicano - costituiscono una vera rivoluzione, nel senso che al termine Rivoluzione ha dato Albert de Mun (121).

---

**121** «La Rivoluzione è una dottrina che vuole fondare la società sulla volontà dell'uomo invece che sulla volontà di Dio», citato da JEAN OUSSET, *Para que El reine*, Speiro, Madrid 1961, p. 560.

Nel 1972, l'UNESCO ha pubblicato un libro che porta come titolo nella sua edizione francese quello di *Apprendre à être* (122) - la cui traduzione significa "imparare ad essere" -, che il nostro ministro Villar Palasí ha recensito in un articolo nel quale segnala che l'educazione e l'insegnamento hanno come fine che l'uomo "*impari ad essere*", concernono "*l'imparare ad essere*". L'insegnamento e l'educazione non sono altro che un mezzo per raggiungere determinati fini, in cima ai quali si innalza quello fondamentale ed eccelso della salvezza eterna, e non, come si sostiene, quello di imparare ad essere. Siamo di fronte ad una concezione secondo cui l'uomo non é, vale a dire, non costituisce un essere con dei fini: ecco quel che, in definitiva, tale espressione comporta. L'uomo non é; egli diviene continuamente e costantemente (educazione permanente) senza che mai sia, il che non é altro che la concezione marxista di tutto il reale. Il reale, per il marxismo, non é, ma diviene: é sempre in evoluzione e varia, permanentemente.

Da questo continuo cambiamento, da questo farsi permanente dell'uomo, sorge l'assenza di fini concreti, immutabili e soprannaturali da raggiungere: é questa la concezione dell'uomo per l'UNESCO. Nonostante l'accettazione di questo concetto sia difficile, per tale concezione l'uomo non esiste (se ci si riferisce al concetto aristotelico tomista di esistenza ed essere), dato che deve continuamente farsi, imparare ad essere.

Questo ha un'enorme importanza: il significato di quel continuo farsi dell'uomo, di quel cambiamento permanente, altro non é che la negazione della sua condizione di essere razionale e libero. Ciò implica la negazione della sua individualità e personalità, la negazione di ogni fine trascendente e spirituale: l'uomo diventa uno strumento. Ed uno strumento maneggiato e diretto, in un compito costante e non mai finito, da coloro che elaborano i piani stabiliti dall'UNESCO od i poteri che accettano tale concezione legandosi ad essa.

In questa concezione e condizione, quanto abbiamo detto dell'insegnamento (123) non ha alcun significato, ma é solo il frutto di un passato che, in "un mondo in cambiamento", "un mondo in divenire", spiazza e che cerca di imporsi autoritariamente. E', ancora una volta, il vento della storia al cui soffio ci si deve arrendere e, prigionieri di esso, collaborare con la

---

**122** L'edizione italiana di quest'opera, é stata pubblicata nel 1973 da Armando, col titolo EDGAR FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*.

**123** Cfr. E. CANTERO, *La finalidad de la educacòn*, op. cit.; Capitolo I della presente opera.

sua permanente trasformazione. E' il materialismo marxista che si é impadronito, coscientemente o incoscientemente, delle linee guida dell'insegnamento. L'uomo diviene uno strumento in mano al potere politico - nazionale o sovranazionale - che per mezzo dell'insegnamento ed unito al potere, verrà maneggiato a piacimento e bisogno.

Con questa rivoluzione, questa sovversione del concetto dell'insegnamento e dell'uomo, non c'è più alcun valore stabile, immutabile, permanente. E' chiaro che la statalizzazione dell'insegnamento é una tappa necessaria ad ottenere quel cambiamento permanente, quel farsi continuo, quell'imparare ad essere.

## **5.2 Dottrina cattolica e socializzazione**

Innanzitutto, sembra conveniente segnalare - per lo speciale valore vincolante nei confronti dei cattolici - la dottrina di Santa Madre Chiesa sulla socializzazione. Il socialismo, soprattutto a partire da Leone XIII (124), é stato condannato ripetute volte, come é ammesso e riconosciuto da tutti. Le divergenze sorgono - a causa di una mancanza di autorità ed infiltrazione di idee - con Giovanni XXIII, il Concilio Vaticano II e Paolo VI.

Tuttavia, anche essi hanno condannato il socialismo, sia direttamente che per riferimento a documenti precedenti o tornando a proporre il principio di sussidiarietà. E' comunque necessario segnalare che:

a) quanto é stato condannato perché incompatibile con la dottrina cattolica e la natura umana non può essere diventato compatibile oggi, posto che la dottrina cattolica é immutabile e la natura umana resta sostanzialmente sempre identica;

b) la condanna del socialismo appartiene al Magistero ordinario della Chiesa e che molte questioni sostenute dal socialismo sono incompatibile col Magistero perenne e straordinario;

c) tanto il Magistero ordinario quanto quello solenne sono vincolanti per i cattolici. Pertanto non si può né si potrà giammai cooperare col socialismo;

d) é d'obbligo per tutti gli uomini, e specialmente per i cattolici, il procurare l'ordine sociale, il che é incompatibile col socialismo;

e) pertanto, in materia di educazione ed insegnamento, é obbligatorio per i cattolici il resistere alla leggi e disposizioni che contrastano con la dottrina

---

**124** Cfr. JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *Datos y notas sobre el cambio de estructuras*, Speiro, Madrid 1972, p. 57 e successive

cattolica, perché si deve obbedire a Dio prima che agli uomini.

### **5.3 Strade che conducono alla statalizzazione dell'insegnamento**

#### **5.3.1 L'insegnamento obbligatorio**

Non seguiremo l'ordine storico e cronologico della crescente statalizzazione dell'insegnamento; pertanto, non faremo riferimento ai suoi inizi attraverso le intromissioni assolutiste dello Stato nell'insegnamento che - da secoli - veniva impartito dalla Chiesa: tratteremo di quelle che oggi ci sembrano più importanti e pericolose. *«L'aberrazione socialista e l'interesse pratico - scriveva Enrique Gil y Robles - dai quali procede l'erroneo principio dello Stato docente, contrario all'autarchia individuale, familiare e sociale in quest'ordine della vita e del Diritto, hanno generato anche il moderno "dogma" dell'insegnamento obbligatorio, il cui limite ed obiettivo non è ancora stato fissato dalla politica nuova, perché l'assurdo la porterebbe alle conseguenze logiche più estremistiche ed odiose.*

*«Dalla verità secondo cui lo Stato è interessato all'istruzione dei componenti la nazione non pochi trattatisti e politici hanno tratto la conclusione che non solo lo Stato deve insegnare, ma pure che l'obbligo di apprendere si trasforma in un dovere giuridico, sanzionato dal potere civile con la coazione e le pene relative, supponendo, con un grossolano sofisma, che una persona deve fare tutto quanto è di suo interesse e che lo Stato è chi meglio ed esclusivamente può fare quel che è di interesse della società nazionale.*

*«La conseguenza di questa tesi sarebbe l'imposizione di tutti gli insegnamenti (non solo di quelli fondamentali e comuni), ma anche - sulla base delle attitudini - di quelli professionali, lo Stato scatenandosi nelle occupazioni e stravaganti minuziose organizzazioni in cui va a finire il socialismo radicale. Perciò, quando lo Stato si ferma alla soluzione socialista più attenuata e dottrinale, si limita a dichiarare obbligatorio il primo insegnamento elementare, costringendo i genitori, per mezzo di alcune sanzioni, a che i figli la ricevano.*

*«Anche se l'esistenza di una situazione così forzata (nella quale lo Stato - con i genitori che dimenticano il loro dovere - fosse nella situazione di imporre tale obbligo per ragioni formali non diverse da quelle dell'alimentazione corporale), non ripugna, non è tuttavia possibile stabilire nella pratica la necessità di trasformare in dovere giuridico - e di giurisprudenza statale - un dovere puramente etico. Infatti, si deve tenere conto che l'insegnamento strettamente indispensabile al compimento delle finalità umane - e di conseguenza quello di supremo interesse individuale e nazionale - è quello che non deborda dall'educazione dalla totalità dei doveri*

*dell'uomo nei confronti di Dio, di sé stesso e dei suoi simili. Questo insegnamento (che per avere senso etico é necessario che abbia il fondamento e lo spirito religioso dell'unica vera religione), viene fornito dalla Chiesa attraverso svariate vie ed organi di catechesi, con un'attrattiva e delle sanzioni che hanno un'efficacia maggiore persino di quella dello Stato» (125).*

Che si neghi, in pieno XX secolo, il “dogma” dell'obbligatorietà dell'insegnamento, sembrerà a molti una cosa aberrante, segno di pazzia, classismo o reazionaria. Tuttavia, la questione merita una riflessione più ampia. L'insegnamento e l'educazione - lo ripetiamo ancora - non sono la stessa cosa.

L'educazione si acquisisce fundamentalmente nell'ambiente familiare e, per l'aspetto religioso, nella catechesi della Chiesa (126). Questa educazione, normalmente, é quella sufficiente a l'uomo conosca i doveri che ha “verso Dio, se stesso e i suoi simili”, in quanto uomo.

L'insegnamento - sia quello elementare, secondario e medio - acquisito nelle scuole e nei collegi, é accessorio al compimento di quei doveri. Se l'educazione fallisce, difficilmente potrà essere sostituita dall'insegnamento. E' certo che l'insegnamento può perfezionare lo svolgimento di quei doveri dell'uomo e contribuire al migliore sviluppo dello stesso, ma può anche corromperlo. E, in questo caso, sostenere l'obbligatorietà dell'insegnamento é la strada più facile e sicura per distruggere l'uomo e la società.

La questione verte sulla possibilità - in conformità al diritto - da parte dello Stato di stabilire l'obbligatorietà coattiva dell'insegnamento. Se si risponde in modo affermativo, la bontà o perniciosità dell'insegnamento diviene un fatto secondario. Se é un dovere giuridico esigibile dallo Stato, lo è

---

**125** ENRIQUE GIL Y ROBLES, *Tratado de Derecho Político*, Afrodisio Aguado, Madrid 1968, II ed., vol. I, p. 232.

**126** Cfr. E. CANTERO, *Universalidad y pluralidad en la enseñanza*, in *Verbo*, n. 161-162, gennaio-febbraio 1978; Capitolo III della presente opera. PIO XI, enciclica *Divini illius Magistri*, op. cit., p. 863: «*Ad indebolire l'influenza dell'ambiente familiare si aggiunge oggi il fatto che, quasi dappertutto, si tende ad allontanare sempre più dalla famiglia la fanciullezza sin dai più teneri anni, sotto vari pretesti, siano economici, attinenti all'industria o al commercio, siano politici; e vi é un paese dove si strappano i fanciulli dal seno della famiglia, per formarli (o, per più veramente dire, per deformarli e depravarli), in associazioni e scuole senza Dio, all'irreligione e all'odio, secondo le estreme teorie socialiste, rinnovandosi una vera e più orrenda strage degli innocenti*»

indipendentemente dalla qualità dell'insegnamento. La funzione di questa passa in secondo piano davanti al primato del dovere giuridico esigibile, all'obbligatorietà dell'insegnamento. Lo stretto obbligo dei genitori finisce con l'educazione: il di più non può essere loro richiesto dallo Stato; e questo sia per non avere titolo per poterlo esigere che per le perniciose conseguenze che derivano da tale principio.

In primo luogo lo Stato - non avendo potere docente -, manca del titolo necessario per imporre l'obbligatorietà dell'insegnamento, indipendentemente dal fatto che esso sia o meno statale. Lo Stato è incaricato del bene comune temporale: potrebbe esigere quell'obbligatorietà? Se il diritto sull'insegnamento dei figli spetta ai genitori, esso viene eliminato alla radice con l'obbligatorietà dell'insegnamento, che è esigibile indipendentemente dallo stesso. Sulla base del bene comune tale principio non può essere sostenuto. Inoltre, se lo si porta alle sue ultime e logiche conseguenze, potrebbe imporre alle persone lo studio di una specializzazione (la società ha bisogno di uomini specializzati), il che è assolutamente impensabile, perché si può dare un'imposizione fisica ma non intellettuale: allo stesso modo tale istruzione, per quanto sia benefica per la società l'istruzione dei suoi membri, non si può imporre coattivamente.

Secondariamente, per le conseguenze che derivano dall'obbligatorietà. Se lo Stato può coattivamente esigere la frequenza dei centri di insegnamento, cioè rende l'insegnamento obbligatorio, essa si trasforma in fine, mentre, in realtà, non è fine a sé stessa ma è solo un mezzo. In altre parole, la funzione svolta dall'insegnamento (l'istruire nella verità - in qualsiasi campo - avendo come fine la perfezione umana e sociale) viene annullata e resa secondaria: tanto il suo oggetto quanto il suo fine risultano indifferenti se paragonati al primato che si concede al dover frequentare i centri d'insegnamento, di qualunque tipo siano e indipendentemente dal genere di insegnamento impartito. L'insegnamento può così trasformarsi nella più potente macchina di corruzione.

Non stiamo stravolgendo le cose, né esagerando le conseguenze dell'obbligatorietà dell'insegnamento. A parte il fatto che non è possibile negare quella trasposizione e conversione da mezzo a fine, dal punto di vista storico l'apparizione del "dogma" dell'obbligatorietà dell'insegnamento è unito al liberalismo e al socialismo, con la conseguente corruzione religiosa, morale e sociale del bambino.

L'obbligatorietà dell'insegnamento non significa nulla se di fronte alla sua inosservanza lo Stato non mette in movimento il suo apparato coattivo. Ciò è indubitabile. Orbene, i genitori che rifiutino di mandare i propri figli nei centri d'insegnamento se vedranno, in un modo o nell'altro, privati della patria potestà. Argomentare che lo si fa in favore dei figli, o perché i genitori

sono degli irresponsabili, é totalmente sofisticato. E' proprio per la responsabilità che i genitori hanno verso i figli, che essi hanno tutto il diritto - e a volte l'obbligo - di rifiutare che i figli frequentino detti centri. E' proprio l'amore e la responsabilità che stabilisce l'impossibilità di quella obbligatorietà. Cosa accadrà se l'insegnamento dovesse corrompere i figli? In questo caso si esigerà dai genitori che mandino i figli in istituti dove verranno corrotti?

Quando la scuola é nociva, i genitori hanno l'obbligo di togliere i loro figli dalla stessa, cosa ricordata da Pio XI ai cattolici messicani: «*A tutti i cattolici messicani s'impongono due gravi precetti: l'uno negativo, che é di tenere quanto é possibile lontani i fanciulli dalla scuola empia e corruttrice*»(127); e nella *Divini illius Magistri*, ove segnala la proibizione per i cattolici della frequenza alla scuola laica (128).

La messa in pratica del "dogma" dell'obbligatorietà dell'insegnamento può corrompere ma, quando anche questa non fosse in sé corruttrice, può avere altre conseguenze, come la morte della vita familiare - come avviene con l'imposizione obbligatoria delle concentrazioni di scolari e degli asili nido - conseguenza dell'errore di dare priorità all'istruzione rispetto alla famiglia o all'integrità morale, senza le quali l'istruzione non significa nulla e perde di senso.

L'obbligatorietà dell'insegnamento non é solo nociva quando produce effetti perniciosi, ma é lo stesso principio che ne permette l'istituzione ad essere nocivo. L'obbligatorietà dell'insegnamento si é sviluppata contestualmente alla scuola neutra o laica in Francia, passando quindi in Spagna. L'obbligatorietà é un modo per ottenere - con la statalizzazione dell'insegnamento - che i sudditi, sin dalla più tenera età scolare nelle mani dello Stato, divengano quel che esso vuole.

Non si deve dimenticare che l'obbligatorietà dell'insegnamento é strettamente connessa - almeno in Francia e Spagna - alla statalizzazione della stessa. Quello che oggi si torna a pretendere é che l' insegnamento obbligatorio sia anche laico, gratuito e si svolga in scuole pubbliche o statali.

---

**127** PIO XI, enciclica *Firmissimam constantiam*, del 28-3-1937, in *Insegnamenti pontifici*. Volume IV. Il laicato, Edizioni Paoline, Roma 1958, p. 397.

**128** PIO XI, enciclica *Divini illius Magistri*, op. cit., p. 864: «*Da ciò appunto consegue, essere contraria ai principi fondamentali dell'educazione la scuola così detta neutra o laica, dalla quale viene esclusa la religione*».

Qualunque sia la denominazione che si dà a questo tipo di scuola o insegnamento - sia primariamente che attualmente -, quel che si vuole è che, forzatamente e obbligatoriamente, i bambini debbano andare ad una scuola pubblica o statale, in cui tutti riceveranno un insegnamento uniforme e laico. Come indica Guy Avanzini (129) «*agli occhi dei leader politici che la imposero, del partito repubblicano che la sosteneva, e di diversi settori dell'opinione pubblica che la approvavano, la scolarità obbligatoria costituì un elemento decisivo della politica "sinistrorsa" che si voleva instaurare, evidenziata dall'introduzione - da parte di Jules Ferry nel 1882 - tra gli altri aspetti, del positivismo di Comte, col quale avrebbero avuto termine "per evaporazione le tracce della mentalità teologica o metafisica"* » (130).

Ciò nonostante, si potrebbe obiettare che se lo Stato esige solo l'obbligatorietà dell'insegnamento, senza aggiungere l'obbligo di frequentare le scuole statali e lasciando la libertà di frequentare quelle private, non c'è violazione di alcun diritto, ma solo l'esigenza che i suoi sudditi abbiano un determinato grado d'istruzione, necessario al bene comune e della persona. Ma cosa succederà se le scuole private non funzionano o non esistono, ovvero se non sono sufficienti per soddisfare la domanda dei genitori? E se queste scuole non hanno le condizioni che a giudizio dei genitori sono necessarie per l'educazione dei figli? La scuola, infatti, non può limitarsi a dare l'istruzione, ma deve collaborare nell'opera educativa; non può limitarsi ad istruire ed ancor meno può essere fonte di corruzione. E se in quest'ultimo caso i genitori non fossero in condizione di aprire scuole private perché i loro figli venissero formati in accordo coi loro desideri? Come verrebbero rispettati in questo caso i diritti delle famiglie?

Che l'insegnamento sia statale o meno, la sua obbligatorietà non può essere imposta in quanto non dipende da questo aspetto. Il fatto che allo Stato interessi una maggiore istruzione dei suoi sudditi non significa che possa imporla coattivamente. Tutto quel che porta benefici alla società e all'uomo è di interesse dello Stato, ma ciò non costituisce un titolo sufficiente perché lo imponga ed esiga coattivamente.

D'altra parte tutto il corpo sociale è interessato all'istruzione dei propri membri: il buon funzionamento della società è la migliore e maggiore garan-

---

**129** GUY AVANZINI, *De la escolarización a la descolarización*, in *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid 1977, p. 65.

**130** *Ibidem*, p. 66.

zia dell'insegnamento, cosa che però sembra venga dimenticata quando si ritiene che lo Stato sia l'unico a conoscere quel che è buono per la società e per l'uomo, in una concezione onnisciente e onnipotente dello stesso, che porta alla morte sociale e personale.

Inoltre, la scuola non è l'unica modalità con cui le persone si educano ed istruiscono (131), né vi è motivo per stabilire un'età scolare minima uguale per tutti. Negli Stati Uniti si è portata in tribunale la resistenza alle disposizioni delle leggi che stabiliscono l'obbligatorietà della frequenza scolastica. Secondo quanto riferisce Good «*i tribunali hanno affermato il diritto dello Stato nell'approvazione ed imposizione del compimento del disposto di queste leggi. In un caso presentatosi nell'Ohio, nel 1877, il tribunale affermò che, sebbene i genitori abbiano dei diritti sui figli, la loro autorità non è esclusiva. Dichiarò che "il consenso dei minori" è di "importanza primordiale" e che lo Stato può interferire nella libertà dei genitori nell'interesse del bambino*» (132).

Orbene, con questo criterio scompare la patria potestà e i diritti e i doveri inerenti alla paternità: se è lo Stato o i tribunali che definiscono in cosa consiste il "consenso del minore", si intromettono nella più intima e sacra di tutte le istituzioni sociali, che è proprio la famiglia.

Per sviluppo logico del principio, di quel principio, si arriverebbe alla conseguenza verificata nell'Unione Sovietica, in cui, come dice Octavi Fullat, secondo l'articolo 41 del codice del 1927, i genitori divengono rappresentanti dello Stato all'interno della famiglia, posto che «*i figli appartengono allo Stato prima che alla famiglia*» (133).

Il fatto è che, sebbene sia certo che lo Stato - attraverso i tribunali ed in casi molto concreti - può provvedere al benessere del minore di fronte a una condotta nociva dei genitori, giungendo anche a privarli della patria potestà, è certo che non si può generalizzare per tutte le famiglie quanto possibile per casi singoli e particolari. Non si può pretendere che nell'interesse dei figli, si possano imporre prescrizioni ai padri di famiglia che di fatto annullano il concetto stesso di paternità, posto che quest'ultima non si riferisce solo alla generazione, ma anche al sostentamento e all'educazione.

---

131 Cfr. E. CANTERO, *Universalidad y pluralidad en la enseñanza*, op. cit.

132 H. G. GOOD, *Historia de la educación norteamericana*, UTEHA, Mexico 1966, p. 406.

133 OCTAVI FULLAT, *La educación soviética*, Nova terra, Barcellona 1972, p. 156.

Quel che non é certo é che lo Stato debba vegliare in modo sistematico e generalizzato per il benessere dei minori, perché i loro genitori non sanno - o non sanno bene quanto lo Stato - quel che é più benefico per i loro figli. In questo modo lo Stato viene considerato come soggetto di diritti e doveri sui minori che hanno priorità su quelli dei genitori, col che la famiglia cessa di esistere. E' certo che le leggi dei diversi paesi degli Stati Uniti lasciano la libertà di frequentare scuole pubbliche o private, purché ciò avvenga per tutta la durata stabilita dalla legge statale (134). Orbene, senza negare che così viene permessa una certa libertà rispetto alla frequenza obbligatoria in una scuola unica, tuttavia il problema consiste nella liceità dell'imposizione da parte dello Stato, indipendentemente dal tipo di istituto scolastico frequentato. Crediamo di aver addotto sufficienti argomenti per fondare una risposta negativa, messa in risalto anche da un'altra angolazione. Così, anche negli Stati Uniti si é verificato un caso relativo a questo tema.

Nel 1922 venne promulgata una legge nello Stato dell'Oregon che sopprimeva tutte le scuole primarie private, costringendo, di conseguenza, i bambini a frequentare le scuole statali. Come indica Good, *«nel cosiddetto caso Oregon, la Corte Suprema ha negato a qualunque Stato il diritto di sopprimere le scuole private per il solo fatto di essere tali, ovvero di esigere che tutti i bambini frequentino le scuole pubbliche»* (135)

*«Nel 1925 la Corte Suprema, in riferimento al caso Meyer versus Nebraska (1923), ha dichiarato che "la legge del 1922 interferisce senza motivo con la libertà che hanno i genitori e i tutori per dirigere l'educazione dei bambini posti sotto il loro controllo... Il bambino non é una creatura dello Stato»* (136).

*«Unicamente quando una legge dello Stato o un atto dei suoi tribunali sembra contrario alla legge federale, che viene portato davanti alla Suprema Corte degli Stati Uniti. Nei casi citati, questo alto tribunale ha sentenziato che le autorità scolastiche, i genitori e gli alunni hanno attribuzioni e diritti che lo Stato non può violare»* (137).

Vale a dire che, se i genitori e tutori hanno la libertà di *«dirigere l'educazione dei bambini posti sotto il loro controllo»*, se *« Il bambino non é*

---

134 H. G. GOOD, *op. cit.* p. 407.

135 H. G. GOOD, *op. cit.* p. 157.

136 H. G. GOOD, *op. cit.* p. 551.

137 H. G. GOOD, *op. cit.* p. 630.

*una creatura dello Stato», se «i genitori hanno attribuzioni e diritti che lo Stato non può violare», si deve di conseguenza concludere che lo Stato non può imporre coattivamente la scolarità obbligatoria, cosa indirettamente riconosciuta dalla sentenza relativa al caso Oregon: l'insegnamento obbligatorio, viola quei diritti inviolabili.*

Se ai genitori competono diritti e doveri relativi all'educazione dei figli - prioritari rispetto a quelli dello Stato -, in un dato momento possono ritenere nocivo non solo l'insegnamento nelle scuole statali, ma che anche quello delle private - cui potrebbero mandare i figli - lo sia. Possono anche reputare che sia meglio mandarli a scuola più tardi, ovvero che la frequentino per una durata inferiore, educandoli ed insegnando loro direttamente od affidando l'incarico ad altre persone da loro incaricate.

In definitiva, la sentenza ripetutasi nel caso Oregon viene a riconoscere che il diritto dei genitori in quanto concerne l'educazione dei figli é fondato sull'ordine naturale; é un diritto naturale che stabilisce la priorità di diritti della famiglia sullo Stato nell'educazione dei figli perché l'unico modo di capire, salvo sarcasmi, la frase secondo cui *«i genitori hanno attribuzioni e diritti che lo Stato non può violare»*. Ed il diritto naturale scompare se al posto dei padri di famiglia si sostituisce lo Stato con l'imporre ai bambini l'obbligo di recarsi nelle scuole, in contrapposizione alla volontà meditata e ragionevole dei loro genitori.

### 5.3.2 La gratuità dell'insegnamento

Come frutto dell'utopico ideale socialista e dei suoi perniciosi principi, si sta insinuando, tanto nei pensieri menti degli uomini che nelle loro realizzazioni pratiche, un nuovo "dogma", secondo il quale si ritiene che l'insegnamento debba essere gratuito ed impone d'autorità una tesi che viene portata alla categoria di principio inviolabile. E' un principio che, se applicato, porta inevitabilmente - lo si voglia o meno - al trasferimento dell'insegnamento allo Stato.

Tra le conseguenze più visibili della gratuità dell'insegnamento (138), si possono enumerare quelle di seguito esposte.

---

**138** Cfr. E. CANTERO, *La libertad de enseñanza*, in *Verbo*, n. 164-164, marzo-aprile 1978. Cfr. il capitolo IV della presente opera.

5.3.2.1 La proibizione di usare i mezzi economici della famiglia per l'insegnamento ai figli.

Con l'essere obbligatoriamente gratuito, é chiaro che l'insegnamento sarà indipendente dai mezzi economici di cui dispongono i genitori: nell'opera educativa essi si troveranno privati della possibilità di disporre dei propri mezzi economici per educare i loro figli.

5.3.2.2 La soppressione della libertà di scelta dei genitori nell'educazione dei loro figli.

Nonostante la gratuità venga frequentemente inalberata come bandiera che «*é l'unica forma con cui realizzare il diritto di tutti i genitori a scegliere l'istituto scolastico per i figli*» (139), la conseguenza é quella esattamente contraria: la gratuità elimina quella libertà di scelta.

Come verrebbe regolamentato l'ingresso nei centri d'insegnamento? Supponendo che il numero dei posti per studenti sia sufficiente, chi deciderà quali alunni debbano andare in ogni istituto? La sollecitudine paterna? Se così fosse, indubbiamente avremmo alcuni istituti con molte più richieste dei posti disponibili ed altri con molte meno di quelle che potrebbero accogliere.

Per rendere effettiva quella libertà - che si porta come argomento per la gratuità -, i centri di insegnamento dovrebbero essere di natura tale che in tutti i loro elementi fossero in ogni momento automaticamente e perfettamente adattabili alla domanda. Cosa che é, inutile dirlo, impossibile.

Allora, quale sarebbe il criterio? Qualunque esso sia andrà contro a quella libertà, posto che quell'adattamento é impossibile per incompatibilità. Perché, allora, invocare quel pretesto per impiantare la gratuità, se essa é impossibile e irrealizzabile?

Tutti i criteri di selezione saranno autoritari, estranei alla volontà dei genitori e, pertanto, contrari a quella libertà. Se é lo Stato che, in definitiva, decide per ogni bambino la scuola da frequentare, perché parlare di libertà di scelta? I criteri, qualsivoglia siano, saranno di imposizione statale.

Tra tutti i criteri che si possono scegliere, ce ne é uno particolarmente odioso: quello della selezione intellettuale. A parte il fatto che i genitori potrebbero non volere che i loro figli - nel caso ricadessero in tale gruppo -

---

**139** Così si afferma in una nota di risposta del Ministerio de Educaciòn y Ciencia (Fuerza Nueva, n. 177, 30-5-1970) nell'articolo *La educaciòn, ¿monopolio del Estado?*, apparso nel numero 174 di *Fuerza Nueva* (4-5-1970).

frequentino i centri per quelli intelligenti (e non si può presumere volontà favorevole a quella selezione e frequenza senza espressa manifestazione), ne deriva che questo sistema crea due classi di esseri umani, di uomini, che saranno inconciliabili per sempre: quella degli intelligenti e quella "degli altri". Diseguaglianza questa, in verità, davvero perniciosa. E' stato detto che l'intelligenza é così ben ripartita che nessuno si lamenta di quella che ha.: tuttavia, in un sistema che sin da piccoli segnala gli uni come trionfatori o intelligenti e come falliti "gli altri" (cosa che avviene con quel genere di selezione), la vita sarà realmente impossibile, per quanti intelligenti vi siano.

La gratuità dell'insegnamento non é altro che la messa in pratica dell'errore funesto, prodotto dell'invidia e dell'egualitarismo, secondo il quale quel che non tutti possono possedere, non deve averlo nessuno. Al contrario, abbiamo visto come un buon sistema d'insegnamento all'interno del buon funzionamento sociale sia una garanzia non solo della libertà di scelta, ma anche di tutti i diritti che i genitori hanno in materia educativa.

#### 5.3.2.3 La dipendenza assoluta degli istituti scolastici dallo Stato.

Essendo l'insegnamento gratuito per le famiglie, tutte le scuole saranno tenuta in vita dallo Stato, finendo col porre nelle mani di questo - e ovunque si estenda la gratuità - tutto l'insegnamento. Le scuole dovranno seguire le direttive statali, perché altrimenti smetteranno di ricevere il denaro dallo Stato e, di conseguenza, dovranno chiudere: per sopravvivere dovranno eseguire ciò che lo Stato comanda.

Col che si uccide l'insegnamento privato. Ogni insegnamento sarà identico: identicamente statale. Di qualsiasi genere siano le scuole esistenti, imponendo la gratuità - e quindi dover eseguire le disposizioni statali, quali esse siano - esse non si differenzieranno sostanzialmente da nessun'altra scuola. E chi non applicherà le norme verrà chiuso.

#### 5.3.2.4 La scomparsa della libertà di insegnamento.

Dove si stabilisce la gratuità d'insegnamento essa implica il monopolio statale. E' l'usurpazione della funzione docente da parte dello Stato. E' la schiavizzazione dell'uomo attraverso l'insegnamento. La gratuità dell'insegnamento altro non é se non un sofisma con cui si cerca di conquistare le masse, ma attraverso il quale si instaura il monopolio statale che annienta la libertà.

Un caso a parte é quello che generalizza la gratuità solo per quelli che la desiderano, ma permette a coloro che sono contrari di inviare i propri figli in centri privati: si dirà che, così facendo, la gratuità é una misura magnifica. A parte la considerazione fondamentale per cui allo Stato non compete in alcun modo la funzione docente, cosa che é stata precedentemente segnalata, questa

"innocua" proposizione é pure occasione di conseguenze molto pregiudizievoli.

La prima: chi opta per la possibilità di mandare i propri figli in una scuola privata, ossia non gratuita, non statale, dovrà pagare due volte l'istruzione dei suoi figli. La prima attraverso le imposte, che sono il modo con cui lo Stato finanzia l'opera docente che ha usurpato; l'altra per le rette di quel centro non gratuito: il che é ingiusto per due motivi. In primo luogo perché, essendo un suo legittimo diritto (e non una concessione dello Stato) il poter mandare i figli nell'istituto che ritiene opportuno, é un'odiosa coazione quella per cui gli viene detratto un importo per un insegnamento che i suoi figli non riceveranno. In secondo luogo, perché solo le persone che possiedano adeguati mezzi economici potranno mandare i figli in quei centri, col che si compie una discriminazione a scapito del più debole economicamente, di chi non potrà pagare due volte la scuola dei suoi figli, che - se non subisse imposte per questa libertà -, potrebbe invece farlo.

La seconda: con l'esistenza dell'insegnamento gratuito per tutti quelli che lo desiderano, si fa concorrenza sleale all'insegnamento non statale, al quale invece compete tale missione. Lo Stato si pone in una tale posizione di forza che, entrando in concorrenza, può distruggere ogni insegnamento privato o lasciarlo per i soli "super - ricchi".

La gratuità instaurata in modo generalizzato (ora non facciamo riferimento alle borse di studio individuali che lo Stato può dare, né alla sua missione sussidiaria) é incompatibile con l'insegnamento privato (140). In definitiva, la gratuità dell'insegnamento, anche quando si tenti di renderla compatibile con l'insegnamento privato, finisce col portarla alla statalizzazione completa, ad essere monopolizzata dallo Stato.

### 5.3.3 I nuclei di concentrazione scolastica

Un'altra delle tendenze che si manifestano attualmente, é quella della creazione di centri d'insegnamento nei quali siano concentrati gli alunni di villaggi e posti diversi. Si suole dire che, senza tale concentrazione, ci sarebbero molti bambini che resterebbero senza insegnamento e, dunque, tali centri vengono imposti a loro beneficio. Si ricorre anche ad argomenti economici, sostenendo che solo con tali concentrazioni é possibile disporre di

---

**140** Su quel che in determinate circostanze può e deve essere gratuito, cfr. E. CANTERO, *La libertad de enseñanza*, op. cit., ed il capitolo IV della presente opera.

mezzi adeguati per l'insegnamento che il mondo d'oggi richiede. Così, una sofisticata argomentazione di ordine economico distrugge la vita familiare, produce lo sradicamento e una tutta una serie di danni che sarebbero evitabili se si seguisse il sistema di organizzazione per corpi intermedi che non produce tali concentrazioni scolastiche. Per il bambino infatti, è molto più importante la cornice naturale nella quale si sviluppa la sua vita che tutti i progressi tecnici che tale concentrazione può fornire.

*«La supposizione che l'insegnamento e la cultura - scrive Rafael Gamba - siano realizzabili o raggiungibili soltanto a scuola, studiando determinati contenuti e programmi su libri o seguendo lezioni, è frutto di una restrizione concettuale provocata dalla mentalità razionalistica [...] Nei casi normali questi elementi che l'uomo riceve dall'ambiente familiare, circostante e vitale saranno - nell'insieme della sua cultura e della sua educazione - molto più profondi e decisivi di quanto possa in seguito ricevere da libri e centri di insegnamento» (141).*

La creazione delle concentrazioni scolastiche costituisce una vera deportazione con cui i bambini si vedono allontanati dai propri genitori; una misura brutale e perniciosa, esercitata arbitrariamente dallo Stato e già praticata in Unione Sovietica e nella Cina di Mao. Con essa si ottiene, come segnala Gamba *«significa privarlo di qualcosa molto più importante per lui di quello che si pretende di dargli: significa frustrare in lui i suoi punti di riferimento basilari, la sua fede e le sue convinzioni profonde, il calore del focolare, e trasformarlo - in molti casi - in un uomo spiritualmente tarato» (142).*

Tali concentrazioni scolastiche, contrarie al Diritto naturale, sono un frutto del concepire lo Stato come un ente docente o quantomeno supremo, onnisciente e onnipotente, di fronte al quale non c'è nulla - neppure l'uomo - che meriti di essere tenuto in considerazione. I nuclei di concentramento scolastico conducono alla statalizzazione dell'insegnamento, perché nella loro stessa imposizione c'è un principio statalistico, ma soprattutto perché annientano la vita familiare e ambientale, trasformando l'uomo nel ricettore di quanto lo Stato vuole insegnargli, col che, essendo l'infanzia la tappa più im-

---

**141** RAFAEL GAMBRA CIUDAD, *Il tema dell'insegnamento e la "rivoluzione culturale"*, in *Cristianità*, n. 5, maggio-giugno 1974.

**142** *Idem*

portante della formazione umana, l'uomo diviene uno strumento in mano allo Stato e viene da esso reso schiavo. I centri d'insegnamento - che in una società sana vengono creati dallo stesso corpo sociale -, devono essere stabiliti dove ci sono bambini, dove sono necessari, invece di mandare i bambini di villaggi diversi allo stesso centro.

D'altra parte, oggi che l'eguaglianza sembra essere l'ideale, le concentrazioni scolastiche sono totalmente anti egualitarie, posto che i bambini del luogo in cui viene costruito il centro non dovranno essere portati in un altro villaggio, con un evidente vantaggio di questi sugli altri.

#### 5.3.4 La rivoluzione e la sovversione, conseguenze della statalizzazione

In altro luogo abbiamo segnalato *«l'errore di quanti credono che la concentrazione del potere fermi la Rivoluzione, o di coloro che credono, peggio, che sia il miglior mezzo per arrestarla. In un momento determinato - continuavamo -, specifico, può contenerla, farla rallentare: se però nello stesso tempo non si ricomponesse il tessuto sociale, non si è fatto altro che ritardarla, se non farla precipitare»*(143). E' quel che accade quando lo Stato si occupa dell'insegnamento come di cosa propria, contribuendo - direttamente ed indirettamente - alla sovversione e alla Rivoluzione. Questo accade per due ragioni: in primo luogo perché considerando l'insegnamento come un servizio che deve essere fornito dallo Stato e, quindi, rendendolo statale, si adottano dei principi rivoluzionari. Secondariamente, perché con tale attività si dà motivo all'opera della sovversione, permettendole che la usi come base della contestazione.

Il fatto è che, come abbiamo detto in altro luogo (144), il fenomeno della sovversione universitaria - anche quando per ampiezza rivesta un carattere mondiale -, non costituisce una caratteristica della gioventù studentesca di oggi. La sovversione è provocata dal comunismo e dagli agenti della Rivoluzione, che utilizzano come slogan e pretesto su cui basare la loro azione, una serie di fatti che provocano disagio nell'attuale sistema universitario.

Uno degli *slogan*, il quale in realtà non viene usato che per dare forza al-

---

**143** E. CANTERO, *Fortaleza y violencia*, in *Verbo*, n. 114, aprile 1973, pp. 374-375; raccolto in *Contemplación y acción*, Speiro, Madrid 1975, pp. 168-169.

**144** E. CANTERO, *El derecho a educar*, in *Verbo*, n. 95-96, maggio-luglio 1971, p. 571 e successive.

l'azione rivoluzionaria, ma invece é tutt'altro che auspicato, é costituito dalle libert  universitarie, dalle autonomie dell'Universit  (145).

E' facile suscitare disordini partendo dalla richiesta di alcune libert  e di un'autonomia universitaria che non esiste: lo studente non ha legami che lo uniscono all'Universit . I suoi legami sono ridotti ai rapporti amministrativi e burocratici con lo Stato. E, per lo Stato, egli non   altro che un numero fra gli altri, nell'insieme costituito dagli studenti universitari. Cos , per la Rivoluzione,   facile attirare gli studenti assumendo come bandiera quella dell'autonomia: nella maggioranza di essi, da un lato, non ci si preoccupa dei veri problemi dell'educazione e dell'insegnamento, e, dall'altro, non si sente legati ed uniti ad un'Universit  amorfa e burocratica. In un'Universit  davvero autonoma, la Rivoluzione non potrebbe innalzare la bandiera della lotta per la mancanza di libert  e, d'altra parte, lo studente avrebbe dei legami

---

**145** Che ai veri rivoluzionari non interessi in alcun modo il miglioramento dell'Universit , n  l'autentica autonomia universitaria,   aspetto messo in risalto da essi stessi. Cos , Kai Hermann segnala gli obiettivi delle loro manifestazioni: «*Quel che chiedono i maoisti di Dutschke [ ] la prosecuzione all'infinito della rivoluzione in tutti i campi della societ , perch    una falsa interpretazione di Marx quella che afferma che la societ  senza classi costituisce lo stato definitivo della storia*» (KAI HERMANN, *Los estudiantes en rebeldia*, Rialp, Madrid 1968, p. 102).

Secondo Mario Savio «*E' giunto il momento in cui il funzionamento della "macchina" si   reso tanto odioso e ripugnante, che non si pu  pi  collaborare con essa, neppure a fini tattici. Dobbiamo lanciarci sugli ingranaggi, le ruote, le leve tutti i meccanismi della macchina, e fare in modo che si fermi. E siamo obbligati a dire alle gente che la fa muovere che, se vogliamo essere liberi, dobbiamo impedire che la macchina continui a funzionare*» (citato da KAI HERMANN, *op. cit.*, p. 110-111). Si veda pure il libro di Alejandro Nieto, *La ideologia revolucionaria de los estudiantes europeos* (Ariel, Barcellona 1971), il cui titolo e contenuto corrispondono alla realt .

In merito ai successi del maggio francese del 1968, si pu  leggere il libro elaborato dal CELU, *Pour rebatir l'Universit * (La Table Ronde, Parigi 1969, p. 27 e successive), in cui si dimostra chiaramente che l'autonomia universitaria   servita come bandiera della lotta rivoluzionaria utile a coinvolgere quanti davvero credevano che si stesse combattendo per le autonomie universitarie, mentre, in realt , l'autonomia universitaria era voluta solo perch  garanzia volta a non far arrestare il processo rivoluzionario da parte dello Stato; il che, d'altra parte,   confermato dal non aver mai messo seriamente in discussione il monopolio statale sull'Universit  (Ibid. p. 40).

In direzione analoga va il libro di Antonio Da Cruz Rodrigues, Joaquim Maria Marques e Jose Maria Marques (*Dossier Coimbra*, San Pedro, Lisbona 1970), sugli avvenimenti dell'Universit  di Coimbra nel 1969, recensito in Verbo, n. 93 del marzo 1971, alla pagina 305 e successive.

- che oggi non esistono più - d'unione con l'Università; inoltre, egli sarebbe un'individualità peculiare e diversa dal resto dei suoi compagni, col conseguente arenarsi del processo di massificazione e una gestione dell'educazione svolta dai corpi intermedi e dalle famiglie a ciò deputate dalla loro stessa natura. La Rivoluzione troverà il nemico più accanito in una società nella quale ogni individuo, famiglia e associazione, avranno le libertà ed i diritti loro spettanti: il suo progredire é infatti dovuto alla diffusione - nei suoi seguaci e nella società -, di una serie di idee e concetti erronei che dissolvono la società stessa e che, grazie a tale progressiva dissoluzione, fa avanzare e consolidare la sovversione e la Rivoluzione.

### 5.3.5 Obbligatorietà e gratuità: esigenze del Diritto naturale?

Non manca chi, in modo più o meno velato, fonda l'insegnamento gratuito ed obbligatorio sul Diritto naturale; chi afferma che tanto l'obbligo di recarsi nei centri di insegnamento - imposto coattivamente dallo Stato -, quanto la gratuità - anch'essa data dallo Stato o da altri enti come il municipio o la regione -, sono conseguenze del Diritto naturale; chi sostiene, insomma, che sia la gratuità e obbligatorietà dell'insegnamento, sono un Diritto naturale.

Così, per esempio, per Díaz González, «*la dimensione sociale del diritto all'educazione della persona*» é plasmata nel «*dovere di educarsi*» che é «*esigito dalla legge e dal Diritto naturale*» (146), ed «*un modo in cui questo dovere si concretizza nell'ordinamento giuridico statale é il dar corso alla scolarità obbligatoria degli Stati moderni*» (147), essendo «*principi di garanzia del diritto all'educazione [...] l'obbligatorietà e gratuità dell'insegnamento*» (148). Il primo, per il fatto che «*il diritto all'educazione implicava l'esigenza dell'educazione da parte della società, posto che non presupponeva solo un dovere individuale, ma un dovere sociale. E' facoltà non mediata degli ordinamenti statali l'esigere questo dovere*» (149); il secondo perché «*se si esige l'obbligatorietà e l'universalità, si dovrà dar corso ad uguali opportunità anche in campo economico [...] il principio della gratuità*

---

**146** TANIA DÍAZ GONZÁLEZ, *El derecho a la educación*, EUNSA, Pamplona 1973, p. 35.

**147** *Ibid.* p. 37.

**148** *Ibid.* p. 74-75.

**149** *Ibid.* p. 82.

*non deve proiettarsi unicamente nel sistema delle scuole statali ma anche, per il criterio della sussidiarietà e della giustizia (150), nelle scuole fondate da altre società, entità private o sociali, ed in questo modo conseguire l'uguaglianza di opportunità per tutti gli alunni» (151). Da un'altra prospettiva, si afferma che il diritto dei genitori nell'educazione dei loro figli «é un diritto inviolabile, ma non dispotico; lo si deduce dal dovere che i genitori hanno di educare i figli e rispettare l'ordine morale e la verità oggettiva. Una prova del carattere non assoluto di tale diritto la troviamo nella obbligatorietà e gratuità dell'insegnamento, protette dalla legge positiva» (152).*

Opinioni di altri autori potrebbero essere citate come esempi di questa tesi, ma ciò esorbiterebbe dai limiti di questo studio; d'altronde quanto riportato é sufficientemente per illustrare l'opinione secondo cui, considerando il diritto all'educazione un diritto naturale, si vuole dar fondamento alla gratuità e obbligatorietà nel Diritto naturale. E' evidente che il Diritto naturale non implica l'obbligatorietà né la gratuità; al contrario queste sono contrarie a quel Diritto. E' certo che il diritto all'educazione é un diritto naturale della persona. Ciò vuol dire che ogni persona ha diritto ad essere educata, a ricevere un'educazione. Si tratta di un diritto naturale soggettivo, di una facoltà che appartiene all'uomo in quanto tale, di un diritto appartenente all'uomo per natura. Si avverta che se dal punto di vista della persona si tratta di un diritto soggettivo, tuttavia, il fondamento di quel diritto naturale ha carattere totalmente oggettivo, cioè appartiene immediatamente all'uomo, come ha osservato Victor Cathrein: «*a causa del Diritto naturale oggettivo e delle relazioni costituite dalla stessa natura*» (153). Il che vuol

---

**150** E' uno strano criterio di sussidiarietà quello in base al quale si trasferisce direttamente e permanentemente il finanziamento dell'insegnamento allo Stato. Ed é uno strano criterio di giustizia che, quantomeno, proibisce l'uso legittimo di un diritto eliminandolo. Non basta affermare che una cosa si deve fare sulla base dei principi di sussidiarietà e giustizia, se i concetti espressi da tali parole sono diversi e contrari da quelli comunemente in uso: non é legittimo usarli nella nuova accezione senza aver prima avvertito il lettore.

**151** T. DÍAZ GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 87.

**152** *Ibid.* p. 163.

**153** VICTOR CATHREIN, *Filosofia del Derecho. El Derecho natural y el positivo*, Reus, Madrid 1926, II ed., p. 204. JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *Perfiles jurídicos del Derecho natural en Santo Tomàs de Aquino*, in *Estudios jurídicos en Homenaje al profesor Federico de Castro*, Madrid 1976, pp. 705-804; IDEM, *La ley natural según Santo Tomàs*

dire che sebbene il diritto all'educazione sia un diritto fondamentale della persona, lo é indipendentemente dalle dichiarazioni positive che vengono fatte al riguardo, siano dello Stato o da parte di Dichiarazioni o Trattati Internazionali. Quando le leggi positive stabiliscono o dichiarano il diritto della persona all'educazione, non fanno altro che recepire, riconoscendone l'esistenza previa, il diritto naturale all'educazione.

Orbene, la legge umana positiva riconosce e raccoglie il Diritto naturale nel suo disposto con due modalità o forme: come conclusioni e come determinazioni. Le prime sono conclusioni necessarie dai primi principi del Diritto naturale. Le seconde, invece, non contengono conclusioni necessitate dai primi principi, ma precetti che da essi derivano; sono precetti che non sono giusti o ingiusti di per sé, ma lo sono proprio perché vengono determinati dalla legge (154): é la legge positiva che determina che deve essere fatto così, ma potrebbe anche essere fatto in modo diverso. Non avviene così per le leggi determinate nel primo modo - che sono conclusioni necessarie - le quali non possono fare altro che raccogliere e plasmare quel che ha un modo determinato dalla natura.

Il diritto all'educazione, plasmato nelle leggi positive, viene derivato come conclusione dai primi principi del Diritto naturale; invece, non si può alcun modo supporre che lo siano anche l'obbligatorietà e la gratuità. Ma anche supponendo che fossero di Diritto naturale, potrebbero esserlo come determinazioni, giacché, ad esempio, il Diritto naturale non dice se la scolarità debba durare dai sei ai quattordici anni, dai sette ai diciotto o qualunque altra età.

Ebbene, non dobbiamo dimenticare che stiamo facendo riferimento al diritto all'educazione come un diritto naturale della persona, cioè relativo al soggetto che ha diritto all'educazione.

Tenendo presente questo, l'obbligatorietà e la gratuità sono in qualche modo di Diritto naturale, nonostante l'apparente contraddizione con quanto escluso nei precedenti paragrafi. Il bambino é infatti soggetto alla patria potestà - lo stesso bambino che ha il diritto naturale ad essere educato, all'educazione - ed ha l'obbligo di sottomettersi alle prescrizioni che gli vengono imposte perché sia educato, tanto nel seno del focolare domestico

---

*de Aquino*, p. 652 e successive, in *Verbo*, n. 135-136, maggio-luglio 1975 oppure *Santo Tomàs de Aquino hoy*, Speiro, Madrid 1976.

**154** *Ibid.*, p. 200.

che nel centro d'insegnamento. Essa é davvero obbligatoria per lui. Inoltre, per lui, é pure gratuita: non ha propri mezzi di sostentamento né la capacità di procurarseli; essendo poi soggetto alla patria potestà, l'educazione - e l'insegnamento - gli devono essere impartite gratuitamente. Ma qui ci si ferma. Il Diritto naturale non dice se l'educazione scolastica deve durare un numero determinato di anni, né se deve essere sostenuta dallo Stato, dal municipio o dalla regione, che sono invece gli aspetti a cui si fa riferimento nelle odierne leggi positive relative alla gratuità ed obbligatorietà. L'obbligatorietà e gratuità, così come sono concepite dalle leggi positive attuali, se proprio fossero di Diritto naturale, lo sarebbero come determinazioni, ma mai come conclusioni. E' per questo che i periodi di gratuità e gli ambiti della gratuità cambiano nelle diverse legislazioni. Tuttavia, non si può parlare di diritti naturali neppure in quest'ultimo senso, perché il Diritto naturale non é solo un insieme di norme, ma piuttosto e fondamentalmente un metodo. E' un metodo in cui ciò che é giusto lo si discerne facendo attenzione a quanto é giusto per natura e quanto é giusto perché positivo. Quanto é giusto per natura é attinente la natura della cosa stessa; quanto invece é di origine positiva proviene dalla volontà del singolo, dalla volontà pubblica o dagli ordini del principe. Ed una cosa può essere naturalmente giusta in tutti e due i modi, sia considerandola assolutamente per se stessa che in relazione alle sue conseguenze (155).

Abbiamo già visto le conseguenze della gratuità e dell'obbligatorietà, il che ci porta a concludere che, in relazione alle sue conseguenze, non sono giuste - non sono un diritto - Né l'obbligatorietà né la gratuità.

Tuttavia, nonostante tutto, potrebbero essere imposte dallo Stato in un modo che fosse conforme al Diritto? In altre parole: Quando lo Stato le impone, deborda o no dai suoi confini? Se si guarda alla realtà sociale, al bene comune - non solo di questo momento ma anche dei successivi, delle future generazioni -, al diritto dei genitori ad educare i propri figli, alla funzione di favorire lo sviluppo che ha lo Stato e al suo carattere sussidiario, la gratuità e l'obbligatorietà sono pregiudizievoli. Il bene che oggi si vuole ottenere finisce col produrre dei mali maggiori di quelli che si cercano di evitare, impedendo beni maggiori (156).

---

**155** Sul Diritto naturale come metodo per trovare quel che é giusto, cfr. JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *Perfiles juridicos del Derecho natural en Santo Tomàs de Aquino*, op. cit., p. 787 e successive.

Con l'obbligatorietà e la gratuità si pretende di garantire l'accesso a tutti dei beni della cultura, salvaguardando il diritto di ogni persona all'educazione. Ma questa visione risulta errata a causa della confusione tra consistente nell'identificare la giustizia ed il diritto con l'eguaglianza.

Che l'insegnamento non sia gratuito non vuol dire che chi manca di mezzi economici non ha accesso all'insegnamento. Un buon sistema di organizzazione sociale realizza in modo sussidiario e suppletivo quel che la gratuità pretende di ottenere in modo generale ed egualitario, con la tremenda differenza che non impedisce l'esercizio legittimo dei diritti impediti dalla gratuità e non cade negli effetti gravemente dannosi che essa comporta.

Che non si stabiliscano età obbligatorie di insegnamento scolare non significa che gli abitanti della nazione rimarranno lontani dall'educazione e dall'insegnamento. Sono i genitori gli incaricati dell'educazione dei figli e lo Stato non può sostituirsi a loro, esigendo una scolarità obbligatoria che va a detrimento della patria potestà e che produce in modo più o meno evidente e rapido, a seconda delle circostanze, il trasferimento delle persone nell'orbita dello Stato totalitario, anche se nel suo aspetto esterno ed apparente sembra democratico. Se lo Stato ha il potere di richiedere la scolarità obbligatoria dai sei ai sedici anni, perché non dovrebbe averlo per cominciare a due anni o persino per strapparli ai genitori dal momento della nascita? Che non si dica che la prima scelta non implica la seconda, né che impossibile che accada, perché non c'è ragione per supporre - ammesso il principio - che tale sviluppo non ci sarà; le attuali tendenze, inoltre, per lo stesso sviluppo logico delle idee che servono loro da base, portano a dar corso a delle scolarità obbligatorie che iniziano a due o tre anni nei nidi e, persino, a lasciare i bambini in istituti statali o comunali pochi mesi dopo la loro nascita.

Il diritto naturale all'educazione è un diritto concreto in ogni persona, che in ogni caso si svolgerà in un modo determinato, con una regola specifica, a seconda del contesto concreto e caratteristico di ogni persona: in questo modo tutta la ricchezza della varietà della realtà sociale potrà intervenire nel processo educativo. Tale diritto si differenzia sostanzialmente da quello soggettivo, basato nelle moderne dichiarazioni di diritti che stabiliscono un diritto *astratto* (disincarnato dalla realtà sociale nella quale è inserita la perso-

---

156 Su questo argomento, cfr. J. VALLET DE GOYTISOLO, *De la virtud de la justicia a lo justo jurídico*, in *En torno al Derecho natural*, Sala, Madrid 1973.

na), il quale mutila nel processo educativo tanto la varietà degli aspetti sociali, ambientali, familiari, intellettuali (e di ogni altro genere che concorre a rendere più reale ed effettivo il processo educativo), quanto il diritto stesso della persona all'educazione.

L'obbligatorietà e la gratuità sono conseguenze del concepire tale diritto in modo astratto, del pretendere di renderlo identico ed uguale per tutti, la cui giustificazione ultima si trova nell'ineludibile necessità di *fare* tutti eguali. Ma se il motivo ultimo degli atti umani o l'ultima e superiore giustificazione dell'attività dell'uomo consistesse nell'uguaglianza, non potremmo affatto lamentarci se in un domani ormai prossimo - e che è già possibile intravedere -, saremo riusciti ad ottenere un mondo disumano, un mondo di "uomini - massa", un mondo di *robot* in carne ed ossa, il "mondo nuovo" di Huxley o del "1984" di Orwell. Un mondo nel quale necessariamente la cultura e la civiltà scompariranno; nel quale non ci sarà più l'uomo. E tutto ciò soltanto per essersi l'uomo ribellato alla natura volutamente non scoperta e, senza dubbio, trasformata secondo le idee fornite dalla sua intelligenza sradicata; intelligenza separata dalla natura per lo stupido intestardirsi nel credere di essere la misura di tutto e che le sue idee siano l'unica realtà. Una ribellione contro la natura e contro Dio, che lo precipita nell'abisso della sua stessa distruzione.

## 5.4 La perdita della libertà

### 5.4.1 L'argomento del bene comune

Nella difesa della statalizzazione dell'insegnamento, non è mancata la tesi secondo cui essa fosse da esigere in nome del bene comune, come ha segnalato Victor Pradera: «*Lo Stato - si dice -, in quanto organo dell'autorità, deve dirigere gli uomini verso il bene comune e, di conseguenza, gli tocca insegnare a quanti devono essere diretti quanto devono conoscere in relazione a quel fine. Il sofisma su cui è sbadatamente fatta tale osservazione non è tanto da profondo da non poter essere segnato a dito. E' certo che l'autorità sociale dirige gli uomini verso il loro destino temporale, ma non indipendentemente dalla società, bensì come organo di essa. Se l'autorità conosce il bene comune, non è perché lo scopre all'insaputa della società, ma perché ha ricevuto da essa tale conoscenza, come da essa riceve il potere necessario alla sua missione d'autorità. A quanto detto si deve aggiungere che, se l'Autorità dirige gli associati al conseguimento del bene comune, non sostituisce la società in tale conoscenza» (157).*

Il fatto è che la tesi dell'insegnamento statale - che portata al limite logico conduce al monopolio statale - costituisce un completo totalitarismo, imposto niente meno che in nome del bene comune e - per dirla in termini più

aggiornati e del sapore meno tomistico - del bene o dell'interesse sociale, prescindendo dalla società (che viene annientata) e mettendo al suo posto lo Stato. Perciò, la statalizzazione dell'insegnamento, come qualsiasi altra statalizzazione o socializzazione, annienta la libertà.

Il suddito imparerà quel che lo Stato vuole che sappia e nel modo in cui vuole che lo sappia; ma inoltre lo Stato potrà dividere, classificare e dirigere gli uomini a determinati compiti, a seconda del grado di accettazione e di vincolo all'ideologia dello Stato. Così, costringerà gli alunni e le famiglie che non accetteranno la sua ideologia ad interrompere gli studi o a svolgere i compiti meno desiderati, mentre quelli che l'accetteranno godranno di privilegi. Questo accade non solo in Unione Sovietica (158) e negli altri paesi della Cortina di Ferro - come la Cecoslovacchia -, ma anche nel "diverso" paradiso socialista che sembra essere Cuba; così lo espone Donatella Zotta - in un libro (159) per nulla sospettabile di anti castrismo ma, anzi, ad esso favorevole -,

---

**157** VICTOR PRADERA, *El Estado nuevo*, Cultura Española, Madrid 1941, III ed., p. 257.

**158** «Il fattore dominante in tutto lo sviluppo educativo dell'Unione Sovietica è l'ideologia comunista. La relazione tra l'individuo e lo Stato differisce assai poco dalle relazioni che esistevano tra gli individui ed il Governo nell'Italia fascista o nella Germania nazista. La meta dell'educazione, in Unione Sovietica, è quella di far avanzare e perpetuare la filosofia comunista, formando a questo fine una generazione di entusiasti combattenti per il regime. Si tratta di uno strumento di indottrinamento e propaganda che non si limita all'istruzione formale nelle scuole, ma che impregna tutti gli aspetti della vita di ogni individuo, durante le ventiquattro ore del giorno [...] Tutti i mezzi della comunicazione di massa, controllati dalla élite relativamente piccola del Partito Comunista, vengono usati per guidare l'intera popolazione. Nei giornali, radio, televisione, teatro e cinematografo, in conferenze e comunicati, si ripetono incessantemente gli stessi punti di vista ortodossi. Non si pertono o tollerano opinioni divergenti su nessun aspetto della vita: quanti le sostengono sono bollati come deviazionisti e spietatamente soppressi [...] Un'elevata posizione economica e sociale, buone abitazioni ed alimenti, piacevoli vacanze e la garanzia di opportunità per i figli: tutto ciò è alla portata della élite che segue la corretta linea d'azione e pensiero» (CRAMER & BROWNE, *Educación contemporanea*, UTEHA, Messico 1967, pp. 171-173). «L'élite comunista attuale gode di privilegi che sono paragonabili a quelli delle classi dirigenti sotto gli zar» (p. 468). Sulle finalità dell'educazione in Unione Sovietica, comuni a tutta l'educazione marxista, cfr. pure OCTAVI FULLAT, *La educación soviética*, Nova Terra, Barcelona 1972.

**159** DONATELLA ZOTTA, *Experiencias pedagógicas en Cuba*, Athenas, Madrid 1975, p. 46

quando segnala che «*la valutazione dell'alunno si realizza [...] prestando una speciale attenzione alla sua posizione ideologica e morale in senso ampio, cioè alla sua coscienza e disponibilità rivoluzionaria*»(160). La statalizzazione dell'insegnamento produce la perdita della libertà e, come chiusa, la perdita della libertà dell'uomo.

Lo sviluppo logico del principio dell'insegnamento statale, porta come alla totale soggezione allo Stato di tutto l'ambito della cultura, come segnalava Victor Pradera «*se l'insegnamento orale - quello scolastico e dell'Università - è una funzione dello Stato e, pertanto, suo monopolio, non ci sarà alcuna ragione perché non lo sia anche quello scritto. E l'insegnamento scritto e costituito dalla stampa e dai libri. E' inutile protestare per questa conclusione. E' inutile che nel presentarla ai rivoluzionari, questi cerchino di snaturarla. La si trova in quella precedente come un'immagine nello specchio*». (161). Di fatto, quella conseguenza si è già verificata in paesi come l'URSS o nelle autocritiche degli scrittori a Cuba (162). E non solo per quanto riguarda la cultura scritta, ma per ogni manifestazione culturale realizzata attraverso l'arte, la radio, il cinema o la televisione. Perciò, è un'incoerenza il lamentarsi di altre socializzazioni o statalizzazioni - come quella della stampa (163), o della radio e televisione (164) - ed applaudire alla statalizzazione o socializzazione dell'insegnamento.

---

**160** Qualcosa di simile avviene nella Cina comunista, secondo quanto riferisce l'altrettanto insospettabile penna di LUCIO DEL CORNÒ (*Experiencias pedagógicas en China*, Sígueme, Salamanca 1977), nella quale, per poter entrare all'Università, fra altri requisiti, è necessario dimostrare di avere «*le conoscenze e la capacità di applicazione creativa dei principi del marxismo-leninismo e del pensiero di Mao Tse-tung*» (p. 50). Secondo le direttive stabilite in Cina «*in tutte le scuole deve essere impartita un'educazione politica e ideologica marxista-leninista per formare nei professori e negli alunni una concezione classista, propria della classe operaia [...], una mentalità collettiva e di massa [...], una concezione materialistico-dialettica [...]. Nel valutare i risultati degli studenti, si deve mettere in primo piano la sua coscienza politica e misurare il loro grado col comportamento dello studente nella vita pratica*» (p. 32). «*Persino nelle facoltà è risultata più importante l'affidabilità politica che l'essere ben qualificato nell'ordine accademico*» (CRAMER & BROWNE, op. cit., p. 550).

**161** VICTOR PRADERA, op. cit., p. 262.

**162** Cfr. la testimonianza, non sospettabile di integrismo, di JORGE EDWARDS in *Persona non grata*, Barral, Barcelona 1974, II ed., p. 82 e successive.

**163** Così, un editoriale del giornale ABC di Madrid del 21 settembre 1974, lamentava la statalizzazione dei più importanti quotidiani del Perù.

#### 5.4.2 L'argomento del servizio pubblico

Per difendere la socializzazione dell'insegnamento - come accaduto per qualunque altra socializzazione - si è sostenuto l'argomento secondo cui l'insegnamento costituisce un servizio pubblico, che in quanto tale deve essere soddisfatto dallo Stato. Ma questa affermazione è un argomento sofisticato, basata sul fatto che l'imprecisione nell'uso del linguaggio è una delle malattie di cui soffre la società attuale, così come veniva messo in risalto da un articolo pubblicato su *El pensamiento Navarro* (165).

La parola "socializzazione", nel suo senso più autentico, significa l'assorbimento da parte dello Stato di quelle funzioni proprie dell'iniziativa privata o delle società infrasovrane o corpi intermedi. Viene pertanto escluso quel significato che, impropriamente, la considera come intervento nella direzione o condivisione - con tutto il personale che interviene in una determinata attività - della gestione, il cui normale sviluppo si oppone a tale intervento o quantomeno non lo esige, essendo inopportuno e non conveniente (come pure quello che la considera come la partecipazione in tale gestione dei destinatari o utenti di tale attività).

Si esclude anche l'altro significato, col quale a volte si confonde la socializzazione, ossia quello che la considera come lo svolgimento delle funzioni proprie dello Stato o della sua amministrazione fatto dagli organi o funzionari ad esso propri (questa non è altro che la competenza in senso ampio, cioè l'operare nell'ambito delle proprie attribuzioni).

Anche il termine "servizio pubblico" abbisogna di essere precisato. Con esso si intende in primo luogo, nel suo senso più ampio e lato, ogni attività che viene diretta all'insieme della società; ogni attività il cui beneficiario è, o

---

**164** Come osserva OLIVIER FERAL, «sono abbastanza quanti protestano contro l'esistenza di un Ministero dell'Informazione e contro il monopolio dell'ORTF, gridando alla propaganda. Ma nessuno, al contrario, si preoccupa dell'esistenza di un Ministero dell'Educazione. Nessuno è indignato del monopolio, di fatto, che esercita sull'avvenire della gioventù. I cittadini di Francia pagano il tributo allo Stato per finanziare istituti il cui orientamento viene loro imposto successivamente, in un ambito tanto importante come quello dell'educazione dei loro figli. Pagano le tasse allo Stato perché esso li indottrini, se così gli piace» (El monopolio estatal de la enseñanza, in Verbo, n. 84, aprile 1970, p. 337 ed nel supplemento ad Université Libre, settembre-ottobre 1969, p. 3, col titolo *Les dangers de l'étatisme*).

**165** E. CANTERO, *La socialización de los servicios públicos y la pérdida de la libertad*, in *El pensamiento Navarro* del 1-2-1975.

può essere, tutto il popolo, tutti gli individui indistintamente. Così, la difesa della nazione, la polizia, l'economia, l'insegnamento, la stampa, la sanità, l'agricoltura, l'alimentazione, l'esercizio della professione forense... ed in generale ogni attività "generalmente" considerata, in astratto, che si sviluppa nella società, ha, in questa accezione, il carattere di servizio pubblico perché di essa beneficia generalmente il pubblico a cui viene diretta. In tale senso, all'interno del servizio pubblico vi sono attività esclusivamente statali come strettamente private, perché ciò che serve per caratterizzarle non è l'esercizio dell'attività (cioè il soggetto che le esercita), bensì il destinatario di essa.

In secondo luogo, più concretamente, quel che caratterizza il servizio pubblico, supponendo che venga destinato al pubblico, è l'esercizio dell'attività. Così, si è detto che sarà un servizio pubblico quello che, parlando in senso lato, è nelle mani dello Stato o di enti pubblici, vale a dire procede da essi. All'interno di questo significato lo si è identificato con la totalità dell'opera amministrativa statale o, in un senso più ristretto, si è contrapposto il servizio pubblico alla funzione pubblica. Mentre il secondo si caratterizza per competere necessariamente allo Stato (come, ad esempio, la difesa della nazione), il primo, invece, può essere realizzato dai privati, e se lo assume lo Stato è per ragioni di convenienza o, più precisamente, di utilità o sociale (ad esempio le ferrovie). In definitiva, quel che caratterizza il servizio pubblico sarà il fatto di realizzare un servizio e la pubblica utilità che con esso si soddisfa, nonché la realizzazione da parte dello Stato, sia direttamente che per concessione o delega. Vi sono, dunque, due significati sostanzialmente diversi di servizio pubblico: il primo, che abbraccia praticamente ogni attività sociale, ed il secondo, più tecnico e proprio, che lo circoscrive all'attività propria dello Stato, che serve il pubblico soddisfacendo pubbliche necessità.

Tornando al tema della socializzazione dei servizi pubblici, quel che si intende con essa è precisamente l'assorbimento da parte dello Stato di quelle funzioni e attività che spettano alla società, che è diversa dallo Stato. Vale a dire, usando il termine "servizio pubblico" - per entrambe le caratteristiche segnalate - nel primo significato esposto.

La socializzazione, che avanza continuamente, utilizza coscientemente l'equivocità del linguaggio.

Da un lato si usa il termine "servizio pubblico" in senso stretto e ristretto e, di conseguenza, si dice giustamente che il suo esercizio spetta allo Stato; d'altro canto, si usa la parola socializzazione nel terzo dei sensi segnalati - come competenza dello Stato -, e, di conseguenza, si dice che si devono socializzare i servizi pubblici (continuando ad usare il termine in senso stretto). Con questo - incongruenza terminologica a parte - se l'attività già compete allo Stato non si socializza nulla: si vuole solo indicare che le funzioni proprie dello Stato devono essere esercitate e svolte da esso.

Tuttavia, partendo dalla base del significato di socializzazione dei servizi pubblici, si passa parlarne di in un senso totalmente diverso. Così, si parla della socializzazione della sanità, dell'insegnamento... Dopo aver segnalato come vero che l'esercizio del servizio pubblico in senso stretto spetta allo Stato, si comincia a dire che tutti i servizi pubblici (usando ora il termine in senso ampio) devono essere svolti dallo Stato e, di conseguenza, devono essere socializzati (in realtà, assorbiti da esso).

Questi sillogismi - peraltro tanto denigrati - sono quindi utilizzati in modo assolutamente erroneo e tendenzioso, trasformandosi, così, in sofismi. Come premessa maggiore, si dice: "l'esercizio del servizio pubblico é di competenza dello Stato"; come premessa minore: "la sanità, l'insegnamento, l'industria elettrica..., le attività sociali di qualsivoglia genere sono un servizio pubblico; e si conclude: "l'esercizio di tale attività (l'insegnamento, la sanità...) spetta allo Stato". E' un sillogismo che non é altro che un puro sofisma, perché invece di tre termini ce ne sono quattro, giacché il significato di servizio pubblico nella premessa minore é molto più ampio di quello della premessa maggiore: in questa é considerato in senso stretto, in quella in senso lato.

Questo é il sistema con cui spesso si argomenta a pro della socializzazione o statalizzazione delle attività sociali private e dei corpi intermedi, come avviene per l'insegnamento. Ed abbiamo visto che l'insegnamento non compete allo Stato, non é una sua funzione.

D'altra parte, per qualificare una determinata attività come servizio pubblico in senso stretto non basta che venga esercitata dallo Stato, ma é necessaria una precisazione. Diversamente, ci troveremmo di fronte a un criterio positivista che supporrebbe il consegnare la società - completamente incatenata - al potere onnipervasivo dei politici che, allora, riunirebbero ogni potere: economico, culturale... L'unica che mette in mostra tale positivismo legalitario é una "società" che ubbidisce, senza fare altro, a qualunque ordine o disposizione, in quanto dettato dallo Stato ed anche qualora fosse ingiusto.

Se il criterio del giusto lo determina solo il potere statale, l'ingiustizia sarà permanente. La legge non obbliga in ragione della sua forza, ma in forza della ragione (il che non significa che non la si possa imporre con la forza a quanti la violano). Di più, la legge, per essere tale, deve essere giusta, e non essere semplicemente potere o forza coattiva dello Stato.

Perciò, il criterio della giustizia non può risiedere nello stesso potere dello Stato, ma deve essere esterno e superiore ad esso. La Cristianità medievale fu caratterizzata per aver riconosciuto la superiorità del potere divino su quello umano, cercando (e riuscendovi in modo più o meno perfetto) di adeguare la volontà dell'uomo e del governante alla volontà di Dio. Oggi, al contrario, si rifiuta Dio e l'esistenza di una legge e di un ordine

naturale da Egli creati, che devono essere osservati ed adempiuti. In cambio, paradossalmente, pretendendo di liberare l'uomo, lo si assoggetta al potere assoluto dello Stato: ora é esso a definire - supernamente ed unicamente - la giustizia. Se una attività é un servizio pubblico perché viene esercitata dallo Stato, e se é esso - basato unicamente sul suo potere - a determinare quali sono le attività che gli tocca di svolgere, é chiaro che la libertà dell'uomo concreto, le libertà dei corpi intermedi, e, di conseguenza, la libertà della società, sono appese a un filo che lo Stato potrà tagliare o accorciare quando e come vorrà, sino a far sparire ogni libertà.

Al contrario, non c'è altro criterio all'infuori della giustizia e del bene comune, per determinare quali siano le attività che lo Stato deve svolgere e gli appartengono. Ma a questo fine é necessario osservare la natura, della quale l'uomo é parte, leggendo in essa e scoprendo l'ordine naturale da Dio inscritta in essa. Come ci ricorda Vallet de Goytisoló, si tratta di legiferare come legere e non come facere (166). E questa osservazione - che va dalla cosa all'idea e non da questa a quella - ci mostra che l'uomo é anteriore alla società, ed entrambi lo sono allo Stato. Che fra l'uomo e lo Stato esistono una serie di corpi intermedi o società infrasovrane - con finalità proprie che a loro compete raggiungere e per le quali dispongono di facoltà proprie - che non sono una concessione dello Stato: al contrario, sotto l'imperativo del bene comune, lo Stato é obbligato a riconoscerle e a non frapparvi ostacoli, a favorirle e a sostenerle. Osservazione della natura che ci mostra l'esistenza del principio di sussidiarietà, il quale non é una invenzione di Pio XI dato che egli, nel formularlo, non ha fatto altro che ricordare l'obbligatorietà di un principio che si stava violando e che veniva invece praticato da secoli.

Non é lecito allo Stato assorbire le funzioni proprie della società organicamente intesa, dell'unico modo in cui la si può intendere perché diversamente verrebbe ridotta a una collettività come quella delle formiche o delle api. Il principio di sussidiarietà non é altro che il riconoscimento delle libertà concrete degli uomini e della società stessa. E' il maggior freno allo straripare del potere dello Stato, l'unico davvero efficace, la reale garanzia delle libertà.

Con la socializzazione e la statalizzazione dei servizi pubblici - intesi in senso ampio e lato -, e dell'insegnamento tra di essi, lo Stato restringe il cam-

---

**166** Cfr. J. VALLET DE GOYTISOLO, *Del legislar come legere al legislar come facere*, in *Verbo*, n. 115-116, maggio-giugno 1973.

campo della libertà man mano che assorbe ogni attività sociale, annientando la libertà concreta corrispondente. Per questo la statalizzazione dell'insegnamento distrugge la relativa libertà (167) e, per mezzo di ciò, nel giro di pochi anni, con ogni libertà e indipendenza.

#### 5.4.3 L'incongruenza liberale

Perciò, quando lo Stato monopolizza e statalizza l'insegnamento e si guarda tale misura con compiacimento o persino la si applaude, lamentarsi della stampa in Perù o dei canoni artistici e culturali imposti dallo Stato in Unione Sovietica, è un controsenso ed un'incongruenza: tali fatti non sono altro che lo sviluppo logico, il punto terminale, a cui porta il principio secondo il quale lo Stato è incaricato di fornire cultura e insegnamento.

E' incongruenza e controsenso - come avevano osservato i giuristi delle regioni forali (168) - reclamare delle libertà politiche ed assentire alla perdita

---

**167** Del fatto che "chi paga comanda" e delle pregiudizievoli conseguenze dell'ingerenza dello Stato (potere politico) nell'insegnamento, si sono resi conto gli Stati Uniti, nei quali si è procurata la massima indipendenza non solo dall'insegnamento della Federazione di Stati, ma anche da ogni Stato particolare; così, secondo quanto indicano Cramer e Browne (op. cit.), *«una lunga lista di decisioni forensi hanno precisato che la responsabilità dell'educazione pubblica è una funzione statale e che questa responsabilità non può essere elusa con una delega dell'autorità. Tuttavia, quasi ogni Stato nordamericano ha delegato la maggior parte della sua autorità sociale alle organizzazioni scolastiche di distretto»* (p. 46). *«Si dice che il tradizionale rifiuto, da parte del popolo nordamericano, dell'idea di porre le proprie scuole sotto la direzione di un ente di governo municipale, derivi dal desiderio di mantenere l'educazione libera da ogni forma di politica di partito»* (p. 47). *«Il timore del controllo federale sull'educazione, con quello verso i suoi aiuti, sorge principalmente nell'ambito delle prescrizioni relative ai corsi di studio, alle norme relative all'istruzione e verso l'amministrazione statale delle scuole. Recenti disposizioni del Congresso, che hanno proposto un aiuto federale agli Stati, contenevano dei provvedimenti per cui il controllo, l'amministrazione e l'ispezione delle scuole e dei programmi educativi dovevano essere riservati agli Stati e venivano espressamente proibite alle agenzie federali. Persino l'espressione e definizione di quelle regole non hanno completamente soddisfatto i critici, i quali insistono sul fatto che quando arrivano i soldi immediatamente segue il controllo»* (p. 54). *«In una grande maggioranza degli Stati, gli istituti scolastici sono fiscalmente indipendenti, e la tendenza verso questa situazione sembra guadagnare terreno»* (p. 55); il fatto è che, come indicava Willard Givens, già segretario dell'Associazione Nazionale dell'Educazione, *«quanti controllano il preventivo dicono la parola decisiva in materia di politica educativa»* (p. 56).

**168** Cfr. J. VALLET DE GOYTISOLO, *La libertad civil*, in *Verbo*, n. 63, marzo 1968

delle libertà civili; offrire quelle negare od impedire queste.

A che mi serve votare periodicamente una legge o un governante (cosa su cui spesso non avrò capacità per la complessità del problema) se non posso studiare che dove lo Stato mi comanda, o se i figli non possono ricevere l'insegnamento che i loro genitori desiderano per essi, o, infine, se non si può insegnare liberamente ed indipendentemente dallo Stato? E' un'incongruenza ed un controsenso dire all'uomo: tu non sai cosa ti conviene imparare e tu non sai cosa é conveniente per i tuoi figli; e nello stesso tempo dirgli: partecipa al governo della nazione, vota i tuoi governanti, vota le leggi.

E' un'incongruenza ed un controsenso reclamare la partecipazione e la decisione a livello nazionale e restare impassibili quando non si può apprendere ed insegnare liberamente; pretendere che l'uomo sia sovrano fuori dalla porta della sua casa e dominato dallo Stato dentro ad essa; dire che partecipa e decide dei compiti più alti del paese e al contempo impedirgli l'esercizio della libertà d'insegnamento; offrire ed esigere la Libertà (con la maiuscola) e negargli o rinunciare alle libertà (con la minuscola) concrete. Infine, é un'incongruenza ed un controsenso reclamare di certe libertà ed assentire alla perdita di altre che portano con sé le prime, ovvero dare di spallucce perché a me ancora non é direttamente toccato di perderle.

## CAPITOLO VI **L'insegnamento laico.**

### **6.1 Cos'è l'insegnamento laico?**

Di tutte le definizioni che possono essere date dell'insegnamento laico, la più appropriata è quella che fa diretto riferimento al suo carattere negativo: insegnamento laico equivale - quanto meno - ad a-religioso, all'assenza d'insegnamento religioso.

Di fronte all'insegnamento ed all'educazione religiosa, che cerca non solo d'informare, ma di formare religiosamente gli uomini, facendone dei fedeli cattolici, l'insegnamento laico, invece, resta, teoricamente, al margine della religione: quel che gli uomini saranno sul piano religioso non gli importa. Così, insegnamento laico significa educazione non religiosa.

Precursori dell'insegnamento laico, della scuola laica, sono la tesi della neutralità dell'insegnamento e la scuola neutra, assieme all'insegnamento statale. Si voleva un insegnamento neutrale sul piano religioso: ma la neutralità è impossibile. Oggi, nessuno più sostiene la tesi che l'educazione o l'insegnamento possano essere neutrali, perchè entrambe sono basate su una filosofia, quando non su una religione. Di fatto, la pretesa neutralità presuppone un rifiuto dell'educazione e insegnamento religiosi, il che costituisce già una presa di posizione determinata e assai caratteristica.

In fondo, originariamente, tanto la tesi della neutralità quanto quella della laicità, sono contrarie, attivamente contrarie, alla religione cattolica, nonostante vi sia chi in buona fede lo ignori o non creda che sia così (1). Infatti, sia la scuola neutra, sia quella laica, sono caratterizzate dal rifiuto dell'insegnamento o dell'educazione religiosa; dal vietare all'uomo, nel suo iter formativo, il sentiero per il quale camminare verso Dio senza pericolo, obiettivo finale della religione.

## **6.2 Argomenti a favore dell'insegnamento laico**

In primo luogo, si sostiene che l'insegnamento e la scuola laica non creano divisioni, nè tra gli alunni nè tra le famiglie, perchè ricerca un'unione al di sopra di qualsiasi credo religioso che, questo sì, divide e separa gli uomini (2). In questo modo la scuola e la società funzioneranno perfettamente quando tutti i suoi membri nutriranno vicendevolmente stima e rispetto, convivranno e collaboreranno nelle opere sociali, indipendentemente dalle loro convinzioni religiose. Diversamente, sorgeranno divisioni, guerre di religione, inquisizioni, rancori e incomprensioni. Infine, la scuola laica andrebbe a costituire l'ideale dell'umanità, unita nei valori comuni delle civiltà. Si tratta solo di dimenticare, nell'educazione, quel che può dividere, e di concentrarsi su quanto può unire.

In secondo luogo, l'insegnamento laico educa nella libertà, è la scuola della libertà, la favorisce e sopprime le costrizioni, non violenta la coscienza del bambino con l'educarlo in modo asettico dal punto di vista religioso: e ciò perchè, successivamente, possa scegliere liberamente, con cognizione di causa, la religione che preferisca o non sceglierne alcuna, se questo è il suo desiderio. Con questo si eviterebbe la repressione, le tare ed i traumi dei tantissimi che hanno patito a causa di una formazione religiosa, dogmatica e costrittiva.

In terzo luogo, l'insegnamento laico dà maggiore obiettività di quello religioso, potendo guardare tutte le religioni e fedi senza apriorismi dogmatici, mentre aiuta a dare a valore a quanto di buono c'è in esse.

In quarto luogo, si favorisce lo scambio fra nazioni, popoli e persone, che così non si guarderanno più con l'antagonismo dovuto alla professione di religioni diverse.

In quinto luogo, si afferma che, in ogni caso, l'insegnamento statale debba essere laico, perchè allo Stato è indifferente la religione professata dai suoi sudditi, a patto che siano buoni cittadini. Quel che conta è l'esistenza di una morale civile, laica, ai margini di qualunque credo o fede religiosa.

In sesto luogo si sostiene, anche nei confronti dell'insegnamento statale, che è ingiusto costringere ad assistere all'insegnamento religioso, cattolico, chi non lo professa o chi, semplicemente, non lo gradisce.

### 6.3 La realtà di tali argomenti

Verso la prima delle argomentazioni segnalate, che ha l'aspetto della moderazione, prudenza e giustizia, si deve dire che alto non è che *un allegro ma non troppo* canto di sirena. E questo perchè, da un lato, l'unione è possibile solo su di una base comune, prescindendo totalmente da differenze e divergenze. Con questo, la convivenza sociale poggerrebbe sui pilastri meno solidi che possa avere (a loro volta sprofondanti nelle sabbie mobili del relativismo), dato che la parte di valori in comune è la minore, e tanto minore quanto più crescono le differenze di convinzioni: per poterle abbracciare tutte, i valori in comune saranno di volta in volta sempre più limitati.

D'altra parte, quali possono essere tali valori comuni? Dio? Evidentemente no, perchè è rifiutato. Sarà forse il rispetto per la vita? Eutanasia ed aborto ci dicono di no. Almeno, esistono tali valori comuni? L'unico valore, ammesso che possa essere considerato tale, è il totale rispetto delle convinzioni altrui e delle loro espressioni, qualsivoglia siano. Il relativismo, che è mutevole per definizione, sarebbe il pilastro comune, il valore fondamentale. Cosa si può fare col molle ghiaccio del relativismo, quando lo stesso può sparire?

Sulla base degli argomenti addotti nella seconda delle argomentazioni favorevoli all'insegnamento laico, la coscienza del bambino non dovrebbe essere violentata neppure per fargli apprendere la "noiosa" matematica, il latino "inutile" o le diverse scuole filosofiche. Qualunque materia dovrebbe essere rifiutata nell'insegnamento finché il fanciullo, divenuto maggiorenne, scelga liberamente quel che più gli piace. Solo così sarebbe davvero evitata ogni repressione, le tare e i traumi dei tanti che hanno sofferto a causa di una formazione matematica, filosofica... dogmatica e costrittiva

Di fatto, portando alle logiche conseguenze quest'argomento, ogni insegnamento ed educazione dovrebbe sparire: di tutto quanto richiede un apprendistato (cioè di ogni attività, della vita stessa), i bambini dovrebbero imparare solo quel vogliono, liberamente, e che successivamente, da maggiorenni, sceglieranno.

L'insegnamento religioso, l'educazione cattolica, non comporta il disconoscimento delle convinzioni altrui; al contrario, una buona educazione religiosa - mentre riafferma la fede cattolica confrontandola con le altre religioni - non implica che, essendo false, tutti i loro contenuti siano cattivi.

Il quarto argomento è simile al primo perchè, oltre a quanto già detto, ci si deve chiedere se l'ordine internazionale, oggi, sia un esempio di pace e comprensione. Non deve forse invidiare qualcosa all'ordine della Cristianità? Il materialismo è frutto del cattolicesimo? Lo è il razzismo? Il genocidio è conseguenza della dottrina cattolica? Si potrebbe, piuttosto, fare un lungo

elenco di atti e situazioni di barbarie, frutto dell'abbandono della Legge di Dio da parte degli uomini.

L'unione più utile, la vera unione e collaborazione fra uomini e popoli, non deriva da convivenze pacifiche, nè da trattati internazionali che si rompono a capriccio, ma dall'unione nella stessa fede: la fede cattolica. La religione cattolica ha evangelizzato, mentre dava la civiltà al mondo. Oggi la barbarie più assoluta tende le sue ali sul mondo, a causa dell'abbandono delle fede dei padri: è l'argomento dei fatti a ritorcersi contro i fautori dell'insegnamento laico.

In quinto luogo - e prescindendo dal fatto che lo Stato non è competente in ambito educativo se non in modo sussidiario (3) -, ci si deve chiedere in cosa consista l'essere un buon cittadino: nel rispettare le leggi? Se così fosse, qualora la legislazione fosse un prodotto dello Stato scritto nell'oblio di un ordine superiore (che per principio è respinto), si deve concludere che l'essere buoni cittadini consiste nell'osservare le leggi dello Stato, qualsiasi esse siano. Se le leggi sono il frutto della volontà generale, che non riconosce un solo ordine superiore a tale volontà, l'essere buon cittadino consisterebbe nell'osservare tali leggi. Se sono il frutto di un uomo, chiunque egli sia, essere buon cittadino vuol dire compiere la sua volontà. In tutti i casi citati, l'essere buon cittadino equivale ad essere uno schiavo. E' accettare il totalitarismo o la tirannia, che sia di uno, di pochi o della maggioranza. E se tale morale civica, laica, non consiste nell'osservanza delle leggi, dove la si può trovare? In cosa consisterà? Ci ritroviamo nella stessa obiezione già rivolta al primo argomento.

Perchè mai un uomo religioso, cattolico, non dovrebbe essere un buon cittadino? Non è egli un buon suddito? Un cittadino cosciente del rispetto che deve alle leggi, ai suoi simili, ai governanti e a Dio, non è forse un buon cittadino? Quale cittadino e suddito sono migliori del cattolico che vive coscientemente e responsabilmente la sua fede?

Infine, e con gli stessi argomenti, si potrebbe trattare dell'ingiustizia consistente nell'impedire che siano educati religiosamente quanti lo desiderano. Godono forse questi di minori diritti di quelli? Come segnalava Vázquez de Mella (4), l'insegnamento laico presuppone una diseguaglianza di diritti a favore di quanti non vogliono l'insegnamento religioso e va a pregiudizio di coloro che desiderano i figli educati conformemente alla religione cattolica.

#### **6.4 Scristianizzazione della società**

Infine, latente in tutte quelle argomentazioni ed in innumerevoli altre che potrebbero formularsi, c'è il relativismo più assoluto: la negazione dei doveri verso Dio; la negazione dell'esistenza di una religione vera; la negazione

della Rivelazione; il rifiuto di una società cristiana in quanto società; l'ateismo diffuso.

E' proprio quello il suo esito: l'ateismo. Una società atea - passante o meno per uno stadio sincretista - o panteista. In ogni modo da rifiutarsi (5).

Per i cattolici, dunque, l'insegnamento laico è inammissibile: è una questione sulla quale la condizione di cattolici non consente dubbi, nonostante vi sia chi sotto il nome o l'apparenza di cattolico - compresi importanti uomini di Chiesa, laici o chierici, o persino vescovi -, dica il contrario. E' per questo che il Papa lo ha ricordato e sottolineato senza posa, ogni qualvolta questa situazione si è presentata (6).

### **6.5 Insegnamento laico versus libertà d'insegnamento**

Si deve notare che la tesi dell'insegnamento laico viene formulata non già come tipo d'insegnamento per chi lo desidera (in modo che non tocchi quanti la riprovano e desiderano un insegnamento religioso), bensì come un modello d'insegnamento, non migliorabile, che essendo tale deve essere imposto obbligatoriamente. E' per questo che l'insegnamento laico sopprime la libertà d'insegnamento in qualsiasi dei suoi presupposti.

Così, se la tesi dell'insegnamento laico è formulata con caratteri d'obbligatorietà, vale a dire si sostiene che ogni insegnamento debba essere laico, è ovvio che la libertà per l'insegnamento scompare. Cosa faranno i genitori che desiderano i figli educati nella religione cattolica? Gli alunni che vogliono crescere nel seno della Chiesa? A questi è negata la libertà di imparare la religione nelle scuole; non liberi neppure di creare istituti d'insegnamento in cui questo non sia laico.

Se la tesi dell'insegnamento laico viene formulata con carattere d'obbligatorietà relativamente all'insegnamento statale, è egualmente evidente la scomparsa della libertà per l'insegnamento. E' chiaro che, se a fianco dell'insegnamento statale coesiste pienamente quello privato, questo potrà essere religioso; così, sembra, all'inizio, che non essendo l'insegnamento laico statale unico, non attenti alla libertà. Ma la faccenda non è così semplice. Così, se l'insegnamento statale esiste per favorire le famiglie, di solito le meno capaci economicamente, ne consegue che si fa più torto ad esse che a quelle non cattoliche. Ciò accade perchè le famiglie cattoliche saranno costrette a mandare i propri figli nei collegi privati, affinché ricevano un'educazione religiosa, cattolica, dal che deriva che: (a) vengono ad esse chiuse le porte dei collegi di Stato, mentre sono completamente aperte per quanti desiderano la scuola laica; (b) le famiglie cattoliche dovranno pagare due volte per l'insegnamento ai figli: con le imposte, per l'insegnamento statale, aggiuntivamente, per quello privato; (c) si verifica la tremenda ingiustizia per cui quanti vogliono l'insegnamento laico e mancano di mezzi

economici sufficienti, saranno privilegiati rispetto a coloro che - nella stessa condizione economica - sono cattolici, godendo di un privilegio totalmente ingiusto.

Secondo la concezione cristiana della libertà, che essendo l'unica vera è la sola che abbia valore per i cattolici, l'insegnamento laico, qualsiasi sia la sua forma o manifestazione, è contrario alla libertà. E questo perchè Gesù Cristo ha detto: "*Conoscerete la Verità, e la Verità vi farà liberi*" (Gv 8,32). Un cattolico deve partire da questa base; ma se si nega la conoscenza della Verità, come nella scuola laica, come sarà possibile la libertà? L'insegnamento laico sopprime, a priori, tutto quel che è relativo a Dio; come cattolici dobbiamo invece rendere la nostra vita dipendente in tutto da Dio, perchè per questo siamo stati creati, per servirlo in questa terra e goderlo in Cielo, essendo Lui "*la Via, la Verità e la Vita*".

In realtà, la tesi della libertà d'insegnamento è una tesi cattolica, non liberale; i liberali (ed i loro antesignani, gli uomini dell'illuminismo), durante il secolo scorso e quello attuale, non hanno mai difeso la libertà d'insegnamento, bensì la libertà di cattedra, la libertà della scienza. E fecero ciò non in relazione alla libertà di tutti, ma solo per quanti la pensavano come loro, escludendo quanti pensavano in modo diverso, come i cattolici.

Così, il radical-socialista Alvaro de Albornoz, nell'ottobre 1931, alle Cortes esclamava: "*L'insegnamento è una funzione ineludibile e indeclinabile dello Stato... La libertà d'insegnamento non è, nè è stata, storicamente, un principio liberale. Condorcet, il grande pedagogo della rivoluzione, proclama il diritto di ciascuno ad insegnare le sue dottrine, ma il diritto di insegnare verità, non d'insegnare dogmi; e Mirabeau, il grande politico della rivoluzione, preconizza un sistema d'istruzione pubblica volto a formare una coscienza nazionale e proibisce l'insegnamento a tutte quelle corporazioni portatrici di interessi particolari. La bandiera della libertà d'insegnamento, è bene dirlo qui e in queste contingenze, signori Deputati, altro non è che una bandiera clericale... La scuola laica, vecchi liberali spagnoli, che non è la scuola empia, nè atea, nè senza Dio, ma è quella che chiedono i grandi pedagogisti, i Gerba, i Pestalozzi e i Froebel, che altro non è che la scuola libera e redenta dall'influsso teocratico che tende a conquistare l'anima del bambino nei suoi primi anni, ad influenzare prima d'ogni cosa e soprattutto l'anima del bambino, depositandovi i germi più fecondi per lo sviluppo futuro della vita nazionale*" (7).

Come si evince da questa citazione, non c'è libertà per chi non la pensi come loro; la scuola laica non ne permette un'altra, che non la sia; non è nemica di Dio, nè empia, nè atea, ma impedisce la formazione nel rispetto di Dio, nella pietà e nella fede. Si combattono i dogmi nel nome della libertà, ma - paradosso! - s'impone l'insegnamento laico dogmaticamente. A ragione la

voce del popolo diceva, a proposito dei liberali del XIX secolo: "*proclamo il libero pensiero ad alta voce, e muoia chi non la pensa come me*". E' un detto che si può applicare anche a quanti si vantano d'essere liberali nel nostro secolo, e cercano d'imporre l'insegnamento laico.

## **6.6 Tolleranza verso i non cattolici**

E' chiaro che, sino a questo punto della trattazione, si sta facendo riferimento agli obblighi di una società cristiana nei confronti dell'insegnamento. In una società cristiana, cosa accade verso i non cattolici? Devono costoro ricevere obbligatoriamente un'educazione religiosa, un insegnamento cattolico?

E' utile ricordare che la tolleranza dell'errore (tollerare significa sopportare, e la verità non si sopporta; si sopportano solo l'errore e il male) non è un bene di per sè, ma un male minore che, come tale, deve essere considerato: ed errori sono tanto l'insegnamento laico quanto le religioni non cattoliche. E' per questo che si parla di tollerare, non potendosi mai ledere i diritti dei cattolici in campo religioso per dare benefici a qualunque altra religione.

Per lo stesso principio, tuttavia, consegue che non si devono obbligare gli acattolici ad assistere a manifestazioni religiose, a venire educati nella religione cattolica (il che non vuol dire che sono esclusi dall'insegnamento, dato che educazione e insegnamento non sono termini equivalenti 8 ) ed anche che, a seconda delle circostanze di tempo e di luogo, si può permettere l'esistenza di collegi in cui non viene impartita la religione cattolica a quanti non sono cattolici.

Facendo questo, non si violenta la coscienza dei non cattolici, che non sono educati nella religione cattolica, e neppure si favorisce la formazione di una società in cui impera il relativismo e l'ateismo, come invece accade con la "soluzione" proposta con l'insegnamento laico.

## **6.7 Un nuovo ideale d'umanità**

In realtà, l'insegnamento laico pretende d'essere, attraverso la cultura, il nuovo ideale dell'umanità. Di un'umanità senza Dio, che rifiuta *a priori*. E la cultura dovrebbe essere questo nuovo ideale.

Marie Claire Gousseau (9), con citazioni degli apostoli della nuova cultura, segnala precisamente quel carattere distruttivo che oggi si vuole dare alla cultura: una cultura nuova, effimera e falsa, anche quando la si riveste di un'apparenza meravigliosa (ma che si contrappone alla vera cultura, alla quale vuole sostituirsi sino a provocarne la scomparsa), così come, nonostante il magnifico aspetto, era falso ed effimero l'usignolo meccanico del racconto

di Andersen che sostituì, a causa della cecità degli uomini (come oggi avviene con la cultura), il vero usignolo.

Così, l'ideale dell'umanità consisterebbe in un insegnamento laico, che congiuntamente ad una morale laica, impartirebbe la cultura; esso non si limiterebbe a prescindere da Dio sul piano sociale, in quello dell'insegnamento e dell'educazione e lasciando la religione confinata al terreno individuale della coscienza dell'uomo, bensì, piuttosto, sarebbe destinato a prendere il posto di Dio e della religione.

Come avverte Marie Claire Gousseau *"anche se non si considera una nuova religione, la cultura, senza dubbio, tende a svolgere il ruolo religioso verso gli uomini privi di religione... Quell'uomo senza religione, lo ammette lo stesso André Malraux, è un uomo solo, che cerca di sfuggire alla sua solitudine. La cultura gli offre un cadre-force, analogo a quello costituito dalla Comunione dei Santi per i credenti, che gli permetterà così di suscitare nuovi legami umani"* (10).

E' un nuovo ideale d'umanità, ovviamente di una nuova umanità, in cui la religione, specialmente quella cattolica, non trova posto, perchè è considerata come vestigia culturale di epoche remote, ignoranti e superstiziose, che il moderno progresso non può tenere in considerazione; un ideale di nuova umanità che oggi si vuol far tornare a risorgere con argomenti analoghi a quelli usati nel secolo scorso (11). E' un ideale che non potrà ottenere altro che affondare l'umanità nell'abisso della propria distruzione, privandolo della religione, del legame con Dio, che è l'unico che può davvero dar vita ad un'umanità nuova, nella quale la natura umana viene elevata dal dono soprannaturale della Grazia divina, cosicchè ogni uomo può giungere a Dio per i meriti di Nostro Signore Gesù Cristo. E' questa l'unica verità che abbia davvero importanza, ma che quel nuovo ideale d'umanità disfa completamente col sostituire la cultura alla religione: una cultura che, per ciò stesso, risulta falsa ed effimera, nonostante i luccichii dorati con cui si riveste.

## NOTE

1. Mi sembra utile aggiungere alcune citazioni che lo ricordano; così, Ferdinand Buisson (collaboratore di Jules Ferry, e uno dei padri del laicismo francese), nel 1905, affermava: *"I maestri sono i militanti, i prolungatori dell'ideale laico [...] la neutralità non deve essere un pretesto per annientare la legittima influenza che la scuola laica deve avere in un paese repubblicano. Non accetiamo che la scuola sia neutrale nel senso assoluto e totale di questa parola. Ciò sarebbe una mostruosa esagerazione"* (Michel Creuzet, *Enseignement-Education*, Montalza, Paris 1973, p. 14). Il socialista René Viviani (uno dei capi del partito socialista, Ministro e Presidente del Consiglio) segnalava: *"La neutralità scolastica non è mai stata altro che una bugia diplomatica ed una tartufferie di circostanza. La invocavamo per addormentare gli scrupoli dei titubanti [...] Non abbiamo mai avuto un obiettivo diverso da quello di fare un'Università antireligiosa, ed antireligiosa in modo attivo,*

*militante, bellicoso*" (M. Creuzet, *Ibidem*). Nel 1925, in Francia, un ispettore d'Accademia, dichiarava: *"Il fine della scuola laica non è quello d'insegnare a leggere, scrivere e far di conto: è quello di formare dei liberi pensatori. Quando a tredici anni, lasciando i banchi di scuola, lo studente laico non ha approfittato dell'insegnamento, continua a essere credente"* (M. Creuzet, *Ibidem*). Il fatto è che, come segnalano Cramer e Browne, dopo la Rivoluzione in Francia, *"il proposito dei dirigenti rivoluzionari era di sottrarre tutto il sistema educativo al controllo della Chiesa, perchè ritenevano l'atteggiamento clericale antirivoluzionario ed antirepubblicano"* (*Educación contemporánea*, UTEHA, México 1967; cfr. anche pp. 89 e seg.). Un proposito che continua ad essere realtà. In Spagna, come in Francia, la bandiera dell'insegnamento neutro e laico fu innalzata per rimuovere l'influenza della Chiesa sugli uomini, per far sì che accettassero tutte quelle dottrine contrarie alla religione ed all'ordine naturale, in modo da non costituire un ostacolo per la rivoluzione. Così, per la testimonianza non sospettabile d'integralismo di Yvonne Turin, ciò che spinse i liberali (padri dei socialisti e di tutti i rivoluzionari) ad occuparsi della scuola fu la necessità di diffondere le loro opinioni (contrarie alla religione cattolica) perchè la popolazione accettasse la democrazia; si occuparono di scuola per educare al liberalismo, e perciò dovettero sopprimere l'insegnamento religioso introducendo quello laico; l'istruzione avrebbe svolto il ruolo della religione nella futura e nuova società (Yvonne Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Aguilar, Madrid 1967, pp. 35 e segg.; nello stesso senso María Dolores Gómez Molleda, che segnala la necessità di un cambiamento di mentalità perchè il liberalismo potesse mettere radici in Spagna, *Los reformadores de la España contemporánea*, C.S.I.C., Madrid 1966, p. 18). Era, in verità, la tesi di Jules Simon (Ministro e Capo del Governo), che fu successivamente esacerbata nella Spagna della Seconda Repubblica. Nel corso di questa, non mancarono coloro che, sotto l'apparenza dell'innocuo insegnamento laico, attaccarono morbosamente l'insegnamento della religione cattolica e della Chiesa. Tra costoro fu Rodolfo Llopis, che il 3 giugno 1936 affermò: *"Sia soppresso l'insegnamento congregazionale, perchè il peggio che si può fare è lasciare che si continuino a prostituire le coscienze dei bambini"* (citato da Mariano Pérez Gallan, *La enseñanza en la Segunda República Española - Cuadernos para el dialogo*, Madrid 1975, p. 318 -, un libro nel quale il settarismo raggiunge vette inimmaginabili ma che, nonostante questo, è utile per le citazioni contenute, che dimostrano il contrario di quanto il suo autore, con ogni genere di epiteti peggiorativi, pretende). Lo stesso Llopis, il 20 ottobre 1931, aveva detto: *"L'insegnamento laico presuppone soprattutto, se non esclusivamente, rispetto verso la coscienza del bambino [...] Il modo di rispettarla è lasciare fuori dalla scuola ogni specie di dogmatismo [...], la scuola deve essere liberatrice, liberante, e vorremmo avere l'illusione che la coscienza libera, quando possa liberamente decidere, di fronte alla disegualianza sociale, di fronte all'ingiustizia sociale, saprà scegliere la sua strada [...] Costruendo delle coscienze libere, faremo dei socialisti"* (citato da M. Pérez Galán, *op. cit.*, p. 86). Le citazioni potrebbero continuare all'infinito, ma verrebbe meno lo scopo del presente lavoro.

2. Gli argomenti addotti sono quelli che gli stessi partigiani dell'insegnamento laico non hanno cessato di ripetere, tanto in Francia che in Spagna. Sul laicismo nelle sue diverse manifestazioni nelle varie nazioni (francese, tedesco, nordamericano, terzomondiale, spagnolo, italiano ed anche quello dell'ONU e dell'UNESCO) si può leggere il riassunto di Pedro Chico González, *La escuela cristiana*, Bruño, Madrid 1977, pp. 83-140. Sul laicismo in Francia, si veda M. Creuzet, *L'enseignement*, Club du livre civique, Parigi 1965, pp. 166-243 ed *Enseignement-Education*, *op. cit.*, pp. 11-37. Sul laicismo in Spagna nel secolo

XIX, si veda il libro di Yvonne Turin già citato; sul laicismo nella Seconda Repubblica spagnola, oltre al già citato libro di M. Pérez Galàn, le recenti opere di Mercedes Samaniego Boneu, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, C.S.I.C., Madrid 1977, e Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*, Santillana, Madrid 1977. Sul laicismo della Institución Libre de Enseñanza, soprattutto M. D. Gómez Molleda, *op. cit.*, e Vicente Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza* (I. Orígenes y etapa universitaria), Rialp, Madrid 1962.

3. Cfr. E. Cantero, *¿A quien corresponde educar y enseñar?*, *op. cit.*

4. Juan Vázquez de Mella, Discorso all'Accademia di Giurisprudenza del 17 maggio 1913, nel volume Vázquez de Mella *y la educación nacional*, Alcalá de Henares, 1950, p. 76.

5. "La neutralità della scuola - scriveva Enrique Gil y Robles - è l'ateismo scolastico coperto da un termine - di suo e a prima vista - innocente, che tuttavia esprime tutti gli errori della libertà di coscienza naturalistica. La neutralità presuppone che la società ed il potere civile non siano obbligati ad essere religiosi e fedeli alla vera religione, nonostante i motivi naturali e soprannaturali di credibilità... da ciò l'indifferenza e la passività dello Stato di fronte alle varie religioni positive. La scuola neutra non trova giustificazione neppure per ipotesi, ossia, per ragioni di tolleranza forzata o di prudenza governativa; anche nella calamitosa condizione di una società divisa in fedi diverse, senza che una sia predominante e ufficiale, siccome lo Stato non è docente di suo, ma compie il suo stretto dovere solo lasciando piena libertà di scelta e funzionamento alle scuole confessionali" (*Tratado de derecho político*, Afrodasio Aguado, II ed., Madrid 1961, tomo I, pp. 239-240).

6. Cfr. ad esempio, Pio IX, *Sillabo*, dell'8-2-1864, *op. cit.*, proposizione 48; Leone XIII, *Nobilissima gallorum gens*, dell'8-2-1884, *op. cit.* n. 4; Pio XI, *Divini illius magistri*, del 31-12-1929, *op. cit.*, n. 64, e *Firmissimam constantiam*, del 28-3-1937, n. 29. [Cfr. pure Esortazione Apostolica *Familiaris consortio*, del 22-11-1981, n. 40: "Se nelle scuole si insegnano ideologie contrarie alla fede cristiana, la famiglia insieme ad altre famiglie, possibilmente mediante forme associative familiari, deve con tutte le forze e con sapienza aiutare i giovani a non allontanarsi dalla fede. In questo caso la famiglia ha bisogno di aiuti speciali da parte dei pastori d'anime, i quali non dovranno dimenticare che i genitori hanno l'inviolabile diritto di affidare i loro figli alla comunità ecclesiale"; Catechismo della Chiesa cattolica, n. 2226 "L'educazione alla fede da parte dei genitori deve incominciare fin dalla più tenera età dei figli", n.d.t.]

7. Citato da M. Pérez Galàn, *op. cit.*, pp. 75-76.

8. Ciò equivale a dire, come segnalava Vázquez de Mella, che l'insegnamento religioso, della religione cattolica, deve essere obbligatorio in tutte le scuole spagnole, purchè sia inteso come materia che viene insegnata e non come obbligo di accettarne i principi. Per amare la nostra Patria - continua Mella -, la Spagna, la si deve conoscere, ma non la si conosce se si ignora la religione cattolica che è così intimamente legata alla nostra storia, all'essere della Spagna, al punto che senza cattolicesimo non si può capire la nostra storia, diversamente che per ogni altra religione (Cfr. il riassunto che intorno a questotema ha fatto Manuel Rodríguez Carrajo, *El pensamiento sociopolítico de Mella*, ed. della rivista *Estudios*, Madrid 1974, pp. 97-99). Sulla religione cattolica, essenza della Spagna, si veda il meraviglioso "epilogo" di don Marcelino Menéndez y Pelayo alla sua magnifica *Historia de los heterodoxos españoles*.

9. Marie Claire Gousseau, *La culture et le rossignol*, Nouvelles Editions Latines, Parigi 1970, p. 37 e successive.

10.M. Claire Gousseau, *op. cit.*, p. 38-39.

11.Su questo tema, iniziato in Spagna da Sanz del Rìo e continuato dagli altri krausisti e dai loro successori, specialmente da Giner e dalla Institucìon Libre de Enseñanza, si veda l'opera di M. Dolores Gòmez Molleda.

## C APITOLO VII

### **L'uguaglianza di opportunità e la democratizzazione dell'insegnamento.**

Una delle caratteristiche più sentite e temibili della società attuale é il processo di massificazione (169) in cui l'uomo vive. In questa prospettiva e relativamente all'insegnamento, si può non solo osservare la massificazione di esso, ma anche il fatto che si trasforma in un processo di massificazione. Ciò obbedisce, tra altre ragioni, ad una serie di *slogan* che, senza riflettere, divengono le verità più dogmatiche, contro le quali, frequentemente, il solo cominciare una discussione comporta il rifiuto dell'ascolto. E' esattamente la fede irrazionale nel movimento della storia.

Tra i motivi, verificatisi per mezzo dell'insegnamento, che portano al processo di massificazione, occorre segnalare: il *dogma* della democratizzazione dell'insegnamento, quello della eguaglianza di opportunità e, ovviamente, il monopolio statale dell'insegnamento.

#### **7.1 L'eguaglianza di opportunità**

L'eguaglianza di opportunità sembra essere una delle basi sulle quali ci dicono, imperativamente, che l'insegnamento e l'educazione devono essere fondati.

L'egualitarismo, frutto della Rivoluzione francese, arriva anche all'insegnamento. Sia per aver confuso l'istruzione con l'educazione, che per essere l'educazione nel suo autentico significato non può essere che anti egualitaria, accade che l'educazione si riduca a istruzione e l'egualitarismo venga elevato a norma con cui si regola dell'insegnamento.

Con l'eguaglianza di opportunità, si pretende che tutti gli uomini abbiano teoricamente le stesse possibilità di istruzione e si considera l'istruzione come l'unico mezzo di elevazione - e l'unico per farlo in modo degno - per raggiun-

---

**169** Su questo tema é essenziale l'opera di JUAN VALLET DE GOYTISOLO, *Sociedad de masas y derecho* (Taurus, Madrid 1969), specialmente nella sua prima parte, *Analisi de la sociedad de masas*, in cui é studiato il processo di massificazione del mondo moderno e le sue conseguenze individuali, sociali e politiche (pp. 15-233).

gere le posizioni più elevate, venendo aperta a tutti tale possibilità.

Di conseguenza, a tale eguaglianza di opportunità si oppone tutto quanto non sia la stretta capacità dell'alunno di raggiungere i diversi gradi di istruzione, cioè tutto quel che costituisce l'organizzazione sociale naturale: l'ambiente familiare, quello locale, i mezzi economici... Pertanto, si stabilisce che le differenze economiche non debbano essere motivo di diseguaglianza di insegnamento per nessuno, perché si considera ingiusto che tali diseguaglianze si ripercuotano in diversità di insegnamento. In realtà l'eguaglianza di opportunità si otterrebbe solo se il bambino passasse al nido appena nato ed i genitori fossero opportunamente allontanati, ma anche in questo caso l'eredità biologica provocherebbe le sue differenze fondamentali.

Ebbene, tale eguaglianza di opportunità dà realmente corso alle diseguaglianze più terribili e feroci, perché fissandosi su un solo aspetto dell'uomo - e non su quello più importante - omette di trattare tutte le altre sfaccettature che lo caratterizzano, innalzando tale aspetto al rango che ha solo la totalità; con ciò si spezza l'ordine della natura e - dando valore solo a un aspetto parziale - si sostituiscono le diseguaglianze naturali, che non erano nocive, con altre, insopportabili in quanto artificiali.

L'istruzione e l'insegnamento sono infatti un aspetto dell'educazione, e non il più importante; se si tiene conto di ciò - e dell'ordine naturale del quale l'uomo fa parte - la vera e unica eguaglianza di opportunità, che permette un maggiore beneficio anche nel campo dell'istruzione, consiste nel rispettare le molteplici differenze degli uomini, in tutti i loro aspetti, in modo da permettere a quanti sono diversi di raggiungere i propri fini in accordo con quelle diversità, delle quali non si può fare *tabula rasa* senza distruggere annientare l'uomo e la società. In altre parole, si deve tenere conto degli uomini concreti e non di una concezione astratta dell'uomo, una costruzione mentale, lontana dalla realtà e alla quale si chiede di adattare tutti gli uomini concreti.

In effetti, l'eguaglianza di opportunità si difende seguendo delle considerazioni di giustizia, ma è condizione di questa che non si possano trattare nello stesso modo quanti sono differenti. In realtà, col fare appello alla giustizia per difendere l'eguaglianza di opportunità, si è previamente identificata la prima con l'eguaglianza più assoluta, con l'egualitarismo. Si ignora la giustizia distributiva e, soprattutto, la giustizia legale o generale, lasciando soltanto la giustizia commutativa che, d'altro canto, viene applicata ad un campo che non le è proprio. Di conseguenza il bene comune scompare e l'ordine sociale si riduce ad una eguaglianza astratta e meccanica che, per giunta, la è solo in teoria.

L'eguaglianza di opportunità che si sta cominciando ad introdurre - riducendo ogni problema alla "ingiustizia" dei diversi tipi di insegnamento -

col pretesto delle diseguaglianze economiche, finisce coll'imporre lo sradicamento di ogni tipo di diseguaglianze sociali e ambientali naturali: di tutta la complessità e la ricchezza della persona prende come base la sola capacità intellettuale individuale. Con questo, le ingiustizie reali che esistono nella società - giacché essa non é perfetta né potrà mai esserla - crescono, vengono esacerbate e danno vita a un'enormità di ingiustizie artificiali molto peggiori di esse.

Il principio stesso, basato sulla capacità intellettuale, é, d'altra parte, falso in sé stesso: messi di fronte allo stesso tipo di insegnamento, la persona dotata intellettualmente ha le stesse opportunità negli studi di quella che non la é? E' evidente che non é così: salvo che per il momento dell'iscrizione, per l'uno sarà un disastro, per l'altro no. Chi può restare nel proprio ambiente e chi deve lasciare la famiglia e la località in cui ha amicizie e legami, hanno le stesse opportunità?

Neppure: il primo trova l'appoggio dell'ambiente che lo circonda, mentre il secondo deve superare l'*handicap* della solitudine e, a volte, di un ambiente ostile o al quale, semplicemente, non riesce ad adattarsi.

Invece, l'eguaglianza di opportunità esiste realmente quando uno vive e si forma nel proprio ambiente: avranno successo, seppure in campi diversi, il diplomato ed il contadino divenuto tale nella sua casa - e dedicatosi ad imparare con amore -, od il meccanico che ha vissuto nell'officina, sin da bambino, con suo padre, o con gli amici nel piccolo villaggio. Nessuno di loro sarà un fallito e ciascuno potrà sviluppare la propria personalità. L'educazione non mira alla formazione di un uomo *standard*, ma l'autentica formazione di ogni uomo e lo sviluppo della sua personalità, che è differente per ciascuno. E ciò si ottiene con un insegnamento universale ma diversificato (170).

Come scrive Marie Madeleine Martin: «*Chi mai segnalerà gli squilibri causati da questi bruschi cambiamenti d'ambiente, sostenuti solo dalla cultura e dall'intelligenza, senza l'intera educazione della personalità? Chi segnalerà i sacrifici degli esseri trapiantati, privati dell'appoggio del loro gruppo originario, che non possono arrivare rapidamente ad un ambiente superiore, tolti dalla loro sfera, tentati da tutti gli squilibri, spesso sviati? [...]* Il fatto é che l'intelligenza, di tutte le forme sociali, é la meno appropriata per formare una nuova aristocrazia, essendo essenzialmente un privilegio

---

**170** Cfr. E. CANTERO, *Universalidad y pluralidad en la enseñanza*, in *Verbo*, n. 161-162, gennaio-febbraio 1978; ed il capitolo III di quest'opera.

*personale [...] Nella realtà le promozioni saranno più complesse [...] La natura! ecco quel che contraddice il dogma dell'eguaglianza. L'eguaglianza vorrebbe, a qualunque costo, generalizzare il fatto di doni eccezionali, affermare che appartengono a tutti. Orbene, per qualsiasi bambino normalmente dotato, é abbastanza facile (e qui é la trappola) giungere ai primi gradini dei cicli scolastici ed anche a dei gradini abbastanza lontani dal primo. Il difficili, quel che non raggiungono se non gli esseri di élite (così rari), é il poter superare tutti gli ostacoli che si frappongono al risultato, riuscendovi al di fuori dal proprio ambiente [...] provando alla fine che, realmente, si era nati per raggiungere quella vetta» (171).*

E' un'eguaglianza di opportunità che, paradossalmente, produce più danni e diseguaglianze verso i meno dotati o per quanti non hanno la fortuna di trovare un centro d'insegnamento nella loro località. L'eredità culturale, religiosa e morale che il bambino riceve dalla convivenza familiare viene soprattutto soppressa con maggiore forza in coloro per i quali il cambiamento é maggiore, per tutti quelli che devono abbandonare il loro ambiente per studiare.

Un'eguaglianza di opportunità che, compendiando tutto nell'intelligenza individuale ed escludendo ogni altro aiuto, é più pregiudizievole per coloro che hanno un bagaglio culturale - acquisito nel seno della loro famiglia e località - meno ampio, essendo più facile da radere al suolo di quello di chi lo ha maggiore. D'altronde, col compendiare tutto nell'intelligenza, si dimentica che sono l'insieme delle condizioni sociali in cui si é vissuto e si é stati educati a permettere all'uomo di capire tutta una serie di problemi che l'intelligenza da sola, staccata dall'ambiente, non potrà risolvere, per quanto grande sia. Si dimentica pure che non é la sola intelligenza a determinare la capacità di studio, ma é la volontà: indipendentemente da questa, anche se si è molto intelligenti, nessuno può dire col solo livello intellettuale - neppure la natura - chi sia o meno capace di dedicarsi allo studio.

Un'eguaglianza di opportunità che acceca molti uomini tramite dei sogni che non diventeranno mai realtà, dei miraggi per i quali abbandonano il loro contesto ambientale, con la conseguente distruzione delle élite del multiforme

---

**171** MARIE MADELEINE MARTIN, *Les doctrines sociales en France et l'évolution de la société française du XVIII siècle a nos jours*, Editions Du Conquistador, Prigi 1963, p. 269 e successive.

corpo sociale nonché - con grande e sempre maggiore frequenza - l'insuccesso dello stesso alunno: questi, divenuto al massimo un funzionario, obbedirà ed eseguirà ordini senza alcuna responsabilità né idea propria.

Come osserva Creuzet, «*le nuove generazioni di lavoratori cominciano ad inquietarsi vedendo che i "primi della classe" dei villaggi, puntano all'insegnamento ed al funzionariato, mentre gli allievi delle scuole di agricoltura abbandonano l'attività familiare per la carriera di agronomo "degli altri" o per l'impiego in un consorzio agricolo*», e ciò «*nonostante la sentita necessità di élite contadine [...] la stessa reazione si può osservare in certi sindacati operai delle industrie, tra i colleghi di mestiere [...] che i settori della produzione, terra ed industria, debbano restare privi dei migliori elementi della nazione a beneficio del cosiddetto settore dei servizi?*» (172).

Julio Palacios, facendo riferimento alla facilità di ottenimento di borse di studio e alla proliferazione dei corsi a numero chiuso per limitare gli accessi all'Università, metteva in risalto la diseguaglianza per i meno dotati che tali studi presupponevano: «*Siccome in ogni democrazia si deve evitare che l'accesso all'insegnamento superiore sia privilegio delle classi benestanti, si verifica il controsenso che lo Stato investa, a spese del contribuente, migliaia di milioni in borse di studio perché vi entrino quante più persone possibile; mentre dall'altra parte spende forse molto di più per impedire che ci riescano. Quel che si ottiene con questo metodo è di fomentare il male a cui si vuole rimediare, organizzando una serie di olimpiadi antisportive alle quali, a forza di propaganda, accorrono giovani di tutte le classi sociali e tengono in sospeso le famiglie, perché la cosa più probabile è che il ragazzo o la ragazza vengano squalificati*» (173). Lo stesso fenomeno è stato osservato in Francia da Pierre Gaxotte, che segnala «*La Francia ha troppi studenti. Per pura demagogia si è spinta verso l'insegnamento secondario un gran numero di bambini poco dotati per questa classe di studi, ma adatti per tutti i lavori, proprio quelli per cui mancano apprendisti, operai qualificati e persino quadri di livello superiore. A causa di ciò, nelle facoltà di insegnamento superiore si è prodotta l'affluenza di studenti che studiano poco, ma che si ritengono danneggiati se dopo tre o quattro anni di frequenza non si fornisce*

---

172 M. CREUZET, *L'enseignement*, op. cit., pp. 149-150.

173 Citato da J. VALLET DE GOYTISOLO, *Sociedad de masas y derecho*, op. cit., p. 642.

*loro un impiego ben retribuito» (174).*

Un'eguaglianza di opportunità che pregiudica maggiormente i meno dotati: se perdere tempo per un certo numero di anni studiando per un baccellierato, per una carriera che non porterà a termine o che non potrà esercitare - sia per mancanza di capacità che per possibilità di lavoro -, è un danno per tutti, è chiaro che chi risulta più danneggiato è colui che possiede meno mezzi economici. Questi è in condizioni peggiori di chi, nelle stesse condizioni di insegnamento, può disporre di denaro per aprire un negozio, per vivere di rendita o per supplire alla mancanza di conoscenze - o per perfezionarsi - dopo aver ottenuto il titolo. Se invece di essersi dedicato per anni allo studio di una carriera o di una laurea - che poi gli darà solo delle ipotetiche soddisfazioni morali, perché in coscienza si sentirà un fallito dovendo lavorare in funzioni inferiori a quelle a cui si aspira quando si è ottenuto un titolo di studio -, si fosse dedicato ad un ufficio o professione, o ad altro insegnamento medio o inferiore che è altrettanto degno di quello superiore, avrebbe ottenuto molte più soddisfazioni e vantaggi. Con ciò, si sarebbe nello stesso tempo la formazione delle élite che sono dell'ordinamento statale.

Il fatto è che la "eguaglianza di opportunità" parte dalla base sbagliata - scordando che l'educazione e l'insegnamento devono avere come oggetto uomini concreti - secondo cui è possibile dare a tutti la stessa educazione e lo stesso insegnamento e, siccome è questo l'ideale, dimentica così, come ricorda Emile Planchard, che *«se l'educazione è possibile, ha, tuttavia, dei limiti. Questi le sono imposti da condizioni inerenti lo stesso soggetto considerato come uomo e come individuo e da circostanze di tempo e di spazio. L'educazione non può sviluppare più di quel che la natura ha inizialmente dato al bambino. E' impossibile fargli acquisire delle capacità assolutamente nuove» (175).*

D'altra parte, il rifiuto e la critica sinora fatta all'eguaglianza di opportunità, non implica che si auspichi una società ed un insegnamento nei quali ogni persona debba rimanere nella classe, condizione, livello ambiente o luogo in cui nasce. Al contrario, tale rifiuto presuppone una società ed un insegnamento in cui tutti vengono educati ed apprendano, ma non le medesime cose; nei quali, avendo tutti ricevuto un'educazione ed un insegna-

---

174 In J. VALLET DE GOYTISOLO, op. cit. p. 641.

175 EMILA PLANCHARD, *La pedagogia contemporanea*, Rialp, VI ed., Madrid 1975, p. 33.

mento (benché non uniforme, ma diversificato), renda possibile il sorgere di vere élite in tutti i campi, gli ambienti, le materie ed i luoghi; una società ed un insegnamento concordi con la natura, nei quali ogni uomo sia responsabile ed abbia autorità in quelle questioni e materie in cui é davvero cosciente e libero perché competente; che rendano ovviamente possibile l'ascesa (ed anche la discesa) ed il cambiamento verso posti e conoscenze diverse, cosa che si ottiene con un insegnamento diversificato.

## **7.2 La democratizzazione dell'insegnamento**

Iniziando a parlare della democratizzazione dell'insegnamento, osserviamo che tale espressione viene principalmente utilizzata in tre sensi: come accesso massivo alle aule; come accesso alle aule proporzionale ai diversi livelli sociali; come partecipazione, cogestione e direzione dei centri per gli alunni.

### **7.2.1 La democratizzazione come accesso massivo alle aule**

La democratizzazione dell'insegnamento come accesso massivo alle aule é una conseguenza dell'egualitarismo e del "principio" della eguaglianza di opportunità, al quale abbiamo appena finito di far riferimento. Essa ignora e rifiuta la pluralità e diversità d'insegnamento ed ammette solo la sua universalità; cioè considera solo una parte del problema e pretende di fare di questa il tutto: é una visione parziale che, peraltro, si pretende sia completa.

La democratizzazione intesa come accesso massivo alle aule – intimamente connessa con l'eguaglianza di opportunità -, produce la massificazione e, di conseguenza, il degrado dell'insegnamento, la confusione tra informazione e sapere, lo sradicamento e il disadattamento e fomenta la burocrazia.

Prima di continuare, osserviamo che rifiutando la democratizzazione non si rifiuta l'universalità dell'insegnamento bensì la sua uniformità, la quale produce inevitabilmente la massificazione e, ancora di più, si trasforma in fattore di massificazione. La massificazione non é solo quantitativa ma, soprattutto, qualitativa, il che é molto più grave. E' una massificazione qualitativa che già si verifica nell'insegnamento medio (baccellierato) e da lì passa all'insegnamento universitario.

Perché la capacità nello studio sia acquisibile dai più, essa dovrà necessariamente diminuire con l'aumentare delle difficoltà dello stesso, non restando altro rimedio che abbassare il livello delle conoscenze in ogni tappa dell'insegnamento. Ciò produce una spirale inflazionistica che - con la sempre maggiore discesa del livello delle conoscenze e della profondità delle stesse - si concluderà con la scomparsa della cultura. Con l'incremento astronomico

del numero di alunni sarà necessario aumentare il numero dei professori e perciò, a causa della decrescente formazione dei nuovi abilitati (per l'effetto della precedente discesa del livello dell'insegnamento per metterlo alla portata dei più), meno dotati, la formazione dei nuovi alunni da parte di questi diminuirà, e così via (176). Come conseguenza di tale massificazione e crescente degradazione dell'insegnamento, si arriva a sostituire il sapere con l'informazione: l'insegnamento informa su questioni generali ma non approfondisce il sapere, cosa che viene maggiormente rilevata nell'insegnamento universitario.

Da quell'accesso massivo, incontrollato, sorge lo sradicamento, il disadattamento, l'assenza del senso di responsabilità e d'iniziativa e la burocratizzazione. La democratizzazione dell'insegnamento si trasforma in un veicolo della massificazione, contraria all'essenza stessa dell'insegnamento che consiste in formare uomini liberi e responsabili.

Come osserva Creuzet, *«la scolarità egualitaria e sistematica è un argomento demagogico rivolto alle masse. Gli stessi governi non esitano ad adoperarlo»* (177), col che *«la pianificazione statale conduce alla schiavitù delle masse semi coltivate: abbastanza istruite per essere sottomesse alla propaganda, ma non abbastanza per produrre uomini liberi, capi, con lo spirito aperto alla verità»* (178). *«La scolarizzazione massiva - continua Creuzet - produce dei ragazzi caporalisés, grandi bimbi di ventitré anni, abituati a non fare un gesto, né scrivere una pagina, né scrivere un libro, senza l'ordine o le indicazioni di un maestro di scuola. Raramente sono capaci di organizzare un lavoro personalmente. Mancano del senso della responsabilità professionale. In un'impresa, quando si interviene inopportuna-mente si riceve una sgridata, e quando lo si fa spesso, il proprie-*

---

**176** E' questo un fenomeno generale. Così, per esempio, MARIO LASERNA lo segnalava in Colombia: *«L'enorme domanda manifestatasi negli ultimi anni ha potuto essere soddisfatta solo ricorrendo massicciamente ai professori delle scuole secondarie; in questo modo si è secolarizzata l'Università e si è primarizzato l'insegnamento medio»* (*Plateamiento y reforma de la enseñanza universitaria*, in *Universitas*, Buenos Aires, n. 4, marzo 1968, p. 12). Per il Cile, JUAN ANTONIO WIDOW ne ammonisce nell'articolo *Un problema fundamental: el de las universidades*, in *Tizona*, n. 46, settembre-ottobre 1973, p. 8. Un'analoga osservazione per il Portogallo viene fatta da GUILHERME BRAGA DA CRUZ in *Reforma do ensino superior. Dois anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação*, Cidadela, Coimbra 1973.

**177** M. CREUZET, *L'enseignement*, p. 151.

**178** *Ibid.* p. 158.

tario vi allontana. A scuola si esce dalla faccenda con una nota in condotta, o con una pagella trimestrale scadente.

*«Non parliamo poi del senso dell'azione. In classe, tutto è comandato, spezzettato, predigerito. Nessun rischio, nessuna determinazione per realizzare degli atti liberi, nessuna capacità di "sbrogliarsi" dalle difficoltà o di far qualsiasi cosa di propria iniziativa» (179).*

Un fenomeno identico, sebbene da un diverso punto di vista diverso, è segnalato da Gerard Wiel, con lo scrivere che *«insegnanti scolari burocratizzati formano dei cittadini burocratizzati che proiettano la responsabilità verso un lontanissimo Stato-Provvidenza, e che aspettano sempre che l'iniziativa arrivi dall'alto» (180).*

Raccogliendo gli argomenti di Claude Harmel e Rafael Gamba (181), Vallet de Goytisolo segnala le seguenti conseguenze - alcune sono già state segnalate - della democratizzazione dell'insegnamento medio, intesa come accesso massivo alle aule:

1° *«Si dimentica il valore dell'ambiente e dei costumi o abiti acquisiti nella famiglia, dall'eredità, dall'educazione, dall'ambiente in cui si vive, dalle tradizioni o convinzioni in cui il giovane si è forgiato nel focolare, come causa della decisione vocazionale.*

2° *«Che l'insegnamento non può fornire all'uomo qualità ed attitudini necessarie a molte funzioni economiche e sociali, esse possono acquisirsi nella famiglia o nell'ambiente sociale e lavorativo ma non a scuola né all'Università, perché essa è fatta solo per formare clerics.*

3° *«Che il dover aumentare il numero dei professori ne abbassa la qualità, ed anche le "code" nelle classi si traducono inevitabilmente in un abbassamento del livello degli studi.*

4° *«Che si tende a fare di ogni professionista un servo dello Stato , giacché da esso viene formato, selezionato, sorvegliato e sovvenzionato.*

---

**179** *Ibid.* p. 152.

**180** GÉRARD WIEL, *Educación permanente y educación escolar*, in *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid 1977. P.312. Per questo autore la soluzione va necessariamente cercata nella descolarizzazione (p. 313); la soluzione, tuttavia, non è nella descolarizzazione, ma nell'universalità dell'insegnamento, ma accompagnata dalla sua diversità (cfr. E. CANTERO, *Universalidad y pluralidad...*, op. cit.).

**181** R. GAMBRA, *La democratización de la enseñanza media*, in *Verbo*, n. 26-27, giugno-luglio 1965.

5° «Che imponendo a tutti degli studi generici fino ad una certa età, si sottrarranno gli anni migliori alla preparazione in molte arti, laboratori e professioni tecniche. Ci sono tante tecniche ed arti che si possono apprendere bene e con piacere solo se uno si affeziona ad esse da bambino e la pratica dalla tenera età, coordinandole con una formazione culturale adeguata!

6° «Che l'eguaglianza di opportunità finirà necessariamente col creare una società di falliti e risentiti, come lo sono tutti coloro i quali, sempre in numero maggiore, non hanno raggiunto la meta e hanno interrotto degli studi che, incompleti, non possono servire loro a nulla; ciò vale specialmente per quegli studenti che, sviati dall'ambiente familiare, sono autentici sradicati sociali» (182). Da parte sua, il professor Francisco Puy segnala come effetto della democratizzazione alcune conseguenze istituzionali, economiche, sociali ed amministrative. A suo giudizio, «dal punto di vista istituzionale, il grande cancro che il principio democratizzatore ha generalizzato è il disprezzo del principio di gerarchia, che è consustanziale al principio educativo [...] Inoltre, il mito democratico porta sempre con sé un paio di freni, costituiti dai miti della partecipazione e del dialogo [...] Quando funziona il primo, non è più il professore a dire all'alunno quel che deve imparare, ma è il secondo a dirgli cosa deve insegnare. E, quando agisce il secondo, il professore non può più imporre la sua disciplina all'alunno, ma è l'alunno che - mediante la "contestazione" sistematica - gli impone la sua» (183).

Con l'instaurarsi dell'eguaglianza, manca l'autorità e, di conseguenza, invece dell'autorità del professore, appare il potere dello Stato per dirimere lo scontro tra professore ed alunni (184).

Sul piano economico, «accusando la qualità diversificata di educazione di essere ingiusta», la si può distruggere solo con una «istituzione pedagogica unica [...] dello Stato». Ma siccome l'insegnamento statale è più costoso - e per limitare le spese - si concentra il servizio, slegando l'educazione dai centri affettivi territoriali e familiari.

Lo Stato ne ricava che l'insegnamento di qualità peggiore è più a buon mercato, col che «come in tutte le cose in cui si applicano dei provvedimenti socialisti, l'eguaglianza di opportunità educative viene ottenuta sulla base del presupposto che tutti sono uguali perché ricevono un prodotto di assai scarsa

---

182 J. VALLET DE GOYTISOLO, *Sociedad de masas y Derecho*, op. cit., p. 643.

183 FRANCISCO PUY MUÑOZ, *La educación ante el derecho natural*, in *Verbo*, n. 109-110, novembre-dicembre 1972, p. 926 e successive.

184 *Ibid.* p. 927.

*qualità in quantità molto scarsa»* (185).

Sul piano sociologico produce una favolosa inflazione di discenti - la cui conseguenza é la massificazione fondamentale qualitativa - e l'aumento incontrollato del numero dei docenti, col che: *«il professore si trasformerà, ogni volta di più, da saggio in sofista che potrà parlare solo di “temi d'attualità”, di “problemi superficiali”, di opinioni e non di verità scientifiche»* (186).

Per gli aspetti amministrativi, annientata l'iniziativa privata viene eliminata la libertà di insegnamento, poiché si potrà conseguire il finanziamento solo dallo Stato, il quale la concederà solamente a quanti seguiranno le sue direttive; l'insegnamento privato scompare sotto il controllo statale (187).

La massificazione produce i suoi effetti sulla stessa cultura: come segnala Vallet de Goytisolo, essa comporta *«la perdita della libertà di opinione, la volgarizzazione ed i fenomeni di compensazioni tipici di un ambiente di totale razionalizzazione»* (188).

Con la perdita della libertà di opinione, il proprio giudizio e le concezioni personali vengono soppiantate dall'opinione pubblica creata dalla stampa, dalla radio e dalla televisione; dal che giunge a colpire anche i saggi, posto che l'opinione collettiva costituisce l'unico giudizio verso il saggio (189). La libertà di opinione viene sostituita dai “luoghi comuni” e dalla “variabilità degli stessi” (190).

Dopo il governo dei saggi, viene la volgarizzazione: *«la massa si erge a giudice di ciò che non conosce guidata da un sofista di ignora di essere tale, ma che perciò maneggia gli stessi luoghi comuni»* (191). E ci ricorda l'avver-

---

**185** *Ibid.* p. 928-929.

**186** *Ibid.* p. 929-930.

**187** *Ibid.* p. 931-932. Effetti simili come conseguenza della massificazione, sono stati segnalati - a riguardo dell'insegnamento portoghese - dal professor Braga de Cruz, indicando che il maggior nemico dell'insegnamento è la massificazione e che la struttura dell'insegnamento medio e universitario si concepisce sempre più come cultura di massa. GUILHERME BRAGA DA CRUZ, op. cit., cfr. Recensione in *verbo*, n. 117-118, agosto-ottobre 1973, p. 845 e succ.

**188** J. VALLET DE GOYTISOLO, *Sociedad de masas y derecho*, op. cit., p. 205 e successive.

**189** *Ibid.* p. 205-206.

**190** *Ibid.* p. 205-206.

**191** *Ibid.* p. 210.

timento di Ortega secondo cui *«la caratteristica del momento é che l'anima volgare, sapendosi volgare, ha l'audacia di affermare il diritto alla volgarità e di imporla dove vuole»* (192).

Il fatto é che, come evidenzia Juan Antonio Widow, *«non si capisce, e non si vuol capire, che l'Università, per la sua finalità e la sua funzione, é essenzialmente selettiva e che, per ciò stesso, é obbligata ad avere delle esigenze rigorose a coloro che vi entrano»* (193). Di conseguenza, non é possibile - perché incompatibile col concetto di Università - una democratizzazione che porta alla massificazione. Ma non é neppure compatibile con alcun tipo di insegnamento, perché massificazione e cultura sono termini contraddittori (194).

### 7.2.2 La democratizzazione come accesso alle aule proporzionale ai diversi livelli sociali

La democratizzazione dell'insegnamento viene utilizzata anche in questo senso. Facendo appello alla "ingiustizia", propria di una società "classista" e "borghese", per la quale accedono all'insegnamento - specialmente universitario - principalmente i figli delle "classi abbienti", si pretende che ogni categoria socio-professionale abbia nell'Università la stessa proporzione che ha nella nazione.

Come segnala Georges Gurdorf, *«tale sentimento egualitario é arrivato a reclamare che il reclutamento nell'Università debba riflettere esattamente la struttura della popolazione e la percentuale delle diverse categorie sociali. Il libero accesso all'Università in un sistema democratico dovrebbe significare, secondo loro, una sorta di numerus clausus corporativo. Ogni anno dovrebbero essere reclutati tanti figli di muratori, tanti di capomastri o operai specializzati. Le classi medie o superiori sarebbero, così, ridotte a proporzione congrua, conformemente alla loro inferiorità numerica nel complesso della nazione»* (195).

---

**192** JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *La rebelòn de las masas*, Espasa-Calpe, Col. Austral, XIX ed., Madrid 1972, p. 42.

**193** JUAN ANTONIO WIDOW, *Un problema fondamentale...*, op. cit., p. 11.

**194** E. CANTERO, *Universalidad y pluralidad...*, op. cit.

**195** Citato da J. VALLET DE GOYTISOLO, *Sociedad de masas...*, op. cit., p. 640. Tale sembra essere, nella nostra Patria, il senso della democratizzazione per José Botella Llusà, il quale segnala che *«l'aprire le porte indiscriminatamente e lasciare che si immatricoli chiunque lo voglia, sia o meno in condizione di farlo, é l'esatto contrario della democra-*

E' un reclutamento nell'Università che incorre negli stessi inconvenienti precedentemente segnalati: sradicamento, disadattamento..., riduzione di tutto all'individuo - totalmente privo di qualsiasi altro aiuto eccetto quello della propria intelligenza - e, soprattutto, eliminazione del sostegno della famiglia.

Come ci ricorda Creuzet, «*L'ascesa sociale degli individui avviene attraverso gli ambienti ai quali appartengono: la famiglia, la professione, i corpi intermedi locali*» (196).

La democratizzazione dell'insegnamento, nonostante venga affermato il contrario, in realtà ha un profondo disprezzo per la dignità umana. Come osserva Olivier Féral, «*la democratizzazione egualitaria ha nutre profondo disprezzo verso la dignità umana. In essa si suppone che non vi può essere eguaglianza di dignità se non allo stesso livello di cultura. Ieri legata alla ricchezza, prima ancora alla nascita, il rispetto per la persona oggi dovrebbe dipendere dalla sua istruzione. I privilegiati della cultura, che sono contemporaneamente i partigiani della democratizzazione, cercano di far dimenticare, con surrettizia demagogia, il loro disprezzo per gli ambienti meno istruiti dei loro o per quelli che non hanno lo stesso tipo di cultura.*

*Come ogni concezione egualitaria, la loro democratizzazione è uniformizzante ed alienante: ognuno deve sapere le stesse cose. Questo totalitarismo è ben lontano dalla vera democrazia che riconosce la stessa dignità alla diversità ed alla diseguaglianza, senza negare per questo né la*

D'altra parte, se quel che si pretende é l'egualitarismo, quello più assoluto, questo si ottiene solo livellando verso il basso, mai verso l'alto, col che, in definitiva, la democratizzazione, portata alle estreme conseguenze, supporrebbe la totale assenza di educazione e di cultura, dato che affinché ciascuno sappia le medesime cose degli altri, cioè che tutti sappiano in eguale misura, é necessario che tutti sappiano le stesse cose di chi non sa nulla.

In realtà, lo abbiamo già detto, una autentica democratizzazione può essere ottenuta solo attraverso un insegnamento plurale e diversificato, nel quale - attraverso un ampio sistema di borse di studio erogate dalle imprese, associazioni, corporazione ed anche istituzioni statali - tutti quelli che posso-

---

*tizzazione dell'Università. Un'Università può dirsi democratica quando, con quindicimila alunni al massimo [...] ne ha un 60 per cento o più, che sono figli di lavoratori» (JOSÉ BOTELLA LLUSÀ, Universidad de masas y universidad democrática, in ABC del 10-10-1972).*

**196** M. CREUZET, *Enseignement-Education*, Montalza, Parigi 1973, p. 168. *diversità, né la diseguaglianza».* (197)

no e vogliono studiare vengano aiutati (198).

### 7.2.3 La democratizzazione come partecipazione, cogestione e direzione dei centri per gli alunni

Un altro aspetto della democratizzazione é quello che si riferisce all'intervento dei discenti nella direzione stessa dell'insegnamento: dai giudizi critici verso professori e cattedratici alla cogestione, alle commissioni miste ed ad una partecipazione che finisce con l'essere il governo stesso dell'insegnamento, specialmente nell'Università.

In riferimento a tale questione, nel 1968, il professor Thomas Molnar segnalava: «*In Svezia, il programma delle classi universitarie viene stabilito collettivamente dal docente e dagli studenti. Questi ultimi eleggono dei delegati che verificano se durante il semestre il professore si attiene al programma convenuto. Questa stessa caricatura dell'insegnamento sarà presto adottata in diverse Università americane, nelle quali gli studenti esigono il diritto alla "cogestione", in particolare per una o più poltrone nella commissione che elabora il programma. Inoltre, gli studenti di ogni corso daranno delle "note" al professore, a seconda che lo trovino accettabile, mediocre o inaccettabile*» (199).

Si tratta, come osserva Rober Brustein (200), della sostituzione del professionista con lo "amateur", del predominio di questo su quello. «*Nella nostra epoca, così intensamente romantica - scrive egli - in cui si sono politicizzati tanti attivisti ed i giudizi obiettivi si scontrano continuamente con le domande soggettive, lo "amateur", o appassionato, é esaltato come una specie di democratico eroe culturale, non soggetto a norme e restrizioni*» (201). «*Se lo amateur é uguale - qualcuno direbbe superiore - al il professio-*

---

**197** OLIVIER FÉRAL, *La démocratisation de l'enseignement*, in *Université Libre*, n. 7, ottobre-dicembre 1970, p. 15.

**198** Come osserva Pierre Gaxotte: «*la vera democratizzazione dell'insegnamento secondario e superiore, dovrebbe essere fatta per mezzo di borse di studio. Sono stato borsista. Parlo con cognizione di causa*». Intervista a PIERRE GAXOTTE, in *Université Libre*, n. 4, marzo-aprile 1970, p. 12

**199** THOMAS MOLNAR, *La universidad moderna, centro de subversión*, in *Verbo*, n. 63, marzo 1968, pp. 231-232.

**200** ROBERT BRUSTEIN, *La Universidad: amateur vs. profesional*, in *Facetas*, vol. III, n. 3, 1970.

**201** *Ibid.*, p. 60.

nista, allora lo studente é uguale o superiore al professore, ed "giovane uomo", come diceva Platone nel suo discorso sulle condizioni che conducono alla tirannia, "é allo stesso livello del vecchio, ed é pronto a competere con egli in parole ed opere". Non piú di cinque anni fa, questa proposizione sarebbe sembrata remota; oggi, virtualmente, é diventata un dogma stabile, e la sua applicazione sta assorbendo gran parte dell'energia dei giovani [...] Se facciamo un'analogia tra i sistemi politici democratici e la struttura universitaria, gli studenti cominceranno a ad esigere voce in capitolo nelle "decisioni che riguardano la nostra vita", che comprendono le regole sul modo di presentarsi in facoltà, cambiamenti dei programmi, gradi e disciplina accademica. Non appena le Università iniziarono ad acconsentire alcune di queste richieste, accettando così la citata analogia, le richieste aumentarono sino al punto che gli studenti oggi insistono per avere voce e voto nell'elezione del Preside di Facoltà, scegliere i maestri ed anche occupare un ruolo nella Giunta del Consiglio dell'Università. Il concetto di professionalità viene vuotato da false analogie, estendendo la critica ad alcuni professori inaccessibili e pedanti alla concezione stessa dell'autorità accademica» (202).

«Ciò spiega - continua - l'ostilità di molti studenti verso il corso di conferenze nella quali una "autorità" comunica i risultati delle sue ricerche, approfondendo i punti oscuri quando lo chiedono le domande degli studenti [...] A ciò si preferisce, e pertanto lo si sta sostituendo in alcuni dipartimenti, la discussione di gruppo o "sessione congiunta", dove l'opinione dello studente sul materiale riceve piú attenzione del materiale stesso, ammesso che si arrivi ad esaminare tale materiale.

L'idea - così basilare per la sapienza - che esista un organamento di conoscenze ereditarie che può essere trasmesso da una generazione all'altra sta perdendo terreno, perché mette lo studente in una posizione subordinata che gli riesce inaccettabile, col risultato che il processo di apprendimento perde terreno nei confronti di una disputa in cui l'opinione dell'uno é tanto buona quanto quella di chiunque altro» (203).

E, facendo riferimento ad alcune scuole, «nelle quali gli studenti seguivano un corso chiamato CORE - che, secondo quanto esposto, insegnava l'essenza della letteratura, della storia, del civismo, ecc. -, gli studenti sedevano assieme attorno ad un tavolo rotondo per sottolineare la

---

202 *Ibid.*, p. 60.

203 *Ibid.*, p. 62-63.

loro eguaglianza essenziale col loro istruttore; l'istruttore - o piuttosto il coordinatore, come veniva chiamato – rimaneva completamente al margine; invece di stabilire la preparazione attraverso interrogazioni o con l'autorità del professore, la si decideva a maggioranza dei voti.

*Non tardai ad allontanarmi, convinto di aver assistito ad una prova di democrazia totalmente malintesa. Questa cattiva comprensione ha reso invalide le nostre istituzioni di insegnamento superiore» (204).*

Thomas Molnar, nel fare riferimento alla "Università critica" che gli studenti hanno deciso di organizzare all'interno della Libera Università di Berlino Ovest, segnala che in essa «non si esigerà il diploma da chi si iscrive, e vi saranno ammessi "studenti, operai, funzionari e professori". I seminari, i gruppi di lavoro, i colloqui ed i "forum", sarebbero stati organizzati solo dagli studenti, che avrebbero eletto un direttore di corso tra le proprie fila. I veri professori non avrebbero potuto fare altro che svolgere il ruolo di "specialisti" associati agli studi. Per il semestre 1967/1968 si sono fatte figurare tre sole materie nel programma. 1) Critica permanente delle Università e riforma pratica degli studi; 2) Intensificazione dell'azione politica spontanea a partire da centri militanti; 3) Preparazione degli studenti alla pratica delle scienze sociali con riferimento alla loro futura professione. E' previsto un centro di studi con questo titolo: "La democratizzazione delle scuole attraverso l'azione politica di alunni e studenti"» (205).

E' chiaro che con tale genere di "partecipazione" é impossibile apprendere, conoscere la verità; si tratta, in definitiva, di un'azione politica, della prassi, di azione politica e prassi rivoluzionaria come può essere verificato in altre esperienze, come quella di Vincennes (206).

Come conseguenza di questo concetto di democratizzazione, secondo quanto indica Juan Antonio Widow, appare quel che é accaduto in Cile: «Una distruzione di quanto poteva esservi di autentica gerarchia accademica e dell'autorità, fondata sulla responsabilità e non sui gruppi di pressione» (207).

Ma questa democratizzazione non é soltanto né principalmente affare

---

**204** *Ibid.*, p. 64

**205** T. MOLNAR, *La Universidad moderna...*, op. cit., p. 232.

**206** Cfr. XAVIER BARRAULT, *Vincennes ad experimentum trois ans apres*, in *Université Libre*, n. 16, maggio-giugno 1972, p. 21-26.

**207** J. A. WIDOW, op. cit., p. 11.

"da bambini", pretesa di alcuni studenti: essa viene fomentata ed incoraggiata dalle stesse autorità, perché altrimenti tali esperienze sarebbero impossibili. E'una democratizzazione che, oltre ad altre precedenti, viene incoraggiata dall'UNESCO. Per essa, *«Il rapporto maestro-scolaro, pietra angolare della scuola tradizionale, può e deve essere riconsiderato ab ovo, soprattutto quando stabilisce una relazione da dominatore a dominato [...] Nel rapporto maestro-scolaro si collocano da una parte i vantaggi dell'età, della maggiore conoscenza e dell'autorità indiscussa, dall'altra, un atteggiamento di inferiorità e di sottomissione»* (208).

Il docente deve essere *«sempre più un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari piuttosto che porgere una verità bella e fatta»* (209). E, *«senza una tale evoluzione di rapporti tra docenti e discenti, non ci potrà essere un'autentica democrazia nella scuola»* (210).

Tra le tendenze comuni osservate dall'UNESCO, c'è quella della partecipazione degli studenti nella direzione dell'Università: *«la partecipazione degli studenti alla gestione degli istituti e dell'insegnamento tende a svilupparsi»* (211); e viene illustrata e raccomandata la partecipazione studentesca: *«garantire agli interessati il diritto alla gestione dell'impresa educativa a cui sono associati e la partecipazione a definire la politica scolastica significa anche garantire il pieno esercizio dei diritti democratici [...] possibili competenze sono la determinazione degli obiettivi educativi, la creazione ed organizzazione di istituti, il reperimento delle risorse, la definizione dei contenuti, il dibattito sui metodi pedagogici, il reclutamento e la remunerazione dei docenti, i regolamenti interni delle scuole, il controllo dei risultati»* (212).

In una nota a piè pagina ci si spiega che *«democratizzazione della scuola non vuol dire solo più scuola per un maggior numero di persone ma vuol dire anche più larga partecipazione alla gestione della scuola stessa»*, e ciò perché *«la scuola tradizionale non si adatta alle necessità di un numero crescente di individui. Occorre riferla. Ma chi potrà riferla?»*

---

**208** EDGAR FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*; Unesco, Parigi 1972; ed. it. Armando, Roma 1973, p. 151.

**209** *Ibid.*, p. 151.

**210** *Ibid.*, p. 152.

**211** *Ibid.*, p. 70.

**212** *Ibid.*, p. 152.

*Non gli amministratori né i burocrati, ma il popolo. Nessuno meglio del popolo conosce i suoi bisogni e le sue aspirazioni»* (213). Tale cogestione, sia degli studenti o del popolo intero, si riferisce a tutti i problemi e questione che riguardano l'insegnamento.

E' una democratizzazione che non si riferisce solo all'insegnamento universitario, ma anche alla partecipazione dei giovani all'organizzazione della loro vita scolastica: *«La libertà di scelta degli allievi procede di pari passo con l'accettazione di responsabilità verso se stessi e verso la comunità scolastica»*. Di cosa si tratta? *«I giovani incoraggiati dalla più tenera età a partecipare all'organizzazione della vita scolastica dovrebbero avere il diritto di discutere i regolamenti interni e di ottenere un graduale ammorbidimento. Lo stesso discorso vale per i contenuti e per il metodo»* (Ibid. p. 339).

Nei confronti dell'esperienza di Vincennes, che l'UNESCO presenta come un modello da seguire, si segnala che si ispira, tra l'altro, alla seguente idea: *«i contenuti e le prospettive si accordano in gran parte con gli interessi dello studente: l'attitudine e l'impegno ne ricevono più vivo stimolo che non dalla struttura statica dei corsi cattedratici. Così, l'itinerario conoscitivo diventa processo di ricerca più che accumulazione di nozioni»* (214).

Nel suo grado più estremo, non manca chi reclama per gli alunni il potere nelle scuole e negli istituti di insegnamento. Questa é la tesi dei marxisti Mendel e Vogt (215), per i quali i giovani costituiscono una classe ideologica, contrapposta a quella degli adulti, a cui spetta il potere istituzionale nei centri d'insegnamento ed il rifiuto della "dominazione" di cui sono oggetto nelle scuole da parte degli adulti. Il realtà, con questi sistemi, lo stesso *amateur* e appassionato vengono ampiamente superati; col pretesto della "ricerca" e della "comprensione", si instaura l'ignoranza (216) – present ata ora come l'autentico sapere - contrapposta alla vera conoscenza, che, spregiativamente,

---

**213** Ibid., p. 157.

**214** Ibid., p. 318.

**215** Cfr. GERARD MENDEL E CHRISTIAN VOGT, *El manifesto de la educaciòn*, Siglo XXI, II ed., Madrid 1976.

**216** Sull'anarchia intellettuale e pedagogica (che porta al rifiuto della ragione, della scienza e del sapere sugli altari di classi "aperte" - senza prescrizioni né regole, senza neppure dei principi logici -, classi in cui si esprimono *opinioni* su tutto, da parte di tutti e di ciascuno, perché l'importante non é altro che esprimere *opinioni*, essendo indifferente il contenuto dell'opinione) si può vedere l'opera di LUCIEN MORIN, *Les charlatanes de la nouvelle pédagogie*, Presses Universitaires de France, Vendôme 1973 (cfr. la recesione in *Verbo*, n. 158, settembre-ottobre 1977, p. 1243 e successive).

viene qualificata come "semplice accumulazione". E questo benché senza accumulo di conoscenze, in realtà, sia impossibile il progresso del sapere e della cultura.

Cosa pensare, pertanto, della democratizzazione? Una democratizzazione come quella che ci viene proposta, in una qualsiasi delle sue accezioni o in tutte e tre assieme, presuppone, in realtà, l'annientamento della cultura e della società.

Se si vuole parlare di democratizzazione, questa può essere intesa solo come vita degli uomini e della società degli uomini composta da società infrasovrane o corpi intermedi: in essi ogni uomo, ogni famiglia e ognuno dei diversi gruppi e degli uomini che li costituiscono, partecipa realmente alla vita di un organismo vivo per davvero. La partecipazione (217) è possibile ed è vera solo nella misura in cui la si conosce e la si vive, in cui esistono vincoli che legano a cose determinate, in cui c'è diversità di funzioni ed ogni uomo partecipa a quanto è di sua pertinenza, venendo responsabilizzato in compiti concreti nei quali la sua iniziativa deve essere risolutiva o di aiuto alla risoluzione.

Ma la partecipazione di tutti a tutto è quanto di più opposto a quanto abbiamo appena descritto, giacché per realizzarsi, tutti e ciascuno devono essere uguali agli altri, col che prevalgono le opinioni sulle conoscenze e le responsabilità vengono diluite di fronte al cumulo dei responsabili. Ogni impresa che pretenda di migliorare, edificare, costruire, progredire in qualsiasi campo con tale concezione di partecipazione, va verso al fallimento. E mentre si difende quella partecipazione massiva, egualitaria, quantitativa e mostruosa, viene invece impedita quella autentica. La famiglia ed i corpi intermedi non devono partecipare - né si deve partecipare ad essi -, perché sono un freno alla democratizzazione e alla partecipazione: pertanto le loro funzioni vengono sempre più assottigliate sino alla loro scomparsa, ed alla loro sostituzione con dei corpi estranei, creati artificialmente dai burocrati e tecnocrati.

---

**217** Cfr. J. VALLET DE GOYTISOLO, *La participación del pueblo y la democracia*, in *Estudios filosóficos* (Valladolid), n. 71-72, gennaio-agosto 1977; o in *Verbo*, n. 161-162, gennaio-febbraio 1978; cfr. anche E. CANTERO, *Características de la participación*, in *Verbo*, n. 155-156, maggio-giugno 1977.

## CAPITOLO VIII

### L'educazione permanente

#### 8.1 Vera e falsa educazione permanente.

Per educazione permanente, il senso comune non può intendere altro che l'approfondimento delle nostre conoscenze nell'ordine della natura, la maggiore comprensione del reale così com'è e la crescita nell'uomo di tutto quanto favorisce la sua perfezione, specialmente e fondamentalmente con riferimento al fine ultimo per cui è stato creato, che s'innalza su tutti gli altri fini che l'uomo può raggiungere in questa vita e verso il quale tutti devono confluire.

Intendendo così l'educazione permanente, non si può far altro che ammettere la sua bontà e necessità, perchè la vita umana deve essere un sentiero di perfezionamento, un cammino fruttuoso per raggiungere il cielo, per arrivare al quale si deve percorrere quello di questa vita terrena, cercando la propria perfezione e perseverandovi. Ma in questo senso, l'educazione permanente non è una scoperta recente, ma antica come l'uomo: consegnata nella Sacra Scrittura, la pratica delle virtù e il dominio delle passioni erano pure il fulcro della filosofia greca (nelle quali facevano consistere la sapienza); il Vangelo la esige, ed il cristiano deve avere come modello di condotta i santi, ai quali deve cercare di assomigliare per seguire l'esempio di vita datoci da Gesù Cristo, il Dio fatto Uomo.

D'altra parte, il valore e l'eroismo facevano parte delle virtù che l'uomo doveva praticare, affinché, nel corso della sua vita, il perfezionamento umano attraverso la pratica delle virtù fosse la metà cui tendere. Da questo punto di vista, tale pratica della virtù, quel perfezionamento morale e intellettuale, non è forse una vera educazione permanente? Evidentemente sì, ed è l'unica e vera che possa darsi.

Diversamente, l'educazione permanente della quale oggi si parla e che si vuole instaurare, (specialmente quando si cerca di non far capire l'ambiguità del termine, si lascia credere che esso significhi quel che abbiamo appena detto, e si approfitta al contempo della buona fede per far credere che l'espressione voglia dire quanto descritto), non è tutto questo: si tratta di qualcosa di radicalmente opposto, che a causa della sua assoluta contrapposizione e rifiuto del senso comune, non è facilmente percepibile da chi crede nell'ordine naturale, nella verità, nel bene, in Dio e nello stesso tempo che siano evidenze che nessuno può mettere in dubbio, né negare.

Se a ciò aggiungiamo che una delle caratteristiche principali del mondo moderno è la crescente assenza di senso comune nell'uomo, la sua trasformazione in un soggetto passivo (un mero ricettore di immagini, sensazioni, suoni e parole, che limita la sua attività intellettuale alla sola

ripetizione delle sensazioni e opinioni subite, senza un'analisi delle stesse, che è cosa diversa dalla realizzazione fatta sulla base di quanto ricevuto esternamente) non deve meravigliare che l'educazione permanente sia divenuta un fine assoluto (paradossale per un mondo che rifiuta la verità), che diviene per continua e noiosa ripetizione un valore più indiscutibile ed immutabile della stessa verità.

L'educazione permanente, la cui instaurazione mondiale l'UNESCO ha stabilito essere una delle mete per anni Settanta, conta su due circostanze o fattori primari per stabilirsi.

Il primo è la radicale opposizione al senso comune, giacché, implicandone il rifiuto, l'uomo, inconsciamente, tende a rifiutare l'assurdo concetto moderno dell'educazione permanente, per la difficoltà a concepirla in opposizione al senso comune, identificandola piuttosto col vero perfezionamento dell'uomo. Di fronte alla difficoltà di accettare il significato dell'educazione permanente, che ripugna al senso comune, l'uomo rifiuta di crederci e lo identifica col vero perfezionamento umano: ma essa è il contrario di quel perfezionamento.

In secondo luogo, l'educazione permanente, che si è insinuata in numerose leggi di riforma dell'educazione nazionali, fruisce di una propaganda sistematicamente favorevole, di una continua ripetizione del termine, della sua associazione all'idea di giustizia, sviluppo, ecc., parole che, in se stesse, non sono da rifiutarsi e si identificano (senza ragionare e senza definire in modo chiaro l'educazione permanente), con le idee che tali termini esprimono. In un mondo in cui imperano i mezzi di comunicazione di massa, che vengono considerati il veicolo - triste veicolo! - della cultura, tale propaganda sistematica fa presa sull'uomo, che nella società di massa è scarsamente o per nulla abituato a pensare e riflettere per conto suo.

Oggi, il mito ritorna a proporsi nuovamente con una forza tale da far sparire la conoscenza della natura delle cose e della realtà, della sapienza, affogati dinanzi all'irriflessiva imposizione del mito, di fronte al dogmatismo dei "perchè sì" in forza del quale sono imposti i criteri più assurdi "senza bisogno di dimostrare la ragione oggettiva o morale della loro superiorità" (218), ma perchè lo esige "il movimento della storia", del cui mito l'educazione permanente fa parte. I dogmi rivelati e le verità naturali sono stati sostituiti dal mito, il mito del "movimento della storia", con un significato assolutamente irreversibile. L'educazione permanente fa parte del mito e contribuisce alla sua instaurazione, senza che si rifletta su essa: la si impone, perchè "un mondo in divenire" così esige, la si impone "perchè sì". È l'irrazionalità al massimo grado, in un mondo che ha voluto innalzare la ragione sulla cupola dalla quale e per mezzo di cui si reggerà l'umanità. Ma la ragione svincolata dalla realtà, disprezzando l'adeguamento dell'intelletto alle

cose ed in mezzo ad utopistiche e mostruose concezioni del mondo dei sogni, si trasforma nel contrario di se stessa. Sull'altare della ragione, divenuta un mito, l'intelligenza dell'uomo scompare ed è annientata. Resta soltanto il cieco attaccamento allo sconosciuto, a quanto è ignorato, a quel che "un mondo in permanente cambiamento", per mezzo della oianificazione e centralizzazione possibilmente sovra nazionali, imporrà con l'inconfutabile forza del mito.

Di fronte a quell'irrazionale "perchè sì", nulla possono l'esperienza, la ragione e la fede: il mito non può essere messo in discussione ed esige solo la totale e assoluta sottomissione. E' la sostituzione, in fondo, di Dio, con tutto quanto lo estromette dall'ordine sociale, col più ferreo di tutti i dogmatismi possibili, quello che nega l'uso della ragione in tutto quanto concerne la sottomissione e accettazione di quel "perché sì". Un dogmatismo contraddittorio e assurdo, che mentre nega la realtà della Rivelazione e dell'ordine naturale, non mette neppure in discussione l'irrazionalità del mito, del "perchè sì".

L'educazione permanente è inserita nel mito, ne fa parte e contribuisce alla sua instaurazione, accelerando il "movimento della storia" in senso marxista.

L'educazione permanente non è altro che la rivoluzione continua o la rivoluzione permanente (a seconda che si preferisca l'espressione di Lenin o di Trotsky), espresse con un linguaggio più seducente. Lo vedremo risalendo alle sue fonti, cioè ai documenti dell'UNESCO, tra i quali faremo riferimento a quello pubblicato nel 1972 col titolo di *Apprendre à être* (219).

Secondo l'UNESCO, la verità non esiste, non c'è nulla di immutabile, di permanente, di stabile: tutto cambia, ed il cambiamento è la caratteristica es-

---

**218** "Il professor Marcel de Corte - scrive Vallet de Goytisolo - ha scritto che tutta la storia greca è stata una lotta titanica per addomesticare il *mytos* col *logos*". Oggi, invece, si tratta di seppellire e trascinare il *logos* umano nel mito del *movimento della storia*. Sono due posizioni non solo razionalmente contrarie, ma realmente ed esistenzialmente opposte. "Oggi [...] sembra che ci si voglia annegare nel fiume che segue il corso del divenire storico per sfuggire alle nostre responsabilità o imporre i nostri criteri, senza la necessità di dimostrare la ragione oggettiva o morale della loro superiorità" (J. Vallet de Goytisolo, *Algo sobre temas de hoy*, Speiro, Madrid, 1972, p. 7). Sull'irrazionale accettazione dei miti moderni, si vedano *Los mitos actuales*, Speiro, Madrid 1970; E. Cantero, *El mito de la reforma de estructuras*, in *Verbo*, n. 145-146, maggio-luglio 1976; IDEM, *La sociedad a la deriva*, Speiro, Madrid 1977.

**219** EDGAR FAURE ed altri, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma

senziale del mondo d'oggi, un mondo in perpetuo divenire. Il cambiamento permanente è perciò il fine dell'educazione, che deve educare all'ignoto, al cambiamento continuo. E' impossibile opporsi a tutto ciò, perchè il movimento della storia, al quale deve contribuire l'educazione e l'uomo con essa, è irreversibile. Si tratta di un movimento caratterizzato dal cambiamento permanente prodotto dalla contraddizione insita nelle cose, contraddizione che ne è la dialettica ed il motore. L'uomo è un soggetto permanentemente incompiuto (p. 260), un agente del cambiamento che deve essere favorito attivamente ancorchè ignoto, e nel quale lo stesso uomo è pure in cambiamento continuo. L'essere non ha realtà, non esiste; si fa e disfa continuamente, e quanto è osservabile non è altro che un aspetto parziale del cambiamento permanente. La pianificazione e la centralizzazione, dapprima su scala nazionale e poi internazionale, sono i mezzi indispensabili, irrinunciabili di questo programma.

## **8.2 L'unesco, cavallo di troia nella civiltà**

### **8.2.1 Rifiuto della verità: la verità non esiste**

Secondo la commissione che ha predisposto il “documento” e per l'UNESCO, è evidente “*che la scuola di oggi subisce il peso di dogmi e di costumi ormai superati*” (220).

“*La comprensione del mondo è uno dei massimi fini della scuola. Questo ovvio concetto si traduce spesso in astratte enunciazioni di presunti principi intorno al proprio destino*” (221).

---

1973. I testi che dell'UNESCO che utilizziamo sono presi da questo libro. Sull'argomento si può consultare anche il lavoro di Michel Creuzet, *La UNESCO y las reformas de la enseñanza*, in *Verbo*, n. 114, aprile 1973, pp. 379 e successive, nel quale, sulla base del testo citato e di altri editi dall'UNESCO, si giunge ad una conclusione analoga a quella sviluppata in queste pagine. In tale studio, Creuzet segnala che le intenzioni dell'UNESCO coprono “la concezione di una felicità materialistica, perchè separata da ogni obiettivo metafisico, e, più ancora, di ogni prospettiva soprannaturale” (p. 381), e “la riduzione dell'educazione ai fenomeni di adattamento degli individui ed all'evoluzione economica” (p. 383); peranto, non esita ad affermare che “si tratta di una completa inversione, di una sovversione dell'intelligenza e dell'educazione: è l'ideale di una rivoluzione culturale, di cui l'UNESCO si è resa propagandista nel mondo”. Cfr. sullo stesso argomento, Juliàn Gil de Sagredo, *Educación y subversión*, Fuerza Nueva, Madrid 1973.

**220** E. FAURE ed altri, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 62.

**221** *Ibidem*, p. 134

*universali, oppure sfocia in gretto utilitarismo, altrettanto incapace a fornire risposte alle domande dei giovani sui problemi della realtà e sulle ansie “Una scuola democratica è possibile solo se si libera dai dogmi della pedagogia tradizionale, se introduce nell’atto educativo un libero e permanente dialogo che stimoli il processo individuale di consapevolezza dell’esistenza e orienti sempre l’allievo verso l’autodidattica. Nella scuola democratica insomma l’alunno da oggetto che era deve diventare soggetto. La scuola è democratica solo se assume il carattere di un’ascensione liberamente desiderata, di una conquista, di una creazione, cessando di essere una cosa offerta come un dono o imposta come un freno” (222).*

Cosa si deve intendere con l’espressione “dogmi della pedagogia tradizionale”? La cosa è perfettamente chiarita in una nota “Nella pedagogia tradizionale domina la nozione di modello, cioè di un tipo d’uomo esemplare” (223): questo sarebbe “superato” perchè l’uomo non deve essere educato secondo un modello, non essendovi alcun modello che possa servire di riferimento.

E cosa vuol dire “presa di coscienza esistenziale”? Lo spiega un’altra nota: “Via via che un metodo attivo aiuta l’uomo a prendere coscienza dei suoi problemi, delle sue condizioni di persona e perciò di soggetto, egli acquisterà gli strumenti necessari ad operare delle scelte... La scienza non può essere volgarizzata nè estesa da chi sa a chi non sa; la scienza si costruisce nei rapporti tra l’uomo ed il mondo e nei rapporti di trasformazione; essa si perfeziona grazie alla critica problematica di tali rapporti” (224).

“L’insegnante [...] è chiamato a diventare sempre più un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari piuttosto che porgere una verità bella e fatta” (225).

Bisogna puntare alla “abolizione dei tabù ancestrali che una siffatta riforma richiede” (226).

“La scuola deve evitare l’insidia del soggiacere a situazioni acquisite e

---

222 *Ibidem*, p. 148.

223 *Ibidem*, p. 156.

224 *Ibidem*, p. 157. La nota rimanda ad un testo di Paulo Freire, in merito al quale si veda E. CANTERO, *Paulo Freire y la educación libertadora*, Speiro, Madrid 1975.

225 *Ibidem*, p. 151.

226 *Ibidem*, p. 153.

*deve rimettere continuamente in discussione i propri obiettivi, i propri contenuti” (227).*

*“I fini dell’educazione non possono dedursi da principi cosmici e non costituiscono più un insieme di valori assoluti” (228).*

Occorre andare evrso un umanesimo scientifico, un *“umanesimo reale nel senso che ricusa ogni idea dell’uomo che sia preconcepita, soggettiva, astratta” (229); “quella concezione ora dimenticata dell’umanesimo che Marx espresse così: ‘Le scienze naturali assorbiranno un giorno le scienze dell’uomo così come la scienza dell’uomo assorbì un giorno le scienze naturali, e non vi sarà più che una sola scienza ’” (230).*

La regola *“oggettiva”* che viene proposta, si basa sullo *“spirito scientifico, che è poi il contrario dello spirito dogmatico e metafisico [...] consiste nel sapere che ogni conoscenza acquisita è il punto di partenza di una nuova ricerca [...] evitando di formulare giudizi senza preventiva verifica” (231).* E’ il nuovo *“dogma”* connotato dalla *“esigenza fondamentale del relativismo e della dialettica”,* il cui *“strumento normale [...] è il pensiero dialettico che introduce il tempo e il movimento nella dottrina”,* per il quale *“ciascuno dovrebbe essere condotto a non ergere sitematicamente a modello o a regola immutabile per tutti i tempi, per tutti i tipi di civiltà, per tutti i modi di vita, le proprie credenze, convinzioni, ideologie, i propri costumi, la propria concezione del mondo” (232).*

Si tratta della ricerca di *“nuovi valori per un mondo nuovo” (233),* di *“trasformare i dati di fondo del destino dell’uomo”,* di fare *“un uomo nuovo per un mondo nuovo” (234).*

Dalla lettura dei precedenti paragrafi, è evidente che la verità non esiste e si deve eliminare il peso di dogmi superati. Non c’è verità nè principi universali e immutabili: quelli che si pretende siano tali (fino a ieri ritenuti validi), non servono, non sono adatti al mondo d’oggi.

Non c’è alcun tipo di modello umano. La vittoria sulle nostre passioni e

---

**227** IDEM.

**228** *Ibidem*, p. 262.

**229** *Ibidem*, p. 246-247.

**230** *Ibidem*, p. 136.

**231** *Ibidem*, p. 248.

**232** IDEM.

**233** *Ibidem*, p. 250.

**234** *Ibidem*, p. 269 e 255.

l'esercizio delle virtù (che sono l'esempio che l'uomo dovrebbe vedere nel santo e nell'eroe, nel sentiero tracciato da Nostro Signore Gesù Cristo), devono essere seppellite: l'autodidattica diretta dalla pianificazione dovrà sostituire quel modello. Viene così rifiutato ciò in cui consiste l'essenza dell'educazione (235): non resta che inserirsi nella dialettica marxista, prendere coscienza e, trasformando, realizzarsi come uomo e realizzare il mondo.

### 8.2.2 Il cambiamento permanente, unica realtà

Se per il documento dell'UNESCO la verità non esiste, se l'educazione e l'insegnamento non devono dare ed impartire la verità, quale sarà, allora, la sua finalità (ammesso che di finalità si possa ancora parlare)?.

Non c'è altra finalità che il cambiamento permanente, il cambiamento fine a sé stesso, visto che il cambiamento è l'unica realtà esistente, l'assoluto. L'educazione deve essere un mezzo con cui si riesca a cambiare costantemente tutto, accelerando i cambiamenti in senso marxista: infatti, l'accettazione del cambiamento come unica realtà è già marxismo, come lo sono il rifiuto di ogni cosa permanente, d'ogni stabilità, d'ogni possibilità d'esistenza di principi e verità, di tutto l'ordine naturale e, pertanto, sociale e politico. Si tratta della sostituzione della filosofia dell'essere con una filosofia del divenire.

Così, nel libro di cui parliamo, si può leggere: “è necessario ricontrrollare e completare le conoscenze lungo tutto l'arco della vita” (236); “l'oggetto da apprendere deve essere continuamente reinventato e rinnovato” (237); “per la prima volta nella storia la scuola lavora consapevolmente a preparare gli uomini per modelli di società che non esistono ancora” (238); le società “hanno bisogno piuttosto di una scuola che, riflettendo le trasformazioni socioeconomiche, consenta alla società stessa di adattarsi al mutamento e addirittura di concorrervi” (239); “la scuola influisce funzionalmente nel corso della storia” (240); “occorre dare al ragazzo la vi-

---

235 Cfr. E. Cantero, *La finalidad de la educaciòn*, in *Verbo*, n. 158, settembre-ottobre 1977.

236 *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 35.

237 *Ibidem*, p. 40.

238 *Ibidem*, p. 64.

239 *Ibidem*, p. 89.

240 *Ibidem*, p. 125.

sione del mondo nel quale è chiamato a vivere perché possa orientarsi in funzione dell'avvenire" (241); "l'insegnamento della tecnologia, a livello concettuale, dovrebbe consentire a ciascuno di comprendere i mezzi con cui mutare l'ambiente che lo circonda" (242); "molti individui saranno portati ad esercitare diversi mestieri nel corso della vita e a cambiare frequentemente la sede di lavoro" (243); "solo in rari casi la scuola riesce a preparare gli individui al mutamento e a sviluppi non noti" (244), mentre ciò dovrebbe essere ottenuto con l'educazione nuova;

*"La scuola ha avuto per secoli la funzione di preparare a tipologie di mansioni e a ipotesi di situazioni stabili; ha operato per un periodo circoscritto dell'esistenza in vista di un determinato mestiere o di un dato impiego, ha inculcato un sapere convenzionale definito 'ab antiquo'. Questa concezione è ancora, in pratica,*

*dominante. Ma è anche vero che è caduta l'idea di poter acquisire in gioventù un bagaglio intellettuale o tecnico sufficiente per tutta la vita: e perciò crolla uno degli assiomi di base della scuola tradizionale" (245); "democrazia, sviluppo, mutamento, sono il domani delle nostre società e l'uomo da preparare è l'uomo della democrazia, dello sviluppo e del mutamento a misura d'uomo" (246);*

*"La scuola deve riconoscersi per quello che è: il prodotto della storia e della società e non il loro zimbello. E' la scuola il fattore essenziale del divenire soprattutto ora che le compete la funzione di preparare gli uomini ad adattarsi al mutamento che caratterizza il nostro tempo" (247); l'educazione "deve preparare il mutamento, rendere adatti ad accettarlo e a fruirne, creare uno spirito dinamico, non conformista nè conservatore" (248); parlando della "pedagogia istituzionale", dice che: "L'istruttore cerca di porsi come induttore di mutamento, come fa il psicologo con il suo cliente, mentre i membri del gruppo assumono la responsabilità delle ricerche iscritte nel*

---

241 *Ibidem*, p. 135.

242 *Ibidem*, p. 137.

243 *Ibidem*, p. 139.

244 *IDEM*.

245 *Ibidem*, p. 141.

246 *Ibidem*, p. 183.

247 *Ibidem*, p. 186.

248 *Ibidem*, p. 186-187.

*programma di studio e delle soluzioni da apportare ai problemi quotidiani della vita” (249);*

*“Le strategie nuova della scuola devono emergere da una visione globale dei mezzi e dei sistemi educativi considerati sotto il profilo dell’attitudine a rispondere ai bisogni della società in perpetuo mutamento”*

*(250); in merito agli insegnanti, si segnala che, oggi, una delle loro funzioni essenziali è “quel-la di trasformare la forma mentis” (251); “Raccomandiamo perciò la creazione di centri nazionali di sviluppo della scuola e degli organi affini per realizzare una serie ininterrotta di innovazioni scolastiche nello spirito della riforma continua” (252); mentre le innovazioni e riforme devono “imporre un mutamento sostanziale” (253).*

Osserviamo che non si cerca di far sì che l’uomo acquisisca una formazione profonda e solida (specialmente in ambito filosofico, morale, religioso e tantomeno scientifico), con cui poter affrontare in adeguate condizioni la vita ed i cambiamenti tecnologici del mondo d’oggi, ma che principalmente e fondamentalmente scompaia ogni possibilità formativa, perchè è precisamente quella formazione ad essere rifiutata. Non c’è traccia di formazione filosofica, morale e religiosa radicate, perchè quel genere di formazione a costituire un ostacolo al cambiamento, alla trasformazione continua, che viene considerata come l’unica realtà. E’, infine, proprio quel tipo di educazione a dover essere sostituita, perchè non c’è filosofia, morale e religione permanenti.

### 8.2.3 Il movimento della storia: irreversibilità e determinismo

L’UNESCO, nel rapporto che stiamo citando, ritiene che la storia non sia fatta dall’uomo, anche se comunemente è così che si pensa, ma è totalmente connotata dal determinismo. La storia si muoverebbe in modo irreversibile e l’uomo deve favorire detto movimento, deve collaborare con esso: è un movimento che si dirige inesorabilmente verso una “società nuova” in “perpetuo cambiamento”, una società marxista, se di società si può ancora

---

**249** *Ibidem*, p. 207-208.

**250** *Ibidem*, p. 282.

**251** *Ibidem*, p. 335.

**252** *Ibidem*, p. 348.

**251** *Ibidem*, p. 335.

**252** *Ibidem*, p. 348.

**253** *Ibidem*, p. 349.

parlare.

Così, *“In un tempo in cui la scuola dovrebbe avere il compito di formare fanciullisconosciuti per un mondo sconosciuto, la forza delle cose la costringe a pensare, e perciò a modellare il futuro”* (254); *“la celerità dell’evoluzione e dei mutamenti di struttura accentua lo scollamento tra le strutture da un lato, le infrastrutture e le sovrastrutture dall’altro”* (255); *“il fatto essenziale è tuttavia che anche là dove queste tendenze comuni (il riferimento è a questioni quali la statalizzazione, la pianificazione, la democratizzazione, l’autodidattica, ecc., N.d.A.) non sono ancor apparse, o là dove producono effetti contrastanti, non si avvertono spinte in senso opposto, e niente lascia pensare ad una prossima inversione di tendenze”* (256);

*“Per quanto ci riguarda, pensiamo che la scuola influisce direttamente nel corso della storia e che esiste una correlazione stretta, simultanea e differenziata, tra le sue strutture, i suoi modi operativi e i mutamenti del contesto socio-economico. Ma riteniamo anche che la scuola, in quanto offre la conoscenza dell’ambiente in cui si esplica, può aiutare la società a prendere coscienza dei propri problemi e può molto contribuire alla sua trasformazione e umanizzazione, a condizione, si intende, che impernii gli sforzi verso la formazione integrale di uomini impegnati a conseguire l’emancipazione dell’individuo e della collettività”* (257); l’uomo, *“può e deve partecipare democraticamente alla vita della collettività”* (258); *“Si può tuttavia affermare con certezza che il movimento di partecipazione andrà allargandosi anche se oggi possono sembrare irrealizzabili e illusorie la trasformazione delle strutture e l’abolizione dei tabù ancestrali che una siffatta riforma richiede”* (259).

Dopo aver segnalato la necessità del cambiamento, imposta dallo stesso determinismo del cambiamento e della trasformazione, si sentenzia che *“troppo spesso il dibattito sui temi a cui si è accennato sfocia in vana accademia. Vana per lo meno per i temi che la vita stessa si incarica di risolvere, giacchè nessuna idea fuori moda può resistere a lungo a nuovi*

---

254 *Ibidem*, p. 64-65.

255 *Ibidem*, p. 65.

256 *Ibidem*, p. 71, le sottolineature sono mie.

257 *Ibidem*, p. 125.

258 *Ibidem*, p. 135

259 *Ibidem*, p. 152-153.

bisogni” (260).

E dall'accettazione del piano dell'UNESCO, *“dipende il ruolo che la scuola è chiamata a svolgere nell'attuale momento storico a seconda che vorrà orientare il pensiero umano verso il passato o verso l'avvenire, verso l'immobilismo o verso il mutamento, verso la ricerca della falsa sicurezza di chi pretende di resistere al mutamento, o verso la scoperta della vera sicurezza di chi aderisce al movimento”* (261).

*“La scuola sarà domani un tutto coordinato, con settori strutturalmente integrati; sarà universale e continua; sotto il profilo dei singoli sarà totale e creativa, individualizzata ed autogestita. Supporto e forzante della cultura, essa sarà il motore della promozione professionale. E' un movimento irresistibile ed irreversibile: la vera rivoluzione del nostro tempo”* (262).

#### 8.2.4 L'uomo, strumento e risultato del cambiamento

Che cos'è l'uomo, secondo l'UNESCO? Un mero strumento del cambiamento, nell'ambito del quale anche egli stesso non altro che cambiamento permanente (263): *“si potrebbe dire che l'uomo non raggiunge mai la vera maturità giacchè la sua vita è un processo senza fine di acquisizione e di apprendimento. [...] Perciò egli deve apprendere continuamente per sopravvivere e modificarsi”* (264). *“Nelle società attuali, grazie all'esperienza e ai mezzi esistenti o potenziali, è possibile [...] aiutare l'uomo ad attuarsi in tutte le sue dimensioni come protagonista dello sviluppo, del mutamento, dell'autocompimento marciando così, per le vie del reale, verso l'ideale dell'uomo completo”*. (265).

Tuttavia, il modo con si libera l'uomo non è facendo la volontà di Dio, ma si tratta di *“di rafforzare l'istanza di democrazia che appare ormai come l'unico mezzo per impedire all'uomo di diventare lo schiavo della macchina e come la sola condizione compatibile con la fede nella dignità testimoniata dai*

---

**260** *Ibidem*, p. 162.

**261** *Ibidem*, p. 262.

**262** *Ibidem*, p. 268 (la frase è una citazione di E. Lizorp, N.d.T.)

**263** Si devono rilevare le concomitanze e le identità tra le misotruose concezioni dell'UNESCO e quelle non meno disastrose di Paulo Freire; cfr. Estanislao Cantero, *Paulo Freire y la educación libertadora*, Speiro, Madrid 1975.

**264** *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 260.

**265** *Ibidem*, p. 261.

*traguardi intellettuali conseguiti dalla specie umana” (266).*

*“Lo scopo della scuola è quello di consentire all’uomo di essere se stesso, di farsi” (267).; “per la prima volta nella storia la scuola lavora consapevolmente a preparare gli uomini per modelli di società che non esistono ancora” (268); “si tratta di formare fanciulli sconosciuti per un mondo sconosciuto” (269); l’educazione deve “preparare gli individui al mutamento e a sviluppi non noti” (270), ed essendo l’uomo un essere incompiuto, “può realizzarsi solo con un apprendimento continuo” (271).*

Prima di continuare, dopo aver riproposto quanto si propone l’UNESCO, si deve rilevare che nel testo che stiamo analizzando non si ragiona e ci si limita ad elencare, una dietro l’altra, le affermazioni più inverosimili, senza dimostrarne (e neppure tentare una dimostrazione) la verità. Ponendo come presupposti incontrovertibili la sola realtà del cambiamento ed il movimento della storia, tutte le altre affermazioni sorgono e si stabiliscono da quelle (e sembra che per molti sembra questo sia un modo che toglie ogni dubbio), che vengono poi ripetute continuamente ed avvallate dall’UNESCO.

#### 8.2.5 La moderna educazione permanente

In conseguenza delle precedenti considerazioni, l’educazione permanente può essere definita come la pianificazione di tutto il sistema d’educazione, dall’insegnamento prescolare fino alla morte dell’uomo, per mezzo della quale egli viene diretto nella direzione gradita al potere centralizzatore che verifica la pianificazione.

L’uomo sarà perciò obbligato, dalla più tenera infanzia (e prescindendo assolutamente dalla sua volontà) sino al momento della sua morte, ad essere il soggetto dell’educazione permanente. Non c’è alcuna possibilità di rifiuto: verrà schiavizzato nel corso di tutta la sua vita ed in ogni momento, non solo fisicamente ma anche intellettualmente, giacchè l’educazione permanente ed i progetti che la sviluppano ed instaurano hanno di mira l’intero uomo, ed in particolare la sua interiorità (che sino alla comparsa dei moderni metodi psicologici e psichici era rimasta fuori dalla portata delle forze esteriori allo

---

**266** *Ibidem*, p. 30.

**267** *Ibidem*, p. 37.

**268** *Ibidem*, p. 64.

**269** *Ibidem*, p. 65.

**270** *Ibidem*, p. 139.

**271** *Ibidem*, p. 239.

all'uomo, rimanendo una ridotta impenetrabile) (272).

### 8.3 I mezzi dell'educazione permanente

Per tale assoluto dominio sull'uomo e del genere umano, l'educazione permanente fa affidamento su una serie di mezzi, tra i quali vanno posti in risalto i seguenti. 1) Gli asili nido e le scuole materne; 2) l'educazione dei genitori, sia attraverso istituzioni a ciò appositamente dedicate che, in continuazione, attraverso i *mass media*; 3) la rieducazione o *reciclage* degli adulti; 4) l'indottrinamento continuo e permanente coi mezzi di comunicazione di massa, per completare l'attività svolta dai centri scolastici; 5) i moderni metodi della psicologia.

#### 8.3.1 I giardini di infanzia e le scuole materne

---

**272** Come osserva Octavi Fullat, la “*concezione tradizionale dell'educazione cozza contro la nuova idea di educazione permanente. Questo concetto viene costruito su una nuova filosofia dell'esistenza. Non ci sono più cose definitivamente certe, che uno deve imparare per metterle poi in pratica, ma l'essere umano è biografia, storia e, di conseguenza, non c'è nulla di definitivo né nell'ambito delle idee né in quello delle realtà terrene. L'educazione permanente, così intesa, immagina l'uomo come l'unico ente che possa esistere, smettendo d'essere quel che ora è, per assumere una forma distinta, diversa*” (Octavi Fullat, *Educaciòn, desconcierto y esperanza*, CEAC, Barcellona 1976, p. 130). Basta leggere qualunque libro sul nuovo concetto di educazione permanente, per rendersi conto che la si vuole imporre a tutta la società. Così, per esempio, Jaime Castrejòn Díaz ed Ofelia Angeles Gutiérrez (*Educaciòn permanente*, Fondo de Cultura Econòmica, Messico 1974), parlando della nuova filosofia educativa, ci dicono che “*si può affermare che l'unica cosa permanente è il cambiamento*” (p. 55). Pertanto, “*è la prassi a costituire, in ultima istanza, la fonte più importante del proceso educativo*” (p. 12). Il fatto è che “*la finalità sarebbe d'ottenere che il sistema educativo fosse posto in stato di permanente revisione e riforma, e che la sua natura, metodicamente evolutiva, rispondesse alla condizione spontaneamente riformatrice della società, concentrando i propri sforzi e risorse verso gli obiettivi del cambiamento specificamente determinati*” (p. 24). Non manca neppure chi associa l'educazione permanente al processo rivoluzionario: per Alberto Silva (*Sobre la educaciòn permanente*, in *Cuadernos de pedagogìa*, n. 40, aprile 1978), l'educazione permanente è una “*pratica che consiste nel trasformare l'intera vita di una società, d'una comunità, di una collettività situata e datata, in coscienza lucida e azione trasformante [...] Non è altro che la vita sociale che si trasforma (per mezzo di interventi volontari e premeditati) in trasmissione cosciente (sic) e in ri-socializzazione politica*” (p. 21). In altre parole, l'educazione permanente costituisce uno dei mezzi per riuscire ad instaurare il socialismo senza dover attendere che siano presenti le “*condizioni oggettive*” (: Silva, *La escuela fuera de la escuela*, Atenas, Madrid 1973, p. 23).

La propaganda (273) largamente utilizzata da gran parte dei governi, facendo appello all'eguaglianza e alla liberazione della donna ed all'aumento della qualità della vita, hanno portato alla creazione ed alla messa in pratica di quanto può essere raggruppato sotto la denominazione di insegnamento prescolare; un concetto secondo cui i bambini devono essere lasciati negli asili e nelle scuole materne, seguiti da persone estranee alla cornice familiare, mentre la madre va a lavorare. Sulla base di esso, la morte della vita familiare, della stessa famiglia, diviene un fatto. Non si commette soltanto un crimine verso il bambino, ma anche ai genitori stessi e, quindi, verso la società.

Non esiste nulla di migliore dell'educazione familiare (274), nè si può sopprimere il diritto inalienabile dei genitori ad educare i propri figli e ad essere i direttori della loro formazione; ma neppure si può sostituire l'obbligo paterno di vigilare che ai figli sia impartito - da parte di altri enti o persone che li sostituiscano - un insegnamento consonante alla verità.

Tuttavia, l'educazione permanente mira a sottrarre i bambini alle famiglie con motivi d'obbligatorietà. Non si può certo obiettare se i figli, in determinate circostanze (malattia, incapacità, ecc.), come un male minore, non vengono educati dai genitori o passano poco tempo in casa. Quel che è da combattere è il principio secondo cui si ritiene opportuno (oggi, in molti paesi, c'è l'obbligo, che forse un domani sarà esteso a tutto il mondo) abbandonare i bambini negli asili nido o nelle scuole materne.

L'UNESCO, che su questo come su altri punti è il propagandista più potente, può illuminarci assai bene sul significato degli asili nido.

Così, stabilisce come "principio" che "*L'educazione dei fanciulli nell'età prescolare è presupposto essenziale di ogni politica educativa e*

---

**273** Il termine "propaganda" viene qui utilizzato facendo riferimento alla "suggerione" ed ai suoi effetti, nel senso attribuitogli da J.A.C. Brown (*Técnicas de persuasión*, Alianza, Madrid 1978), secondo cui "*il meccanismo fondamentale utilizzato da tutte le forme di propaganda è [...] la suggerione, che può essere definita come l'intenzione di indurre gli altri all'accettazione di una specifica convinzione senza fornirne l'evidenza nè la base logica per la sua condivisione, che esista o meno tale base*" (p. 24), il fine della propaganda essendo "*il fornire alcuni criteri prefabbricati per evitare che la gente pensi*" (p. 20).

**274** Cfr. Estanislao Cantero, *La finalidad de la educación*, in *Verbo*, n. 158, settembre-ottobre 1977; *A quién corresponde educar y enseñar*, in *Verbo*, n. 159-160, novembre-dicembre 1977; *Universalidad y pluralidad en la enseñanza*, in *Verbo*, n. 161-162, gennaio-febbraio 1978.

*culturale*” (275); “*Lo sviluppo dell’educazione dell’infanzia di età prescolare dovrebbe costituire obiettivo prioritario delle strategie educative degli anni settanta*” (276).

E’ molto chiaro. Si propone, e la cosa è rivolta agli Stati (considerati gli unici responsabili ed incaricati dell’insegnamento), che i bambini in età prescolare, quelli cioè di due o tre anni, siano “educati” al di fuori dell’influenza della famiglia. A questo scopo si propongono come esempi o “illustrazioni” niente più e niente meno che i paesi nei quali vige il totalitarismo più duro, la più completa schiavitù sinora conosciuta. Così, l’UNESCO porta come esempi da seguire e a cui mirare le seguenti “illustrazioni”.

La Repubblica Democratica del Vietnam in cui, nel piccolo villaggio di Cam Binh, “*il 95% dei fanciulli dai 3 ai 6 anni frequentano i giardini d’infanzia e le scuole materne*” (277); la Cina comunista, dove “*le madri possono affidare i figli, per un giorno o per tutta una settimana, ad asili molto accoglienti*” (278);

L’Unione Sovietica, in cui dodici milioni di bambini ricevono l’educazione prescolare (279);

Cuba, con oltre 50.000 bambini in asili d’infanzia (280).

Facendo riferimento all’Unione Sovietica, dice: “*L’educazione impartita mira a procurare l’armonioso sviluppo fisico, intellettuale, morale ed estetico dei bambini*” (281). Se non vi fosse un totalitarismo davvero orribile, converrebbe riflettere sulla scarsa accoglienza delle madri cinesi i figli nella Cina comunista, e nella totale inettitudine delle mamme ad educare nella Russia comunista.

Ma proseguiamo: “[...] *sviluppare l’educazione dei bambini in età prescolare, cercando a tale scopo la più fattiva collaborazione delle famiglie e della comunità*” (282); “*Lo sviluppo delle qualità affettive e del rapporto con gli altri è oggetto di una educazione specifica. Attraverso incontri siste-*

---

275 *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, op. cit., p. 305.

276 *IDEM*.

277 *Ibidem*, p. 298.

278 *Ibidem*, p. 306.

279 *IDEM*.

280 *Ibidem*, p. 338.

281 *Ibidem*, p. 306.

282 *Ibidem*, p. 358.

*matici i singoli apprendono a comunicare e a superare l'opacità reciproca"* (283).

Rispetto a queste espressioni, si può aggiungere poco: ogni argomentazione è inutile. La vita naturale è distrutta: non solo la famiglia non educa, ma per giunta l'amore deve essere insegnato a scuola, ed in essa si devono cercare forme più positive della famiglia.

Si può accettare tutto ciò? Le mamme preferiranno "andare al lavoro" all'amore e alla cura dei propri figli?

L'educazione permanente, di cui fanno parte le aberrazioni segnalate, mira direttamente alla distruzione della famiglia: è la messa in pratica del marxismo, nel quale, senza alcun ritegno, cerca i suoi esempi. Come per Mao, la famiglia è una "ferita" borghese del passato, un qualcosa da distruggere, pena l'impossibilità della rivoluzione.

Così sostengono i marxisti Gérard Mendel y Christian Vogt (284), per i quali il raggiungimento del "socialismo autogestionario" passa necessariamente attraverso *"la gioventù come classe ideologica in formazione contrapposta all'ideologia sociale borghese dominante ed alla società capitalista"* (285), con l'aiuto di una "scuola socialista" che inizia dagli "asili nido", i quali costituiscono *"una struttura scolastica indispensabile all'instaurazione di una società socialista"* (286). La famiglia *"non è altro che un mito fascisteggiante la cui missione è di mascherare le contraddizioni sociali. Per la coppia, la lotta di classe direttamente originata dalle relazioni di produzione e la spoliazione del potere operaio nell'impresa; per i bambini, l'assenza di potere collettivo (legato agli atti educativi) nella scuola"* (287).

Pertanto, *"la scuola per la prima infanzia costituisce uno strumento essenziale per un'autentica socializzazione del bambino, l'unico mezzo e l'unico luogo affinché in forma collettiva, le coppie da un lato ed i bambini dall'altro, possano progressivamente unire le proprie relazioni all'interno di questo insieme catalizzante"* (288). E nella scuola socialista, asili nido compresi, *"le coppie vengono coinvolte in quanto cittadini, ma in quanto ge-*

---

**283** *Ibidem*, p. 258

**284** Gérard Mendel e Christian Vogt, *El manifesto de la educaciòn*, Siglo XXI, II ed., Madrid 1976.

**285** *Ibidem*, p. 122.

**286** *Ibidem*, p. 310.

**287** *Ibidem*, p. 305.

**288** *Ibidem*, p. 313.

*genitori non hanno nessun diritto diretto, perchè esso non potrebbe che compromettere le relazioni tra professori, alunni e amministrazione locale” (289).*

La conclusione è chiara: la rinuncia ai doveri ed obblighi paterni in conseguenza della frequenza obbligatoria agli asili nido, a partire dai quali si procederà a formare la gioventù come classe ideologica rivoluzionaria, s’introdurranno elementi di lotta di classe tra bambini, giovani ed adulti, per finire in un mondo reso schiavo sotto l’impero del socialismo autogestionario, del quale non si conoscono le caratteristiche ma si afferma che costituisce una prospettiva del futuro.

Il fatto è che l’errore di base consiste nel considerare come cose logiche e buone la generalizzazione delle scuole materne, dei giardini d’infanzia, dell’insegnamento pre scolare: è un errore che consiste in una inversione di valori che viene nascosta.

Così, non si esita ad affermare che *“le scuole materne e i nidi d’infanzia per i quasi appena nati sono logiche aspirazioni di chi considera più appropriato possedere un lavoro ben remunerato piuttosto che dedicarsi alla cura della prole” (290).* Ma l’obbligo principale è inverso: solo in casi di vera necessità - e non solo per migliorare il proprio tenore di vita - si possono lasciare i bambini negli asili nido o nelle scuole materne; diversamente, si ha una negligenza colpevole da parte dei genitori nei confronti degli loro obblighi verso i figli.

Così, in definitiva, a causa del considerare il primato della scuola rispetto alla famiglia, si è portati ad affermare che - nella scuola moderna - *“l’educazione pre scolare deve estendersi a tutti gli studenti. Lungi dall’essere una prematura sottomissione ad alcune esigenze assurde, essa può essere il luogo in cui l’esperienza si arricchisce e nella quale sorgono autentiche motivazioni per indirizzi scolastici posteriori. Tale necessità è ancora più urgente per i bambini di bassa estrazione sociale, più bisognosi di stimoli ambientali per l’ulteriore acquisizione di cultura. Non si dimentichi che le precoci deficienze sono responsabili di successivi disastri attualmente irrecuperabili. L’applicazione di un giusto principio di egualianza d’opportunità, del quale sappiamo la scuola non esser l’unica responsabile, esige un’educazione compensativa - sovra educazione - per gli alunni che so-*

---

**289** *Ibidem*, p. 314. Cfr. Gérard Mendel, *La descolonización del niño*, Ariel, Espluges de Llobregat 1974, III parte.

*no meno dotati a causa delle loro origini familiari”* (291).

Di conseguenza, la famiglia è soppressa sull’altare di una mostruosa eguaglianza d’opportunità: la scuola non è l’unica responsabile dell’esistenza dell’ineguaglianza, ed è la famiglia l’origine delle diseguaglianze. Come avverte Aldo Agazzi, *“l’educazione extra-familiare non ha che rimedi inadeguati e carenti: che quindi il problema non si risolve presumendo di ‘surrogare’ la famiglia. togliendole i figlioli, ma solamente dando alla famiglia i mezzi della sua sussistenza, sicurezza ed integrità, educandola, insieme, ad essere educatrice”* (292).

Ma oggi si preferisce “dare soluzione” ai problemi rivoltandoli in modo radicale; cosa diremmo se, per far sparire i delinquenti, si abrogassero ed eliminassero le leggi penali? Se per far sparire le malattie si uccidessero i malati o si inoculassero batteri della malattia a persone sane? E’ questo, nella realtà delle cose, quanto si prevede in ambito educativo, dell’insegnamento e culturale: la generalizzazione (che finirà col divenire frequenza obbligatoria) delle scuole materne, degli asili nido e dell’insegnamento prescolare.

Ma perchè proprio gli asili nido? E perchè e con quale fine sottrarre i bambini alle famiglie? Il motivo è straordinariamente chiaro, e lo si deve enunciare per quanto duro possa essere: si deve sottrarre il bambino al proprio ambiente familiare ed all’ambiente a lui più prossimo, perchè è nei primi anni di vita, è nei gruppi umani vicini, che si formano le convinzioni più profonde, radicati e durature; solo se si controllano i bambini dalla più tenera età sarà poi possibile che corrispondano alle direttive che saranno loro proposte per compiacere quanti dirigono la società.

Come segnala Brown, *“i tratti del carattere, che sorgono nei primi anni di vita, sono straordinariamente resistenti al cambiamento”* (293) ed *“il gruppo primario è quello che dà coesione alle attitudini e alle opinioni e, di conseguenza, il centro che può essere attaccato con maggiore speranza di risultato: è per questo che tutti i movimenti rivoluzionari hanno combattuto la famiglia”* (294). Ecco il motivo della generalizzazione degli asili nido e delle

---

**291** *Ibidem*, p. 128-129.

**292** Aldo Agazzi, *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, La Scuola, VII ed., Brescia 1967, vol. III, p. 477.

**293** J.A.C. Brown, *Técnicas de persuasiòn*, op. cit., p. 53.

**294** *Ibidem*, p. 97.

Essendo la famiglia il nucleo sociale più forte, persistente e resistente alla Rivoluzione, essa ha sempre cercato di distruggerla. La Rivoluzione ha sempre cercato di sottrarre i figli

scuole materne: il dominio della società (che pure avrà cessato di essere tale), la formazione di individui docili ad ogni ordine, la massificazione degli uomini e la costruzione di un mondo “perfetto” di uomiminassa, non già di schiavi, perchè questi ultimi erano almeno coscienti della loro condizione.

---

all'autorità dei genitori, perchè una famiglia vera e autentica è anteriore ed indipendente dalla società e dallo Stato; anche se a volte *sembra* che la protegga e riconosca la sua necessità ed importanza (come in Unione Sovietica), in realtà tale apparenza consiste, semplicemente, nell'utilizzarla secondo i fini dello Stato socialista, della Rivoluzione, a seconda delle esigenze dei diversi momenti.

Quest'attacco contro la famiglia, in quanto concerne l'insegnamento, è incentrato principalmente sulla necessità dell'insegnamento statale, sociale o collettivo, ma non su quello familiare: da qui deriva che le disposizioni relative all'insegnamento ed al ruolo, facoltà e libertà delle famiglie, vengano emanate dallo Stato. Si attribuisce così allo Stato priorità di diritti sui figli, invece che al diritto e dovere dei genitori.

Raccogliendo le idee degli enciclopedisti, che successivamente sarebbero divenute quelle della Rivoluzione francese, La Chalotais, nel 1763, segnalava: “*Io rivendico per la nazione un'educazione che dipenda soltanto dallo Stato; essa gli appartiene essenzialmente, perchè lo Stato ha un diritto proprio inalienabile ed imprescindibile nell'istruzione dei suoi membri, perchè, finalmente, i bambini dello Stato, devono essere educati come membri dello Stato*” (Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogia*, Losada, XI, Buenos Aires 1973, p. 117). Per il marxismo, la distruzione della famiglia è un mezzo necessario per giungere alla “condizione finale della storia”, il comunismo. L'odio verso la famiglia, già presente nel *Manifesto del Partito Comunista* di Marx ed Engels, si concretizza “scientificamente” ne *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato* di Engels e raggiunge il suo apice nella IV delle *Tesi su Feuerbach* di Marx, nella quale l'odio verso la religione passa necessariamente attraverso la distruzione della famiglia per poterla meglio sradicare. Marx conclude così la sua IV *Tesi*: “*Pertanto, dopo che [...], la famiglia terrena è stata scoperta come il segreto della sacra famiglia, è propri la prima a dover essere dissolta teoricamente e praticamente*” (in AUGUSTO DEL NOCE, *I caratteri generali del pensiero politico contemporaneo*, Giuffrè, Milan 1972, p. 145). Si odia la famiglia perchè in essa si riproduce la società capitalista, e deve perciò essere rivoluzionata, trasformata, distrutta: in Lenin questo odio è già congiunto all'educazione e insegnamento, affinché venga inculcato fin da subito al bambino il materialismo dialettico. Per Lenin, la necessità di formare dall'esterno la coscienza di classe era fuori di discussione, perchè non sarebbe sorta spontaneamente dalle esigenze produttive. “*Abbiamo detto che gli operai non potevano avere una coscienza sociale democratica. Questa poteva essere introdotta soltanto da fuori*” (¿*Que hacer?*, in *Obras Completas*, tomo V, Akal, Madrid 1976, p. 382). Perciò, secondo Lenin, “*tutta l'educazione, tutta l'istruzione e tutta l'istruzione alla gioventù contemporanea devono inculcare lo spirito della morale comunista*” (*Discurso en el II Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas*, in *Obras escogidas*, tomo III, Akal, Madrid 1975, p. 489).

### 8.3.2 L'educazione dei genitori

Anche i genitori, essendo l'istituto familiare quello che con più forza si oppone alla propria distruzione, dovranno ovviamente essere educati in modo conveniente per ammettere - e persino arrivare ad assentire compiaciuti - a che siano loro strappati i figli.

---

A questo fine, era necessario sottrarre i bambini ai genitori, statalizzando, monopolizzando e sottoponendo alla direzione del Partito tutto l'insegnamento. Per questo motivo, Blonski sosteneva che fosse necessario stabilire l'obbligatorietà dei nidi d'infanzia, dai tre ai sette anni (Cfr. Theo Dietrich, *Pedagogia socialista*, Ed. Sigüeme, Salamanca 1976, p. 153). Il pedagogo marxista per eccellenza, Antòn Makarenko (*La educaciòn infantil*, Nuestra Cultura, Madrid 1978), segnalava senza incertezze, fedele al più puro materialismo dialettico, che “*anticamente si considerava che l'origine dell'autorità paterna proveniva dal Cielo: la volontà di Dio ed uno speciale comandamento prescrivevano la sottomissione ai genitori [...]. Nello Stato sovietico non imbrogliamo i bambini. I genitori hanno autorità nella propria famiglia perchè sono responsabili per (sic) essa di fronte alla società e alla legge*” (p. 12), giacchè “*la società ha conferito ai genitori la missione di formare i futuri cittadini della nostra patria e la responsabilità che ciò comporta serve da base al concetto che dall'autorità di quella sono formati i figli*” (p. 23). Il fatto è che “*la famiglia è [...] innanzi tutto [...] un'istituzione che ha importanza statale*” (p. 47); ciò si deve a che “*nel nostro paese l'unica educazione giusta è quella del collettivismo, ed è necessario dirigerla con ogni coscienza e regolarità*” (p. 83-84), perchè “*i nostri figli devono diventare costruttori attivi e coscienti del comunismo*” (p. 11).

Gli stessi concetti sono proposti da un altro pedagogista ufficiale sovietico, Vasili Sujomlinski (*Pensamiento pedagógico*, Progreso, Mosca 1975), secondo il quale “*la cosa principale nella comunità dei genitori è la fiducia e il rispetto (sic) illimitato verso la scuola. Nelle questioni di etica, d'insegnamento ed educative, non c'è nella famiglia autorità superiore a quella della scuola*” (p. 123). Ciò si verifica perchè “*l'unica verità che esiste nel mondo (è): la verità delle idee comuniste*” (p. 134); per questo, “*fin dai primi giorni della nostra 'scuola dell'allegria' [...], ho dato spazio alle letture leniniste.*”

*All'inizio si trattava di racconti sull'infanzia e giovinezza di Vladimir Ilich. Col passare del tempo, le letture leniniste venivano associate a questioni di storia, d'ideologia comunista, della lotta del nostro partito a favore di un miglior futuro per il popolo. I bambini vedevano che il Partito Comunista raccoglieva nelle proprie file la miglior parte del nostro popolo*” (pp. 291-292). Il tutto veniva fatto, perchè, naturalmente, “*la meta finale dell'educazione comunista è la formazione di un individuo la cui attività sia in piena consonanza con le concezioni e convinzioni comuniste*” (p. 59).

Nella Cina comunista, anche gli asili nido hanno la stessa funzione. In questo senso, secondo Sylvia Mauger (*Los jardines de infancia*, nel volume *Educaciòn en China*, Periferia, Buenos Aires 1974), “*l'educazione degli asili nido è orientata in particolare a fomentare la devozione verso il popolo; in altre parole, il principio secondo cui*”

L'educazione permanente non dimentica di fare attenzione all'educazione dei genitori, con lo scopo di far sì che non si oppongano a una così grande violazione del diritto naturale.

Che i genitori conoscano le questioni relative all'igiene, all'alimentazione ed altre simili, non c'è dubbio che sia una cosa conveniente; tuttavia, abbiamo visto che quanto c'è di fondamentale nell'educazione viene acquisito nel seno della propria famiglia, attraverso l'amore, la tradizione e l'eredità.

Nei confronti dei genitori, l'educazione permanente mira non già a fornire nozioni sulle questioni segnalate od altre analoghe, quanto piuttosto ad insegnar loro ad essere "educatori", sia attraverso i *mass media* che in istituti costruiti appositamente allo scopo.

I legami che esistono nella famiglia - ogni giorno con una nuova dimensione e più ricche sfumature, cullati dall'amore familiare -, coi quali il bambino cresce e viene educato a poco a poco, devono essere distrutti per venire sostituiti da "altri" stabiliti dai pianificatori e dagli psicologi.

Ci può essere qualcosa di più assurdo di una scuola permanente, generale e obbligatoria, concreta e diffusa ovunque per "educare" i genitori a fare genitori?

L'educazione permanente riserva un capitolo speciale a questo problema, il che è comprensibile: solo "frastornando" i genitori è possibile che si sottomettano all'arbitrarietà delle pianificazioni. E' l'uomo nella sua totalità, in tutti i suoi aspetti, a dover essere permanentemente educato, al di fuori della cornice naturale della vita familiare.

*"L'adulto - dice la Commissione dell'UNESCO - che partecipa all'edu-*

---

*chiunque riceva educazione dovrebbe essere messo in grado di raggiungere un certo sviluppo morale, intellettuale e fisico che gli consenta di riuscire ad essere un operaio con una cultura e una coscienza socialista, si riflette nel processo educativo dalla più tenera età" (p. 65).*

E' la pratica fedele del pensiero di Mao, che segnala che *"la nostra politica educativa deve essere orientata a far sì che quanti ricevono educazione si sviluppino moralmente, intellettualmente e fisicamente, e si trasformino in lavoratori con una coscienza socialista e siano colti"* (*Sobre el tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo*, in *Obras escogidas*, volume V, Fundamentos, Madrid 1978, p. 442).

Sugli attacchi della Rivoluzione alla famiglia, si veda l'eccellente libro di Jean Ousset *Para que El reine* (Speiro, Madrid 1961), quello di Michel de Penfenteyo, *El proceso legal contra la familia* (Speiro, Madrid 1970) e quello di Jerònimo Cerdà Bañuls, *La subversión y la destrucción de la familia* (in *Verbo*, n. 163-164, marzo-aprile 1978).

*cazione continua è un individuo concreto nelle sue dimensioni di produttore, di consumatore, di cittadino, di padre di famiglia, di persona felice o infelice”* (295).

Con quale fine? Ricordiamo che per l’UNESCO esiste solo il cambiamento, la rivoluzione continua. Nessun fine soprannaturale e neppure d’ordine naturale.

L’UNESCO, peraltro, riconosce la difficoltà di imporre l’insegnamento prescolare ed a questo fine dovrà provvedere alla *“preparazione delle famiglie con scuole per i genitori ed altre istituzioni simili”* (296).

La funzione della famiglia scompare, perchè “si impone” (è l’impero del mito) l’insegnamento prescolare. Ma non si pensi che l’UNESCO sia il “babau” che porta via i nostri figli. Assolutamente no! Al contrario è un’istituzione tutta di carità. Non stabilisce forse, al posto della vera funzione della famiglia, una funzione “d’ausilio”?

E’ proprio un compito ausiliare quello riservato dall’UNESCO ai genitori. Si portan loro via i figli, ma gli si possono attribuire dei compiti “ausiliari”: così, *“Alle madri si possono affidare incarichi di correggere copie, di annotare redazioni o discorsi, di leggere a piccoli gruppi di ragazzi, di confezionare del materiale, di sorvegliare gli alunni sul terreno di gioco o alla refezione, di aiutare il maestro in ogni altro modo”* (297).

L’inversione di ruoli è chiara e palese: i maestri non sono più il prolungamento dell’educazione familiare, ma è il ruolo di genitori ad essere relegato alla “importantissima” mansione d’essere d’aiuto al professore.

Così avviene a Cuba, dove, negli asili nido per i minori di cinque anni, i genitori forniscono ulteriori “aiuti” e *“partecipano ai lavori di manutenzione:falegnameria, decorazione, sartoria, giardinaggio, ecc.”* (298).

*“Fino agli inizi del XX secolo l’educazione era dispensata principalmente dalla famiglia, dalle istituzioni religiose [...]. Oggi [...] la responsabilità ricade essenzialmente sullo Stato e sui poteri pubblici”* (299).

E’ tutto chiaro. Il ruolo educativo della famiglia, dei genitori verso i loro figli, era qualcosa che apparteneva al passato. L’educazione dei bambini, oggi, non spetta più ai genitori, ma allo Stato; a questo fine i genitori devono essere educati perchè “acconsentano” a che gli vengano portati via i figli. Il

---

**295** *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, op. cit., p. 260.

**296** *Ibidem*, p. 306.

**297** *Ibidem*, p. 338.

**298** *IDEM*.

mondo di robot verso cui ci porta l'UNESCO è palese. Sarà vicino? Solo opponendovisi sarà possibile evitarlo. Ma dov'è, oggi, una vera opposizione al mito dell'irreversibilità del movimento della storia?

Per quanto concerne la famiglia - scrive la Commissione dell'UNESCO, si tratta d'integrare i genitori nella struttura scolastica, associandoli nell'elaborazione dell'educazione, specialmente nelle "scuole comunitarie" o "scuole per genitori" (300).

Ma si tratta di un'integrazione in cui i genitori avranno smarrito il senso del loro vero compito e grazie alla quale si pretende di rendere suggestiva la perdita dei figli, per far sì che dalla più tenera età divengano un duttile strumento maneggiabile a piacere da quanti detengono il potere statale.

### 8.3.3 L'educazione degli adulti

L'educazione degli adulti è rivolta ad ogni uomo, a ciascun uomo nella sua totalità e nel corso di tutta la sua vita. In questo modo l'educazione permanente è, in realtà, una rivoluzione permanente (301).

Essa non ha di mira la sola eliminazione dell'analfabetismo, ma si estende a tutti i professionisti, laureati, professori, ecc., che potranno e dovranno essere educati permanentemente.

Per l'UNESCO (come anche per Paulo Freire), l'alfabetizzazione è il modo di innestare l'uomo nel cambiamento, nella trasformazione del mondo: *"Una campagna intensiva di lotta contro l'analfabetismo trova la sua vera giustificazione nella misura in cui abilita le popolazioni a concorrere alla trasformazione dell'ambiente"* (302).

Pertanto, il fine dell'alfabetizzazione non è il perfezionamento dell'uomo in quanto persona e, attraverso questo, della società, bensì il trasformare, cambiare, partecipare al cambiamento dell'ambiente, al cambiamento delle strutture: se non si ottiene questo, l'alfabetizzazione non si giustifica.

L'UNESCO affronta l'educazione avendo di mira tutto l'uomo e, a questo fine, l'educazione permanente degli adulti è giustificata a motivo dei cambiamenti economici e tecnologici, per aumentarne successivamente la portata a tutti gli ambiti umani. E' chiaro che, se si esponesse la sua vera finalità - trasformare l'uomo in un perfetto robot, che a sua volta si trasforma

---

**300** *Ibidem*, p. 238.

**301** Cfr. E. Cantero, *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid 1975.

**302** *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 260.

permanentemente -, sarebbe difficile ammetterne i postulati.

*“Il progresso tecnico trasforma i mestieri d’un tempo, crea nuove categorie professionali, esige larghi mezzi di formazione e di aggiornamento”* (303). L’insieme della formazione deve essere completato con *“una educazione ricorrente e un recyclage”* (304), che faccia sorgere *“l’attitudine all’infinito perfezionamento”* (305) e *“all’adattamento a compiti diversi”* (306), necessari in conseguenza del cambiamento permanente, all’adattamento dello *“insegnamento alle esigenze dell’economia”* (307).

Ma nell’educazione degli adulti non si tratta solo di operare per favorire un *recyclage* tecnico - nulla di più lontano dagli obiettivi dell’UNESCO -, al quale anche i docenti sono soggetti (308), bensì di impartire contemporaneamente *“una formazione complementare”* (309).

*“Il punto di arrivo della scuola deve essere l’educazione dell’adulto. L’educazione degli adulti risponde a varie finalità. Essa funge da surrogato della prima educazione per una larga parte degli adulti nel mondo; funge da complemento della istruzione elementare o professionale per chi ha ricevuto a scuola un insegnamento incompleto; funge da prolungamento educativo per quanti devono essere aiutati a fronteggiare le nuove esigenze, funge da perfezionamento per quelli che possiedono già una formazione ad alto livello; costituisce infine, per tutti, un mezzo per la piena attuazione della personalità individuale”* (310).

E’ l’uomo, sono tutti gli uomini, quelli che nel corso della loro vita saranno l’oggetto obbligato di questa educazione degli adulti; non nel nome dell’“essere”, bensì del “divenire”: la modifica permanente è l’unica realtà. Come dice l’UNESCO: *“l’uomo è un essere che può realizzarsi solo con un apprendimento continuo”* (311).

Questa concezione dell’educazione degli adulti e della loro educazione permanente presuppone il rifiuto del fondamento stesso dell’educazione.

---

**303** *Ibidem*, p. 87.

**304** *Ibidem*, p. 313.

**305** *Ibidem*, p. 312.

**306** *Ibidem*, p. 312.

**307** *Ibidem*, p. 314.

**308** *Ibidem*, p. 337.

**309** *Ibidem*, p. 314

**310** *Ibidem*, pp. 321-322.

**311** *Ibidem*, p. 239.

L'uomo, il maggiorenne, resta paradossalmente legato mani e piedi dal potere onnipotente dello Stato o del Super Stato, che gli impone un'educazione per tutta la durata della vita. E' la schiavitù completa e permanente; il rifiuto dell'uomo, annullato nella bestialità di un mondo di robots, il quale pretende di dar vita ad un gruppo di uomini che ritengono d'essere superiori e dirigenti del restante genere umano, che si considerano onnipotenti e onniscienti.

A questo scopo tutti mezzi sono buoni, e l'UNESCO non esita a raccomandare persino l'uso di "misure draconiane". L'applicazione dell'educazione permanente giustifica ogni genere di mezzi e sistemi.

*“Uno stato povero di risorse può essere indotto a imporre una rigorosa ed austera disciplina in campo scolastico contrastando così il concetto che ispira questo Rapporto con il risultato di limitare gravamente la libertà individuale di scelta. Non è questo il problema. L'importante è che le limitazioni imposte dalla necessità vengano concepite non come regole e valori assoluti. Le limitazioni devono essere usate dialetticamente come mezzi intesi a realizzare, a breve o medio termine, condizioni oggettive che cancellino o almeno attenuino le limitazioni stesse”* (312).

Non è questo il problema, dice l'UNESCO: l'essenziale è che tali misure siano imposte perchè poi spariscano.

Ma l'UNESCO va ancora più oltre nella giustificazione di ogni genere di mezzi: *“Ci sono circostanze in cui misure draconiane possono apparire indispensabili, per esempio quando la edificazione delle infrastrutture dello sviluppo richiede disciplina, austerità, uniformità (che si stia pensando alla Cina di Mao?, N.d.A.). La giusta morale, soprattutto nei paesi in via di sviluppo, può essere cercata nell'armonia liberamente accettata tra la creatività e la disciplina, nel preparare l'opulenza della felicità personale attraverso la privazione imposta dalla penuria dei mezzi”* (313).

E' tutto chiaro: il processo rivoluzionario giustifica ogni genere di misure, anche draconiane, ma è chiaro che in questo caso non c'è “imposizione” nè “autoritarismo”, bensì “libero consenso” ; ancora più, anche

---

**312** *Ibidem*, pp. 355-356.

**313** *Ibidem*, p. 270. Sono sessant'anni che in URSS si prepara quel benessere personale senza ottenerlo, e lo stesso accade nei suoi paesi satelliti. Ma nonostante tutto ciò, c'è ancora chi si lascia sedurre dalle false speranze nel paradiso terreno portato dal socialismo.

se il concetto è espresso in forma dubitativa, tali misure giungono ad essere il “giusto” dal punto di vista morale. Si arriva, così, all’inversione totale della giustizia e della ragione.

#### 8.3.4 I mezzi di comunicazione di massa

Per coronare e completare tutto l’edificio dell’educazione permanente, si deve continuarla attraverso i mezzi dei mezzi di diffusione, complementari ai centri scolastici.

Le campagne d’alfabetizzazione, dice l’UNESCO, “*debbono essere precedute, appoggiate, accompagnate e seguite da larga propaganda esplicativa della radio e della televisione*” (314).

Ciò potrà sembrare innocuo o persino benefico e necessario, ma, se si ricorda quanto detto sinora, non lo è poi tanto.

Cosa non potrà fare lo Stato dopo aver unito il potere culturale a quello politico, aver assorbito quello con questo?

Avendo alla sua portata tali mezzi, che spesso penetrano la coscienza dell’uomo senza che questi possa analizzarli e ne ritiene i messaggi in modo quasi automatico, la libertà residua scomparirà completamente.

Come segnala Vallet, i mezzi tecnologici “*possono servire sia per immagazzinare, trasmettere e comunicare dei saperi reali e delle esperienze vissute, che per sfigurarli, squilibrarli - esagerando e minimizzando o, in altro modo, alterandone l’importanza -, toglier loro valore e farci vivere in un mondo irreale, truccato, falsificato, come lo trucca e falsifica lo stregone della tribù allo stato naturale*” (315).

Non si deve dimenticare, come osserva Vallet de Goytisolo (316), che “*i mezzi di comunicazione di massa accumulano notizie che impongono un’immagine degli avvenimenti, ai quali aggiungono un commento ‘d’orientamento’ di quanto in ogni notizia è d’interesse. Le immagini visive abitano a non approfondire e ad esprimere opinioni più per ragioni di sensibilità che di ragionamento*” (317).

Così è anche per la manipolazione della coscienza, realizzata con le nuove tecniche ed il mito dell’opinione pubblica, dalla quale derivano gli ef-

---

**314** *Ibidem*, p. 325.

**315** J. Vallet de Goytisolo, *Sociedad de masas y Derecho*, Taurus, Madrid 1969, p. 600.

**316** J. Vallet de Goytisolo, *Ideología, praxis y mito de la tecnocracia*, Montecorvo, II ed., Madrid 1975, p. 191.

**317** Cfr. J. Vallet de Goytisolo, *Sociedad de masas y Derecho*, op. cit., cap. VI, n. 52.

fetti qui di seguito segnalati da Sciacca e Vallet: “*Impediscono ogni attività creativa che non sia compresa nei loro calcoli e piani (di coloro che li fanno); sfibrano la cultura per mezzo di un falso concetto di democratizzazione, il quale impone una cultura di massa che soffoca ogni personalità di rilievo (è così favorito un maggior dominio tecnocratico, dato le persone geniali turbano i piani e l’azione massificante); sostituiscono la formazione personale e la ricerca della verità con un genere d’informazione che rende chi la riceve succube della moda; adulterano i valori invece di contemplarli nella complessiva armonia, sostituendo i più elevati con elevati); rendono l’uomo schiavo delle cose, della loro gestione, dei relativi risultati economici*” (318).

L’educazione permanente è, in definitiva, il dirigismo e la pianificazione più assoluta e completa dell’uomo, la schiavitù totalmente disumana, giacché sono rese schiave, soprattutto, le intelligenze. L’uomo smetterà di pensare da sé o lo farà solo nella prospettiva auspicata da coloro che gestiscono l’apparato dell’educazione permanente: si tratta di una nuova *élite* la cui venuta, se si seguono le raccomandazioni dell’UNESCO, non è lontana.

### 8.3.5 La minaccia della psicologia

#### 8.3.5.1 Pericoli della psicologia nell’insegnamento

L’introduzione della psicologia nell’insegnamento è un’altra delle “esigenze” dell’educazione contemporanea. Ma anche questa, come le altre “esigenze” del mondo moderno, in continuo cambiamento, già segnalate, sono volte a costruire un “perfetto” mondo di robot.

L’introduzione della psicologia nell’insegnamento, i suoi metodi ed i suoi gestori, si erge come una spaventosa minaccia su tutto il genere umano, dietro alla quale si possono intravedere le rovine di una civiltà costruita sul senso comune, sul diritto naturale e sulla legge di Dio, oggi viene fatta a pezzi e distrutta soprattutto a causa dell’inattività e passività di quelle che dovrebbero essere le sue élites e per gli attacchi dei suoi più accaniti nemici.

Rafael Gamba, con la finezza e la perspicacia che lo caratterizzano, lo ha messo in risalto in un articolo che non ha esitato ad intitolare *La minaccia della psicologia*.

Leggiamolo:

---

**318** J. Vallet de Goytisolo, *Ideologia, praxis y mito de la tecnocracia*, pp. 199-200.

*“Mi hanno ripetutamente spiegato la grande convenienza di dotare tutti gli Istituti d’Insegnamento di un laboratorio di psicologia, nel quale, per mezzo di complicati tests, si consegue un rigoroso controllo del livello intellettuale di ogni alunno. Le nuove Leggi Generali dell’educazione “Madein UNESCO” consacrano tale esigenza mediante i sistemi di “valutazione continuativa” degli scolari.*

*“Determinare il livello intellettuale o fare i conti in tasca alle persone sono cose che mi sono sempre sembrate un “preoccuparsi troppo”, ed il fatto che qui si tratti di bambini indifesi non credo che sminuisca ma, piuttosto, aggravi il delitto.*

*“Ma se prescindendo da queste ragioni di sensibilità e pudore per attenermi solo a motivi oggettivi e pedagogici, trovo che essi confermano pienamente quel che mi ha dettato l’istinto.*

*“C’è una prima ragione teorica: quel che chiamiamo intelligenza è una cosa assai complessa che ingloba fattori molto diversi. Coloro che dimostrano sagacia in determinati ordini del sapere, risultano spesso delle vere nullità in altri; inoltre, ogni intelligenza individuale possiede un ritmo di maturazione proprio, non uniformabile nè prevedibile. Quel che gli psicologi misurano è un complesso di penetrazione, memoria, stabilità e rapidità mentale, dal quale risulta avventato trarre conseguenze. Gli psicologi stessi discutono eternamente su cosa sia quel fattore specifico che dicono di misurare. Dentro di me non posso non pensare che, probabilmente, Aristotele, da bambino, avrebbe raggiunto un livello poco brillante.*

*“C’è una seconda ragione pratica: non raggiunge il dieci per cento il numero degli istituti che, tra l’insieme dei docenti, conti su un laureato in filosofia (che sono gli unici che sinora abbiano studiato psicologia). Tra costoro, non arriva al dieci per cento il numero di quelli che si sono dedicati specificatamente alla psicologia sperimentale e alla psicomètria. A rigore non conosco più di tre o quattro casi, in tutto il corpo degli psicologi, davvero capaci di dirigere un laboratorio psicomètrico, e non se si trovano nei centri d’insegnamento. Insomma, se si tentasse questo controllo nella totalità delle scuole e collegi, non lo si farebbe che in malo modo, col che, a tutti i suoi probabili inconvenienti, si dovrebbe aggiungere quello della sua imperfezione o irrealtà.*

*“C’è una terza ragione, d’ordine pedagogico: sino a che punto è conveniente informare un alunno - o i suoi genitori - del fatto che la sua intelligenza è superiore o inferiore alla media? Nel primo caso, il risultato sarebbe probabilmente scarso, giacchè ciascuno già possiede un alto concetto dei suoi lumi o di quelli di suo figlio, anche se potrebbe invece incrementare il contingente degli aspiranti a quelle “minoranze direttive” di cui soffriamo. Nel secondo caso, ossia se è inferiore al livello medio, gli*

*effetti sarebbero molto più gravi. Se un maestro dà dello stupido ad un alunno, mentre gli molla uno scapaccione, di solito non provoca grandi conseguenze: l'alunno deduce che il maestro è di cattivo umore oppure che deve applicarsi un po' di più, e qui finisce il conflitto. Ma se uno specialista dice allo stesso alunno, dopo pressanti esperimenti e con tutto il peso della scienza, che è stupido o inferiore alla media, questo può dar vita ad un complesso d'inferiorità e di risentimento cosmico che non sarà possibile rimuovere per tutta la vita.*

*“C'è, infine, una quarta ragione d'ordine sociale. Ai partigiani del controllo scolastico psicometrico e dell'orientamento professionale si può proporre questo commerciante o un artigiano) che suo figlio - il quale lo aiuta ed a cui lascerà il mestiere o il negozio - ha un'intelligenza brillante e che deve dedicarsi allo studio, vedendo frustrato il suo lavoro o le sue speranze, quegli molto legittimamente potrebbe replicare che suo figlio applicherà tale intelligenza al lavoro in cui si trova.*

*Ma gli psicometrismi ed i pianificatori professionali sogliono rispondere a questa obiezione con l'esigere il sacrificio degli 'interessi particolari' a pro della società, della nazione, del bene comune o di altre astrazioni. Generalmente, il nostro argomento riscuote maggiore fortuna se lo si espone dandogli una formulazione inversa: se ad un professionista o ad un uomo in carriera che vive da generazioni in un ambiente di città, si comunica ufficialmente che il livello mentale di suo figlio e le sue attitudini psicofisiche lo rendono particolarmente indicato per fare lo scaricatore di porto o il palombaro in acque tropicali, ciò sarà causa di una situazione imbarazzante, difficile d'affrontare” (319).*

#### 8.3.5.2 L'applicazione della psicologia: libertà o manipolazione?

Per Gamba, l'applicazione della moderna psicologia è una conseguenza dello “statalismo dirigista”, della “tecnocrazia totalitaria”, dell’“epoca del socialismo”.

Rimangono soltanto “lo Stato tecnificato e gli individui, tutti eguali, suscettibili di essere messi in fila e formare una coda indistinta. Lo schema della società socialista è costituito da un universo centralizzato ed uniforme, governato da circolari inviate per telescrivente. In tale società, un cervello

---

**319** R. Gamba, *La amenaza de la psicología*, in *Verbo*, n. 105-106, maggio-luglio 1972, pp. 509-511.

*elettronico potrà idealmente sostituire il libero arbitrio e la provvidenza divina” (320).*

L'applicazione della psicologia, secondo i piani delle riforme dell'educazione, non è altro - scrive Gamba - che *“la manipolazione delle menti infantili a piacimento”* da parte degli *“psicologi statali”*.

*“Per perquisire l’abitazione di un cittadino serve un mandato giudiziario - scrive lo stesso autore - , mentre non solo si autorizza, ma si impone con carattere generale la perquisizione delle menti. I ‘test’ psicotecnici, esoterici, per definizione incomprensibili a chi li subisce, sono, infatti, grimaldelli destinati a violare (sdegnando i legittimi limiti proposti dalla ragione e dalla volontà della vittima) il privato campo della coscienza (Com’è lontano il tempo dell’Inquisizione, che si limitava a giudicare le dottrine professate pubblicamente!)” (321).*

Non ci sono esagerazioni di alcun genere nel paragrafo del professor Gamba che abbiamo trascritto. Anzi, la prospettiva che l'UNESCO ci presenta in merito alla psicologia e alla pedagogia, rende un mero abbozzo quel che segnala l'illustre professore.

L'applicazione della psicologia che si cerca d'introdurre (e si sta introducendo), infatti, è cattiva in sè stessa, anche qualora fosse destinata ad un fine buono (il che è preventivamente solo per ipotesi perchè, nel campo dei principi, è una violazione dell'anima umana, cosa che non è mai ammissibile): la si deve invece inserire nel quadro dell'educazione permanente, della pianificazione, della statalizzazione e di tutte le altre *“esigenze”* delle riforme educative patrocinate dall'UNESCO. La *“valutazione continua”* non è un metodo innocuo, più adeguato di quello degli esami, ma simile ad esso. E' un'intromissione permanente e continua nella mente, nell'essere intimo del bambino, per dirigerlo nel senso voluto dalla pianificazione, in accordo col *“movimento della storia”* di natura assolutamente marxista. Ma quand'anche fosse usato per farlo diventare santo, sarebbe inammissibile ed incompatibile con la natura umana, che richiede nella sua attività la volontarietà e la riflessione personale.

Il fatto che tutto ciò sia terribile, non fa sparire la realtà del fatto. Non si può nascondere la testa come fa lo struzzo, oppure pensare - ingenuamente e irriflessivamente - che *“non può essere così cattivo”*, che *“nessuno può volere*

---

**320** *Ibid.*, pp. 511-512.

**321** *Ibid.*, p. 515.

un tale orrore”: *“l’educazione permanente - scrive nel suo libro la Commissione dell’UNESCO - si configura come un sistema cibernetico complesso, centrato su un meccanismo sensibile alle risposte, e costituito da questi elementi: un discente la cui condotta può essere valutata e modificata; un docente con funzioni di educatore; delle fonti di conoscenza strutturata, da presentare al discente o da lasciar esplorare da lui stesso; un insieme preparato per consentirgli di apprendere il dato che gli interessa; dispositivi di valutazione e di controllo che registrano la reazione e i nuovi comportamenti prodotti dalla reazione stessa”* (322).

Il processo è chiaro: è il “perfezionamento” delle esperienze di Pavlov (volte a creare una condotta determinata provocata dai riflessi condizionati), ora applicate agli esseri umani. Quali spaventose conseguenze sorgeranno da un tale sistema? L’intelligenza umana è sostituita dalla risposta adatta ad un determinato stimolo: l’azione dell’uomo non consegue più alla sua intelligenza, ma risponde in modo pertinente a stimoli determinati.

A questo scopo, qualsiasi metodo è valido: così, nel libro tante volte citato dell’UNESCO, possiamo leggere: *“Oggi si può controllare lo stato del cervello e la sua funzionalità con impulsi elettrici ed agire direttamente su certi neuro meccanismi con l’uso di sostanze chimiche”* (323). Il che potrebbe essere utile se fosse applicato con responsabilità e cognizione di causa... ai malati di mente, ma è del tutto inammissibile se usato nel campo dell’insegnamento.

*“Perciò le attuali ricerche - aggiunge subito dopo la commissione dell’UNESCO - non tendono a sostituire la educazione con una farmacopea ma ad offrire alla scuola l’ausilio delle risorse della biochimica”*. L’uomo diviene un mero strumento che può essere manipolato dai pianificatori, pedagogisti ed esperti psicologi statali. Se questo si avvera, l’era dei robot in carne ed ossa è certamente vicina. *“La dottrina psicopedagogica a cui lo scienziato sovietico L. S. Vygotski ha legato il suo nome - continua l’UNESCO - si fonda sul concetto che il lavoro e l’attività strumentale creano nel soggetto un tipo di comportamento determinato dal carattere dell’attività stessa. Tale carattere si rivela indirettamente attraverso i segni adoperati (simboli, parole, cifre, ecc.). Lo sviluppo dell’uomo si effettua in rapporto con*

---

**322** *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, op. cit., p. 203.

**323** *Ibid.*, p. 191.

*l'assimilazione di sistemi di segni nel processo di apprendimento. Perciò il segno si colloca al centro del sistema di organizzazione della vita del fanciullo al cui sviluppo psichico presiede. Muovendo da qui la psicologia sovietica ha elaborato una strategia della formazione attiva della facoltà del conoscere e della personalità.*

*La facoltà riflessiva non è innata nell'uomo: l'individuo apprende a pensare e a controllare le operazioni riflessive. L'educatore deve imparare a dirigere questi processi, a controllare non solo i risultati dell'attività mentale, ma anche il suo svolgimento” (324).*

E' certo, e lo abbiamo segnalato nella prima parte, che l'insegnamento (fondamentalmente all'inizio) deve insegnare a pensare. Non è perciò questo che si mette in discussione, ma piuttosto l'introduzione di teniche e metodi coi quali l'educatore può manipolare a piacimento la mente umana, controllandone lo sviluppo. Prima si davano ai bambini degli elementi coi quali era la loro stessa intelligenza a trovare la soluzione, mentre il bambino ne faceva buon uso. Ora è nell'intelligenza stessa, nella stessa mente, che entra la manipolazione e che resta - scientificamente - alla mercè del pedagogo o dello psicologo. La differenza consiste nel fatto che, invece di insegnare a ragionare, si costruiscono i “ragionamenti” in modo condizionato, dal di fuori del soggetto - per il che smettono d'essere veri ragionamenti -, con la manipolazione di un agente estraneo alla persona.

L'applicazione della psicologia all'insegnamento diventa vera psicoanalisi. E' qualcosa rilevato dallo stesso Rafael Gamba, che osserva “*la psicoanalisi è cosa buona - sempre che sia accettata colontariamente - per la cura delle anormalità. Tuttavia, come terapia obbligatoria ed applicata a tutti i cittadini, è la più scandalosa violazione del più sacro dei diritti: quello del foro interno*” (325).

La Commissione dell'UNESCO, trattando della psicologia istituzionale, segnala: “*L'istruttore cerca di porsi come induttore di mutamento, come fa il psicologo con il suo cliente*” (326).

Si tratta, dunque, di una violazione dell'intimità dell'uomo, mai ammissibile, fatta col proposito di indurre al cambiamento: non per renderlo migliore, in accordo con le regole del diritto naturale (che già sarebbero viola-

---

**324** *Ibid.* p. 194-195.

**325** R. Gamba, *La amenaza de la psicología*, op. cit., pp. 514.

**326** *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 207-208.

te facendolo contro la sua volontà), bensì di indurlo al cambiamento, obiettivo ripetuto più volte nel documento dell'UNESCO. Dunque, pensare

agli innumerevoli vantaggi della moderna applicazione della psicologia senza vedervi alcun genere di conseguenza, è chiudere gli occhi alla realtà e permettere la schiavitù assoluta del genere umano per l'avvenire.

Una schiavitù non già fisica (dalla quale uno potrebbe sfuggire attraverso la sua intimità ed intelligenza, per amore di Dio e la conseguente accettazione di tutte le sventure, col considerarla come una prova in questo mondo per conseguire la vita eterna), ma dell'intelligenza, per mezzo della quale sarà diretto e manipolato come se fosse completamente carente d'intelligenza.

#### 8.3.5.3 Rifiutare la psicologia nell'insegnamento o applicarla in modo ponderato e prudente?

Quanto abbiamo detto implica che la psicologia debba essere rifiutata nell'educazione e nella pedagogia? Ovvero che non la si deve tenere in considerazione?

Nei confronti della pedagogia, la psicologia è una scienza ausiliaria (327); è per questo che non si deve rifiutare la psicologia in quanto tale, quanto piuttosto solo il suo cattivo utilizzo: la psicologia applicata alla pedagogia deve essere circoscritta ai suoi giusti limiti. Come segnala Aldo Agazzi, *“si deve accogliere la psicologia, ma reagire alla ‘psicologia senz'anima’ e al tecnicismo, per una psicologia del concreto e del vivente; e, più ancora, opporsi allo psicologismo pedagogico, che presume ridurre l'educazione a un'applicazione pura e semplice della psicologia sperimentale”* (328); e più avanti: *“anche la psicologia va bene, purchè non sostituisca uno schema astratta al fanciullo vero, vivo e concreto, e ricordi che i suoi dati non valgono che in quanto interpretati. La pedagogia non è figlia della psicologia; essa deriva dal concetto che si ha dell'uomo e della sua destinazione; la psicologia, per la pedagogia, nn è che una scienza ausiliaria”* (329).

Il fatto è che, persino per lo studio della personalità, la psicologia non è qualcosa d'infallibile; come osserva Emile Planchard, *“è una misura pruden-*

---

**327** Cfr. Emile Planchard, *La pedagogia contemporanea*, Rialp, VI ed., Madrid 1975, pp. 202 e successive.

**328** Aldo Agazzi, op. cit., pag. 472.

**329** *Ibid.*, p. 554.

ziale il rendersi conto dei limiti della psicologia sperimentale (intesa nel senso abituale della parola) e ricorrere eventualmente ad altre fonti per studiare la personalità” (330).

“In un futuro molto prossimo - scrive Gamba -, già previsto nella legislazione e dotato di propri meccanismi inesorabili, quei test e valutazioni che nei collegi d’oggi non sono altro che folklore più o meno irritante, si trasformeranno nel verdetto del destino personale: un implacabile e (ufficialmente) infallibile calcolatore elettronico riceverà il dato e lo conserverà per sempre, com’è capace di fare. Ogni volta che nel corso della vita del bambino, poi del giovane, quindi dell’uomo maturo, ci sarà bisogno di un certificato o d’una informazione, gli stessi numeri deformi e fatidici saranno invariabilmente vomitati dalla macchina”. E conclude: “E supponendo che ci sia un errore (non già il colossale errore di principio, ma un errore tecnico) nel risultato d’uno di quei test, come trovarlo e impugnarlo se si presuppone che i concetti e le cifre siano scientifici ed estranei al sapere comune?” (331).

Come osserva Emila Planchard, “i test sono un utile strumento per una miglior soluzione di molteplici problemi scolastici. Ma non altro che uno strumento e non si possono imporre come una tecnica esclusiva”. E, più avanti, aggiunge: “Infine, si deve dire che, pur con tutte queste precauzioni e condizioni restrittive, non esiste un diagnostico psicologico infallibile. Ci possiamo ancora ingannare frequentemente, come il medico coi suoi malati. Svariate esperienze ci hanno confermato che le relazioni rilevate da un test mentale non sono determinate esclusivamente dal fattore intelligenza. In certe prove, l’influenza dell’ambiente culturale, delle abitudini, della classe sociale, della razza, ecc., si manifesta abbastanza chiaramente” (332).

#### 8.3.5.4 Orientamento statale?

Ma, oltre a tali errori, ci sono degli altri pericoli.

Ricordiamo quanto si è detto a proposito dell’educazione permanente, della pianificazione e della statalizzazione. Con tali presupposti, attraverso la classificazione informatica dei dati ricavati dall’applicazione della psicologia,

---

**330** Emile Planchard, op. cit., p. 129.

**331** R. Gamba, *La amenaza de la psicología*, in *Verbo*, n. 105-106, maggio-luglio 1972, pp. 515.

**332** Emila Planchard, op. cit., p. 307 e 311.

grazie alla “valutazione continua”, chi gestisca la società disporrà di tutti i dati della persona, a tutte le sue sfumature, qualità, personalità, convinzioni, ecc. Per lo Stato o il Super Stato, in questo modo, non ci sarà nessuna difficoltà nell’orientare, dirigere ed eliminare da ogni dove nella società quanti si mostrano restii ad accettare la sua volontà: non resterà che consegnarsi al potere dello Stato per il resto della vita.

Non dimentichiamo, infatti, che l’applicazione della psicologia sin qua descritta, prende in considerazione non solo ciò che prima cadeva sotto il nome di “voti”, bensì tutto quanto riguarda l’alunno: personalità, famiglia, convinzioni, ecc. E che i *test* includono domande destinate a verificare tutto quanto ha relazione con l’alunno, dalle sue fede in Dio fino a quel che pensa della società, della giustizia, ecc.

D’altronde, l’orientamento professionale che si cerca d’ottenere - dicono - con l’applicazione della psicologia (nel senso che abbiamo visto) e con la valutazione continua, può essere legittimamente esercitata dallo Stato? Sarà soltanto orientamento o supporrà, in un momento non molto lontano, la coercizione?

Anche prescindendo dalla manipolazione della coscienza già segnalata, o supponendo che tale manipolazione non vi fosse, a cosa mirano le direttive dell’UNESCO, fedelmente osservate in alcuni Stati? Qual’è l’oggetto dell’orientamento? Chi orienta?

La valutazione viene frequentissimamente presentata come il modo di orientare gli alunni negli studi superiori, verso la preparazione ad una professione.

L’orientamento che si vuole fornire negli studi superiori presuppone la sostituzione e soppressione della famiglia e dell’ambiente in cui il vive bambino: soppresso l’orientamento di questi, sarà la programmazione statale ad orientare lo studente.

Orientamento che misconosce l’alunno concreto, incomparabilmente peggiore e parziale di quella che può fornire l’ambiente in cui vive.

Chi orienta sarà lo Stato, che non ha titolo per farlo legittimamente. Desideri, vocazione e inclinazioni sono cose naturali che non possono essere misconosciute, mentre saranno le stesse necessità sociali ad autoregolare - senza bisogno di pianificazione statale - le diverse funzioni che gli uomini devono esercitare nella società.

Chi garantisce che lo Stato non spinga gli alunni nella direzione voluta dai suoi “piani”? E’ ingenuo pretendere che uno Stato che si appropria di ogni potere sociale ne farà buon uso e si fermerà davanti a dei principi morali, posto che esordisce con lo stabilire quegli stessi principi.

Detto orientamento (a parte altre considerazioni che - si dice - tendono ad aiutare l’alunno, orientandolo nelle sue future funzioni), si basa sulla

misurazione spesso obbligatoria del livello intellettuale, realizzata attraverso dei *test*. Si dimentica così che il livello intellettuale, in se stesso, non vuol dire granchè, essendo più importanti le qualità morali e gli abiti acquisiti dalla persona. E tale misurazione ha un doppio fine: classificare gli alunni in due "classi" - quella degli alunni intellettualmente dotati e quella "degli altri" -, ed esigere di più da quanti hanno un quoziente intellettuale alto, in rapporto al loro coefficiente.

Con ciò si apre un abisso incolmabile fra gli uni e gli altri, creato artificialmente dalla misurazione scientifica del livello intellettuale. Un abisso disumano e, spesso, erroneo nella misurazione stessa, che apprezza l'uomo soltanto per la sua intelligenza.

E' una misurazione che, da una parte, dipende da chi realizza e programma i *test*, dalla di lui mentalità e concezioni di vita e, dall'altra, è sempre incompleta - molto incompleta -, mancando dei fattori d'indole personale dai quali non è possibile prescindere e che fanno l'uomo responsabile.

## CAPITOLO IX

### **Alcune innovazioni della pedagogia moderna**

Legata alle questioni segnalate dell'educazione permanente, dell'insegnamento egualitario e dell'introduzione della psicologia, s'incontrano altre innovazioni di tipo pedagogico, o pretestuosamente pedagogiche, come: il favorire la creatività dell'alunno, l'autodidattica e lo studio o la formazione di gruppo.

#### **9.1 Pedagogia e "innovazioni pedagogiche"**

Le innovazioni pedagogiche, oggi numerose, non possono essere imposte "perchè sì", perchè sono "nuove", "moderne" o "diverse" rispetto al passato. Benchè la loro causa principale sia l'inserimento nel "corso della storia", non si può ammettere razionalmente tale indiscussa accettazione: devono obbedire ad una ragione, o, perlomeno, ad un motivo, non già ad un motivo irrazionale come l'indiscutibile mito del "corso della storia".

Le innovazioni della pedagogia non possono essere imposte basandosi sulla tecnica o su considerazioni "scientifiche". La scienza e la tecnica, in quanto tali, non esigono innovazioni pedagogiche, queste o quelle misure, perchè la pedagogia - che è l'arte di insegnare ed educare i bambini - non possono dipendere in alcun modo dagli strumenti (scienza o tecnica) che devono essere utilizzati per raggiungere il fine che si ricerca (insegnamento ed educazione). Le nuove tecniche oggi disponibili per il servizio all'uomo, non possono imporre innovazioni pedagogiche senza addurre altre

argomentazioni; sarà piuttosto la pedagogia ad utilizzare tali tecniche d'accordo col concetto che si ha dell'educazione e dell'insegnamento.

La pedagogia, quest'arte di educare ed insegnare, dipenderà non dalla tecnica o dalle esperienze che si ritengono scientifiche, ma dal concetto che si ha dell'educazione: quell'arte dipenderà da questo concetto.

Per chi crede nel fine soprannaturale dell'uomo, nell'inviolabilità dell'intimità personale, l'educazione avrà come fine principale il mettere in condizione di raggiungere quel fine, alla qual cosa si applicherà la pedagogia. Per chi, al contrario, crede che non vi sia un fine trascendente, o che l'uomo possa essere manipolato come qualunque altro oggetto, l'insegnamento corrisponderà a tale concezione e la pedagogia verrà applicata a quel compito, manipolando la mente umana e formando uomini "nuovi".

La pedagogia non destituisce l'educazione e l'insegnamento; nel suo nome non si possono introdurre "innovazioni", e meno ancora lo si può fare in nome della tecnica o della scienza. Solo in nome della finalità educativa e della concezione che se ne ha (concetto, in definitiva, della vita stessa), si possono stabilire determinate misure pedagogiche corrispondenti, certe maniere di realizzare l'arte dell'educazione e dell'insegnamento.

E' un qualcosa che ha segnalato D. de Reckenthal con lo scrivere: "*La pedagogia è sempre secondaria rispetto ad una dottrina dell'Educazione, della quale non è altro che una conseguenza metodologica, e la stessa dottrina dell'Educazione è secondaria rispetto ad una filosofia*" (333).

Le innovazioni pedagogiche che si vogliono introdurre e si stanno introducendo, delle quali ci occuperemo di seguito, benchè da molti operate per il "gusto di rinnovare", obbediscono a tutta una filosofia (se di filosofia si può parlare), che non altro che la rivoluzione stessa, la distruzione dell'ordine della natura.

Dietro a tali innovazioni esiste un concetto dell'educazione totalmente opposto e contrario a quello esposto nel corso di queste pagine ed indicatoci dal senso comune e dall'osservazione della natura. Tale concetto occultato e poco visibile, è il concetto rivoluzionario dell'educazione (334).

D'altra parte, di fronte alle obiezioni sollevate verso alcune innovazioni

---

**333** D. DE RECKENTHAL, *Mythes pédagogiques et philosophie de l'éducation*, in *Université libre*, n. 4, marzo-aprile 1970, p. 20.

**334** Non si critica ogni riforma pedagogica, ma solo quelle basate su tale concetto dell'educazione, alcune delle quali saranno esaminate di seguito

pedagogiche per i considerevoli pregiudizi che comportano verso il bambino (e per l'alunno non più bambino), per il suo sviluppo mentale, etico, morale o sociale, si tenta di contro argomentare dicendo che la pedagogia è neutra, che non prende nessun partito, che è totalmente asettica e si riferisce esclusivamente a tecniche che facilitano e aiutano la comprensione dell'alunno. Da questo punto di vista, le misure pedagogiche potrebbero essere utilizzate indistintamente in qualsiasi genere d'insegnamento ed educazione, indipendentemente dal concetto che di esse si abbia dove venissero applicate. In altre parole, non ci sarebbe nessun motivo per guardare con sfiducia a pretese innovazioni pedagogiche fatte in nome dell'insegnamento.

Ma ciò è totalmente erroneo. Dal momento in cui l'uomo adopera oggetti e tecniche, esse già dipendono dalla concezione che l'uomo ha della realtà cui le applica. Senza aggiungere che la pedagogia non è una semplice tecnica, ma piuttosto un'arte che opera sulle persone.

La pedagogia, dal momento che obbedisce ad un'educazione e questa, a sua volta, ad una filosofia, non è neutrale, nè può esserla. *“Non c'è pedagogia neutrale – scrive Reckenthal -, giacchè non c'è dottrina dell'Educazione che sia neutra, poichè tutta la filosofia è, in un certo senso, un impegno”* (335).

Il mito della pedagogia e delle sue esigenze innovatrici, inquadrato nel mito assoluto del “movimento della storia”, si alza contro ogni ragionamento ed ogni criterio che lo possa mettere in discussione. E' pertanto necessario procedere alla sua demitizzazione, de-mitizzazione di segno contrario alla demitizzazione “moderna”.<sup>ù</sup>

*“Una de-mitizzazione della pedagogia cosiddetta “scientifica” - scrive Reckenthal - è indispensabile. Anche il famoso criterio dell'adattamento è soggetto ad essere posto in discussione. A cosa si vuole adattare il discente o chi viene educato? Si è sufficientemente rinfacciato alla psicanalisi l'aver considerato un malato “guarito” come un malato “adattato” al suo ambiente! Chi non si droga in una società dove tutti lo fanno, deve essere considerato un “malato”? Adattare gli studenti a compiti imbecilli è pedagogicamente accettabile, ma lo è filosoficamente”* (336).

---

**335** D. DE RECKENTHAL, *Mythes pédagogiques et philosophie de l'éducation*, op. cit., p. 20.

**336** *Ibidem*

Sono parole da meditare attentamente; ci indicano con chiarezza i pericoli che ci insidiano con le innovazioni della pedagogia. Le misure di cui si parla, infatti, vengono giustificate (assieme ad una pretesa migliore formazione e ad insegnamento), almeno per gran parte, con l'essere destinate ad adattare il bambino (e, nell'ottica dell'educazione permanente, a tutto l'uomo, perennemente alunno): adattarlo ad un mondo in perenne cambiamento, dove anch'egli è cambiamento perpetuo, essendo l'unica realtà il cambiamento stesso che fa evolvere il tutto secondo un continuo conflitto dialettico di forze.

Innovazioni pedagogiche per adattare il bambino. Ma adattarlo a cosa? Il bambino, infatti, è di norma perfettamente adattato, essendo il suo adattamento connaturale allo sviluppo. E' adattato al suo ambiente e alle cose che lo circondano, che - fondamentalmente attraverso la famiglia e le altre società minori vicine ad essa - fanno parte di lui. Solo se il bambino è un disadattato, si renderà necessario adattarlo al suo ambiente: orbene, tale disadattamento ha luogo solo quando la sua cornice di vita è stata rotta. L'adattamento, pertanto, si rende necessario soltanto quando il bambino è privato della sua cornice vitale o quando - caso eccezionale - la famiglia è corruttrice. In tutti gli altri casi, ogni pedagogia che pretendesse di adattare il bambino, sarebbe contro di lui o eccessiva.

*“Il giudizio di valore sulla pedagogia - continua Reckenthal - non può prescindere dalla valutazione dei principi e dei fini ricercati, in mancanza della quale non sfuggirà ad un pragmatismo a breve termine, sempre discutibile. L'ordine logico passa, pertanto, dalla messa all'ordine del giorno dei principi fondamentali, dei fini perseguiti; solo in seguito sarà possibile trattare dei mezzi adeguati” (337).*

Cosa che è certamente stata fatta dagli “innovatori” col cercare i mezzi pedagogici che rendessero possibile il fine perseguito con tale adattamento: la sovversione dell'educazione.

D'altra parte, quanti sono quelli che le innovazioni pedagogiche senza riflettere e per il solo fatto di essere, semplicemente, nuove? Quanti accettano l'innovazione perché quello sembra essere il “senso della storia”? Quanti l'accettano senza fermarsi ad analizzarla e senza considerare le sue conseguenze ed i suoi presupposti?

Per questo, analizzeremo quanto c'è di conveniente e necessario in cia-

---

337 *Ibidem.*

Scuna delle innovazioni pedagogiche oggi proposte come ineludibili, soffermandoci su quel che implicitamente suppongono o presuppongono e sulle conseguenze cui danno luogo.

## 9.2 La "creatività" dell'alunno

Secondo le esigenze "moderne", la scuola e l'educazione devono dedicarsi alla formazione dell'uomo completo, integrale (come se finora avessero formato mezzi uomini o uomini incompleti!), sicchè devono favorire sin dall'infanzia lo spirito creativo del bambino, la sua "creatività", cosa per cui si deve sopprimere ogni dogmatismo scolastico e nell'educazione.

Ricordiamo che insegnamento ed educazione devono dare una formazione con la quale si impari a pensare, a ragionare in modo logico e, al contempo, stare a contatto con la natura delle cose imparando a leggere nella natura stessa. Ricordiamo pure che a ciò si deve aggiungere l'immaginazione: è questa che fa sorgere il genio in qualunque attività. Ricordiamo, infine, che *"pensare non è creare nè ri-creare il mondo: è penetrare profondamente nella natura delle cose e vedere le relazioni che sfuggono agli occhi, mettere in relazione tra loro i fatti osservati"* (338).

Insomma, non c'è nulla di più lontano dall'insegnamento di un formalismo rigido o della negazione e rifiuto dell'immaginazione, dell'induzione, dell'ispirazione e dell'intuizione. Se ciò che si propone la nuova pedagogia col favorire la "creatività" dell'alunno è non rinchiuderlo in un insegnamento puramente formale, anche se non ci piace il termine usato, non avremmo altro da obiettare a ciò. Ma la realtà è molto diversa.

Quel che si propone è l'impulso dell'immaginazione perchè egli possa "creare"... con assoluta indipendenza da ogni norma, da ogni regola, da ogni dogmatismo, non solo in relazione al ragionamento e alla logica, bensì alla stessa realtà (il che darà luogo a utopie, ad irrealtà, a fallimenti e disastri senza numero...).

L'immaginazione e l'ispirazione con cui uno vede subito chiaramente quello che per tutti era oscuro, abbisogna di una disciplina intellettuale ed un insegnamento a contatto con la realtà, per saper percepire e conoscere la natura delle cose, senza le quali ogni immaginazione sarà malsana e quell'ispirazione geniale non ci sarà mai.

---

338 Henri Charlier, *Culture, école, métier*, Nouvelles Editions Latines, Paris 1959, p. 40.

L'immaginazione e l'intuizione presuppongono delle idee, delle conoscenze. Senza di esse la "creatività" è ridotta a fantasia irrealizzabile e, una volta messa in pratica, a fallimento e distruzione. Ma per avere le idee che la rendono possibile ci vuole una disciplina, la disciplina imposta dalla verità, alla quale deve assoggettarsi l'opera creatrice. Come segnalava Ortega, e su questo aveva ogni ragione, *"l'idea è uno scacco alla verità. Chi vuole avere idee deve prima disporsi a volere la verità e ad accettare le regole del gioco che essa impone"* (339).

Per conoscere e volere la verità è necessario sottomettersi ad alcune norme durante l'insegnamento, a delle regole imposte dalla verità, senza le quali non è possibile conoscerla e, per ciò stesso, ogni educazione o insegnamento che le ignori è evidentemente destinato a rendere l'uomo deforme.

Questa ricerca della verità non può essere lasciata all'arbitrio del bambino, ma deve essere guidata, e non solo dal proprio maestro, professore o genitore, ma anche dal cammino delimitato dalla verità e dai dogmi, se l'ambito è dogmatico e vero. Perciò, eliminare dogmi, principi e verità, col pretesto di favorire la creatività dell'alunno, è incompatibile con la natura dell'uomo, la quale richiede che le siano segnalati ed insegnati per potere, davvero, svilupparsi come uomo.

Nella stessa prospettiva sta la relazione tra maestro e alunno, che è relazione di subordinazione, in cui il maestro è obbligato ad insegnare e far comprendere, per quanto possibile, la verità all'alunno. Non è una ricerca da fare assieme, giacchè così si perderebbe in autorità (che è il motivo per il quale impariamo e crediamo come certe gran parte delle cose) e perchè, inoltre, non c'è niente da cercare in comune, posto che l'alunno non deve iniziare ad imparare e a dedurre conoscenze e verità come se partisse da zero, perchè se così fosse sarebbero in pochi a giungere a cose che oggi ci sembrano evidenti. Si dovrebbe riscoprire costantemente la teoria della relatività? Il principio di indeterminazione di Heisenberg? La teoria dei quanti? La distinzione tra materia e forma? Tra potenza ed atto?

Quanti Aristotele, Einstein, Newton, Pitagora... uscirebbero dalle scuole?

Perchè non prescindere, allora, anche dalla scrittura per vedere se qualcuno inventa l'alfabeto?

---

**339** José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Espasa-Calpe, XIX ed., col. Austral, Madrid 1972, p. 78.

E' indubbio che in tali circostanze non solo si fermerebbe il progresso, ma che in capo a tre generazioni torneremmo all'Età della Pietra.

La "creatività" - pur nell'inesattezza del termine - che sarebbe conveniente cambiare con qualcos'altro, può essere accettabile solo se con essa si intendono l'ispirazione e l'intuizione delle quali parla Balmes, o l'immaginazione indicata da Charlier, ma per esse è necessario, se non si vuole cadere nell'assurdo, che l'uomo acquisisca sin dalla fanciullezza dei punti di riferimento basilari e fermi, inamovibili, e che sappia pensare.

La "creatività" dell'alunno che si vuole introdurre, facendo appello ad una tremenda demagogia consistente nel far credere ai genitori ed agli alunni che saranno dei futuri geni (come se tutti potessero diventarlo, cosa evidentemente falsa), non otterrà altro che impedire l'effettiva messa in luce di chi è effettivamente tale. Se la civiltà e la società sono progredite, è perchè quelle intuizioni, aspirazioni, immaginazioni (che illumina d'improvviso la mente di pochi, in modo che dove prima c'erano solo tenebre fa sorgere una luce radiosa, dapprima per quei pochi e quindi per tutti), avevano dei principi inamovibili, delle verità informatrici, e perchè, inoltre, sapevano pensare ed osservare la realtà, penetrando nella natura delle cose. Negare ciò è negare il progresso umano. Se la formazione dell'uomo non avesse dei modelli e dei sentieri da percorrere, non solo l'invenzione della ruota ed altre invenzioni altrettanto rilevanti sarebbero impossibili - e lo sarebbero state -, ma neppure un Mozart e un Pascal avrebbero potuto essere dei geni sin dall'infanzia. Infatti, è innanzi tutto necessario sapere che la verità esiste; poi, che è conoscibile e che si deve conoscere come cercarla e conoscerla; quindi, che la volontà deve operare secondo la verità proposta dall'intelligenza.

Se manca questa base, la "creatività" si trasforma in "stupidità", per quanto la si voglia presentare come "genialità".

La ricerca della verità, la conoscenza delle cose e della natura, che sono l'aspetto primario e fondamentale dell'educazione e dell'insegnamento, giacchè senza essi non c'è formazione dell'uomo, necessitano di alcune regole e di una autorità; non possono essere lasciati all'arbitrio del bambino o dell'alunno come se non esistessero, oppure perchè vengano rinvenute da soli o in "collaborazione" col professore. Diversamente, la deformazione sarà completa, permanente ed ereditaria e, trasmettendosi da una generazione all'altra, porterà così alla scomparsa della civiltà nel giro di alcuni decenni. Solo dimenticando queste cose e mettendo in pratica quello che è contrario è possibile affermare che nell'educazione non ci debbano essere dogmi, regole, norme o autorità, col pretesto che le stesse limitano ed impediscono la "libera creatività" dell'alunno o del bambino, come sostiene l'odierna corrente "made in Unesco".

Forse che un Fidia, un Michelangelo o un Velàzquez mancavano di “creatività” o videro la loro “libera creatività” frustrata? Un Dante, un Omero, un Lope, appartennero alla categoria dei “mezzi uomini” per esser loro mancata un’educazione “creativa”, che oggi si vuole impiantare come indispensabile per la formazione di “uomini compliti”, “integrali”?

Non si creda che quanto abbiamo detto di quest’innovazione pedagogica sia esagerato o immaginario: l’Unesco illustra compiutamente la correttezza di quanto veniamo scrivendo. Si ricordi quel che abbiamo detto dell’educazione permanente, e si osservino le relazioni coi seguenti brani della Commissione dell’Unesco: “*Una scuola democratica è possibile solo se libera dai dogmi della pedagogia tradizionale*” (340). Quali sono o in cosa consistono tali dogmi? L’Unesco ce lo spiega in una nota: “*Nella pedagogia tradizionale domina la nozione di modello, cioè di un tipo d’uomo esemplare*” (341).

Tralasciando il fatto che l’innovazione pedagogica venga imposta per ottenere la democratizzazione, è chiaro che essa non è neutrale, ma è diretta all’eliminazione d’ogni tipo d’uomo che possa servire da modello, da riferimento. In questo caso, come sarà possibile educare ed insegnare? In fondo, quella eliminazione di modello non è altro che la rinuncia alla natura umana, l’eliminazione dell’uomo stesso in quanto essere razionale, libero e concreto. Per il contrasto col senso comune la tesi sembra assurda, ma non la è affatto nei piani dell’Unesco: se non c’è un tipo d’uomo che serva da riferimento, un modello per l’uomo, non possiamo sapere a cosa condurre l’uomo - *educere* -, negando, così, ogni finalità nell’uomo. Ciò significa misconoscere cos’è l’uomo. La conclusione logica sarebbe rinunciare ad ogni genere d’educazione, che risulta essere un di più. Tuttavia, non accade così: l’uomo diviene, invece, uno strumento nelle mani della pianificazione, del pedagogista, dello Stato o del super Stato.

Il rifiuto dei “*dogmi della pedagogia tradizionale*”, che inizialmente poteva sembrare innocuo, venendo sostituito da un’altra pedagogia più adatta alla nostra società (ma basata su un diverso concetto d’uomo), significa nient’altro che la riduzione dell’uomo a robot. E non si creda che questa sia una valutazione ingiustificata: nel libro dell’Unesco non c’è una sola defini-

---

**340** EDGAR FAURE ed altri, *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Armando, Roma 1973, p. 148.

**341** *Ibid.*, p. 156.

zione o concezione dell'uomo – neanche approssimativa - che possa essere ritenuta valida, posto che non lo si considera mai un essere con delle finalità.

D'altra parte, in un libro dedicato all'insegnamento, si può leggere - non senza perplessità - che *“una domanda resta nel corso della storia. Suona così: cos'è l'uomo? La domanda non ha avuto una risposta soddisfacente”* (342). La perplessità aumenta proseguendo nella lettura: partendo da tale premessa, si parla d'educazione, di metodi e piani, ma si rinuncia a rispondere alla domanda nelle restanti pagine. Davvero, pretendere di educare ed affermare che non c'è risposta soddisfacente alla prima domanda, sembra uno sproposito senza limiti (343).

Non c'è un tipo d'uomo, un modello confermente al quale lo si deve educare: resta soltanto il cambiamento, del quale egli deve essere agente. A questo scopo si cancella ogni verità, ogni regola cui il bambino deve assoggettarsi per conoscere ed imparare, lasciando che l'allievo si formi a modo suo e ricerchi (ma cosa, se non c'è verità?) a proprio gusto, come se la verità non esistesse o esistesse in quanto captabile dalla di lui capacità creativa, facendo della creatività e dell'autodidattica i pilastri dell'insegnamento: ma si tratta di pilastri piantati sulle sabbie mobili.

Si deve introdurre *“nell'atto educativo un libero e permanente dialogo - dice la Commissione dell'Unesco - che stimoli il processo individuale di consapevolezza dell'esistenza e orienti sempre l'allievo verso l'autodidattica [...] La scuola è democratica solo se assume il carattere di un'ascensione liberamente desiderata, di una conquista, di una creazione, cessando di essere una cosa offerta come un dono o imposta come un freno”* (344).

Quel che si propone è il traviamiento totale. A cosa porterà l'abbandono dell'autunno alle sue sole forze? Se non ci sono vie nè modelli: a cosa, perchè e come educare?

Anche la relazione maestro-alunno è oggetto di cambiamento; è una delle condizioni stabilite dall'Unesco per il futuro della società. *“Il rapporto maestro-scolaro, pietra angolare della scuola tradizionale, può e deve essere riconsiderato ab ovo, soprattutto quando stabilisce una relazione da*

---

**342** José Marìa Sanabria, *La educación en la sociedad industrial*, Universidad de Navarra, Instituto de Ciencias de la Educación, Pamplona 1969, p. 10.

**343** L'educazione, secondo questo libro, è per il cambiamento (p. 81), e per essa sono superflue o non serve, tra altre cose, apprendere e conoscere *“i dogmi, le parabole del vangelo”* (p. 89).

**344** *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 148.

*dominatore a dominato [...]. Nel rapporto maestro-scolaro si collocano da una parte i vantaggi dell'età, della maggiore conoscenza e dell'autorità indiscussa, dall'altra un atteggiamento di inferiorità e di sottomissione"* (345).

Tale situazione deve essere distrutta. Cosa si propone al suo posto? L'insegnante, *"Nell'ottica dell'educazione permanente [...] è chiamato a diventare [...] qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari piuttosto che porgere una verità bella e fatta"* (346). *"Senza una tale evoluzione di rapporti tra docenti e discenti non ci potrà essere un'autentica democrazia nella scuola"* (347). E' chiaro: secondo questa innovazione, l'educazione e l'insegnamento non devono insegnare cose certe, non devono essere fondati sulla verità, il maestro non insegnare all'alunno nè questi credergli, ma sono libera ricerca, creazione, che si realizza con la ricerca in comune di argomenti contraddittori.

La verità è stata sostituita dalla contraddizione: è quest'ultima l'oggetto dello studio, dell'educazione e dell'insegnamento. E' una tesi tutta marxista, che si contrappone completamente alla realtà: la dialettica marxista è stata assimilata perfettamente (348).

Dunque, avvertita o inavvertita, la meta dell'innovazione pedagogica a motivo della quale si introduce la spinta alla "creatività" dell'alunno, all'autodidattica e al lavoro di gruppo, non è altra che la rivoluzione permanente. E, in quanto chiaramente marxiste, hanno le loro contraddizioni interne: quella "creatività" e quell'autodidattica sono fin dal principio inquadrate in un dirigismo e pianificazione assoluti.

In tale prospettiva, inoltre, il maestro non dovrebbe influire in alcun modo sull'alunno, ma, tuttavia, la realtà è ben diversa: *"L'istruttore cerca di porsi come induttore di mutamento, come fa il psicologo con il suo cliente, mentre i membri del gruppo assumono la responsabilità delle ricerche iscritte nel programma di studio e delle soluzioni da apportare ai problemi quotidiana-*

---

**346** *Idem.*

**347** *Ibid.*, p. 152.

**348** Così, Lenin, nelle sue *Note* al libro di Hegel *Lecciones de historia de la filosofía*, aveva affermato che *"la dialettica è lo studio della contraddizione dell'essenza stessa delle cose"*, concetto che Mao commenta col dire: *"la legge della contraddizione nelle cose, cioè la legge dell'unità dei contrari, è la legge più fondamentale della dialettica materialista"* (*Sobre la contradicción*, in *Obras escogidas*, tomo I, Fundamentos, Madrid 1974, p. 333).

ni della vita” (349). Giunti a questo punto è conveniente porsi la domanda: cos’è l’educazione per l’Unesco? Per l’Unesco, tra le molte considerazioni che potrebbero farsi, essa risponde “*all’idea che la scuola può e deve essere uno strumento di libertà*” (350), e nella nota a piè pagina ci si rimanda ad una citazione di Paulo Freire per farci capire in cosa consista quell’educazione liberatrice: “*L’educazione per la liberazione, che è utopistica, profetica ed ottimistica, è un atto di conoscenza che, contrariamente a quel che accade nella scuola per l’addomesticamento, consente di trasformare la realtà. Nella vecchia scuola non si poteva parlare di oggetto da conoscere ma solo di una conoscenza completa che l’educatore possiede e trasmette all’allievo; nella scuola per la liberazione non esiste alcuna conoscenza completa di cui l’educatore sia in possesso, ma solo un oggetto conoscibile che istituisce un rapporto tra educatore ed educando come soggetti attivi di un processo euristico. Mentre nella pedagogia dell’addomesticamento il maestro è sempre maestro, nella prassi liberatrice il maestro scompare come tale per rinascere come allievo del suo allievo.*”

*Analogamente egli deve proporre all’allievo di scomparire come tale per rinascere come maestro del suo maestro. E’ in questo perpetuo andare e tornare quel movimento umile e creatore che li coinvolge entrambi”* (P. Freire, *Quelques idées insolites sur l’éducation*, Paris 1971, p. 7).

Assieme all’educazione liberatrice di Paulo Freire (351), ricordiamoci quanto si è detto sull’educazione permanente e sulla psicologia: il maestro diviene il manipolatore della coscienza dell’uomo (come accade anche con l’educazione liberatrice), e questi non potrà che seguirlo giacchè, essendo stato soppresso il saper pensare, non sarà capace di rifiutare quanto è contrario alla verità, al Diritto e alla legge naturale o al senso comune. Il positivismo più assoluto, radicalmente disumano, s’instaura in ogni ambito della vita dell’uomo, al punto che neppure la sua mente può sfuggirgli.

### **9.3 L'autodidattica**

L’autodidattica, come regola generale, non è buona nè conveniente: essa presuppone il rifiutare ogni insegnamento istituzionalizzato che, invece, si propone proprio che l’uomo non devii nel cammino della conoscenza della

---

**349** *Ibidem*, p. 207-208.

**350** *Ibid.*, p. 233-234.

**351** Cfr. E. Cantero, *Paulo Freire y la educación liberadora*, Speiro, Madrid 1975.

verità e della sua pratica.

Sino a poco tempo fa, l'autodidatta aveva una formazione per gran parte acquisita dall'insegnamento dell'ambiente che lo circondava. Una formazione almeno familiare, religiosa e morale, che gli dava delle basi solide da cui poter partire, quando non un insegnamento acquisito in scuole e collegi.

L'autodidattica oggi proposta come un obiettivo fondamentale e necessario che si deve raggiungere, invece, è l'autoformazione sin dall'infanzia ( si ricordi che si vogliono togliere i bambini dalle loro famiglie, dal loro ambiente vitale), strettamente legata alla "creatività".

Orbene, l'autodidattica non si riferisce alla ricerca della verità in sè stessa (il che è già di per sè mostruoso quando applicato alla formazione del bambino e dell'adolescente), ma ad una formazione indipendente dalla verità, per la quale verrà convenientemente orientato (352); infatti - ed ecco una nuova contraddizione delle numerose in cui incorre il sistema proposto -, ci si propone *"di orientarla fin dall'inizio, e poi di fase in fase, nella vera prospettiva di ogni educazione: personale, autodidattica e autoinformazione"* (353). *"L'etica nuova dell'educazione (si crea tutta un'etica, che non può essere altro che il rifiuto d'ogni etica!) tende a trasformare l'individuo in protagonista del proprio progresso culturale. L'autoapprendimento, in particolare quello guidato, ha un ruolo insostituibile in ogni sistema educativo"* (354).

L'autodidattica è generalmente instaurata facendo appello alla libertà dell'uomo, alla sua indipendenza ed in stretta relazione con la creatività (355); pertanto, non deve esistere nessuna imposizione ed ancor meno "dogmatismi" che l'alunno debba seguire nella sua formazione: è lui e soltanto lui - si ripete ad ogni occasione - che deve liberamente formare sè medesimo, ed è chiaro che tale libertà esiste solo in quanto è "assistito" e "orientato".

Questa concezione, opposta all'educazione, ha come conseguenza il relativismo più assoluto, poi l'inserimento nella lotta rivoluzionaria, il "compromesso storico" e, infine, il totalitarismo rivoluzionario.

---

**352** Cfr. E. Cantero, *La educaçion permanente*, in *Verbo*, n. 169-170, novembre-dicembre 1978.

**353** *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 295-296.

**354** *Ibid.*, p. 326

#### 9.4 La dinamica o tecnica dei gruppi

Un'altra delle innovazioni che si vogliono imporre concerne la dinamica o tecnica dei gruppi, il cui sviluppo può essere rilevato nello sviluppo teorico di Paulo Freire (356), che non fa riferimento solo all'insegnamento impartito a gruppi di alunni, nelle aule, ma ad una radicale innovazione dello stesso: ha un "*senso pedagogico rivoluzionario*" (357), marxista, nonostante provenga dagli Stati Uniti, ed è raccomandata dall'Unesco (358) come una delle "*acquisizioni nuove*" (359).

Roger Mucchielli, in un libro non sospettabile di ostilità verso la dinamica dei gruppo, la definisce come "*campo di conoscenze o di realtà*" che "*comprende due grandi insiemi differenti, che costituiscono due grandi parti: "l'insieme dei fenomeni psicosociali - come delle leggi naturali che li reggono - che si verificano nei piccoli gruppi; "l'insieme dei metodi che permettono di agire sulla personalità per mezzo dei gruppi, così come quelli che permettono ai piccoli gruppi di operare su organizzazioni sociali più estese"* (360).

Di conseguenza, la dinamica dei gruppi è tanto un fattore di cambiamento sociale come di cambiamento della personalità (361).

In base a quel che segnala Mucchielli, alcune delle teorie più importanti sono dovute ad uno dei padri della dinamica dei gruppi, Jacob Lev Moreno. "*La dimensione sociale è l'essenza della personalità. L'essenza non è un'interiorità nascosta e separata dagli altri, ma un insieme di ruoli sociali, la possibilità di rappresentarli e la possibilità di cambiarli.*

"*Ogni gruppo umano ha una struttura affettiva informale che determina il comportamento degli individui del gruppo, gli uni verso gli altri*" (362).

Creuzet osserva che ciò significa:

"- *che la persona non è che per e nel gruppo, come conseguenza del ruolo che svolge;*

"- *che il gruppo non è soltanto un fattore di sviluppo della personalità,*

---

**356** Cfr. E. Cantero, *Paulo Freire y la educación liberadora*, op.cit.

**357** Roger Mucchielli, *La dinámica de los grupos*, Ibérico Europea de Ediciones, III ed., Madrid 1972, p. 142.

**358** *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, op. cit., p. 206.

**359** *Ibid.*, p. 189.

**360** R. Mucchielli, *La dinámica de los grupos*, op. cit., p. 33.

**361** *Ibid.*, p. 131 e succ.

**362** *Ibid.*, p. 22.

*ma ne è la causa determinante;*

*“- che l’individuo non può cambiar di ruolo facendo riferimento a una qualche verità oggettiva o finalità esteriori al gruppo; “- che la terapia utilizza soltanto le interazioni psicologiche dell’individuo e del gruppo” (363).*

Nella dinamica dei gruppi, non bisogna cercare la verità, di giungere alla conoscenza del reale così com’è, ma di raccogliere le opinioni dei partecipanti, l’opinione del gruppo (non già di questo o quel partecipante), che, alla fine, è imposta come verità.

Come indica Creuzet, *“l’opinione del gruppo va ad occupare il posto della verità (peraltro previsionale e suscettibile di revisione)” (364).* Il gruppo, infatti, *“è l’espressione libera dei partecipanti riuniti in gruppo informale, cioè liberati dalle imposizioni della realtà: lavoro, ambiente sociale abituale, modi di vedere, educazione, eccetera [...]. Ciascuno dei partecipanti deve prescindere dalla sua situazione familiare, dalla sua posizione nella gerarchia professionale, non deve mai evocare ricordi personali, non trattare alcun tema storico, filosofico o teologico. Sin dall’inizio si compie quel che i marxisti chiamato “disalienazione”: l’uomo è tagliato dalle radici che lo legano alla vita sociale, familiare e nazionale, separato dalla sua finalità e dal fine della sua vita” (365).*

E’ il “qui e ora” l’unica cosa che interessa al gruppo che è al lavoro. Di conseguenza, si prescinde da ogni conoscenza della personalità dell’individuo, che si procura di vuotare e lasciare in bianco, per poi cambiarla. L’unica cosa che conta è quel che accade nel gruppo, che verrà occultamente imposto dall’opinione di esso o da quella dell’animatore.

Come indica Mucchielli, *“concentrarsi sul ‘qui e ora’ (hic et nunc) è costringere i partecipanti a riflettere sui loro effettivi comportamenti nel quadro della loro comune esperienza attuale... Il contenuto dell’intera riunione deve essere in relazione con quanto accade nel gruppo e nei partecipanti, al loro attuale livello” (366).*

*“(Le) caratteristiche (367) dell’incentrarsi sull’hic et nunc hanno risonanza stesso, sugli altri, sulla realtà...; in questo senso, raggiunge il suo senso im-*

---

**363** Michel Creuzet, *Enseignement-Education*, Montalza, Paris 1973, p. 251.

**364** *Ibid.*, p. 254.

**365** *Ibid.*, p. 253.

**366** Cfr. R. Mucchielli, op. cit., p. 141.

**367** *Ibid.*, pp. 141 e succ.

*mediato sulla formazione ed i metodi generali d'apprendimento. Col rompere tutti i concetti precedenti, obbligandoci così a tornare al reale scoperto personalmente...; con l'interdire le convinzioni individuali su sé rivoluzionario..."* (368). *"La norma della verità - segnala Creuzet - è l'unanimità del gruppo imposta tramite la persuasione o la coazione"* (369).

Infatti, uno degli elementi essenziali per arrivare alla *"decisione"* (370) del gruppo è costituito dalla pressione di conformità svolta dallo stesso (371), che è motivata dalla necessità di approvazione e di certezza (372) ed influisce grazie alla pressione normativa (comportamento concorde al gruppo) e dalla pressione informativa, che tende a far accettare come certa (sicura, degna di fiducia), quando manchi un altro criterio oggettivo, un'informazione considerata vera dal gruppo (373).

Tutto ciò provoca che *"quando un individuo emette una 'idea' nuova, originale o insolita all'interno di un gruppo di lavoro, si imbatte nella pressione di conformità, nella forma di resistenza del gruppo, che demoralizza completamente l'innovatore, oppure nella forma di freno, che gli impedisce di esporre le sue tesi per timore di essere rifiutato o umiliato dal gruppo"* (374). Così, a chi la pensa in modo diverso dalla *"opinione"* formatasi nel gruppo, sottilmente diretto dall'animatore, non resta che integrarsi nello stesso (con tutte le rinunce che ciò comporta), venire espulso dallo stesso ovvero venir messo da parte, subendo previamente il timore e la pressione psicologica relativi (375).

Il gruppo funziona per mezzo di un coordinatore o animatore (376), che può scegliere i temi da trattare e imporli, sebbene debba farlo in modo discreto: *"La direzione di gruppi - scrive Mucchielli - è un'azione, a volta aperta, altre segreta, di un organizzatore o sperimentatore, volta ad orientare l'opinione, la decisione o il comportamento di un gruppo sottoposto alla sua*

---

**368** *Ibid.*, p. 142.

**369** M. Creuzet, *Enseignement-Education*, op. cit., p. 254.

**370** Cfr. R. Mucchielli, op. cit., p. 128.

**371** *Ibid.*, pp. 53 e successive.

**372** *Ibid.*, p. 54.

**373** *Ibidem*.

**374** *Ibid.*, p. 55.

**375** *Ibid.*, p. 58-59.

**376** *Ibid.*, p. 151 e succ.

*influenza*” (377).

Perchè, allora, non applicare la dinamica di gruppi come un metodo, in sè innocuo, che conduca ad una miglior formazione dell'uomo?

Mary A. Bany e Lois V. Johnson, in un libro intitolato *La dinamica dei gruppi nell'educazione* (378), e che ha per sottotitolo *Il comportamento collettivo nelle classi d'istruzione primaria e secondaria*, sono favorevoli allo studio ed all'applicazione della dinamica dei gruppi nella scuola. Così, nel libro citato, “*si sottolinea la reazione del gruppo come un tutto*” (379); invece di mirare a che ciascuno dei bambini che compongono la classe venga educato, quel che interessa è il comportamento del gruppo (380): in questo modo si perde di vista che il fine dell'educazione è ciascun uomo concreto e non il gruppo, che va a sostituire gli individui che lo compongono.

“*Si insiste specialmente... sui mezzi coi quali tale comportamento (del gruppo) può essere guidato o modificato*” (381).

Anche la pressione di conformità (382) e la pressione normativa (383) sono caratteristiche del gruppo classe. Si giunge così a cambiare i comportamenti ed il modo di pensare dei componenti in modo conforme a quelli del gruppo, “*purchè si sappia che gli altri del gruppo hanno la stessa opinione*” (384), e si verifica il processo di identificazione, il quale “*fa sì che l'individuo pensi, senta ed operi come percepisce o crede che il gruppo o la persona con cui si identifica pensa, sente ed opera*” (385).

Bany e Johnson segnalano alcune delle critiche fatte all'applicazione della dinamica di gruppi alla scuola, come quella per cui “*gli individui sacrificano la fiducia in sé stessi per motivi di tranquillità*”, ovvero che “*il gruppo della classe diventa rifugio della più forte mitezza intellettuale, perchè in esso le comodità trovano albergo e non si sviluppa nè l'iniziativa nè l'individualità*” (386).

---

**377** *Ibid.*, p. 35.

**378** Mary A. Bany e Lois V. Johnson, *La dinàmica de grupos en la educaciòn*, Aguilar, Madrid 1973.

**379** *Ibid.*, p. 5.

**380** *Ibid.*, p. 31.

**381** *Ibid.*, p. 7.

**382** *Ibid.*, p. 140 e succ.

**383** *Ibid.*, p. 122 e succ.

**384** *Ibid.*, p. 318.

**385** *Ibid.*, p. 141.

**386** *Ibid.*, p. 21.

Ma la maggiore obiezione, che non si risolve e che invalida il procedimento sin qui descritto, è che detta applicazione costituisce un procedimento immorale di cambiamento della personalità dell'individuo, e che fa scomparire l'individuo nel gruppo, che è quanto interessa nella dinamica di gruppi.

I citati Bany e Johnson pretendono di risolvere alcuni problemi etici posti dall'applicazione della dinamica di gruppi, come ad esempio: “*Che diritto ha il maestro di modificare le attività, le opinioni ed i comportamenti dei bambini?*”; “*è giustificato in una società democratica che i maestri usino delle tecniche psicologiche per modificare le attività ed i comportamenti?*” (387). Sono difficoltà che non vengono risolte, perchè se è vero che i maestri devono influire sul bambino per modificarne i cattivi comportamenti, ciò deve avvenire d'accordo con un criterio oggettivo di bene, in modo che sia la volontà del soggetto quella che vuole il bene previamente scoperto dall'intelligenza, e non accadere per mezzo di pressioni (come quella di conformità o di normativa della dinamica di gruppi) che non fanno riferimento nè alla verità nè al bene oggettivamente considerati, e neppure all'intelligenza che deve scoprirli affinché la volontà li persegua.

Quanto al secondo interrogativo, non lo si risolve dicendo che mediante questo sistema si modificano dei comportamenti indesiderabili, nè dicendo che tali comportamenti devono essere modificati (388): la questione non è risolta perchè non viene fatto il minimo riferimento al procedimento utilizzato, che è quanto deve essere rifiutato.

Ne deriva che, a parte le considerazioni fatte in precedenza, la dinamica di gruppi non è un metodo che possa essere applicato ai fini dell'educazione; essa deve formare l'uomo in modo che la sua volontà operi in accordo con la sua intelligenza, non già in modo che la sua condotta sia modificata in qualunque senso o direzione da pressioni psicologiche, pressioni che agiscono indipendentemente dalla razionalità o dalla bontà, ma d'accordo con le opinioni ed i comportamenti del gruppo, per conformarsi ad esso.

Di conseguenza, la dinamica o tecnica di gruppi non può essere adottata nell'insegnamento perchè annienta la persona, che viene trasformata in un membro gregario di un mondo futuro diretto dagli “eletti”.

Le conseguenze del suo utilizzo, avverte Creuzet, sono “*l'instaurarsi di*

---

387 *Ibid.*, p. 23.

388 *Ibid.*, p. 25-26.

*una mentalità collettivista; il provocare delle reazioni totalitarie in risposta, od anche pilotate dal potere; il produrre disordine con l'allontanare dalla ragione, che in realtà è soppressa, col confondere e sostituire la verità con l'opinione"* (389).

Per questo, non è strano che Mao abbia utilizzato tale tecnica nei procedimenti miranti al "lavaggio del cervello": come lo stesso Mucchielli indica (390) *"è evidente che la conversione e la sovversione sono applicazioni della tecnica di gruppi"* (391).

## 9.5 La scuola nuova

Prima di concludere è conveniente far riferimento, ancorchè in modo sommario, alla "Scuola Nuova", per la diffusione che nella nostra Patria stanno avendo le opere di tutti quei pedagogisti (Decroly, Dewey, Freinet,

---

**389** M. Creuzet, *Enseignement-Education*, op. cit., p. 255 e successive

**390** *Ibid.*, p. 36.

**391** E' impossibile fare riferimento a tutte le innovazioni pedagogiche, tuttavia, oltre a quelle citate, valga come esempio la riforma introdotta con la matematica moderna, con la precisazione che quanto segue non è un rifiuto della nuova matematica (che sarebbe assurdo), ma del cattivo utilizzo che della stessa si può fare, nonchè della finalità voluta da alcuni dei sostenitori della sua introduzione nelle riforme della scuola elementare e media.

Nei confronti di questa riforma, l'accademico Julio Garrido ha osservato che si tratta di *"una riforma che non si limita ad un semplice cambiamento di materie o di metodi, ma che, in fondo, non cerca nient'altro che di cambiare il modo di pensare che è stato di tutta l'umanità - dai greci sino ad oggi - ed inculcare alle nuove generazioni il disprezzo delle verità ricevute dall'insegnamento dei maestri, l'abbandono della memorizzazione ed il primato della creatività individuale sulla norma...; si tratta d'introdurre anche... un'insegnamento sempre più astratto e staccato dal reale... Non si tratta più di analizzare e conoscere la realtà per mezzo delle qualità conoscitive, ma unicamente di creare edifici soggettivi originali, il cui unico carattere scientifico è dato dall'adeguatezza alle norme di una disciplina logica basata sulle nozioni matematiche di insiemi e strutture, essendo finalità della matematica moderna l'insegnare ad adoperare queste nozioni generali come valide per tutte le cose e tutte le attività intellettuali"* (*Las matemáticas modernas y la realidad*, Speiro, Madrid 1972; anche in *Verbo*, n. 104, aprile 1972, pp. 393 e 395). Come indica Olivier de Blignières, la riforma *"presuppone una concezione ermetica delle matematiche, che in tale ottica non riguarda più alcuna relazione col reale"*, ed implica *"una opzione pedagogica nella quale viene data preminenza al formalismo logico, a detrimento dell'intuizione e del ragionamento induttivo"* (*Les mathématiques modernes au service de la subversion?*, in *Université Libre*, n. 14, gennaio-febbraio 1972, p. 12). Si veda anche la critica fatta da Morris Kline, *El fracaso de la matemática moderna*, Siglo XXI, Madrid 1976.

ecc.) che, in misura maggiore o minore, vanno a comporne la denominazione.

La Scuola Nuova, benchè manchi di una perfetta uniformità sia nella filosofia che la anima (che spazia dal più aperto individualismo al più acceso socialismo, anche totalitario), che nei metodi utilizzati e preconizzati dai suoi rappresentanti, ha, tuttavia, importanti tratti comuni. Per quel che qua interessa, faremo principalmente riferimento alla sua filosofia.

Nicolàs Gavirìa, pur riconoscendo i meriti didattici apportati dalla Scuola Nuova, osserva: *“Ma oltre a questo, essa costituì una reazione radicale contro il passato.*

*Disprezzò ccerti principi essenziali dell’educazione che la scuola tradizionale aveva conservato con rispetto, e che essendo insostituibili non si possono amputare o deformare senza che l’educazione soffra un trauma mortale”*; perchè, aggiunge, *“la scuola deve evolvere in quanto è contingente, d’accordo con i movimenti sociali, politici e scientifici, ma non può essere soggetta a tutte le scosse in principi che sono al di sopra delle ‘fluttuazioni del giorno’”* (392).

Come indica Dante Morando, *“Purtroppo l’educazione moderna ha sostituito ai valori morali e religiosi dei palliativi, e crede che la piattaforma di partenza per un mondo migliore sia data soltanto dalle attività esteriori, e si limita per lo più a richiedere che la formazione di particolari abilità tecniche, a volere una educazione sociale che è solo un ‘comportamento’ riguardo agli altri [...]; perciò ha creato anche metodi raffinati, ma ha dimenticato la sostanza vera e il fine vero dell’educazione. Questa è la sua malattia. Per questo essa offre un’educazione incompiuta agli individui e alla società, un’educazione unilaterale e frammentaria, con sviluppo eccessivo di finalità relative (e quindi secondarie per l’uomo), senza una sintesi unitaria superiore”* (393).

Il fatto è che la pedagogia moderna, la Scuola Nuova, dal punto di vista della filosofia che la anima è puramente orizzontale, naturalistica, quando non apertamente laica e anticristiana (394). E’ per questo che Gavirìa annota nel

---

**392** Nicolàs Gavirìa, *Filosofia e historia de la educaciòn*, Bedout, IV ed., Medellin (Colombia) 1973, p. 217.

**393** Dante Morando, *Pedagogia*, Morcelliana, Brescia 1951, p. 388-389.

**394** Così, per sempio, per Dewey non esistono valori o fini assoluti (Cfr. Nicola Abbagnano - Aldo Visalberghi, *Linee di storia della pedagogia*, Paravia, Torino 1959-1981, vol. III, p. 278). Lorenzo Luzuriaga segnala che Dewey *“nega alla fin fine i fini trascendenti della religione”* (Cr. Lorenzo Luzuriaga, *La educaciòn nueva*, Losada, VII

passivo della Scuola Nuova, “*la sua inefficacia nel formare la personalità morale a causa della sua povertà etica, del suo naturalismo dell’incapacità di offrire un ideale elevato, della sua posizione neutra in campo religioso*” (395).

Facendo riferimento all’attivismo, uno dei caratteri comuni delle Scuole Nuove, Dante Morando osserva che “*l’attivismo [...], dimentica quasi generalmente che l’uomo tende per natura a svilupparsi nella sua totalità, e non in qualche suo aspetto soltanto. Ora, tra gli elementi costitutivi dell’uomo c’è anche l’aspirazione a ideali morali superiori al concretismo*

---

ed., Buenos Aires 1964, p. 40; oppure nel prologo a *El niño y el programa escolar...*, di Dewey, Losada, VI ed., Buenos Aires 1967, p. 15). Sul naturalismo di Dewey e l’assenza di formazione morale nella sua educazione, cfr. Dante Morando, op. cit., pp. 375 e successive; Aldo Agazzi, *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, La Scuola, VII ed., Brescia 1967, vol. III, p. 491-492; Nicolàs Gaviría, op. cit., pp. 156 e successive.

Sul laicismo, il naturalismo e l’ateismo nella pedagogia di Freinet, cfr. Georges Piaton, *El pensamiento pedagógico de Celestin Freinet*, Marsiega, Madrid 1975, p. 113, 161 e 176 e successive. Sul suo marxismo, cfr. Aldo Agazzi, op. cit., p. 531; Dante Morando, op. cit., p. 362 ed il libro di Georges Piaton già citato.

Per la critica al naturalismo delle “necessità” di Decroly, cfr. Eugène Devaud, *Il sistema Décroly e la pedagogia cristiana*, IX ed., La Scuola, Brescia 1969. Dévaud, nonostante rimanga affascinato dal sistema di Décroly, non manca di segnalare l’oblio delle necessità dell’anima, che gli ritenne suscettibili d’essere incorporati alle quattro necessità di Décroly. Cfr. ancora il senso identico delle già citate opere di Agazzi, Morando o Gaviría.

Per Durkheim, “*Religione, morale, educazione, diritto, politica, costume e cultura [...]* non sono anch’esse che proiezioni e oggettivizzazioni della coscienza collettiva” (Abbagnano e Visalberghi, op. cit., p. 327); pertanto, “*è la sociologia a fissare il fine dell’educazione*” (Emile Planchard, *La pedagogia contemporanea*, Rialp, VI ed., Madrid 1975, p. 79). Sul primato della società, davanti alla quale l’uomo, l’individuo, non è nulla, se non in sua funzione, cfr. Aldo Agazzi, op. cit., p. 496. Secondo Durkheim, “*la società costituisce l’essenza e l’obiettivo di tutta la vita. Persino la vita morale nasce dalla vita in comune*” (Juan Manuel Moreno G., Alfredo Poblador e Dionisio del Rìo, *Historia de la educaciòn*, Paraninfo BIE, Madrid 1974, p. 360). Quanto alla morale laica, razionalista ed anticristiana di Durkheim, si veda il suo *La educaciòn moral*, nel quale si stabilisce che nelle scuole si deve dare “*unicamente un’educazione morale integralmente razionale, cioè che escluda tutti i principi ispirati dalle religioni rivelate*” (nel volume di Durkheim, *Educaciòn como socializaciòn*, Sigueme, Salamanca 1976, p. 185). Con analoghi risultati, si potrebbe continuare con altri esempi pedagogici, filosofici o sociologici, che integrano o hanno ispirato la filosofia della Scuola Nuova, ma ciò esulerebbe dai fini del presente lavoro.

**395** N. Gaviría, op. cit., p. 221.

*materiale, e c'è anche l'aspirazione religiosa all'assoluto trascendentale [...]. Escludere unilateralmente queste aspirazioni significa dimenticare tutto l'uomo, limitarlo a qualcuno dei suoi vari e molteplici elementi costitutivi, e precludersi la via alla formazione dell'uomo integrale” (396).*

In definitiva, come scrive Aldo Agazzi, *“Le nuove dottrine educative si caratterizzavano appunto negli indirizzi e negli ideali assunti dal pensiero contemporaneo [...] La pedagogia ne uscì fratturata in concezioni e correnti [...] per lo più staccate dal cristianesimo, conformemente a tutto un indirizzo del pensiero moderno di volere una concezione della vita senza dogmi, una morale senza religione, uno Stato senza Chiesa, una cultura senza Dio; ma sempre contrastate, col suo umanismo integrale e teocentrico, con il suo invitt personalismo, dalla pedagogia cristiana” (397).*

Il fatto è che la perdita della percezione della totalità dell'uomo è uno dei difetti essenziali della pedagogia moderna, della Scuola Nuova. E ciò non fa riferimento solo alla filosofia da cui parte o che anima ciascuna delle sue componenti, ma pure ai metodi utilizzati dalle stesse: come osserva Aldo Agazzi (398), *“Mai la letteratura pedagogica raggiunse tanta mole [...]: essa denuncia tuttavia una deviazione quasi generale: l'esclusivismo unilaterale: pare perduto il senso dell'uomo totale e si risolve quasi sempre l'uomo in uno solo, o in una sola parte, dei suoi vari e e molteplici caratteri costitutivi” (399).*

Se, dunque, si deve rifiutare la filosofia della Scuola Nuova, occorre fare la stessa cosa con i metodi da essa utilizzati? La risposta è negativa: è opportuno utilizzare i metodi didattici della Scuola Nuova, ma avendo cura di rifiutare la concezione della vita e dell'educazione su cui si basano. Non si può dimenticare che esistono dei fini e dei mezzi per il loro conseguimento, e, in riferimento ad entrambi, Emile Planchard osserva che esiste una pedagogia teleologica ed una pedagogia tecnica, evidenziando la subordinazione di questa a quella (400).

I metodi didattici devono essere utilizzati subordinandoli sempre al fine

---

**396** D. Morando, op. cit., p. 380.

**397** A. Agazzi, op. cit., p. 467.

**398** *Ibid.*, p. 467-468.

**399** Vedansi pure N. Gavirìa, op. cit., p. 218 e succ.; D. Morando, op. cit., p. 380 e successive.

**400** Emile Planchard, *La pedagogia contemporanea*, Rialp, VI ed., Madrid 1975, pp. 44-45, 58 e successive.

dell'educazione; occorre fare sempre attenzione a non cadere nell'esclusivismo foriero di deformazioni dovute al considerare aspetti particolari come generali: sebbene il metodo applicato contenga dei principi veri, utilizzandoli unilateralmente li si rendono falsi. Neppure si deve dimenticare, ricorda E. Planchard, che se *“la pedagogia antica aveva delle indiscutibili debolezze, la pedagogia attuale accusa, forse, deviazioni innegabili ed esagerazioni manifeste”* (401).

Di conseguenza, è opportuno adottare i metodi della Scuola Nuova, considerando che *“si possono dissociare i sistemi e prendere da essi quel che quadra con la filosofia pratica che condividiamo”* (402), ma sempre in modo ponderato, non unilaterale o esclusivo, come avviene quando ci si fissa solo su qualche metodo o su alcuni degli aspetti della persona umana, dimenticando gli altri.

Nicolàs Gaviria ripete che *“un'educazione tradizionale può e deve conciliare la Scuola Nuova con quella tradizionale, prendendo dall'una e dall'altra i contributi migliori. Conservando il prezioso tesoro su cui riposa la concezione cristiana della vita, che la scuola tradizionale ha preservato dalle mareggiate dei settarismi, l'educazione deve raccogliere i progressi che la scienza moderna ha portato nell'ordine della pedagogia naturale”* (403).

Che non si dimentichi, ricorda Emile Planchard, che *“la pedagogia è una scienza pratica...; avendo come oggetto l'essere umano, razionale e morale, essa si ispira necessariamente ad una morale”* (404): non esiste vera pedagogia se si dimentica o si prescinde da un aspetto tanto fondamentale, che è invece l'errore in cui cade la Scuola Nuova. Di fronte ad essa s'innalza la pedagogia cattolica che, come indica Aldo Agazzi, *“è quindi, innanzi tutto, basata su un concetto totale della realtà e dell'uomo; e, a differenza della filosofia e pedagogia moderne, che sono antropocentriche, essa, fondata com'è sul concetto di creazione (quindi di Dio principio assoluto), è teocentrica, e, in quanto constata l'uomo decaduto e redento, cristocentrica”* (405). Il fatto è che, *“mentre la scienza è teoria di ciò che è, la moralità è, invece, dottrina di ciò che deve essere: la morale è una scienza normativa. Ed è qui che il cristianesimo denuncia uno dei più gravi equivoci del naturalismo educativo: quello di sostenere che il fanciullo debba diventare ciò che è, quan-*

---

401 *Ibid.*, p. 16.

403 N. Gaviria, op. cit., p. 221.

404 E. Planchard, op. cit., p. 36.

405 A. Agazzi, op. cit., p. 472.

do, invece, egli deve essere sospinto a diventare ciò che deve essere. Il motto non può essere tanto: diventa ciò che sei, ma piuttosto: diventa quello che devi, poiché l'educazione è opera di superamento e di perfezione” (406).

Come indica E. Planchard, citando P. Foulquie, “sebbene l'educazione nuova segni grandi progressi nelle tecniche pedagogiche, in essa viene confermata una qualche incertezza nella concezione del fine in relazione al quale le tecniche più fortunate non sono altro che mezzi. La pedagogia non è sufficiente: ha bisogno d'essere fondata su una filosofia dell'uomo e del destino umano” (407).

Per concludere: è opportuno utilizzare le innovazioni tecniche, i metodi e le conquiste della Scuola Nuova e della sua didattica, ma tenendo conto del fine superiore dell'educazione e nella misura in cui sono compatibili con esso; ma non è in alcun modo accettabile la filosofia della Scuola Nuova (408).

## 9.6 I ciarlatani della nuova pedagogia

Non ci sembra conveniente concludere senza fare una breve riflessione sui “ciarlatani della nuova pedagogia”, titolo di un libro di Lucien Morin (409), che merita d'essere letto e meditato da quanti si dedicano, in un modo o nell'altro, a questi argomenti.

I ciarlatani della nuova pedagogia sono tutti quelli che - “pedagogisti”, “educatori”, “professori”, ecc. - infettati dalla malattia della “opinionite” o “opiniomania” (410), con cui Lucien Morin designa “la mania di considerare le proprie opinioni personali e soggettive come verità” (411).

L'uomo d'oggi, contagiato da quella malattia (volontariamente contratta), rifiutando ogni principio ed ogni indizio di senso comune, ha instaurato l'opiniomania, per la quale crede ciecamente nella “sua” opinione fino al punto che “la finzione e l'immaginazione divengono realtà, fino a che

---

406 *Ibidem.*, p. 472; Cfr. D. Morando, p. 384 e successive.

407 E. Planchard, op. cit., p. 381.

408 Questo è stato il senso dell'opera di Eugène Devaud, che scrisse un'opera intitolata *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*; su Devaud si veda A. Agazzi, op. cit., p. 540, o il prologo alla IX ed. italiana (La Scuola, Brescia 1969) della sua opera appena citata; J. M. Moreno, A. Poblador e D. del Rìo, op. cit., pp. 457-458.

409 Lucien Morin, *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, Presses Universitaires de France, collection SUP, Vendôme 1973.

410 *Opinionite* o *opiniomanie*.

411 L. Morin, op. cit., p. 9.

*l'errore e la falsità divengono la verità*" (412).

Così, il relativismo intellettuale si sparge ovunque (413) e la ragione, principio direttivo dell'educazione, è rifiutata (414): l'opiniomania pedagogica rigetta il sapere, ma crede sempre in ciò che essa dice; considera quel che crede, solo perchè lo crede, come vero, senza che importi l'oggetto del suo credo (415).

Il proclama di Mirebeau è divenuto realtà: "*Ogni uomo ha diritto ad insegnare ciò che sa, ed anche quel che non sa*" (416); alla sequela di Krishnamurti, s'insegna quanto si conosce - che è quantitativamente e qualitativamente minimo - e quel che si ignora, per cui l'intuizione "*nostra unica vera guida nella vita*", è una "*intelligenza molto sveglia*" (417). Così la finzione si è fatta realtà ed il sofisma si è impadronito della ragione: si impara tutto perchè tutto è insegnato, e si insegna tutto perchè si sa tutto (418).

La pedagogia moderna, contagiata dalla opiniomania, cade in un'autentica fede in sé stessa, una fede nell'opinione, essendo questa l'unico valore esistente, l'unica verità.

La pedagogia dell'essenza è stata sostituita da quella dell'esistenza; si deve abbandonare e sbarazzarsi d'ogni pregiudizio, d'ogni idea preconcetta, d'ogni concezione *a priori*, liberarsi per sempre dall'esecrabile "*dover essere*" (419).

L'eccesso della pedagogia dell'esistenza ha generato il mostro dell'opiniomania pedagogica, che è il rifiuto del senso comune e della scienza, la negazione dell'evidenza e della realtà, la deificazione generale del soggettivismo, del relativismo, del pragmatismo e del naturalismo positivistico (420).

La critica di Lucien Morin è dura, ma la realtà è quella, anche quando non la si voglia vedere; l'opiniomania è un fatto, è la sua influenza nell'edu-

---

**412** *Ibid.*, p. 16.

**413** *Ibid.*, p. 25.

**414** *Ibid.*, p. 26 e successive.

**415** *Ibid.*, p. 34.

**416** *Ibid.*, p. 46.

**417** *Ibid.*, p. 51.

**418** *Ibid.*, p. 52.

**419** *Ibid.*, p. 87.

**420** *Ibid.*, p. 89.

cazione e nell'insegnamento è terrificante: l'opinione di ciascuno - professore, pedagogista, alunno, studente - è eretta a norma del bene e del male; negando la realtà e sostituendola con le convinzioni soggettive, gli errori nell'educazione e nell'insegnamento si succedono gli uni agli altri, ed il mondo s'avvicina all'ignoranza totale.

Oggi, il sapere ed il conoscere, non sono cose importanti in sè stesse; l'importante è che professori ed alunni esprimano opinioni in merito a tutto ed a qualunque cosa, con spontaneità, franchezza e libertà: non si tratta di avvicinarsi alla realtà delle cose, ma di esprimersi ed operare in modo conforme. Siamo tutti uguali; pertanto, tutti abbiamo diritto di opinare su qualunque cosa, e qualunque opinione, di chicchessia, ha lo stesso valore: quel che vale è l'opinione considerata in sè stessa, il diritto ad opinare indipendentemente dal contenuto e dal confronto con la realtà: di conseguenza, tutti sappiamo le stesse cose, perchè, inoltre, abbiamo tutti diritto a saperle.

In ultima istanza, la massa (non il popolo) si erge sulle élite naturali (421), distruggendole coll'imporre il "diritto" a sapere le stesse cose su quelli che effettivamente qualcosa sanno: diversamente non ci sarebbe eguaglianza, ma oppressione di quanti sanno (poco o tanto) su coloro che non sanno o sanno meno.

La cultura di massa e l'educazione di massa instaurano il regno delle tenebre dell'ignoranza, nel quale i ciechi - gli uomini massa d'oggi -, opinio-maniatici, diretti ed incoraggiati dai ciarlatani della nuova pedagogia pur sapendosi ciechi, vogliono imporre (e impongono) la "loro visione" a quanti ancora vedono, senza che gl'importi neppure del precipizio sul cui orlo si trovano.

## CAPITOLO X L'educazione rivoluzionaria.

### **10.1 L'ottimismo naturalista di rousseau**

#### 10.1.1 La diseducazione rousseauviana

Asili, "creatività", autodidattica, tecnica di gruppo, presa di coscienza e

---

**421** Su questo tema si possono consultare le pagine 91-116 del testo appena citato, *Education de masse ou comment se débarrasser de l'élite*.

educazione liberatrice... Siamo di fronte ad un'educazione" rivoluzionaria che è la negazione dell'educazione (I).

Una delle sue caratteristiche si basa nel rifiutare un'educazione fondata sul reale. Il bambino non deve acquisire l'abito della virtù fin da piccolo; la sua coscienza morale non deve essere educata ed il suo spirito neppure. Raggiungerà tutto ciò quando sarà grande e potrà scegliere da solo ciò che preferirà. E' una "educazione" che si pretende non sia diretta, ma sia frutto della volontà del bambino, che diventa libero poco a poco, mentre cresce, posto che non gli s'impone mai niente: tutto deve essere frutto del suo interesse, delle sue scoperte di fronte al mondo e alla vita.

Una "educazione" puramente "istruttiva", asettica sul piano morale e religioso, nei confronti del quale, al massimo, si afferma che "poi" farà la sua scelta. Ma é pure un'educazione "distruttrice", assolutamente negativistica, che rinuncia ad educare nel periodo dell'infanzia perché si possa educare nell'adolescenza o maturità.

Una "Educazione" basata o influenzata dall'idea rousseauviana del buon selvaggio - che verrebbe corrotto dalla società -, che vuole mantenere il bambino nello stato di bontà naturale: parlargli del bene e del male, di doveri e di verità, di Dio, è perciò cosa dannosa poiché, essendo buono, egli conoscerà il male o la bugia solo quando - contro la sua "natura" - gli si parlerà di ciò, o gli si chiederanno cose che lo faranno mentire o che lo renderanno, addirittura, ateo o idolatra.

Rousseau dice che *«la sola abitudine che bisogna lasciar prendere al bambino è di non contrarne alcuna»* (II); *«nessuno, nemmeno il padre, ha il diritto di ordinare al bambino ciò che non gli è utile»* (III) perché *«l'esperienza o l'impotenza da sole debbono fare per lui le veci della legge [...] non sappia cos'è obbedienza quando agisce»* (IV); *«mai comandare o proibire qualcosa [...] fino ai dodici anni l'educazione deve essere negativa»* (V), perché non si deve esigere nulla dai bambini per obbedienza (VI): *«é la legge dell'obbedienza a generare la necessità di mentire, perché, essendo quest'obbedienza penosa, ci se ne dispensa in segreto più che si può e l'interesse presente di evitare la punizione o il rimprovero ha il sopravvento sull'interesse più remoto di dire la verità [...] non lo rimproverate, non lo punite mai, non esigete nulla da lui. Perché non dovrebbe dirvi tutto quel che ha fatto con la stessa ingenuità con cui lo direbbe ad un suo compagno di giochi?»* (VII). *«Quanto a noi - continua Rousseau (VIII) -, che impartiamo ai nostri allievi solo lezioni di pratica e che preferiamo saperli buoni piuttosto che colti, non esigiamo da loro la verità per paura che la travisino»* (IX).

E' una "educazione" che non educa, basata sul sofisma che si fa il male e si mentisce solo se si conosce la verità o l'errore, il bene e il male: essa si

limita a addestrare o istruire il buon selvaggio, come si potrebbe fare con un animale.

Senza dubbio, questa "educazione" negativistica, non imposta, non diretta, si pretende di applicare oggi affinché l'alunno possa scoprire da solo il mondo e da solo procedere a valutarlo, accettandolo o rifiutandolo liberamente.

E' una "educazione" immaginaria, posto che Rousseau crea un alunno immaginario col quale verificherà i suoi principi mediante esperienze ugualmente immaginarie (X): un'educazione, pertanto, a ciò che non esiste, a ciò che non è che il frutto di una mente traviata. Ma, nonostante questo, Rousseau è il precursore di teorie "moderne" come quelle già segnalate.

Si tratta di preparare il bambino alla libertà, si dice, nello stesso modo in cui Rousseau dirà essere necessario «*preparare in anticipo il regno della sua libertà*» (XI).

Libertà che oggi consiste, come per Rousseau, in mancare d'attaccamento a qualunque posto, e nel non avere altra legge che quella dettata dalla volontà (XII).

Come commenta Tremolet de Villers, si tratta di una «*libertà negativa, al termine di un'educazione egualmente negativa. E' certamente, l'ideale dello sradicamento integrale*» (XIII).

#### 10.1.2 Il condizionamento per ottenere la sottomissione alla volontà generale

Per Rousseau, senza dubbio, tale "educazione" aveva un fine preciso, che é lo stesso che ha oggi per la Rivoluzione: trasformare la società e non semplicemente riformarla, cambiarla radicalmente. Secondo lui, «*tutta la nostra saggezza consiste in pregiudizi servili, tutte le nostre abitudini non sono altro che soggezione, difficoltà, costrizione. L'uomo civile nasce, vive e muore in schiavitù: alla nascita lo si immobilizza nelle fasce, alla morte lo si cuce in un sudario; fin quando conserva volto umano è incatenato dalle nostre istituzioni*» (xiv). Quasi con le stesse parole l'UNESCO, l'educazione liberatrice e la rivoluzione culturale respingono la società, per formare un uomo libero. Per questo, la "educazione" deve essere asettica. Ma si tratta realmente di formare un uomo libero? Non formerà un uomo, un robot, che accetta e collabora docilmente alla voce del suo padrone per trasformare e distruggere la società?

Quella libertà del bambino, tanto sbandierata, non è altro che la perdita della sua libertà che, iniziando col negargli gli elementi con cui potrà giudicare e discernere (tanto a cuore all'educazione rivoluzionaria), finisce per essere la sua schiavitù. La libertà, il non dirigismo, la creatività ecc. ... sono, come abbiamo visto, più o meno sottilmente diretti dai suoi insegnanti. Come lo stesso Rousseau aveva suggerito, il bambino «*si creda sempre il maestro e*

*invece siatelo sempre voi. Non v'è sudditanza più perfetta di quella che conserva la parvenza di libertà; è così che si avvince la volontà stessa. Il povero bambino che non sa nulla, che non può nulla, che non conosce nulla, non è forse alla vostra mercé? Non disponete forse, nei suoi confronti, di tutto ciò che lo circonda? Non siete forse padrone di influenzarlo come più vi piace? I suoi lavori, i suoi giochi, i suoi piaceri, le sue pene, non è forse tutto in mano vostra, senza che egli lo sappia? E' vero, deve fare solo ciò che vuole; ma non deve voler fare se non ciò che voi volete che faccia; non deve fare un passo solo che voi non abbiate previsto; non deve aprir bocca senza che voi sappiate quel che intende dire» (XV). Come giustamente osserva Tremolet de Villers, questa «è, certamente, la miglior definizione di tirannia» (XVI). E, commentando la frase «non deve desiderare che quello che voi desiderate che faccia», segnala che tale «è l'indirizzo di tutta l'educazione senza regole e di quelle che le sono succedute: la dinamica dei gruppi, la autodisciplina ecc.» (XVII).*

Tuttavia, a che scopo catturare la volontà individuale?«*Semplicemente – continua Tremolet de Villers - perché Émile non andrà a vivere solo. Sciolto dalla sua famiglia, da ogni dovere, dal suo paese, entra nella società degli uomini liberi, non fondata sulla natura o sulla storia, ma sull'accordo delle volontà [...] E la legge di questa volontà è la volontà generale» (xviii). «Bisognerà, quindi, formare le volontà individuali perché si sforzino di preferire, non il Bello, il Bene o la Verità, ma l volontà generale. Ma chi è il depositario della volontà generale? Chi se non lo Stato? Lo Stato nuovo, lo Stato moderno - continua -, espressione della volontà generale, dovrà controllare incessantemente le volontà individuali per la sua stessa conservazione. Liberata dalle limitazioni sociali della famiglia e dei corpi intermedi, liberata dalla verità e dalla Religione, l'educazione degli uomini finisce per essere un affare dello Stato» (XIX). O del superstato.*

E' un'educazione rivoluzionaria che, mentre impedisce la vera educazione (distrutta dall'ultima manifestazione della sovversione che è la rivoluzione culturale), grazie alle nuove tecniche, trasforma l'uomo in artefice della propria rivoluzione per continuarla e perpetuarla.

### 10.1.3 La condizione naturale contro la natura

Tale è, in effetti, la conseguenza dell'educazione negativistica di Rousseau, la cui influenza giunge fino ai nostri giorni (xx). Così, come spiega Tremolet de Villers (XXI), il "neodirettivismo" di Rogers o di Lapassade affonda le sue radici nelle idee di Rousseau. Coscienti della necessità di istruire i bambini, non arrivano a respingere tale esigenza, ma rifiutano l'educazione.

Come osserva Tremolet de Villers, «questa è esattamente l'inversione, la sovversione radicale di tutta l'educazione. Trasmettere la tecnica ma non lo spirito. Dare le cose, ma non l'ordine delle cose. E' la scienza senza coscienza, come disse Rabelais; è il male del quale muore questa società dei consumi, nella quale il bambino dispone di tutto, ma senza sapere il fine ultimo di ciò che dispone» (xxii). Siamo di fronte a una diseducazione che deriva, di conseguenza, dall'educazione rivoluzionaria; a un'educazione distruttiva, che pretende sostituire il vero oggetto dell'educazione con la sottomissione alla volontà del potere, sia questo del maestro o dello Stato, democratico o meno, ma comunque totalitario» (XXIII). E' una diseducazione che nasce da Rousseau e da tutte quelle dottrine pedagogiche che ereditano il pesante fardello del di lui ottimismo pedagogico naturalistico e dell'educazione negativistica.

Come indica Dante Morando, «il difetto fondamentale di un'educazione puramente naturale è quello che abbiamo già accennato a proposito dell'educazione rinascimentale: di confondere l'educazione della natura e l'educazione della persona. L'educazione naturale, intesa solo come sviluppo dinamico dell'essere secondo la specifica natura dei suoi istinti e delle sue tendenze, non affronta né risolve il vero problema dell'educazione umana, che è quello che si riferisce all'educazione della persona» (XXIV).

L'errore di base consiste, allora, nella confusione dovuta alla sostituzione della natura con la *condizione naturale* dell'uomo. La natura, contemplata in tutta la sua ampiezza, comprende tutto l'uomo - con le sue facoltà intellettive e volitive -, mentre lo considera pure un essere sociale e storico; in accordo con ciò, è naturale che l'uomo sia educato in accordo con la sua natura specifica, che è razionale.

Conformemente a questo, si deve tendere a che l'educazione si svolga verso tutta quella pienezza e, per ciò stesso, insistere specialmente sulle facoltà intellettuali e morali dell'uomo; fare in modo che egli sia ciò che è in base a ciò che la natura concretamente gli ha dato e, inoltre, ciò che deve essere secondo le sue facoltà spirituali, in accordo con le sue possibilità potenziali: è questo che la natura umana richiede.

Al contrario, la *condizione naturale* (presociale) da cui parte Rousseau, è qualcosa di immaginario, una mera illusione, qualcosa di non reale. Tale condizione sorge dall'immaginare l'uomo isolato e fuori della storia, nonché dal prendere un elemento considerato come essenziale (nel caso di Rousseau la condizione di libertà) per la cui attuazione si stabilisce il contratto sociale. In questo modo il concetto di natura, identificato con una *condizione naturale* immaginaria e fittizia, è mutilato perché vengono escluse dalla natura le qualità, i fini ed i rapporti sociali naturali (XXV).

Per questo motivo già Aristotele aveva segnalato che gli elementi di tutta l'educazione erano tre: natura, abitudine e ragione (XXVI); mentre san Tommaso aveva indicato che il fine dell'educazione é la promozione e lo sviluppo dell'uomo per raggiungere la condizione perfetta nella sua individuale specificità di uomo, costituito dallo stato di virtù (XXVII). Dante Morando (xxviii) osserva giustamente che *«l'educazione umana, che é essenzialmente educazione della persona, é un'educazione naturale, non nel senso meccanico e positivista, e neppure nel senso ch'essa si attua per spontaneo dinamismo degli istinti naturali, ma nel senso che non é contro natura, anzi attua ciò che di meglio ha in sé la natura stessa dell'uomo»* (XXIX).

Come conseguenza della negazione della natura e per l'immaginare un fittizio *stato naturale*, l'uomo viene condotto alla schiavitù (xxx) per mezzo di una diseducazione integrale (XXXI).

## **10.2 L'educazione marxista**

### 10.2.1 La prassi contro la verità

Il rifiuto dell'intelligenza ha nel marxismo il suo più chiaro esponente. Per il marxismo, infatti, la pratica ha il primato sulla conoscenza; con il marxismo scompare la contemplazione come fondamento del sapere (xxxii): *«non la contemplazione ma l'elaborazione é il fondamento di ogni conoscenza»*, come affermava il pedagogo socialista Seidel (xxxiii). E' la famosa XI Tesi di Marx (XXXIV) su Feuerbach, che tutti i discepoli di Marx non hanno esitato di mantenere e che è la base stessa del marxismo. E' il primato della prassi sulla conoscenza, dell'azione sulla dottrina, del fare sull'essere.

Del resto, Marx, nella II Tesi su Feuerbach, aveva detto: *«la questione se al pensiero umano spetti una verità oggettiva, non é questione teoretica bensì una questione pratica. Nella prassi l'uomo deve provare la verità, cioè la realtà e il potere, il carattere immanente del suo pensiero. La disputa sulla realtà o non-realtà del pensiero - isolato dalla prassi - é una questione meramente scolastica»* (XXXV). Nello stesso senso, Mao affermava che *«la conoscenza comincia con la pratica, raggiunge attraverso la pratica il piano teoretico, e deve poi ritornare nuovamente alla pratica»* (XXXVI); in realtà, *«criterio della verità può essere soltanto la pratica sociale»* (XXXVII). E' un'inversione completa dell'intelligenza, che Mao ci illustra adeguatamente quando aggiunge *«pratica, conoscenza, più pratica e più conoscenza. Questa formula nella sua ciclica ripetizione, é infinita: ma ad ogni nuovo ciclo il contenuto della pratica e della conoscenza si eleva a uno stadio sempre più*

*alto [...] questa è la concezione dell'unità del sapere e di azione propria del materialismo dialettico» (XXXVIII).*

La conseguenza immediata di questa tesi per l'insegnamento, come osserva Octavi Fullat commentando la II Tesi menzionata, è che, per il marxismo, «*educare non è porre in contatto con la verità, ma con la pratica*» (xxxix). Infatti, come affermava lo stesso Mao, una delle caratteristiche del materialismo dialettico consiste nel ritenere «*la pratica più importante della conoscenza (teorica) [...] l'affermazione dell'interdipendenza tra teoria e pratica, l'affermazione che alla base della teoria sta la pratica, e che a sua volta la teoria serve la pratica [...] Il punto di vista della pratica deve essere il punto di vista primo e fondamentale della teoria della conoscenza nel materialismo dialettico» (XL).*

Come osserva Theo Dietrich «*secondo la dottrina marxista, l'uomo può soltanto giungere a conoscere la volontà storica, accordare la sua volontà ad essa e agire in accordo con la necessità storica. Questo accordo della volontà soggettiva dell'uomo con la volontà oggettiva della storia è ciò che costituisce, secondo Marx, la fede nella verità del senso della storia» (XLI).* In accordo con quanto esposto, per il marxismo l'educazione e l'insegnamento devono realizzare praticamente il vincolo dell'uomo col senso della storia; «*l'educazione è necessaria - segnala Dietrich -. Il suo significato e il suo compito consiste nel provocare la massima accelerazione del processo storico e nel rendere possibile, ossia far trionfare, la trasformazione della coscienza degli uomini» (XLII).*

#### 10.2.2 L'obiettivo e la tattica

Octavi Fullat osserva giustamente che per il marxismo «*educare è inserire l'uomo nella dialettica totale e portare a termine tutto ciò in modo polemico» (XLIII); «l'unico modo possibile di educare consiste nel riprodurre in lui le leggi necessarie della dialettica della materia; ottenere che, coscientemente e liberamente (parliamo di libertà marxista) l'educando si venga realizzando, per mezzo di contraddizioni successive, nella natura e nella storia» (xliv); insomma, «se l'educazione marxista deve interpretarsi come adattamento [...] esso è adattamento alla situazione rivoluzionaria, progressiva del momento [...] educare è socializzare» (XLV).*

Di conseguenza, come segnala T. Dietrich, «*conoscendo la verità ed avendo l'insegnamento come obiettivo quella della trasmissione di tale verità, possiamo dedurre che l'attività autonoma dell'individuo trova posto solo dove può esercitarsi in modo conforme ai fini che assegna l'ideologia. Il giovane deve, in primo luogo, piegarsi all'autorità dell'ideologia, e solo dopo, potrà diventare attivo nel senso fissato dall'ideologia. In base a ciò, non è l'"IO" dell'uomo che si esprime ma si dovrebbe piuttosto parlare di attività*

*autonoma della coscienza ideologica alla quale l'uomo subordina la sua attività. Questo principio esige che l'insegnamento sia in mano a maestri indottrinati ideologicamente. Il maestro svolge un ruolo importante.*

*Deve essere capace di accendere la scintilla della coscienza comunista nei suoi alunni. Oltre a una formazione politecnica adeguata, deve avere, innanzi tutto, una coscienza politica. La scuola e l'insegnamento devono essere permanentemente controllati per evitare che si infiltrino nella scuola residui di concezioni borghesi» (XLVI).*

*Perciò, oltre all'istruzione e allo studio, la «formazione della coscienza raggiunge la sua maggiore profondità quando vi si accumula la propria esperienza individuale», ma, «gli ambiti in cui si deve portare a termine l'esperienza sono: la lotta di classe, l'oppressione del mondo proletario, il lavoro sociale degli operai e dei contadini, la società comunista. La natura di questi ambiti, fin da subito, non permette altro che un'esperienza molto particolare. Di conseguenza, la coscienza può nutrirsi solo di conoscenze orientate in una direzione determinata [...] Lo spazio in cui si possono portare a termine é, primariamente, la scienza spezzettata nella macina dell'ideologia. Pertanto, secondo Lenin, la scuola ha come missione l'imprimere il sigillo della coscienza comunista per mezzo di un'istruzione ed una formazione sistematica; ma perché tale impronta possa divenire realtà, é altrettanto necessario acquisire un'esperienza personale nel chiuso dello spazio comunista. Per questo motivo, e per mezzo di un programma metodico d'istruzione, sottomette il sapere ereditato al vaglio degli orientamenti generali del comunismo» (XLVII).*

Tale è l'obiettivo della educazione marxista: fare coscienze comuniste (XLVIII). Ma come si fa? Come lo si ottiene? Il procedimento varia secondo le circostanze. Il fatto che il marxismo sia già al potere oppure che non l'abbia ancora conquistato, non comporta lo stesso genere di tattica. Quando domina nella società, abbiamo visto come agisce.

E nell'altro caso?

In primo luogo, deve essere chiaro che esso non si prefigge di migliorare niente: si tratta di trasformare, di cambiare tutto, a causa del carattere dialettico del marxismo. La critica del marxismo ad ogni ingiustizia reale (o a ogni situazione che si presenta come ingiusta o viene fatta passare come tale) non ha come scopo il ristabilimento della giustizia, il cambiare le cose nella direzione più ampia e buona, ma l'inserire l'uomo nella dialettica, l'ottenere che gli uomini accettino di essere vincolati al processo dialettico, che è ciò in cui per il marxismo consiste il progresso (XLIX).

Il piano per l'educazione e l'insegnamento ce lo spiega Maurice Levitas; secondo lui, il marxismo si oppone ai miglioramenti sociali e vuole la rivoluzione sociale (L). Il fatto é che, come Marx aveva segnalato, «la classe

*dominante è tanto più forte e pericolosa nel suo dominio quanto più è capace di assimilare gli uomini più importanti delle classi dominate» (LI); «per questa ragione - sostiene Maurice Levitas -, i marxisti rifiutano di ammettere l'opportunità di miglioramenti sociali come fine di una politica socialista o democratica dell'educazione» (LII).*

Il fatto é che l'obiettivo del marxismo, quello confessato e reale, è la presa del potere da parte della classe lavoratrice. Tuttavia, come segnala M. Levitas, *«questo non vuol dire che non si può fare niente prima che il potere della classe lavoratrice divenga realtà. La lotta per il miglioramento dell'educazione della classe lavoratrice (LIII) ha questa importanza: senza la dedizione a questa lotta non possono prendere forma e svilupparsi né i mezzi per portare a termine l'offensiva "ultima" e neppure l'ideologia che la sostiene. Inoltre, qualunque vittoria nel progresso educativo (LIV), può aiutare a sviluppare la coscienza di classe della classe lavoratrice, anche se aiuta gli obiettivi correnti del capitale finanziario» (LV).* Da ciò l'importanza, per il marxismo, dell'insegnamento nei centri scolastici della società in cui non ha ancora preso il potere. Da qui l'importanza e il pericolo del marxismo nelle scuole, collegi e università del mondo occidentale.

Pericolo molto più importante e reale oggi, posto che l'*eurocomunismo* si propone proprio di arrivare allo "stato finale della storia", ossia al comunismo, per mezzo della conquista della società; cosa che renderà possibile, e possibile facilmente, la successiva conquista dello Stato. In altre parole, per usare la terminologia di Gramsci (LVI): la conquista della società civile come preludio della conquista della società politica.

Una delle modalità con cui preparare e ottenere che la società sia marxista è l'educazione liberatrice, sviluppata da Paulo Freire e dai suoi seguaci, a partire principalmente dagli ambienti impropriamente denominati cattolico-progressisti o cattolici di sinistra, posto che, in realtà, in tali luoghi il cattolicesimo è scomparso.

### 10.2.3 L'educazione liberatrice

#### 10.2.3.1 Precisazioni concettuali

Per intendere ciò che significa "educazione liberatrice" (LVII) è necessario conoscere il contenuto di alcune parole ed espressioni che, nella concezione di Paulo Freire, si utilizzano volutamente in forma equivoca.

Conoscere è verificare la natura delle cose, le sue qualità e relazioni. L'oggetto della conoscenza sono le cose: nella misura in cui il nostro giudizio é in accordo con la realtà delle stesse, la nostra conoscenza risulta verace. Inoltre, la conoscenza è connaturale a tutto l'uomo.

Ebbene, per Paulo Freire e l'educazione liberatrice, tutto ciò è falso. Per l'educazione liberatrice, non è la conoscenza della realtà che ci porta a operare secondo un ordine o una finalità che la natura delle cose richiede e che, con l'osservazione di esse, scopriamo, conosciamo e, in conseguenza, attuiamo in accordo con essa.

L'educazione liberatrice rifiuta la conoscenza in quanto attività intellettuale: per essa la conoscenza non è altro che la prassi e si identifica con essa in modo che la conoscenza stessa si può solo acquisire attraverso la stessa prassi. Non si può nemmeno ammettere, che l'uomo possa conoscere di per sé stesso: lo può fare solo attraverso una relazione di compartecipazione, di dialogo, dove ciò non è che la prassi stessa, per cui anche la verità scompare trasformandosi (LVIII).

La coscientizzazione - un'altra delle basi su cui si fonda l'educazione liberatrice -, suppone il rifiuto della intelligenza, essendo anch'essa prassi attraverso la quale si opera la trasformazione della coscienza; una coscienza che, inoltre, è "coscienza di classe" perché scompare la persona, l'individuo concreto, per il quale non resta posto in tale concezione. Infatti, per l'educazione liberatrice, la condizione dell'uomo risulta dall'accordo rivoluzionario: è uomo solo chi si impegna nella prassi rivoluzionaria, nell'azione trasformante della realtà. Inoltre, l'uomo non "è" ma si "fa" continuamente nella prassi, visto che non è altro che una parte del tutto collettivo; così, l'umanesimo al quale fa allusione l'educazione liberatrice, non è altro che pura trasformazione, prassi. La liberazione che proclama non è altro che la liberazione dalle strutture di oppressione per mezzo della lotta di classe, per arrivare - attraverso una trasformazione continua - a una nuova società, della quale non si sa nulla se non che viene annunciata come la "via inedita". La libertà dell'uomo scompare davanti un determinismo fatale, che conduce a una società aperta, liberata, critica, nella quale non vi sono strutture di dominazione e oppressione. E' chiaro che Freire non può spiegare come sia possibile che si verifichi la trasformazione delle coscienze (che renda possibile l'apparizione di quella società), dal momento che le coscienze dipendono dalle strutture e queste sono di oppressione e dominazione: la conseguenza logica del pensiero marxista di Freire, che impregna tutta l'educazione liberatrice, e che egli è radicalmente incapace di spiegare la realtà in modo soddisfacente.

#### 10.2.3.2 Rivoluzione culturale

L'educazione a cui fa riferimento l'educazione liberatrice, non ha nulla a che vedere con il concetto che la parola educazione esprime. Il concetto tradizionale di educazione, basato sull'esistenza di un ordine e di una realtà oggettiva - che è possibile conoscere e in accordo coi quali bisogna agire -, è

rifiutato dall'educazione liberatrice, giacché tale concetto fa parte della "ideologia dominante" (LIX), e serve solamente per "integrarsi" (LX) nella società che opprime: una tale concezione dell'educazione è una concezione "creditizia" della stessa società, che l'educazione liberatrice rifiuta in pieno e contro cui lancia ogni tipo di critica (LXI).

Per Paulo Freire, e per l'educazione liberatrice, educare è coscientizzare: l'obiettivo dell'educazione è *«rendere possibile (che gli uomini) approfondiscano la loro presa di coscienza della realtà, nella quale e con la quale sono»* (LXII). Tale *«approfondimento della presa di coscienza che si fa attraverso la coscientizzazione»* (LXIII), *«non consiste nello stare di fronte alla realtà assumendo una posizione falsamente intellettuale; la coscientizzazione non può esistere fuori della prassi»* (LXIV), *«è un compromesso storico»* (LXV) che *«implica, necessariamente, un compromesso politico»* (LXVI); è, tuttavia, un compromesso politico che porta alla lotta di classe, perché *«non vi è coscientizzazione se dalla sua pratica non sorge l'azione cosciente degli oppressi, in quanto classe sociale sfruttata, nella lotta per la loro liberazione»* (LXVII). In realtà, l'educazione liberatrice non educa, ma coscientizza. E' uno strumento al servizio dell'educazione rivoluzionaria.

L'educazione liberatrice (forse perché non compresa, o perché compresa fin troppo bene), tuttavia, oggi sta venendo messa in pratica, grazie alla critica che fa all'educazione non liberatrice, all'educazione "creditizia". Senza dubbio, l'educazione liberatrice non ha alcun fondamento nella sua critica all'educazione che non viene ritenuta liberatrice. Questa critica ad alcuni aspetti negativi dell'educazione non liberatrice, è solo un modo di nascondere l'aspetto fondamentale dell'educazione liberatrice, di far dimenticare ciò che essa propone, di ottenere, insomma, che si accetti l'impegno al quale conduce l'educazione liberatrice (LXVIII). In realtà, la critica alla educazione non liberatrice, sorge perché la si considera strumento della classe e della cultura dominante, che non libera l'uomo, bensì lo integra nella società, perché è un'educazione integratrice (LXIX).

L'educazione liberatrice e il metodo da essa impiegato si basa nell'azione, nella prassi: è prassi. Attraverso di essa è possibile cancellare la memoria storica - e con essa la tradizione -, e annullare l'intelligenza. Con l'azione, mediante la prassi, si impedisce la contemplazione - che è il fondamento del sapere -, e così si rende possibile la rivoluzione totale, permanente, continua. Si è rifiutata l'intelligenza e si impedisce all'uomo l'esercizio della sua facoltà intellettuale. Il vincolo all'azione, alla prassi, impedisce completamente di pensare, tanto che, alla fine, si pensa e si ragiona come si agisce; siamo ancora di fronte al postulato marxista della azione che

precede la dottrina e la conoscenza, essendo la stessa azione la guida di sé stessa (LXX).

### 10.3 Il rifiuto dell'intelligenza

Educazione rivoluzionaria significa rifiuto dell'intelligenza. Sebbene l'uomo, per il fatto di essere tale, sia intelligente, dire che l'educazione rivoluzionaria rifiuta l'intelligenza, non vuol dire che l'uomo cesserà di possedere la facoltà intellettuale; non è possibile cambiare la natura umana fino a questo estremo senza distruggerla completamente. L'uomo non può formare uomini che manchino di intelligenza. Ma, in compenso, si può arrivare ad annullare l'intelligenza, impedire l'uso della ragione, ottenere, insomma, di cambiare in modo tale l'intelligenza umana che l'uomo non saprà poi, veramente discernere, pensare da solo. Questo è, in realtà, il risultato dell'educazione rivoluzionaria e in una delle sue manifestazioni, quella marxista, non è soltanto il risultato a cui si giunge inesorabilmente, ma il fine che sin dall'inizio si persegue.

E' respingere l'intelligenza il negare di poter conoscere l'esistenza di una realtà oggettiva, esterna all'uomo, conformemente alla quale dobbiamo operare una volta conosciutala e nella misura in cui la conosciamo. E' una realtà oggettiva esterna che, certamente, può essere in una qualche misura modificata dall'attività dell'uomo, ma che, fondamentalmente, non dipende dall'attività umana bensì ubbidisce alle leggi della natura, è un'attività frutto di un ordine naturale che ubbidisce all'intelligenza del Creatore. Ciò viene negato dall'educazione rivoluzionaria, che non vuole ammetterlo: dalla educazione naturalista e negativistica di Rousseau, alle ultime manifestazioni dell'educazione marxista.

E' ugualmente respingere l'intelligenza impedirne l'uso, il vincolare all'uomo e alla prassi, che ha proprio per obiettivo l'impedire di pensare, per ottenere senza ostacoli tale vincolo. Perciò, si cerca anche di cancellare la memoria storica e in questo modo realizzare ciò che Orwell (LXXI) intravide nella sua *Oceania* immaginaria, nella quale - a seconda degli interessi del Partito e attraverso il *Ministero della Verità* - si confezionavano gli avvenimenti storici presenti e passati, perché con la memoria cancellata e le testimonianze scritte falsificate, le pretese del Partito fossero necessariamente accettate, non esistendo più nulla con cui paragonarle.

Per questo, l'educazione rivoluzionaria è qualcosa di totalmente contrario al concetto di educazione. Anche per questo, l'educazione rivoluzionaria è totalmente sottomessa, in ogni aspetto, alle direttive del Partito, dello Stato o del super-stato: per fare un "perfetto" mondo di robot, dove la disumanizzazione sarà totale e permanente.

E' pure la stessa ultima conclusione alla quale porta la rottura con l'ordine della natura, alla cui osservazione e conoscenza dobbiamo sottometterci e operare in aristotelico tomista. Una rottura iniziata col nominalismo di Ockam (LXXII) e – passando per l'idealismo - conclusasi col marxismo, sia sul piano morale, quanto in quello sociale e politico (LXXIII).

## NOTE

**I** Cfr. JACQUES TREMOLET DE VILLERS: *La educaciòn revolucionaria*, in *Verbo* 119-120, novembre-dicembre 1973, pp. 973 e succ. [<http://users.iol.it/ac.mi/>]

**II** JEAN JACQUES ROUSSEAU, *Émile* a cura di JEAN LOUIS LECERCLE, Editori Riuniti, Roma 1979, pag. 62.

**III** *Ibid.*, p. 79.

**IV** *Ibid.*, p. 80.

**V** *Ibid.*, p. 83-84.

**VI** *Ibidem.*

**VII** *Ibid.*, p. 88-89.

**VIII** *Ibidem.*

**IX** *Ibid.*, p. 90.

**X** *Ibid.*, p. 59.

**XI** *Ibid.*, p. 62.

**XII** *Ibid.*, p. 57.

**XIII** J. TREMOLET DE VILLERS, op. cit.

**XIV** J. J. ROUSSEAU, op. cit., pag. 52.

**XV** *Ibid.*, p. 97.

**XVI** J. TREMOLET DE VILLERS, op. cit.

**XVII** *Ibidem.*

**xviii** *Ibidem.*

**XIX** *Ibidem.*

**XX** Sulla pedagogia influenzata delle idee di Rousseau, cfr. E. CANTERO: *Alcune innovazioni della pedagogia moderna*, *Verbo*, Spagna. n° 171/172, in questo libro al cap. IX. Come ha recentemente posto in risalto Iván R. Luna, anche Dewey subisce l'influenza di Rousseau: analizzando la libertà di giudizio, il libero arbitrio, segnala che - per Dewey - il soggetto usa adeguatamente della libertà per sua stessa natura - a causa della bontà naturale - e su essa si fonda la morale. Per questo, secondo Dewey, non bisogna correggere il bambino e educare la sua volontà, giacché presupposta la bontà naturale dell'uomo, non é necessario rettificare gli interessi dei bambini, ma solo regolarli: quanti non si adattano al gruppo, non sono altro che eccezioni a questa regola, "casi eccezionali", ai quali non si deve dare troppa importanza (*Educaciòn y libre albedrìo*, in *Filosofar cristiano*, Còrdoba-Argentina, n. 2, 1977, pp. 246-249).

Fra le esperienze attuali nelle quali si riescono a scorgere presupposti ed idee simili (che ciò avvenga in modo cosciente, incosciente o anche senza una influenza diretta) a quelle di Rousseau, è utile segnalare quelle portate avanti da A.S. Neill nella sua scuola di *Summerhill*, a cui non è ozioso riferirsi per l'importanza che gli si sta concedendo e per la proliferazione delle edizioni delle sue opere. Neill ritiene che la scuola e l'educazione debbano essere per la vita, debbano formare uomini liberi ed insegnare a pensare. Non ci

sarebbe nulla da obiettare a tutto ciò, se questo fosse effettivamente il suo proposito e la meta da perseguire. Ma la realtà è ben diversa, principalmente a causa della concezione che Neill ha della vita, dell'uomo, della società, della realtà e della natura.

Per Neill - il cui «*principale desiderio è la felicità dei bambini*» (*Autobiografia*, Fondo de cultura economica, Madrid 1976, p. 268) -, «*il fine della vita è raggiungere la felicità*» (*Summerhill*, Fondo de cultura economica, Madrid 1976, p. 36) e «*la felicità può essere definita come la condizione in cui si ha il minimo di repressione*» (*ibid.* pag. 283). «*Come si può avere la felicità? La mia personale risposta è: abolite l'autorità, lasciate che il bambino sia se stesso. Non lo spingete. Non insegnategli. Non fategli prediche. Non miglioratelo. Non obbligatelo a fare niente*» (*Ibid.*, p. 241).

Tuttavia, «*l'eccessiva libertà diventa licenza. Io definisco la licenza come qualcosa che viola la libertà degli altri*» (*Hijos en libertad*, Granica, Barcellona 1978, II ed., p. 21); «*l'autocontrollo implica la capacità di pensare agli altri, di rispettare il diritto degli altri*» (*ibid.*, p. 22).

Per Neill, che sembra considerare tutti i bambini come *problematici* o *difficili*, il male è nella società, nel «*sistema repressivo*» (*Autobiografia*, op. cit., p. 12), che infonde nei bambini il *complesso di colpa* e il *complesso del peccato* (da cui non potranno liberarsi quando saranno uomini) con la repressione provocata dall'autorità: sono specialmente colpevoli la repressione religiosa e la repressione sessuale, cause di tutti i mali. Neill rifiuta, perciò, l'autorità, affermando che la educazione deve essere basata sui sentimenti più che sull'intelligenza, giacché «*le emozioni e non l'intelletto, costituiscono la forza che dà impulso alla vita*» (*Autobiografia*, op. cit. p. 143).

Secondo lui, «*non è possibile insegnare alcunché di importante: non l'amore, né l'essere onorato e neppure l'essere caritatevole; devono invece insegnarsi delle abilità, come ve ne sono nel lavoro*» (*Autobiografia*, op. cit., p. 112). Insomma, «*non vi è alcuna necessità di insegnare ai bambini come devono comportarsi. Un bambino imparerà ciò che è buono o cattivo a suo tempo, sempre che non venga condizionato*» (*Summerhill*, op. cit., pag. 210); «*la gioventù ne uscirà avendo guadagnato la libertà di decidere da sola ciò che è bene e ciò che è male*» (*Hijos en libertad*, op. cit., p. 106).

Inoltre, «*la legge provoca il crimine e la censura provoca la pornografia*» (*ibid.*, p. 107); ed «*è l'istruzione morale che fa male al bambino. Vedo che quando faccio a pezzi l'istruzione morale che ha ricevuto un bambino, questo diventa un bambino buono*» (*Summerhill*, op. cit., p. 207). Il fatto è che, per Neill, «*un criminale non può evitare di esserlo; sono l'eredità e l'ambiente che rendono l'individuo buono o cattivo*» (*Autobiografia*, op. cit., p. 298). Per Neill, il criminale, i bambini ribelli, i bambini problema, sono in realtà dei malati, nei quali la volontà non può fare nulla: è sempre il subconscio che opera: «*agiamo, ma non sappiamo il perché*» (*Summerhill*, op. cit., p. 206).

Neill *soffre* di una vera ossessione nei confronti della religione e del sesso. Nelle sue opere le allusioni all'una e all'altro sono una costante, che induce a credere che da esse derivi ogni male. Una volta liberato l'uomo, il bambino, da ogni senso di colpa, la libertà e la felicità hanno libero corso.

Secondo Neill «*se si insegna (al bimbo) che certe cose sono peccato, in lui l'amore alla vita può trasformarsi in odio*» (*ibid.*, p. 202) ed il fatto è che «*la religione postula il peccato dove esso non esiste*» (*ibid.*, p. 233). Per questo egli *soffre* di un'ossessione, che rivela apertamente il suo odio verso la religione e la Chiesa Cattolica «*Non mi piace odiare, ma la mia più grave ostilità è verso per la Chiesa Cattolica. Odio una autorità che inculca un sentimento di colpa verso il sesso a cinquecento milioni di persone, un sentimento che le trasforma in vassalli*» (*Autobiografia*, op. cit., p. 179). In realtà, per

Neill, l'uomo è naturalmente buono e nella natura umana non esiste alcuna possibilità di cattive inclinazioni, di fare il male, che non sia prodotta dall'autorità, dalla "repressione" religiosa, morale o sessuale. Di fatto, Neill non crede nel bene e nel male, nel cattivo e nel buono oggettivamente considerati: ecco l'origine delle sue affermazioni che abbiamo trascritto.

Così, per Neill, «*non ci sono cose importanti da insegnare*» (*ibid.*, p. 345); «*non ci sarà libero arbitrio finché ci sarà la tendenza a formare la gioventù*» (*ibid.*, p. 146); e «*la cosa più pericolosa è che il maestro trasmetta agli alunni le proprie idee. La missione dell'insegnamento consiste nello stimolare il pensiero, non nell'inculcare dottrine*» (*Hijos en libertad*, op. cit., p. 119).

Per Neill è la bontà innata dell'uomo quando segue le sue inclinazioni- senza possibilità di alcuna specie di male -, il fondamento dell'educazione e dello sviluppo dell'uomo verso la sua perfezione, verso la libertà. Di conseguenza, nella sua concezione, non c'è ordine naturale, morale o religione.

La sua meta è la felicità, una felicità lontana da Dio, ottenuta grazie alla libertà scevra da ogni autorità e disciplina. L'unica cosa che impedisce alla libertà di diventare libertinaggio è, secondo

Neill, il diritto altrui. Ma chi determinerà quali sono tali diritti? La democrazia diretta di tutti? E, in questo caso, ciò non produrrà forse quei sentimenti di colpa nei bambini e nelle persone? Nel corso delle sue opere, Neill sembra volere distinguere l'impossibilità della libertà che considera degenerata da quella che concepisce come libertinaggio o licenza, sulla base del rispetto dei diritti altrui, specialmente inerenti la proprietà. Un bambino non deve prendere quel che è di altri, perché non gli appartiene, è di altre persone. Può fare quel che vuole purché non prenda quanto è di altri, non invada il terreno dei diritti altrui. Perché? Forse che la proprietà non genera sentimenti di colpa? Perché la repressione nell'ambito dei diritti altrui, non dovrebbe generare sentimenti di colpa?

Oltre al fatto di misconoscere la realtà col partire da concezioni erranee relativamente alla religione, alla dottrina della chiesa e soprattutto alle questioni sessuali, che vengono proibite solo in quanto si oppongono all'ordine naturale; del supporre che l'insegnamento e l'educazione soffrano ovunque dei mali da lui descritti che, sebbene siano in parte reali, sono immaginari per gran parte dell'educazione e dell'insegnamento; a parte questo e molte altre cose che si potrebbero dire, Neill *soffre* davvero di un'autentica ossessione verso il sesso. Persino Erich Fromm sembra suggerirlo quando afferma: «*l'autore è legato ai presupposti di Freud e, per come la vedo io, stima un po' troppo l'importanza del sesso, come tendono a fare i freudiani*» (Prologo a *Summerhill*, op. cit., p. 14). Non solo di Freud, ma anche di Wilhelm Reich, che era un vero *paranoico* (cfr. ENRIQUE DÍAZ ARAUJO, *Wilhelm Reich, sexo y revolucìon*, in *Verbo*, n. 165-166, giugno 1978).

**XXI** J. TREMOLET DE VILLERS, op. cit.

**XXII** *Ibidem*.

**XXIII** *Ibidem*.

**XXIV** DANTE MORANDO, *Pedagogia*, Morcelliana, Brescia 1951, p. 217.

**XXV** Cfr. J. VALLET DE GOYTISOLO, *Los pactistas del siglo XVII: Hobbes y Locke*, in *Verbo*, n. 119-120.

**XXVI** ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, Laterza, Bari 1979, II ed., Libro II 1-6, p. 29-40 e Libro VI 13, p. 159-161; IDEM, *La Politica*, Espasa-Calpe, Austral, 10° ed. Madrid 1965, p. 143.

**XXVII** SAN TOMMASO D'AQUINO, *Summa Teologica*, Suppl. q. 41a.. 1, Salani, Roma 1972, vol. XXXI, pag. 24.

**XXVIII** DANTE MORANDO, op. cit., p. 219.

**XXIX** E continua: *«L'equivoco che spesso si cela nel concetto d'educazione naturale è quello di credere contro natura ogni intervento educativo che sembri venire dall'esterno dell'educando, e naturale solo ciò che si sviluppa in lui spontaneamente di momento in momento. Ora l'educazione, proprio per la sua stessa natura di educazione umana, 1) suppone sempre la natura data dell'educando, cui essa si applica; ma 2) non ha affatto il compito di assecondarla in tutte le sue indisciplinate manifestazioni, altrimenti cesserebbe d'esistere come educazione [...] All'educazione spetta pertanto il compito, non già di lasciare le cose al loro stato naturale, ma di potenziare la vita umana, sfruttando le migliori aspirazioni e disposizioni della natura, e costringendo tutti gli impulsi inferiori ad accettare la disciplina imposta dal sorgere dell'autentica personalità, fondata sopra la consapevolezza di finalità superiori, razionali e morali»* (ibid., p. 219-220).

**XXX** Come osserva JACQUES BOISLEVANT (*Jean-Jacques, père de la barbarie moderne*, in *l'Ordre Française*, n. 222, luglio 1978), *«le tesi di Rousseau sono quelle dell'individualismo assoluto, che non possono fare altro che condurre all'anarchia o alla schiavitù. Ha due elementi che soprattutto lo compongono: il rifiuto d'ogni autorità e l'esaltazione delle passioni [...] Ciò che Rousseau rifiuta completamente è l'autorità di una persona su di un'altra e, di conseguenza, il valore d'ogni istituzione sociale fondata implicitamente o esplicitamente sull'esistenza di una gerarchia.. Ma se Rousseau non può tollerare alcun tipo di tutela sull'uomo, avendolo immaginato senza sostegno, sente molto profondamente la sua debolezza, la sua impotenza di vivere nel corpo sociale, la quasi totale assenza di energia che patisce: lo Stato, questo potere astratto e impersonale, provvederà. Lo Stato totalitario - che preconizzò - risponde a queste due esigenze contraddittorie: essere libero vuol dire, secondo lui, non dipendere da nessuno, e disporre di una protezione superiore affinché i suoi simili non minaccino la sua libertà»*.

**XXXI** Come indica ancora JACQUES BOISLEVANT, per Rousseau, *«l'uomo dominato dalle sue passioni non è l'uomo debole che corre verso la sua perdizione, come fino allora si era creduto, ma il giusto che segue la gran voce della sua coscienza e, perciò, raggiunge la verità, posto che la verità si confonde con la sincerità»* (ibidem). Moreno, Poblador e del Río, da parte loro, segnalano che *«é deplorable la pertinace negazione naturalistica di ogni azione positiva che s'inquadri nell'ordine della natura. Rousseau sostiene che non disponiamo legittimamente dell'educazione umana. L'educazione naturale, come si è detto, é anzitutto negativa. Si limita ad allontanare dal bambino qualsivoglia influenza che possa sviare il normale corso del suo sviluppo»* (*Historia de la educaciòn*, Paraninfo - BIE, Madrid 1974, p. 303). A causa della frammentazione della natura dovuta all'amputazione del concetto di natura, l'ordine naturale di Rousseau e del naturalismo non è altro che la condizione naturale immaginaria e utopistica; é per questo che il corso "normale" dello sviluppo del bambino si rivela, in realtà, uno sviluppo totalmente anormale. E' per questo che PIO XI, nell'enciclica *Divini illius Magistri*, condannò il naturalismo pedagogico dicendo: *«Falso è perciò ogni naturalismo pedagogico che in qualsiasi modo escluda o menomi la formazione soprannaturale cristiana nell'educazione della gioventù; ed è erroneo ogni metodo di educazione che si fondi, in tutto o in parte, sulla negazione o dimenticanza del peccato originale e della Grazia e quindi sulle sole forze dell'umana natura. Tali sono generalmente quei sistemi odierni di vario nome, che si appellano ad una pretesa autonomia e libertà sconfinata del fanciullo e che sminuiscono o anche sopprimono l'autorità e l'opera dell'educatore, attribuendo al fanciullo un primato esclusivo d'iniziativa ed una attività indipendente da qualsiasi legge superiore naturale e divina nell'opera della sua educazione»* (*Tutte le encicliche dei sommi Pontefici*,

Dall'Oglio editore, Milano 1979, V ed., Vol. I., pag. 860). Si osservi, una volta di più, come Rousseau ed il naturalismo mutilino la natura umana. Continua Pio XI: «*Se con alcuni di quei termini si volesse indicare, pur impropriamente, la necessità della cooperazione attiva, a grado a grado sempre più consapevole dell'alunno alla sua educazione; se s'intendesse rimuovere da questa il dispotismo e la violenza (quale non è, del resto, la giusta correzione), si direbbe il vero, ma nulla affatto di nuovo, che non abbia insegnato la Chiesa ed attuato nella pratica l'educazione cristiana tradizionale, a somiglianza del modo tenuto da Dio stesso rispetto alle creature, che Egli chiama alla cooperazione attiva, secondo la natura propria di ciascuna, giacché la Sua Sapienza «si estende con potenza da una estremità all'altra e tutto governa con bontà» (Sap. VIII, 1). Ma, purtroppo, col significato ovvio dei termini e col fatto stesso, si intende da non pochi sottrarre la educazione da ogni dipendenza dalla legge divina. Onde ai nostri giorni si dà il caso, in verità assai strano, di educatori e filosofi che si affannano alla ricerca di un codice morale universale dell'educazione, quasi non esistesse né il Decalogo, né la legge evangelica, e neanche la legge di natura, scolpita da Dio nel cuore dell'uomo, promulgata dalla retta ragione, codificata, con rivelazione positiva, da Dio stesso nel Decalogo. E similmente, da tali novatori si suole denominare, come per disprezzo, "eteronoma", "passiva", "superata", l'educazione cristiana perché si fonda sull'autorità divina e sulla sua santa legge. Costoro miseramente si illudono nella pretensione di liberare, come essi dicono, il fanciullo, mentre lo rendono piuttosto schiavo del suo cieco orgoglio e delle sue disordinate passioni, poiché queste, per logica conseguenza di quei falsi sistemi, vengono ad essere giustificate quali legittime esigenze della natura sedicente autonoma».*

**XXXII** Cfr. MICHELE FEDERICO SCIACCA, *La contemplación como fundamento del saber*, in *Contemplación y acción*, Speiro, Madrid 1975.

**XXXIII** Cfr. THEO DIETRICH, *Pedagogia socialista*, Sìgueme, Salamanca 1976, p. 143.

**XXXIV** «*I filosofi hanno soltanto diversamente interpretato il mondo, ora si tratta di trasformarlo*» in AUGUSTO DEL NOCE, *I caratteri generali del pensiero politico contemporaneo. Lezioni sul marxismo*, Giuffrè, Milano 1972, p. 227.

**XXXV** *Ibid.*, p. 111.

**XXXVI** MAO TSE-DUN, *A proposito della pratica*, in *Scritti scelti*, Edizioni Rinascita, Roma 1954, vol. I, p. 427.

**XXXVII** *Ibid.*, p. 414.

**XXXVIII** *Ibid.*, p. 434.

**XXXIX** OCTAVI FULLAT, *La educación soviética*, Nova terra, Barcellona 1972, p. 69.

**XL** MAO TSE-DUN, op. cit., p. 414.

**XLI** THEO DIETRICH, op. cit., p. 58.

**XLII** *Ibid.*, p. 65.

**XLIII** OCTAVI FULLAT, op. cit., *Ibid.*, p. 64.

**XLIV** *Ibid.*, p. 65.

**XLV** *Ibid.*, p. 66.

**XLVI** TEO DIETRICH, op. cit., p. 84.

**XLVII** *Ibid.*, p. 228.

**XLVIII** Questo è l'obiettivo anche dei pedagoghi sovietici più rappresentativi, come Makarenko e Sujomlinski; vedasi la nota 77 di *La educación permanente*, in *Verbo*, n. 169-170, novembre-dicembre 1978.

**XLIX** Non si insisterà mai sufficientemente su quest'aspetto del marxismo e del comunismo. Basato sulla dialettica e sulla prassi, il marxismo non farà mai nulla per procurare l'armonia sociale. Nulla per migliorare le situazioni. Si tratta di cambiare tutto in

modo radicale e perpetuamente. Lenin segnala: «*Quasi tutti i socialisti di allora, e in generale gli amici della classe operaia, non vedevano nel proletariato altro che una piaga; vedevano con spavento ingrandirsi questa piaga a misura che si sviluppava l'industria. Così cercavano tutti i mezzi per frenare lo sviluppo dell'industria e del proletariato. Marx e Engels al contrario riponevano tutte le loro speranze nella crescita continua di quest'ultimo. Più ci sono proletari maggiore è la loro forza come classe rivoluzionaria, più prossimo possibile è il socialismo*» (LENIN, *Karl Marx et sa doctrine*, Edic. Sociales, Paris, p. 42, cit. da JEAN OUSSET in *Marxismo y Revolucìon*, Speiro, Madrid 1977, pag. 65). Del resto, come non dubita di affermare il comunista Henri Lefebvre, «*il marxismo non arreca un umanitarismo sentimentale e piagnucoloso. Marx non si è chinato sul proletariato perché esso è oppresso, per lamentarsi della sua soppressione [...] Il marxismo non si interessa al proletariato in quanto esso è debole - come le persone caritatevoli, certi utopisti, paternalisti, sinceri o no - ma in quanto esso è una forza*» (H. Lefebvre, *Il marxismo*, Garzanti, Milano 1954, pag. 49). Nello stesso senso, già nel *Manifesto del Partito Comunista*, erano stati criticati i socialisti utopisti, che volevano conciliare gli antagonismi opponendosi alla lotta di classe o cercando di temperarla.

L MAURICE LEVITAS, *Marxismo y sociología de la educaciòn*, Siglo XXI, Madrid 1977, cap. 4, p. 66-112. li KARL MARX, *Il capitale*, citato da M. Levitas: op. cit., p.77.

**LII** *Ibidem*.

**LIII** Si intende: per fare coscienze rivoluzionarie.

**LIV** Si intende: nel fare coscienze rivoluzionarie.

**LV** *Ibid.*, p. 89.

**LVI** Esempio chiaro di sconfitta marxista dovuta al non aver avuto l'egemonia sulla società civile, è quello subito da Allende in Cile (cfr. *Estampas de Chile*, Speiro, Madrid 1975). E' da questa lezione subita che data l'uso della tattica detta dell'egemonia. Sull'eurocomunismo si può consultare lo studio di PALOMA SÀNCHÈZ GÒMEZ (*Eurocomunismo*, F.E. Horizonte, Madrid 1978, collezione *Hoy-Aquí*). Come indica P. Sànychèz Còmez, «*Gramsci distingue fra la "società civile" e la "società politica": prima di prendere il potere è necessario conquistare la cultura. Una volta realizzato ciò, niente si opporrà all'instaurazione del comunismo. Per questo motivo Gramsci rifiuta la violenza rivoluzionaria - che ammetterà solo in casi estremi - dando più importanza all'educazione guidata dagli intellettuali, che sono il principale fattore rivoluzionario. Egli cerca in questo modo di evitare che la forte consistenza nei paesi occidentali della società civile, reagisca contro il governo rivoluzionario, portandolo allo sfascio*» (*ibid.*, p. 13). Deriva da ciò il fatto che, sulla strada del "compromesso storico", si sia proposto (da Enrico Berlinguer all'episcopato italiano, per mezzo di una lettera all'arcivescovo di Ivrea, Mons. Luigi Bettazzi), nel 1977, il cosiddetto "compromesso culturale" (cfr. GIOVANNI CANTONI: *Il compromesso culturale*, in *Cristianità*, n. 31 del novembre 1977). Come segnala Cantoni, tale compromesso si presenta come «*una proposta comunista di collaborazione con l'episcopato e con i cattolici, per la costruzione in comune di una società pluralisticamente laicista*» (*ibid.*, p. 2). In realtà, come indica lo stesso Cantoni, «*perché il cattolicesimo possa essere sconfitto nella sua battaglia contro la perversione comunista della società e dello Stato, il PCI chiede che i cattolici accettino un 'compromesso culturale': accettino cioè di attenuare la professione e la pratica integrali dei principi immutabili della loro dottrina dogmatica e morale - e in particolare quelli della dottrina sociale e politica - fino al punto in cui tale attenuazione permetta di teorizzare, prima e di praticare, poi, una intesa compromissoria, una sintesi, o 'compromesso', tra verità cattolica ed errore comunista*» (*ibid.*, pag. 1). E' quanto Gramsci

aveva già detto: «*l'egemonia politica può e deve esistere prima di ottenere il governo; non è necessario far assegnamento solamente sul potere e sulla forza materiale che questo consente per esercitare la direzione o egemonia politica*». Questo concetto è così commentato da CHRISTINE BUCI-GLUCKSMANN: «*non si può essere più espliciti: direzione e dominio non costituiscono due mondi separati, ma la preliminare direzione politica (una politica di alleanza e di massa) è la condizione sine qua non per l'esercizio di un dominio - direzione effettiva - che non si limiti alla sola forza materiale derivante dallo Stato*» (*Gramsci y el Estado*, Siglo XXI, Madrid 1978, p. 83). Sin dal 1916, ci narra la BUCI-GLUCKSMANN, «*Gramsci condurrà tutta una battaglia ideologica e culturale che renderà la cultura "uno strumento e una forma necessaria all'emancipazione politica di classe"*» (*ibid.*, p. 106). Tuttavia, si deve intendere bene il concetto di cultura: «*Gramsci rifiuterà - continua la Buci-Glucksmann - tanto il riformismo culturale, che in definitiva subordina la classe operaia ad un'aristocrazia culturale, quanto l'anti culturalismo di Bordiga*» (*ibid.*, p. 106); «*Gramsci condivide il pensiero esposto da Barbusse: è necessario distruggere il vecchio mondo per instaurarne uno nuovo. Ma per fare ciò è necessario che gli uomini credano a quel mondo nuovo e sappiano come dovrà essere. E' necessario, prima di tutto, fare la rivoluzione nello spirito*» (*Ibid.*, p. 108). M. A. MACCIOCCHI lo spiega quando afferma che «*è impensabile che una lotta politica possa ottenere veri risultati se non è accompagnata da una rivoluzione, da "una riforma intellettuale e morale", per usare la terminologia gramsciana, se non si cambia la mentalità della gente, e di conseguenza la sovrastruttura*» (nella prefazione al libro di DOMINIQUE GRISONI e ROBERT MAGGIORI: *Leer a Gramsci*, Zero, Madrid 1974, p. 34). Perciò, «*il problema della rivoluzione è anche un problema di educazione*» (*ibid.*, p. 37). Si deve procedere alla conquista della società civile per mezzo dell'insegnamento e della cultura, perché essa, secondo GRISONI e MAGGIORI, è «*l'insieme degli organismi sovrastrutturali che permettono la "direzione intellettuale" della società ed ottengono il consenso e l'adesione delle classi subalterne. La società civile è, in accordo con tale criterio, il luogo nella sovrastruttura dove si elaborano e diffondono le ideologie; essa comprende l'ideologia propriamente detta, la "concezione del mondo" che unifica il corpo sociale, la "struttura ideologica" (cioè gli organismi privati che creano e diffondono ideologie), ed il "materiale ideologico" (il sistema scolastico, l'organizzazione religiosa, le case editrici, le biblioteche, i mezzi di informazione)*» (*ibid.*, p. 230-231). Infatti, secondo Gramsci, «*è necessario che il fatto rivoluzionario appaia non soltanto come un fenomeno di potere, ma anche come un fenomeno di costume, che sembri un fatto morale*» (*ibid.*, p. 88); per questo, «*il fenomeno implica necessariamente una trasformazione radicale delle mentalità*» (*ibid.*, p. 88). Da questo deriva che, come rileva la Buci-Glucksmann, un punto essenziale in Gramsci è considerare «*la cultura come instaurazione di una nuova civiltà*» (*ibid.*, p. 101). Ecco spiegato il perché dell'importanza della scuola per Gramsci, nella quale politica, cultura e pedagogia vanno indissolubilmente unite. MARIO ALIGHIERO MANACORDA (*El principio educativo en Gramsci*, Sigueme, Salamanca 1977), evidenzia che «*Gramsci poneva la scuola al centro della duplice azione egemonica (verso gli intellettuali e verso la massa), sottolineando l'importanza che questa azione ha per il successo di un programma scolastico e di un principio educativo*» (*ibid.*, p. 141), nel quale risulta essenziale il conformismo (*ibid.*, p. 307 e seg.), il quale non è altro che l'accettazione e il legame alla filosofia della prassi, al marxismo. Da ciò l'importanza fondamentale dell'azione culturale, a cominciare dalla scuola.

ANGELO BROCCOLI (*Antonio Gramsci y la educaciòn como egemonia*, Sigueme, Salamanca 1977) ha cercato di edulcorare il totalitarismo, l'indottrinamento, la

sottomissione e la totale dipendenza del pensiero e della formazione dell'uomo che il *conformismo* gramsciano implica. A questo fine distingue tra *conformismo imposto* e *conformismo proposto*: soltanto il secondo sarebbe quello difeso da Gramsci e dalla sua prospettiva pienamente marxista, esso consisterebbe e si identificherebbe con la libertà (cfr. *ibid.*, p. 120 e seg. e p. 299 e seg.). Tuttavia, come lo stesso Broccoli indica, «*porre i presupposti per il superamento della società attuale, tramite la conoscenza delle contraddizioni esistenti ed il conseguimento di un genuino senso di storicità, sembra essere il fine dell'educazione*» (*ibid.*, p. 161) in Gramsci. Quest'ultimo, nella sua lotta per instaurare la società comunista, aveva sostenuto che «*conoscere il folklore significa, in coscienza, per il maestro, accorgersi che altre concezioni del mondo e della vita di fatto lavorano per la formazione intellettuale e morale delle generazioni più giovani ed agire affinché siano estirpate e sostituite con concezioni ritenute superiori*» (cit. in *ibid.*, p. 170). A tale opera si rivolge - come suggerisce Broccoli (*ibid.*, p. 175) - la scuola unitaria di Gramsci, a cominciare dagli asili (a questo proposito è interessante ricordare che già Engels aveva indicato che nell'ordine sociale comunista, «*i bambini saranno educati dalla società, in modo tale che resteranno distrutte le due colonne che costituiscono le basi fondamentali del matrimonio: la dipendenza della donna dall'uomo, e quella dei bambini rispetto ai genitori nel regime della proprietà privata*» in Marx-Engels: *Textos sobre la educaciòn y enseñaanza*, Comunicaciòn, Madrid 1978). Una scuola unitaria che «*compie rispetto ai giovani lo stesso ruolo del partito politico che (è) lo strumento di omogeneizzazione culturale delle generazioni adulte*» (*ibid.*, p. 175). E' dunque un vano intento, quello di presentare il *conformismo* gramsciano come condizione di libertà: «*superamento della società attuale*», «*estirpate e sostituite con concezioni ritenute superiori*», «*l'omogeneità culturale*»: è questa la cultura, il conformismo e la libertà marxista nei quali è annegata la libertà. Broccoli afferma che Gramsci, come Lenin, era cosciente de «*la necessità di "condurre" un processo di direzione in senso politico e culturale, dal momento in cui la sola esplosione delle contraddizione borghesi non fosse sufficiente per assicurare la vittoria del proletariato*» (*ibid.*, p. 148). Ma il Gramsci maturo, quello dei *Quaderni*, sarebbe lontano dal giovane Gramsci, il quale «*sembra che abbia diretto all'inizio i suoi sforzi verso l'appropriazione della cultura borghese, anche quando è trasfigurata e nobilitata dal compromesso politico personale*» (*ibid.*, p. 40). Invece Gramsci segnala che «*esisterà una cultura (una civiltà) proletaria, totalmente differente da quella borghese*» (cit. da Broccoli, *ibid.*, p. 63), essendo, anche secondo Broccoli, «*il distruggere la presente forma di civiltà l'unica opera veramente necessaria per la costruzione di una cultura operaia*» (*ibid.*, p. 63). Tale è, di conseguenza, l'obiettivo perseguito.

Peraltro, «*c'è un altro elemento destinato a svolgere un ruolo fondamentale nell'opera gramsciana: la necessità di organizzare la cultura*» (*ibid.*, p. 44), per la quale é essenziale «*l'organicità, che è solo il risultato dell'unione di teoria e pratica*» (*ibid.*, p. 50), dovendosi «*soprattutto organizzare la cultura in maniera completamente nuova*» (*ibid.*, p. 52). E' la direzione politica e culturale del proletariato a caratterizzare l'opera di Gramsci (*ibid.*, p. 57 e seg.), il quale «*accentua il potere di direzione del partito nei confronti delle masse*» (*ibid.*, p. 52), senza escludere la componente culturale dell'esercizio dell'egemonia, data «*la necessità di una preparazione culturale delle masse, intesa in modo strettamente vincolato ad un'attività politica concreta*» (*ibid.*, p. 83). Per questi motivi, secondo Gramsci, «*la diffusione da un centro omogeneo, di un modo di pensare omogeneo, è la condizione principale [...] al fine dell'elaborazione nazionale unitaria di una coscienza collettiva*» (cit. in *ibid.*, p. 109).

Direzione, organizzazione della cultura, centro omogeneo, modo di pensare omogeneo, elaborazione di una coscienza collettiva, conformismo, scuola unitaria: il tutto destinato a imporre e fare in modo che la società civile si assimili la filosofia della prassi, il marxismo. Davvero, alla fine, niente è cambiato. Si tratta di strumentalizzare la cultura e l'insegnamento per conseguire l'obiettivo proposto: la sottomissione dell'uomo per mezzo dell'asservimento della sua intelligenza. In ogni caso, si va verso la scomparsa della vera cultura, insegnamento e educazione, col traguardo finale di disumanizzazione integrale del mondo e dell'uomo, al raggiungimento dello "stadio finale della storia", del comunismo.

**LVII** Per una maggior comprensione: E. CANTERO, *Paulo Freire y la educaciòn liberadora*, Speiro, Madrid 1975.

**LVIII** Che «*la verità é prassi efficace*», lo segnala, tra gli altri, J. CARMELO GARCÍA nel prologo al libro di PAULO FRANCO *El hombre: construcciòn progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, (Marsiega, Madrid 1975, p. 12). Il che risulta esser una conseguenza logica del suo marxismo. Così, per esempio, JULIO GIRARDI (*Para una pedagogìa revolucionaria*, Laia, Barcelona 1977) rileva che «*c'è un'incompatibilità strutturale fra gli interessi della classe dominante e la verità*» (*ibid.*, p. 41); «*la verità [...] è da una parte, quella degli oppressi. Esiste un vincolo intimo fra classi, coscienza di classe, lotta di classe. La verità sgorga nel cuore della lotta [...] passa per la presa di coscienza [...] La verità non può conquistarsi che in una lotta contro la cultura dominante*» (*ibid.*, p. 104). «*Le classi popolari divengono luogo di verità nella misura che accedono all'accordo rivoluzionario*» (*ibid.*, p. 106). «*La verità fa parte di un processo di liberazione; non esiste che nel trasformarsi e nel trasformare il mondo. Non si definisce soltanto in relazione all'essere, ma anche al non-essere, al progetto*» (*ibid.*, p. 110); «*La verità è rivoluzionaria [...] non la si può cercare senza farla*» (*ibid.*, p. 113).

**LIX** J. GIRARDI, *ibid.*, p. 22 e p. 77 e seg.

**LX** *Ibidem*.

**LXI** L'unanimità nel rifiuto e nella critica è totale, si può riscontrare in Freire, in Girardi, in Adam Curle, in Miguel Marti, ecc.

**LXII** P. FREIRE, *Extensiòn o comunicaciòn?*", Siglo XXI, Buenos Aires 1973, p. 36

**LXIII** *Ibid.*, p. 88.

**LXIV** P. FREIRE, *El mensaje de Paulo Freire. Teorìa y pràctica de la libertad*, Marsiega, Madrid 1973, III ed., p. 36.

**LXV** *Ibidem*.

**LXVI** *Ibid.*, p. 135.

**LXVII** *Ibid.*, p. 136.

**LXVIII** Così, la critica ad un'educazione puramente mnemonica, ad un'educazione o un insegnamento dove l'alunno si limita a ripetere o a imparare a memoria, ad un'educazione che massifica, è una critica fondata e ragionevole. Ma non è questa la cosa principale per l'educazione liberatrice: questi sono soltanto pretesti affinché le sue critiche abbiano un barlume di rispettabilità. Inoltre, non bisogna dimenticare che non tutta l'educazione, né tutto l'insegnamento, incorre nei difetti che

vengono segnalati dai suoi avversari, partigiani dell'educazione liberatrice. Né si deve dimenticare che essa non si propone di rimuovere tali difetti negli insegnamenti che li hanno: non si tratta di migliorare l'educazione o l'insegnamento, ma di cambiarli, distruggerli. Come dice ADAM CURLE (*Educaciòn liberadora*, Herder, Barcellona 1977, p. 40), non si tratta di perseguire «*il miglioramento dell'insegnamento. Io sono interessato a una trasformazione più radicale perché credo che un miglioramento del tipo che lei mi indica [si riferisce ad Anni Stein] si limiterebbe a rafforzare il sistema*». Non si può

nemmeno dimenticare che, se la critica a quella che viene chiamata educazione influenzata ha il suo punto di forza nel sostenere che essa fa diventare l'alunno un oggetto invece di considerarlo soggetto dell'educazione, questo non deve confonderci, dato che "esser soggetto" nella terminologia dell'educazione liberatrice consiste nell'esser legato al processo rivoluzionario, nel vincolarsi alla trasformazione radicale della società, nell'accettare e lavorare per la rivoluzione.

**LXIX** Per questo motivo è erronea ogni interpretazione dell'educazione liberatrice che la supponga occupata ad insegnare a pensare, a rendere libero e responsabile l'uomo, o in qualunque altra cosa che normalmente ci si aspetta e si pretende dall'educazione. Così, MIGUEL MARTI, partigiano e praticante della educazione liberatrice, sostiene che *«l'oppresso deve elaborare il proprio contenuto di sapere liberatore nel tempo successivo al processo di liberazione. Non può fidarsi dei contenuti del sapere, elaborati dalla classe che opprime, che tendono ad assimilarlo per mezzo del sistema della promozione individualista e dell'accumulazione interessata del sapere»* (M. MARTI E SOLER, *Por una educaciòn liberadora*, Nova Terra, Barcellona 1977, p. 82). ADAM CURLE afferma che *«quasi tutti i tipi di educazione, persino i migliori, i più umani, liberali e intelligenti, sono al servizio del sistema, perché impartiscono conoscenze di cui esso ha bisogno e anche perché fissano delle mete [...] che pure hanno valore per il sistema»* (op. cit., p. 37). JULIO GIRARDI spiega che l'educazione non liberatrice, *«è quella che ha come fine reale, cosciente o incosciente, di integrare l'individuo nella società, facendo di lui un "buon cittadino", vale a dire, "un uomo d'ordine", per mezzo dell'imposizione dell'ideologia dominante. In questo modo, l'educazione integrante è un fattore fondamentale per la riproduzione della società»* (op. cit., p. 37). Quello che preoccupa particolarmente Freire - e l'educazione liberatrice in genere -, non è il fatto che l'educando sia veramente soggetto dell'operazione di apprendimento, bensì la prassi rivoluzionaria. Per questo motivo l'educazione "influenzata" o "integrante" deve essere eliminata, dato che non essendo liberatrice ed avendo un fondamento nella ragione, è radicalmente opposta alla coscientizzazione. Quindi, non siamo di fronte solo al rifiuto di un determinato tipo di criticabile di educazione, ma, in conseguenza di quei principi, a una vera rivoluzione culturale con la quale si cerca di far scomparire ogni residuo di cultura precedente, "integrante", "oppressiva", "dominante" e "influenzata".

L'educazione liberatrice è necessaria per cancellare dalla coscienza degli uomini tutto ciò che non è prassi rivoluzionaria: questo è il suo obiettivo. Non è sufficiente cambiare le strutture, ma è necessaria una educazione che riesca a cambiare le coscienze: questo è il ruolo della coscientizzazione.

**LXX** Cfr. JEAN OUSSET, *El marxismo leninismo*, Speiro, Madrid 1967; cfr. J. OUSSET, *Marxismo y Revoluciòn*, Speiro, Madrid 1977.

**LXXI** GEORGE ORWELL; *Millenovecentottantaquattro* (1984), Destino, Barcelona 1974, III ed., p. 102. In 1984, inoltre, *«l'ortodossia non significa non pensare; non avere bisogno del pensiero. La nostra ortodossia - dice il protagonista - è l'incoscienza»*. E, *«la sua filosofia negava non solo il valore dell'esperienza, ma l'esistenza della stessa realtà esterna. La più grande delle eresie era il senso comune»* (ibid., p. 89). Quello che Orwell aveva vaticinato, minaccia già di divenire una realtà, soprattutto attraverso l'educazione e l'insegnamento.

**LXXII** FRANCISCO PUY MUÑOZ, *Il nominalismo: la prima crisi delle idee della Cristianità*, in *Verbo*, n. 104, aprile 1972.

**LXXIII** Come scrive SCIACCA, *«il grande errore del pensiero moderno (é) credere che la ragione umana sia fondamento di sé stessa e che la sua verità sia tutta la verità. Questo*

*principio irrazionale - perché contrario alla natura della ragione - condusse soprattutto gli illuministi, e successivamente l'idealismo trascendentale, a liberarsi dalla tradizione e dai suoi fondamenti metafisici e teologici, considerati come un ostacolo secolare, irritante e pernicioso. Facendo questo essi non credettero di compromettere la solidità né la veridicità dei valori intellettuali e spirituali, ma proprio il contrario. Secondo loro, una volta restaurata l'autonomia del regnum hominis, tali valori sarebbero stati meglio fondati in un'era di progresso infinito. Da allora, un nuovo messianismo laico ed iconoclasta ha continuata a frastornare tutto, annunciando che l'uomo e la società, la natura e la storia sono fondati solo sull'ordine naturale ed umano; che perdendo Dio non si è perduto nulla (lo cristianesimo stesso può essere riconvertito come dottrina morale e sociale, quando fosse spogliato dei suoi "mitici" elementi soprannaturali); che privando ogni valore del suo fondamento lo si riconquista. Per oltre due secoli la ragione autonoma ed autosufficiente si è sforzata di salvare se stessa creando invano il mito della sua absolutezza - l'assoluto costituito dalla scienza, dalla filosofia, dalla natura o dall'umanità - benché ciascuno di questi miti si sia poi rivelato effettivamente tale. La filosofia posteriore a Hegel ha dato l'assalto alla ragione, ha abbattuto la sua mitica absolutezza e con essa la validità oggettiva di ogni valore conoscitivo, morale e religioso. Ed è oggi che ci si rende conto che - demolita la verità che serve da fondamento alla ragione e la trascende; negato l'Essere che fonda ogni altro essere - nessuna verità si salva e non sopravvive alcun valore. Questa coscienza è la crisi del pensiero moderno, perché evidenzia il suo equivoco fondamento, e cioè: cercare di salvare l'uomo negando Dio; credere di aumentare la capacità della ragione privandola della Rivelazione; pensare di garantire la civiltà ed il progresso, la verità ed i valori rinnegando il loro fondamento assoluto e innalzando la ragione umana alla condizione di Dio stesso, in una "elevazione" che l'ha abbassata sino alla negazione di sé stessa e di ogni altro valore spirituale. Ciò è accaduto per una logica intrinseca all'errore: negato il Cielo, tutto è terra e materia, e diviene polvere. Dopo Hegel - che segna l'apice della ragione costituita in verità assoluta da e in se stessa -, Marx sposta l'idea hegeliana nella Storia e trasforma la dialettica dello spirito in dialettica dello "economico" o del "materiale". Così, la rivoluzione del pensiero moderno in nome del valore assoluto, si trasforma, per inesorabile logica interna, in rivoluzione della "materia", che trova il suo assoluto nella struttura dell'economico e relega i valori spirituali nel regno inferiore delle sovrastrutture: l'entusiasmante regnum hominis degrada nel meno entusiasmante e messianico regnum materiae» (MICHELE FEDERICO SCIACCA, *Estudios sobre Filosofia Moderna*, Miracle, Barcelona 1966, p. 187-188).*

## CONCLUSIONE

### La restaurazione dei corpi intermedi, garanzia di libertà

Come evitare i futuri pericoli ed i mali già attuali che abbiamo visto imporsi e propugnare? Come tornare alle esigenze naturali dell'educazione ed insegnamento esposte nella prima parte?

Benchè il "senso della storia" segni tale direzione unitaria, assorbente, per la quale il potere politico si appropria del potere culturale, tale situazione non costituisce un processo irreversibile. La marcia verso il socialismo - perchè il fondere il potere politico con quello culturale è socialismo -, o verso la tecnocrazia, non è irreversibile (422).

Non esiste un senso irreversibile della storia verso il socialismo, verso la tecnocrazia o verso qualunque altro totalitarismo, democratico o no: l'uomo, infatti, è libero, ed è lui a fare la storia. Se l'irreversibilità fosse certa, la cooperazione e l'accelerazione alla storia, in senso marxista, da parte dell'uomo sarebbe indifferente, come pure la sua opposizione ad essa: è una cosa che sembra non essere gradita a quanti vogliono farci credere all'irreversibilità.

Non esiste un senso irreversibile della storia al socialismo perchè, come segnala Jean Madiran, *"il senso cristiano della storia è l'unico senso della storia che esista. Non ce n'è un altro. Non ci sono concorrenti nè rivali. Solo il cristianesimo ci fa conoscere l'origine della storia, che risale, oltre l'umanità ed il mondo materiale, alla ribellione degli angeli; è l'unico che ci fa conoscere il peccato originale, la Promessa d'un Redentore, l'Incarnazione del Figlio di Dio nel centro della storia umana; e la meta di tutto ciò, la fine della storia, il completamento del numero degli eletti. Uno può rifiutarsi di credervi: ma non c'è nient'altro da proporre, nulla con cui sostituirlo in quanto concerne l'origine e la fine della storia umana"* (423).

Si tratta, di conseguenza, di evitare le cause ed i motivi che originano la minaccia reale per la quale l'uomo è incamminato verso la sua distruzione totale, e di tornare nuovamente all'osservanza della natura, al compimento

---

**422** Cfr. Juan Vallet de Goytisolo, *Sociedad de masa y Derecho*, Taurus, Madrid 1969; IDEM, *Ideologia, praxis y mito de la tecnocracia*; Montecorvo, II ed., Madrid 1975; IDEM, *Lineas de defensa politico-juridicas frente al totalitarismo estatal*, in *Verbo*, n. 124-125, aprile-maggio 1974; Estanislao Cantero, *La mala conciencia en los cristianos y la marcha irreversible hacia el socialismo*, in *Verbo*, n. 103, marzo 1972.

dell'ordine naturale e della Volontà di Dio, Creatore di tutte le cose e nostro Padre, perchè, come ha segnalato San Pio X “*Non si edificerà la città terrena ... \*\*\* omnia instaurare in Christo*” (424). “*Sono le idee che guidano il mondo: alla prosperità, se sono vere; alla catastrofe, se sono false*”, scriveva Victor Pradera (425), mentre Eugenio Vegas non ha smesso ripetere la frase di le Play: le idee, più dei vizi, sono le corruttrici dei popoli (426). E le idee si trasmettono fundamentalmente attraverso l'educazione e l'insegnamento: eccone spiegata l'importanza fondamentale. Perciò, ad un'educazione ed un'insegnamento fondati sui principi immutabili della verità, basata, sull'ordine naturale, corrisponde la vera prosperità, appoggiata sui suoi pilastri più solidi.

Come ottenerla?

Il problema si riduce e contemporaneamente abbraccia la libertà d'insegnamento. Si tratta di far sì che regni la libertà d'insegnamento - come è stata esposta nel IV capitolo - eliminando tutto ciò che vi si oppone. loro: rispetto verso l'opera dello Stato; rispetto nei confronti del lavoro della società, intesa come corpo organico; rispetto verso i genitori; rispetto verso l'opera personale di ciascun uomo.

Nel primo aspetto, è necessario che lo Stato ed i governanti che esercitano il potere, tornino a preoccuparsi del bene comune, dell'autentico bene comune che presuppone la separazione del potere politico da quello culturale. E' necessario che al posto della politica attuale - spesso puramente demagogica, con la quale si procura l'accrescimento della statalizzazione portando ogni giorno di più le libertà concrete dell'uomo -, si renda possibile l'iniziativa privata, si faccia marcia indietro e si ritorni ai principi basilari dell'ordine sociale.

Un ordine sociale che è frutto dell'armonia (427) delle parti che

---

**423** Jean Madiran, *Introducción sobre el sentido de la historia*, in *Verbo*, n. 69, novembre 1968, pp. 677-678.

**424** San Pio X, lettera apostolica *Notre charge Apostolique* del \*\*\*, \*\*\*.

**425** Victor Pradera, *El Estado nuevo*, Cultura española, III ed., Madrid 1941, p. 21.

**426** Eugenio Vegas Latapie, *Escritos políticos*, Cultura española, Madrid 1940, p. 39.

**427** E. Cantero, *Características de la participación*, in *Verbo*, n. 155-156, maggio-giugno 1977; IDEM, *El futuro de la libertad*, in *Verbo*, n. 167, luglio-agosto 1978; IDEM, *Armonía*, conferenza tenuta alla XVII Riunione degli amici della *Ciudad Católica* (8-10 dicembre 1978), in *Verbo*, n. 173-174, marzo-aprile 1979.

compongono la società: “*Rex eris si recte facias, si non facias non eris*” (428), perchè, “*regnum non est propter regem, sed rex propter regnum*” (429). La statalizzazione annichilisce la società che scompare quando ci sono solo lo Stato da un lato, e degli individui isolati (che essendo massificati non avranno la possibilità di difendersi da esso) dall’altro.

D’altro canto, gli stessi governanti sono interessati all’organizzazione sociale naturale e, pertanto, alla libertà d’insegnamento. Solo una visione miope e parziale può far credere che la concentrazione del potere li favorisca.

Chi distrugge il tessuto sociale, concentrando il proprio potere, lancia delle pietre sul proprio tetto, contro sè stesso, i suoi discendenti e lo Stato. La maggiore difesa dell’ordine politico e dello Stato è la stessa organizzazione sociale. Diversamente, le masse che oggi li applaudono domani li detronizzeranno, come fanno tutti quelli che - sradicati e massificati, senza nulla da perdere -, si buttano tra le braccia di chi promette un cambiamento della loro condizione, finchè, alla fine, cadono nella più assoluta tirannia.

In ogni caso, non crediamo che la soluzione venga da questo aspetto, bensì dagli altri tre che abbiamo segnalato, che se adoperati assieme potranno davvero ottenerla. La soluzione si trova nell’organizzazione sociale naturale per corpi intermedi (430), che racchiude quei tre aspetti del problema ed anche il primo di essi, che è l’unico modo di porre un’efficace argine alla crescente concentrazione del potere da parte dello Stato; l’unico modo di mettere in pratica i fondamenti dell’insegnamento sviluppati nella prima parte di questo lavoro.

Oggi si parla di partecipazione e di diritti dell’uomo ma, in definitiva, non si tratta d’altro che di ampollose dichiarazioni fatte per incantare gli uomini, uomini sempre più massificati: quando si nega il diritto all’uso concreto delle loro libertà, plasmate nella realizzazione di imprese davvero comunitarie nelle quali la partecipazione d’ogni uomo è reale, non si tratta

---

**428** Sant’Isidoro, *Etimologia*, citato da Llorca, G. Villoslada e Montalbàn in *Historia de la Iglesia Católica*, vol. I, p. 677, B.A.C., IV ed., Madrid 1964.

**429** San Tommaso D’Aquino, *De regimine principum*, Cap. XI, citato da Jaime Balmes in *El protestantismo comparado con el catolicismo*, B.A.C., II ed., p. 571, Madrid 1967. Cfr. la traduzione italiana del *De regimine principum* edita da Cantagalli, Siena 19\*\*\*.

**430** Cfr. Michel Creuzet, *Los cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid 1964; J. Vallet de Goytisolo, *Fundamento y soluciones para la organización por cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid 1970; ed il volume collettaneo *Contribución al estudio de los cuerpos intermedios*, Speiro, Madrid 1970.

d'altro che di vane parole.

E' tutta la società, sono tutti e ciascuno dei diversi corpi intermedi, a dover lavorare e difendere la libertà d'insegnamento; diversamente, con la scomparsa di quella, saranno essi stessi a perire. E a questo fine si deve avere la certezza che si tratta dell'unica soluzione, perchè è l'unica naturale. La sua messa in pratica richiederà l'interazione dei diversi corpi intermedi tra loro; così, per esempio, un'associazione di genitori che voglia dar vita ad un collegio, solleciterà l'aiuto di imprese, di corpi professionali, di associazioni culturali; imprese, ordini professionali o municipi che abbisognino di persone preparate, solleciteranno da altri, o al loro interno, l'aiuto economico, cercheranno professori, ecc. C'è un'insospettata pluralità e ricchezza di mezzi d'azione che, tuttavia, non vengono ricercati e messi in pratica: perciò non è possibile dare una ricetta universale, essendo ogni caso concreto bisognoso di una propria soluzione, diversa e differente dalle altre.

Come ricorda Federico Cantero Nuñez (431), sono i genitori - e di conseguenza la famiglia che è il pilastro basilare della società, dell'ordine sociale ed il principale fattore di socievolezza e formazione di uomini concreti - il punto di partenza della dis-massificazione. I genitori, formando associazioni in cui raggrupparsi per meglio difendere i propri diritti (e contemporaneamente meglio svolgere i propri doveri) nei confronti dello Stato relativamente ai centri d'insegnamento, riusciranno a respingere gli insegnamenti non graditi per i loro figli, a far sì che siano educati secondo i loro desideri e vengano allontanati gli insegnanti che corrompono gli alunni sin dall'infanzia, ecc. A questo fine non si deve avere incertezza a dar corso ad azioni penali, se ciò si rendesse necessario, sempre in difesa del diritto inalienabile e del dovere irrinunciabile di educare i propri figli.

Infine, l'attività personale, che comincia da sè stessi, di studio finalizzato all'azione e al come agire: studio volto a conoscere ragioni ed argomenti, azione per la loro diffusione e messa in pratica. Si tratta di un lavoro spesso ingrato e faticoso, ma che solo può rendere possibile un'azione efficace, che sappia quel che si deve fare e come lo si deve fare.

E la formazione di uomini che sappiano cosa si deve difendere e diffondere e perchè, e come lo si deve fare. Una formazione di uomini che nel

---

**431** Cfr. Federico Cantero Nuñez, *Famiglia y masificaciòn*, in *Verbo*, n. 171-172, gennaio-febbraio 1979; vedasi anche il volume *La famiglia: sus problemas*, Speiro, Madrid 1979.

loro ambiente, sulla base delle loro possibilità, diffondano e propaghino le sole idee con le quali si potrà evitare la scomparsa della civiltà di fronte al totalitarismo ed all'automazione (432).

---

**432** Cfr. E. Vegas Latapie, *La causa del mal*, in *Acciòn española*, n. 85, Marzo 1936, oppure in *Verbo*, n. 145-146, maggio-luglio 1976; IDEM, *Doctrina y acciòn*, in *Acciòn española*, n. 29, Maggio 1933, oppure in *Verbo*, n. 148-149, ottobre-novembre 1976; Jean Ousset, *La acciòn*, Speiro, Madrid 1969; Gonzalo Cuesta Moreno, *Formaciòn de hombres de principios y de acciòn*, Speiro, Madrid 1965; J. Vallet de Goytisolo, *¿Que somos y cual es nuestra tarea?*, Speiro, Madrid 1977.