

# Totus politicus... Totus paedagogicus. L'eredità di Jean-Jacques Rousseau

Elsa M. Bruni

Il testo si focalizza sull'idea di fondo della riflessione culturale e pedagogica di Jean-Jacques Rousseau, il problema dell'"ottima educazione" dell'uomo. Sottolineando il carattere originale del progetto educativo e dello stesso modo di teorizzare la questione dell'uomo "nel suo grado zero", l'utopia pedagogica diventa terreno di un'indagine che evidenzia la ricchezza e la complessità del sistema rousseauiano. Dalla apparente disorganicità e dalla dialetticità di pedagogico e politico si tracciano, attraverso il riferimento alle sue opere, le tre pedagogie di Rousseau e l'importanza della sua lezione per tutto il pensiero del Novecento. Con Rousseau e dopo Rousseau la pedagogia ha cambiato volto, assumendo i contorni di una riflessione più rigorosa e più attenta, più inquieta e più critica, più centrata sul fanciullo e sul ruolo del pedagogo.

*This work discusses the idea of pedagogical and cultural reflection of Jean-Jacques Rousseau, the problem of the "best education" of man. The pedagogical utopia provides terrain for an investigation, which highlights the richness and complexity of Rousseau's system, underlining the original nature of educational project and the way to theorize the question of man in his "zero degree". Three pedagogies of Rousseau and the importance of his contribution for the whole of twentieth-century thought are traced through reference to his works, considering the apparent incoherence and the dialogue between pedagogical and political dimensions. With and after Rousseau, pedagogy changed its face, taking on the contours of a more rigorous and careful reflection, more restless and more critical, more centered on the child and the role of educator.*

## 1. Rousseau e l'homme nouveau

È fuor di dubbio che Jean-Jacques Rousseau abbia operato nella cornice culturale e formativa europea una rivoluzione profonda che dal Settecento ha via via contaminato i secoli successivi, ridisegnando in materia educativa e antropologico-politica l'immagine dell'uomo e con essa il modo di pensare e teorizzare quel "pedagogico" che sempre sconfina nel "non-pedagogico". La ricchezza, la varietà e la complessità dei temi affrontati dal Ginevrino sostengono l'attualità delle problematiche. Da questo punto di vista si spiega l'attenzione che ancora oggi si riserva allo studio del pensiero e della figura di Rousseau e si rafforza allo stesso tempo lo spirito di una ricerca che porta a ritenere prezioso il confronto con la tradizione del pensiero educativo.

Se, infatti, è vero che in teoria e in pratica Rousseau sia stato un riferimento per la pedagogia del Nove-

cento, con altrettanta convinzione va sottolineato il ruolo che la sua figura e le sue opere hanno svolto nell'ambito dell'elaborazione scientifica della pedagogia<sup>1</sup>. L'interesse rinnovato e aperto per la tradizione e per le fonti del pensiero educativo ha costituito un punto fermo della intenzionalità pedagogica del secolo scorso, soprattutto quando al centro si è imposto il tema dell'*educere* come condizione necessaria affinché ogni soggetto si formi, sia capace di darsi forma e di trasformarsi. È in questa impostazione epi-

1. Si veda, in particolare, G. Zago, *L'Emilio nella lettura di Giuseppe Flores d'Arcais*, in G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 285-305. Nello stesso volume, sulla ricezione del pensiero di Rousseau nei diversi contesti europei, meritano attenzione i saggi di Simonetta Polenghi (*La ricezione di Rousseau in area austro-tedesca. Da Lessing a Milde [1751-1813]*), di Antonio Viñao (*La ricezione di Rousseau in Spagna*), di Dorena Caroli (*La ricezione di Jean-Jacques Rousseau in Russia tra Settecento e Ottocento*), di Adolfo Scotto di Luzio (*Rousseau nel dibattito italiano alla vigilia della Grande Guerra*).

stemologica che Rousseau e i classici del pensiero diventano interlocutori, preziosi e necessari riferimenti di un confronto che mira, sottoponendo ad analisi categorie e modelli dell'educazione occidentale, a decostruire e proporre teorie ancorate alle esigenze dei nuovi soggetti e alle richieste dei nuovi tempi.

Da qualsiasi angolatura si interpreti Rousseau, da appassionati ammiratori del suo messaggio di una società più giusta e di un uomo più vero o da oggettivi razionalizzatori delle sue tesi con lo sguardo critico sulle possibili divagazioni contraddittorie, «né la sua opera, né la sua portata storica ne escono diminuite»<sup>2</sup>. Quella stessa a-logicità e incoerenza superficialmente ravvisabili in alcuni passi, così come l'a-sistematicità della trattazione, sfumano se si ripositiona il suo pensiero all'interno di una revisione complessiva delle idee e degli scritti e soprattutto all'interno di un lavoro scientifico che lo sganci dalle forme, dalle formule e dai modelli della tradizione e del suo tempo.

La sua pedagogia è "altra" rispetto alla trattatistica del tempo, così pure l'*Emilio* è lontano dall'essere un manuale di regole e di prescrizioni applicative, un trattato di «ciò che già si fa»<sup>3</sup> o di «cose che tutti sanno»<sup>4</sup>. Al centro della sua speculazione si erge un ideale antropologico ben definito, *l'homme nouveau*, che nel disegno del Ginevrino si fa idea-guida e idea-limite, ossia mèta e direzione di un modello che è al tempo stesso etico, educativo e politico. E uscendo dai canoni della tradizione e opponendosi ai venti culturali del suo tempo<sup>5</sup>, si sostanzia *le système* rousseauiano come un magma in cui il *totus paedagogicus* e il *totus politicus* si affermano attraverso un gioco di reciproci e dialettici rimandi. La novità e la distanza dai *philosophes* stanno, appunto, nel metodo e nella idea di educazione: quest'ultima viene a configurarsi in antitesi rispetto al «programma epistemologico moderno baconian-galileiano»<sup>6</sup>. Il metodo sperimentale induttivo, che muove per gradi dall'esperienza all'universale, al pari di qualsiasi altra legge universalistica e assoluta, viene ritenuto impensabile e improponibile in educazione e in pedagogia. L'educazione non può essere ridotta a lineare applicazione di ricette universali, pensate come con-

cluse, astratte e generalizzabili. Così facendo, l'impresa finirebbe per mancare il suo più autentico obiettivo, educare gli uomini a «essere uomini»<sup>7</sup>. Al contrario, rigettando il mero meccanicismo delle teorie e delle pratiche del passato e del suo presente, per Rousseau vale il principio in base al quale «una vera educazione non deve basarsi sui precetti ma sugli esercizi»<sup>8</sup> e sull'osservazione della natura che traccia la strada per una vera educazione dell'uomo. Egli è ben consapevole che si tratta di un'ardua impresa, non si illude, sa che «un padre veramente consapevole del ruolo dell'educatore finirebbe col farne a meno»<sup>9</sup>, ma sente che non può esimersi dal "dire" cosa e come è l'educazione del suo allievo immaginario, e lo fa in modo compiuto nell'omonimo *Emilio*, pubblicato nel 1762 a pochi mesi di distanza dal *Contratto sociale*. È questa l'opera che in maniera più dettagliata e completa ci consente di ricostruire il progetto educativo di Rousseau. Già solo nell'*Emilio* è evidente come il tema educativo sia

2. H. Lüthy, *Da Calvino a Rousseau. Tradizione e modernità nel pensiero sociale e politico dalla Riforma protestante alla Rivoluzione francese*, tr. it., il Mulino, Bologna 1971, p. 251.

3. J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, tr. it. a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 5.

4. *Emilio*, Pref., p. 4.

5. Sulla critica a Grozio, Hobbes e Montesquieu si veda *Emilio*, V, p. 571.

6. G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, cit., p. 13.

7. *Emilio*, I, p. 13: «Poiché nell'ordine naturale gli uomini sono tutti uguali, la loro vocazione comune è di essere uomini; ora chi è stato educato per svolgere bene questo ruolo generale non fallirà ricoprendo quelli specifici che vi si connettono. Poco importa che il mio allievo sia destinato alla spada, all'abito talare, alla toga. Prima ancora che si manifesti la scelta dei genitori, la natura lo chiama alla vita umana. E vivere è il mestiere che io voglio insegnargli. Uscendo dalle mie mani, debbo convenire che egli non sarà né magistrato, né soldato, né sacerdote: sarà innanzi tutto uomo. Se necessario, egli saprà essere tutto ciò che un uomo deve essere come chiunque altro e, per quanto la fortuna possa fargli cambiare condizione, sarà sempre al suo posto».

8. *Ibi*, p. 14. E ancora, «Sembra che la massima preoccupazione sia quella di tutelare la vita del bambino; non è sufficiente: occorre insegnargli a tutelare se stesso, una volta diventato adulto, a sopportare le avversità della sorte, a sfidare e l'opulenza e la miseria, a vivere, se necessario, sulle distese ghiacciate dell'Islanda come sui torridi scogli di Malta. [...] Il punto essenziale non è impedirgli di morire, ma farlo vivere. Per vivere non basta respirare, bisogna agire; vivere significa usare opportunamente i nostri organi, i nostri sensi, le nostre facoltà, tutte le parti del non essere che ci rendono consapevoli della nostra esistenza» (pp. 14-15).

9. *Ibi*, p. 25.

osmoticamente connesso alla dimensione etica, sociale e politica. D'altra parte, avendo a cuore lo studio della condizione umana, la formazione dell'uomo non può non tener conto della organizzazione sociale e di uno Stato giusto in cui l'individuo, in comunione con gli altri, possa diventare un buon cittadino. In questo senso le due opere della maturità, *Emilio* e *Contratto sociale*, confezionano e completano a vicenda «l'impostazione metafisica rousseauiana e la sua concezione antropologica che individua nella bontà la condizione originaria dell'uomo»<sup>10</sup>.

Politico ed educativo sono dunque connessi e orientati dall'istanza etica, che risulta centrale e viene chiamata in causa per constatare la decadenza dei costumi, per dare forma alla visione pessimistica della storia, per ipotizzare il piano di salvezza dell'uomo considerato come possibilità data a ciascuno di esprimere e manifestare la propria natura positiva. L'educazione si presenta, quindi, come strumento, «supplemento» dirà Rousseau, che prende atto dei limiti della ragione umana e mira alla realizzazione di uomini capaci di mantenere i tratti dell'uomo naturale<sup>11</sup> e stabilire legami buoni e armoniosi all'interno della realtà sociale. Emilio non interpreta l'individuo autosufficiente, bastevole a se stesso e ridotto all'isolamento. Egli è e vuole essere il cittadino, vivere in società e amare i suoi simili<sup>12</sup>; pronto ad essere un marito «felice ma rispettoso»<sup>13</sup> e un padre di famiglia responsabile; non anela la ricchezza in sé<sup>14</sup>, pratica un mestiere<sup>15</sup> e si guarda bene dalla cattive compagne<sup>16</sup>.

Seppur nella convinzione che la natura ha fatto l'uomo felice e buono e la società lo ha corrotto e lo corrompe rendendolo un essere misero, l'*homme nouveau* di Rousseau tende a sanare la sua natura manchevole nella relazione e grazie ai rapporti sani che instaura sapendo contrastare i pericoli della realtà esterna che attentano il suo originario stato di natura. Emilio, ora «straordinario mortale» ora «uomo prodigioso» ora «allievo immaginario», sa che il suo primo dovere è di «essere umano» e Rousseau sa che il primo dovere degli educatori è identico: «Uomini» - esclama Rousseau - «il vostro primo dovere è di essere umani!»<sup>17</sup>.

La strada per il raggiungimento della saggezza e della felicità vera è indicata dalla natura<sup>18</sup>, anzi è proprio la natura che ha predisposto originariamente le condizioni affinché l'uomo possa orientarsi all'obiettivo che rende possibile una vita buona: «il segreto è di diminuire l'eccesso dei desideri rispetto alle facoltà e di raggiungere un equilibrio perfetto tra potere e volontà. Solo [...] utilizzando cioè il pieno delle forze e conservando la quiete dell'anima, l'uomo vivrà in modo armonioso»<sup>19</sup>.

Quando l'individuo, infatti, esce dallo stato di infanzia<sup>20</sup>, esce parimenti e contemporaneamente dal-

10. A. Potestio, *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*, «Cqia», Aprile 2011, p. 2.

11. Su questo aspetto tutta l'opera di Rousseau insiste a più riprese. Nell'*Emilio* è soprattutto l'uscita dall'infanzia, con il conseguente ingresso in quella che Rousseau definisce una "seconda nascita", a riproporre con forza l'immagine dell'uomo naturale e lo scopo principale dell'insegnamento. «Fino a questo momento [infanzia] le nostre cure non sono state che giochi da ragazzi; è solo a partire da adesso che diventano importanti» (pp. 244-245). In questa fase «Il mio principale scopo insegnandogli a riconoscere e ad amare il bello in tutti i suoi generi consiste nel fissarvi i suoi affetti ed i suoi gusti, per impedire che i suoi desideri naturali si alterino e che egli giunga un giorno a cercare nella sua ricchezza quei mezzi per essere felice che deve invece trovare più vicino a sé» (p. 420).

12. Nel IV libro Rousseau tratteggia il profilo di Emilio e lo fa concedendo nella relazione con gli altri. Ovviamente Emilio «non sarà come gli altri», tuttavia «pur essendo diverso dagli altri, non sarà né antipatico né ridicolo; la differenza sarà sensibile senza diventare sgradevole. Emilio sarà, se vogliamo, un piacevole straniero» (pp. 412-413).

13. *Ibi*, V, p. 596.

14. *Emilio*, IV, p. 433: «L'uomo di gusto e davvero voluttuoso non sa che farsene della ricchezza; gli basta essere libero e padrone di sé. Chiunque goda della salute e non manchi del necessario è ricco a sufficienza, a condizione di strapparsi dal cuore i beni dell'opinione: è proprio questa l'*aurea mediocritas* di Orazio». Interessante la posizione di Maritain proprio su questo punto della riflessione di Rousseau. L'uomo che basta a se stesso contraddice, secondo Maritain, l'intento di guardare all'uomo nella sua autenticità che non può implicare l'immagine di un individuo autoreferenziale. Cfr. J. Maritain, *Tre riformatori. Lutero, Cartesio, Rousseau*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1983.

15. *Ibi*, III, pp. 227: «Non basta che scelga un mestiere utile, occorre anche che sia tale da non esigere da chi lo pratica caratteristiche odiose e incompatibili con lo spirito umanitario». Si veda, inoltre, IV, pp. 388-389.

16. *Ibi*, IV, p. 277.

17. *Ibi*, II, p. 62.

18. Con le dovute distinzioni e con le differenze sulla impostazione della questione educativa, l'idea della natura ispiratrice come unità e ordine rimanda a Comenio. Per approfondire questo tema si veda il paragrafo 2.3 «Comenio e la natura: pedagogia di una metafora» in E.M. Bruni, *Intersezioni pedagogiche*, ETS, Pisa, 2012, pp. 102-131.

19. *Emilio*, II, p. 64. Importante, fra i tanti, la riflessione di A. Bonetti, *Antropologia e teologia in Rousseau*, Vita e Pensiero, Milano, 1976.

20. *Ibi*, IV, 244.

l'ordine della natura per affacciarsi all'ordine sociale: è in questo momento che lo stesso soggetto perde quello stato originario di purezza, quel «*prius* fondante dell'uomo e dell'umanità, vale a dire la natura»<sup>21</sup> che si confonde, si offusca e difficilmente è visibile in modo diretto nell'uomo adulto che con troppo superficialità si illude di poter affidare allo sviluppo delle facoltà il suo essere forte, rinnegando la propria natura<sup>22</sup>.

Lungo il farsi individuale e sociale tale dimensione essenziale, «assetto regolato dell'universo, dove non c'è errore e ogni uomo "ha il suo posto assegnato nell'ordine migliore delle cose», si evolve, cambia e appare necessario disvelare le ombre e osservare per spiare dietro la maschera della vita in società<sup>23</sup>. In questa prospettiva la natura si connota come condizione che si trasforma, come condizione che dalla perfezione primigenia perde nel tempo e nella storia i tratti originari: nel suo *fieri* reclama di essere osservata attentamente, con lo stesso spirito di osservazione del «maestro avveduto» che da buon osservatore e filosofo «conosce l'arte di sondare i cuori adoperandosi a formarli», a prevedere e dirigere spiando gli atteggiamenti, gli sguardi, i gesti e i moti dell'animo<sup>24</sup>.

Emerge così il ritratto dell'uomo naturale, così come è pensato da Rousseau nell'*Emilio*. È lo stesso Autore del romanzo a tratteggiarlo come «un insieme concluso in sé», come «l'unità numerica, l'entità assoluta che si pone esclusivamente in rapporto con se stesso o con il proprio simile»<sup>25</sup>. E lo fa, presentando parallelamente la figura del *gouverneur*, che è chiamato ad osservare le inclinazioni del suo allievo e seguirne il cammino<sup>26</sup> e che, mentre conosce la natura del suo allievo, lo educa secondo natura e forma se stesso come istitutore autentico.

## 2. Tra stato di natura e società ordinata

Al fondo del suo modello teorico e del suo ideale umano tipico si intrecciano alcuni importanti presupposti: il costruito di natura come situazione originaria dell'uomo e antecedente della vita in comu-

nità, la concezione dello sviluppo della persona per stadi di vita<sup>27</sup> e l'idea di realizzazione umana come percorso per tutta la vita (dalla nascita alla morte), la visione multidimensionale dell'uomo e dell'educazione attenta agli aspetti biologici, psicologici, antropologici e socio-politici del processo di maturazione del singolo individuo.

Tutta l'opera di Rousseau è attraversata dall'imperativo di studiare gli uomini. Partendo dal rispondere all'interrogativo suscitato proprio dall'osservazione della realtà umana: se l'uomo è buono, «amante della giustizia e dell'ordine», se la natura primordiale del suo cuore non conosce malvagità e deprava-

21. E. Becchi, *Natura e educazione: i tre grandi testi degli anni Settanta e oltre*, in G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, cit., p. 74.

22. Nell'*Emilio* (II, p. 65) Rousseau per spiegare l'idea di *debolezza* ricorre al parallelo con l'angelo ribelle che rinnegò la propria natura: «Chi dispone di una forza superiore ai propri bisogni, si trattasse anche di un insetto o di un verme, è un essere forte; chi prova bisogni che superano le sue forze, anche se fosse un elefante, un leone, un conquistatore, un eroe o addirittura un dio, quello è un essere debole. L'angelo ribelle che rinnegò la propria natura era più debole del felice mortale che sa vivere in armonia con la propria. L'uomo è forte quando si contenta di essere ciò che è, ma diventa debole quando vuole innalzarsi al di sopra della condizione umana».

23. *Ibi*, IV, p. 268: «L'uomo di mondo si esaurisce nella sua maschera. Non essendo quasi mai dentro di sé, quando è costretto a entrarvi si trova a disagio, come un estraneo. Ai suoi occhi ciò che egli è non conta nulla, ciò che sembra è tutto». E ancora si rimanda al libro IV, pp. 278-279.

24. *Ibi*, IV, p. 264. Sul ritratto del *gouverneur* si rimanda alle interpretazioni di Y. Vargas, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995. Lo studioso individua e sottolinea diverse ipotesi di lettura e una serie di *doubles* relativi a Emilio e relativi al *gouverneur*. Allo stesso modo consente una migliore delineazione del personaggio irreal attraverso i confronti e le differenze con Wolmar della *Nouvelle Eloïse* e il Legislatore del *Contrat social*. Sulla specificità di Emilio e del suo educatore, nonché sulla distanza con i protagonisti delle altre opere, va specificato che il *gouverneur* svolge un compito assai diverso sia dal *législateur* sia da Wolmar i quali tentano di correggere e di eliminare le sedimentazioni negative del sociale nell'individuo. Il *gouverneur* costruisce e forma *ex novo*. Lo stesso Emilio è altro rispetto a Giulia della *Nouvelle Héloïse* che, nonostante l'instabile lavoro di Wolmar, ancora in punto di morte ammette di non essere guarita dal mal d'amore. Emilio non è neppure l'uomo del *Contrat social* vissuto nella società così com'è.

25. *Ibi*, I, pp. 10-11.

26. *Ibi*, I, p. 13: «Come dovremmo procedere per formare questo uomo raro? Senza dubbio c'è molto da fare: accertarsi che non faccia nulla».

27. Il percorso educativo non va inteso in senso lineare, sequenziale e cronologico. La formazione nel corso della vita tiene conto della multidirezionalità insita nella complessità dell'essere umano in cui agiscono fattori diversi. Cfr. P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, Laterza, Roma-Bari, 1986, pp. 120-125.



zione, in che modo e perché gli individui diventano malvagi<sup>28</sup>?

Sviluppando questa dimostrazione, è possibile chiarire l'essenza del pensiero rousseauiano e cioè che l'uomo è un essere sociale e, soprattutto, che l'uomo necessita di una morale propria dell'umanità. In altre parole, non è affatto concepita la contrapposizione fra la natura umana e l'esistenza in società<sup>29</sup>.

Quando traccia l'uomo isolato, come nel *Discorso sull'ineguaglianza*, è chiaro che si serve di questa immagine per finzione, ma altrove insiste sulla tesi dell'uomo «fatto per società». Da questo punto di vista per Rousseau vale che «la storia dell'umanità comincia solo con la socialità»<sup>30</sup>, a voler puntualizzare come sia la vita sociale ad attivare, e quindi rendere atto, ciò che allo stato di natura è nell'animo umano facoltà in potenza. Se nella vita sociale si scorge la possibilità di elevazione dalla primordiale condizione naturale, l'uscita cioè dalla fissità dello stato di natura, resta però la minaccia della sua degenerazione e della corruzione insita in un certo ordine sociale.

L'uomo è pur sempre socievole per natura<sup>31</sup> e questo stesso uomo non è per necessità destinato alla degenerazione. Quest'ultima interviene nella società che deteriora i costumi secondo formule e strumenti diversi: attraverso le scienze e le arti che producono mediante ricchezza e lusso la mollezza<sup>32</sup> e che sono strumenti potenziali di disuguaglianza<sup>33</sup>, attraverso la proprietà privata che ha procurato crimini e orrori poiché ha fatto dimenticare che «i frutti sono di tutti e la terra non è di nessuno»<sup>34</sup>, attraverso la schiavitù come esito di un patto iniquo<sup>35</sup>. Il punto è che i vizi e il male non sono nell'uomo-di-natura, né in generale nell'uomo civile; essi dipingono e caratterizzano essenzialmente «l'uomo mal governato»<sup>36</sup>, dal momento che un popolo diventerà quello il suo governo vorrà<sup>37</sup>. È qui che dimensione politica, dimensione educativa e istanza etica si intersecano a comporre la prospettiva costruttiva circa la condizione umana. Se i popoli sono malvagi e le grandi società mostrano i segni di una inguaribile corruzione<sup>38</sup>, resta comunque l'individuo, l'*Emile*, e si avanza la possibilità di farlo progredire come uomo attraverso l'ottima educazione.

Così *Contratto sociale* e *Emilio* sono un tutt'uno come due percorsi che completano il pensiero del Gi-

28. In particolare, questo punto importante, anzi fondamentale, del pensiero si rintraccia nella *Lettre à Christophe de Beaumont du Repaire*, che Rousseau scrive per difendersi, proprio con l'arcivescovo di Parigi, dall'accusa che gli veniva addebitata di aver scritto contro la fede cristiana. È nella lettera che Rousseau spiega la propria posizione: «Appena fui in grado di osservare gli uomini li guardai agire, e li ascoltai parlare; poi vedendo che le loro azioni non assomigliavano affatto ai loro discorsi, cercai la ragione di questa dissomiglianza e mi resi conto che essere e parere essendo per loro cose tanto differenti quanto agire e parlare, questa seconda differenza era la causa dell'altra e aveva essa medesima una causa che mi restava da cercare. La trovai nel nostro ordine sociale, il quale, del tutto contrario alla natura che niente distrugge, la tiranneggia senza posa e le fa senza posa rivendicare i suoi diritti. Seguì questa contraddizione nelle sue conseguenze e vidi che essa spiegava da sola tutti i vizi degli uomini e tutti i mali della società. Donde conclusi che non era necessario sopporre l'uomo per sua natura malvagio, dato che era possibile determinare l'origine e il progresso della sua malvagità» (*Lettre à Ch. de Beaumont*, in *Lettere morali*, a cura di R. Vitiello, Editori Riuniti, Roma 1978, p. 65).

29. Questo aspetto è stato fonte di errori interpretativi e di semplificazioni del pensiero del Ginevrino, un pensiero che invece è molto più complesso. Anche in vita, Rousseau stesso dovette difendersi in più riprese da chi gli attribuiva di aver teorizzato ed esaltato l'ideale del "buon selvaggio" solitario, sciolto da qualsiasi rapporto con i suoi simili e con la società. In particolare, si rimanda al *Discours sur l'inégalité parmi les hommes* dato alle stampe dal libraio Rey nel 1755 (nella versione curata da Bernard Gagnebin e Marcel Raymond è il secondo discorso in *Ouvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, tome 3, 1964).

30. R. Derathé, *Introduzione* al *Contratto sociale*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino, 19839, p. IX.

31. Importante il riferimento alla *Professione di fede del Vicario Savoiardo* inserita nel libro IV dell'*Emilio* (pp. 315-380) ma, come sostiene Masson, scritta precedentemente in almeno due momenti diversi, quando avvenne la conversione al calvinismo nel 1756 e dopo aver letto Helvetius in polemica al suo *De l'Esprit*.

32. Cfr. *Discours sur les sciences et les arts*, in *Ouvres complètes*, tome 3, 1964.

33. A proposito delle scienze e delle arti e della loro potenziale funzione di degenerare la società, Iring Fetscher commenta che «troppo spesso artisti e scienziati sono mossi soprattutto dal desiderio di distinguersi (*se distinguer*), valorizzando così la naturale disuguaglianza delle doti umane che, nella comunità politica, dovrebbe invece passare in seconda linea rispetto all'uguaglianza giuridica. Inoltre essi vivono nell'*oisiveté*, e anche questo loro ozio [...] pagato da un sovrappiù di lavoro altrui, è un elemento che turba l'uguaglianza» (*La filosofia politica di Rousseau. Per la storia del concetto democratico di libertà*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1972, p. 17).

34. *Discours sur l'inégalité parmi les hommes*, p. 321.

35. *Contratto sociale*, p. 16: «Rinunciare alla propria libertà significa rinunciare alla propria qualità di uomo, ai diritti dell'umanità, anzi ai propri doveri. [...] Una rinuncia simile è incompatibile con la natura dell'uomo; togliere ogni libertà alla sua volontà significa togliere ogni moralità alle sue azioni».

36. Prefazione al *Narcisse*, in *Ouvres complètes*, tome 2, p. 969.

37. Rousseau denuncia (nel *Discorso sull'ineguaglianza*) i governi moderni e propone (nel *Contratto sociale*) un esempio sano di istituzioni politiche che possano consentire agli uomini di preservare la purezza.

38. A proposito del piano di salvezza degli Stati, Rousseau con chiarezza dà per irrecuperabili quelli grandi, ossia quelli dalla lunga storia

nevrino. Nel *Contratto sociale* si rivolge, tuttavia, agli uomini reali, quelli storici, uomini che hanno assorbito il male della società e hanno perduto la purezza primitiva e originaria; nell'*Emilio* il protagonista è appunto l'uomo nel suo grado zero, ossia l'individuo nel quale non si è ancora insinuato il vizio. Con Emilio Rousseau procede affinché non si degeneri, non è preoccupato dal dovere guarirlo dal male sociale. L'educazione di Emilio si connota, perciò, come un'educazione negativa, finalizzata a preservare il fanciullo dalla corruzione del suo animo e, «per ottenere ciò, è necessario, data la decadenza che si è verificata, isolare Emilio, “decontestualizzarlo”, conservarlo nella sua dimensione “naturale”»<sup>39</sup>.

Egli sarà formato moralmente a vivere da essere sociale. E per imparare a vivere nella società, prima fa da *spectateur*, cioè osserva, e poi vi agirà da *acteur* avendo sviluppato facoltà tale da sapersi distanziare dalle fonti di corruzione. La sua educazione, pur essendo privata, è destinata a prepararlo alla vita in società, a renderlo cittadino di una società ordinata che appunto dovrà cercare e nella quale vivrà come cittadino che non si corrompe grazie alla formazione etica che ha ricevuto.

La relazione con l'altro e la maturazione di una identità morale corrono di pari passo e rappresentano un aspetto importante nell'intera produzione del Ginevrino<sup>40</sup>. Allo stesso modo gioca un ruolo centrale la coppia “stato di natura” e “stato civile”, che non stabilisce una contrapposizione né rappresenta solo un passaggio dal significato giuridico e politico: vi è un forte connotato morale nel passaggio dallo stato di natura a quello civile che «produce nell'uomo un cambiamento molto notevole, sostituendo nella sua condotta la giustizia all'istinto e dando alle sue azioni la moralità che ad esse prima mancava»<sup>41</sup>. Ecco allora emergere come presupposti della riflessione, da una parte, la considerazione che la condizione di “essere uomini” è dipendente e successiva a quella di essere prima cittadini e, dall'altra parte, la convinzione che morale e politica sono due facce di una stessa medaglia. Il punto fermo è che l'uomo consegue la *liberté morale* solo nella *société bien ordon-*

*née*<sup>42</sup>, in cui nessun uomo possa assoggettare un suo simile senza il suo consenso, in cui la sovranità sia esercitata dal popolo, in cui domini il patto sociale.

### 3. L'utopia pedagogica

Scrivendo Eugenio Garin che «tutte le opere di Rousseau sono politiche», tuttavia appare con evidenza che è sempre e solo l'educazione l'attività che migliora e salva l'uomo come «mediatrice tra uomo/società/storia in forma innovatrice e radicale»<sup>43</sup>.

di civiltà. Non a caso lo scopo di «Trovare una forma di associazione che difenda e protegga con tutta la forza comune le persone e i beni di ciascuno associato, e per la quale ciascuno, unendosi a tutti, non obbedisca tuttavia a se stesso, e resti libero come prima» può trovare realizzazione non in un governo qualsiasi o in un Paese qualsiasi. Al di là della grandezza degli Stati, quel che più conta è la mentalità. Così Egli guarda alla Repubblica di Ginevra (nella *Nouvelle Héloïse*) o alla Corsica o anche alla “grande” Polonia dove il popolo è animato da un forte spirito di patria e di libertà. Di particolare importanza su questo tema nel *Contratto sociale* la trattazione nelle pagine 107-112.

39. R. Gatti, *Il male, l'educazione, la politica*, in G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, cit., p. 169. Per approfondire si rimanda al volume dello stesso Autore *Rousseau. Il male e la politica*, Studium, Roma 2012.

40. Cfr. R. Gatti, *Rousseau: critica all'individualismo moderno e dilemmi del legame sociale*, in F. Bilancia - F. Di Sciullo - F. Rimoli, *Paura dell'Altro. Identità occidentale e cittadinanza*, Carocci, Roma 2008.

41. *Contratto sociale*, p. 29. Qui Rousseau con estrema chiarezza specifica che «sebbene in questo stato [quello civile] egli si privi di molti vantaggi che gli vengono dalla natura, ne guadagna in cambio altri così grandi, le sue facoltà si esercitano e si sviluppano, le sue idee si allargano, i suoi sentimenti si nobilitano, tutta la sua anima si eleva a tal punto che, se gli abusi di questa nuova condizione non lo degradassero spesso al disotto di quella da cui è uscito, egli dovrebbe benedire continuamente l'istante felice che lo strappò per sempre da quelle sue condizioni primitive e che di un animale stupido e limitato fece un essere intelligente e un uomo».

42. Quanto al progetto politico di Rousseau, Roberto Gatti ne sottolinea le ragioni della debolezza, affermando che «fallisce nel suo intento di delineare un'alternativa plausibile, di rifondare cioè uno spazio politico mettendo a frutto elementi cruciali della tradizione repubblicana di matrice aristotelica. Fallisce perché mette in campo una risposta debole - anzi, in parte chiaramente aporetica - all'individualismo e perché articola una teoria intimamente lacunosa, attraversata da tensioni non conciliabili, dell'uomo come essere *sociale per natura*» (R. Gatti, *Rousseau: critica all'individualismo moderno e dilemmi del legame sociale*, cit., p. 21). Importanti, in particolare, le letture di M. Viroli, *Jean-Jacques Rousseau e la teoria della società bene ordinata*, il Mulino, Bologna 1993 e di R. Derathé, *Rousseau e la scienza politica del suo tempo*, tr. it., il Mulino, Bologna 1993.

43. F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, il Melangolo, Genova, 2011, p. 27.

Ben poco importa, se il progetto educativo trovasse realizzazione nella realtà: Emilio è un bambino immaginario e la sua formazione si contempla nell'isolamento. Ben poco importa, se la presentazione dell'uomo rinnovato e della società egualitaria si risolvesse in una catena di antinomie e nella radicalità-problematicità-complementarità di svariate e sfumate alternative.

Al contrario la riflessione filosofica, teoretica, antropologica, politica si snoda e trova il suo *focus* nella prospettiva pedagogica che si va sistemando in più modelli o vie, tra critica della tradizione (del razionalismo-materialismo-meccanicismo-ateismo dei *philosophes*)<sup>44</sup>, decostruzione dei modelli deterministici e ricostruzione dell'uomo umano. La stessa apparente disorganicità, o meglio asistematicità argomentativa e discorsiva che ha limitato fino almeno agli anni Settanta del secolo scorso la possibilità di far emergere lo spirito reale e complessivo del pensiero di Rousseau, si spiega con le costanti espansioni del pedagogico in ciò che non può dirsi in senso stretto pedagogico: si pensi solo alle numerose digressioni nel testo dell'*Emile*.

La prospettiva di quella "pedagogia in grande" che attraversa Rousseau dai primi scritti sulla musica, passando per le rappresentazioni teatrali (*Les Muses galantes*), fino ai *Discours sur l'économie politique*, ai *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, a *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, e alle opere della maturità, l'*Émile*, il *Contrat social*, le *Les Lettres écrites de la montagne* e le *Confessions*<sup>45</sup>, risalta solo da un'analisi, non settoriale e pregiudiziale, ma complessiva e integrata dell'evoluzione delle sue idee e della sua produzione.

Appare così fuorviante tentare o voler ricercare una pedagogia nelle opere dello studioso, come fa notare Jean Guéhenno a proposito dell'interpretazione del rapporto fra vita e opere del Ginevrino. Il biografo aveva individuato almeno tre immagini: il Rousseau che si rivedeva nella memoria (nelle *Confessioni*, ad esempio), il Rousseau ideale, il profeta (nell'*Emilio*, ad esempio, ma anche nella *Nouvelle Héloïse*), il Rousseau indagato dal biografo<sup>46</sup>. Nella medesima

direzione le *Tre pedagogie di Rousseau* ricostruite da Franco Cambi si presentano come chiarificatrici di «tre vie in divenire e parallele e complementari»<sup>47</sup>, tre «rimedi» del male, tre vie umane. In tal senso, il cittadino, l'uomo morale, l'individuo isolato animano le tre pedagogie concepite come modelli di formazione potenziali, immaginari, congetturati teoricamente ma difficilmente trasferibili nella prassi.

A rendere inquiete le pagine, al di là dell'assenza di una linearità o meglio di una univocità di pensiero<sup>48</sup>, contribuisce la tensione radicale che nasce in Rousseau dall'insofferenza verso le evidenti insufficienze dei luoghi, degli scopi e dei metodi della tradizione e di certo "educativo" (e non solo). Da qui prende avvio, come si è sottolineato, la critica alla ragione pura, alla società, al paradigma antropologico moderno. Da qui nasce il lavoro di definizione di un rigenerato e rigenerante piano educativo e di un discorso che si appresta a farsi rigoroso e scientifico. L'*anthropos* nel suo grado zero si erge al centro di questa ricerca, accompagnando la riflessione nelle sue dimensioni teoriche-empiriche-storiche e nelle sue forme, cittadino - uomo morale - uomo isolato, rispetto alle quali si impone come una immanenza l'intenzionalità pedagogica che mira a riportare l'uomo «fino allo stato di natura» per salvarlo dalla infelicità a cui lo destinano inerosabilmente cultura e società<sup>49</sup>. Lo scopo, ripete Rousseau, è dato dal seguire la via che la natura indica<sup>50</sup>! Soprattutto nel-

44. P. Casini, *Introduzione a Rousseau*, cit., pp. 28-38. E ancora per un'analisi sul rapporto fra Rousseau e i *philosophes* si veda, in particolare, J. Roussel, *J.-J. Rousseau après la Révolution 1775-1830*, Colin, Paris 1972.

45. Per un panorama sulle edizioni e sulle traduzioni delle opere, si rimanda a J. Sélénier, *Bibliographie générale des œuvres de J.-J. Rousseau*, Encyclopédie Française, Paris 1949.

46. J. Guéhenno, *Jean-Jacques, en marge des Confessions*, Grasset, Paris 1948, pp. 10-11.

47. F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau*, cit., p. 21.

48. Fra i tanti, si confronti E. Cassirer, *Il problema J.-J. Rousseau*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

49. *Discours sur l'inégalité*. Si vedano, inoltre, gli studi di A. Philonenko, *Jean-Jacques Rousseau et le pensée du malheur*, voll. 3, Vrin, Paris, 1984 e T. Todorov, *Una fragile felicità. Saggio su Rousseau*, trad. it., il Mulino, Bologna 1987.

50. Di particolare interesse è la riflessione in D. Mornet, *Le sentiment de la nature en France de J.-J. Rousseau à Bernardin de Saint-Pierre*, Haschette, Paris 1907.



l'educazione degli uomini, nella consapevolezza tuttavia che essa è pur sempre un'arte e che, come tale, «è quasi impossibile che l'educazione abbia successo»<sup>51</sup>.

Va da sé che la rivoluzione copernicana operata nella teorizzazione antropologico-educativa proceda di pari passo con la rivoluzione proposta nella trattazione politico-sociale: a partire già dall'elaborazione della nuova immagine dell'infanzia specchio della vicinanza all'uomo di natura, dall'idea di uno sviluppo umano per tappe evolutive, dalla postulata convinzione che le origini del male nell'uomo siano dovute allo snaturamento, dalla proposizione del rimedio per la società nella ristrutturazione mediante il "contratto", dalla presentazione dell'ideale umano in Emilio e dalla pianificazione della società bene ordinata<sup>52</sup>.

L'uomo nuovo (Emilio), naturale e socievole, si completa con e nella rinascita sociale a cui egli stesso concorre. L'idea moderna di una eguaglianza giuridica di tutti i cittadini in quanto soggetti di diritto, la considerazione che tutti i cittadini siano detentori di una sovranità e siano membri di una nazione, sono le conquiste della concezione di cittadinanza che proprio Rousseau favorì a pieno titolo.

Non si può non rintracciare nelle sue riflessioni la vocazione a una emancipazione nell'ordine della più avvertita autonomia e libertà dell'uomo rispetto alla sudditanza e alla dipendenza dei periodi precedenti. Certamente si rinnoverà in forma nuova l'intreccio fra pensiero-teorizzazione e potere, così pure si riporranno con vesti nuove le asimmetrie educative e sociali, permarrà quella visione razionale e razionalistica propria della tradizione occidentale che legge tutto, l'uomo e tutto il resto, secondo i parametri di Verità, Ordine e Norma<sup>53</sup>.

In Rousseau, tuttavia, si scorge un sentito impegno affinché l'educazione dell'individuo non continui a essere prodotto determinato e deterministico delle influenze sociali. E allora, mentre Locke disegnava il ritratto educativo del *gentleman* inglese perfettamente in sintonia con l'Inghilterra che si stava industrializzando, mentre Della Casa componeva il suo *Ga-*

*lateo* e mentre l'intero Illuminismo riconosceva al problema pedagogico un posto centrale, tanto da sottolineare con forza la sua importanza sociale e politica e tanto da sviluppare *curricula* scolastici adeguati alle esigenze della società borghese alla luce del principio della utilità della cultura, il pedagogista Rousseau teorizza l'educazione dell'uomo in quanto tale attraverso un ritorno alla natura.

Nello spirito della Rivoluzione francese la volontà generale come bene comune è in relazione con l'esercizio costante dell'individuo a vivere nei valori comuni fino al punto di riconoscerli come suoi personali e come di tutti in egual misura. Per un verso il bene comune educa e forma il cittadino, per un altro verso fra Stato e cittadino ha luogo un patto che eleva l'uomo nuovo e le sue facoltà rendendolo padrone di sé obbedendo alla legge dello Stato che egli stesso si è dato<sup>54</sup>.

Tenendo conto che il pensiero di Rousseau si origina all'interno della riflessione teoretica, considerando che non era affatto intenzione di Rousseau scrivere un'opera sistematica<sup>55</sup>, è possibile individuare alcuni pilastri centrali della sua opera: il tema del rapporto natura-cultura, natura-società e, non ultimo, il tema della relazione pedagogia-politica<sup>56</sup>. Come matrice sta l'anticultura che, rafforzando l'idea della bontà originaria dell'uomo, per un verso stabilisce una netta rottura con gli intellettuali illuministi e con le loro teo-

51. *Emilio*, I, p. 9.

52. Cfr. J. Starobinski, *Il rimedio del male*, Einaudi, Torino 1990.

53. Si rimanda a E.M. Bruni, *La triade uomo-formazione-politica*, in M.R. Strollo (ed.), *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*, Luciano Editore, Napoli 2014, pp. 97-114.

54. Per il significato che assume in Rousseau il concetto di *volonté générale* valga il riferimento a P. Riley, *La volontà generale prima di Rousseau. La trasformazione del divino nel politico*, tr. it., Giuffrè, Milano 1995, pp. 209-272.

55. Si ricordi a tal riguardo che lo stesso Autore nella *Prefazione* dell'*Emile* del 1762 afferma di avere a cuore di comunicare al lettore che sua primaria intenzione era di offrire consigli a Madame *Chenonceaux* in quanto madre, anzi «buona madre che è in grado di pensare». Ciò per sottolineare come non vi fosse la necessità di un programma scandito. Più precisamente Rousseau voleva rimarcare la distanza dalle opere dei predecessori e la sua manifesta intenzione di seguire, anche nel suo fine di formare gli uomini, un'altra via teorica.

56. Per approfondimenti si rimanda al paragrafo 2.2 "*Da Comenio a Rousseau: un'idea nuova di educazione*" in E. M. Bruni, *Intersezioni pedagogiche*, cit., pp. 97-102.



rie educative e politico-sociali, per un altro verso sposta l'attenzione sulla virtù e sulla natura in contrapposizione alla cultura e alla società nelle forme e nelle pratiche proprie della modernità<sup>57</sup>.

Da questa inversione di analisi deriva lo slittamento della riflessione sulla natura umana in uno spazio utopico-immaginario, in condizioni cioè prive di qualsiasi attendibilità storica in cui si problematizza la relazione tra educazione e società e in cui si spezza la degenerante influenza esercitata dalla società sull'educazione e sull'individuo<sup>58</sup>. Questa prospettiva influenzerà non poco le elaborazioni scientifiche del Novecento sino a far sentire la sua eco nell'affermazione degli ideali democratici, in Paesi francofoni e anche altrove dove si avviano le prime esperienze delle "Scuole Nuove" ispirate ai principi della tradizione ginevrina (da Claparède a Piaget), per arrivare all'esperienza deweyana e alle teorizzazioni dell'attivismo.

Sta di fatto che Rousseau è stato ed è tuttora un riferimento obbligato degli studiosi, pedagogisti in modo particolare, che in ogni caso hanno dovuto e devono confrontarsi con la sua lezione, con le nuove prospettive di indagine, con i nuovi scenari culturali e formativi, più inquieti e problematici, che proprio il Ginevrino ha inaugurato e lasciato per il tramite dei suoi scritti come eredità al pensiero contemporaneo. Si pensi, in particolare, per arrivare ai nostri giorni all'influenza delle sue intuizioni circa la natura umana e il processo di formazione, all'attuazione del superamento della lettura statica del percorso di maturazione e di umanizzazione del soggetto<sup>59</sup>.

Il suo costruito di natura è sì ipotetico e irrealistico, ma in ogni caso possibile e necessario: l'uomo di natura va tutelato anche se fosse solo un modello irrealizzabile<sup>60</sup>.

Con Rousseau - si può a ragione affermare - l'uomo e l'educazione si riappropriano della caratteristica essenziale, la dinamicità, liberandosi dai vincoli della impostazione teoretica dominante fondata sulla fisicità e sulla negazione dell'idea stessa di trasformazione e di partecipazione attiva. Quando la teoria tradizionale presupponeva la trasformazione e il cambiamento via educazione, infatti, li contemplava

come necessari e determinati aprioristicamente così che «il soggetto/oggetto dell'educazione è semplice esecutore di un processo che esiste, che è pensato, che viene attuato indipendentemente dal soggetto/oggetto stesso, come processo che non si preoccupa di connettersi e rapportarsi ai processi cognitivi, che non prevede la partecipazione di un uomo capace di prendere posizioni o di scegliere liberamente»<sup>61</sup>.

L'odissea di Emilio è quella di un uomo che nasce senza un corredo biologico completo e che durante il corso della sua esistenza per vivere deve sanare

57. Il richiamo all'esempio degli antichi assume un ruolo decisivo nello sviluppo delle argomentazioni. A parte gli scritti politici dove è costante il parallelo con la storia passata, nel *Contratto sociale* e nell'*Emilio* il ricordo della grandezza morale dei popoli antichi non sembra avere alcun intento negativo né tanto meno alcuna limitazione al ricordo di un paradiso perduto. Rousseau spera che la memoria dei principi legislativi passati possa garantire il risveglio dei moderni e la liberazione degli stessi dalla corruzione.

58. Si rimanda, per ulteriori approfondimenti sui caratteri della formazione dell'uomo ideale nella società, alla lettura del già citato volume di Tzvetan Todorov, *Una fragile felicità. Saggio su Rousseau*, tr. it., il Mulino, Bologna 1987.

59. Importante è il riferimento alle riflessioni di G.A. Colozza, *Il metodo attivo nell'"Emilio" . Ripensando l'"Emilio" . Saggi*, Libreria Editrice Ant. Trimarchi, Palermo 1912. Si rimanda, inoltre, a M. Benetton, *Il ciclo di vita maschile e femminile nella pedagogia dell'Emilio*, in C. Xodo (ed.), *Rousseau e le donne*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 159-190.

60. Cfr. F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau*, cit., pp. 22-25, in cui si sottolinea il carattere ideale e nel contempo dinamico del costruito dell'uomo-di-natura.

61. E.M. Bruni, *Intersezioni pedagogiche*, cit., p. 71: «Se così facesse [prevedere cioè la possibilità di trasformazione], il processo educativo e la scienza che di esso si occupa verrebbero ad essere minati nel loro carattere razionalistico, verrebbero a perdere la certezza data dalla razionalità: l'esito finale del processo rischierebbe di non essere controllato e prevedibile senza la guida di una razionalità forte. È la razionalità infatti, quella razionalità che impone la definizione di processo educativo in ogni sua fase, a garantire il cambiamento, per così dire dato per scontato. La questione della possibile realizzazione di un esito non trova ragione di esistere nel discorso pedagogico impostato secondo il postulato razionalistico: se di possibilità si vuol parlare, questa è sempre connessa non tanto alla realizzazione effettiva di un'esperienza contestualizzata in un determinato tempo e in una precisa cultura/società, bensì alla possibilità di educazione in realtà assolute, in riferimento cioè a contesti socio-culturali trascendentali, ideali. Il principio della possibilità in altri termini viene così a snaturalizzarsi, perdendo la sua caratteristica principale, la problematicità. Diventa, di converso, una possibilità fissa, immobile, chiusa, certa, stabile». Di particolare rilievo sono le riflessioni in E. Agazzi, *Le rivoluzioni scientifiche e il mondo moderno*, Fondazione A. e G. Boroli, Milano 2008. Per un quadro delle problematiche epistemologiche del secolo scorso, si rimanda a E. Agazzi (ed.), *Novecento, Novecenti. La cultura di un secolo*, La Scuola, Brescia 1999.

questa natura biologica con la cultura<sup>62</sup>. Da tale presupposto Rousseau intuisce la centralità dell'educazione che, però, non è esclusiva attività di trasmissione. A ben guardare Emilio è coinvolto attivamente nella sua formazione; così l'educatore pare tutto preso dall'osservare l'animo del suo allievo prima di proferire anche solo una parola, più che impegnato a trasmettere qualche precetto si preoccupa di rendere Emilio partecipe della relazione educativa e del suo personale processo trasformativo.

Il precettore è consapevole che Emilio non è tutto ragione ma che in lui abita una complessa e articolata interiorità. Si pensi alla visione profetica circa il modo di concepire la relazione educativa, profetica e ispiratrice delle recenti teorie dell'apprendimento trasformativo: la coppia educando-ambiente e la coppia educando-educatore sono legate ed entrambe si caratterizzano in virtù delle reciproche trasformazioni. In particolare il rapporto fra il maestro e il suo allievo si fa complesso: il compito dell'educatore, lasciando alla spalle ogni riferimento a metodi precettistici, si concretizza nella predisposizione di situazioni concrete di apprendimento e di formazione. L'apprendimento di Emilio si specifica, infatti, come una pratica, così come tutto il suo percorso formativo viene a qualificarsi come pratica riflessiva<sup>63</sup>. Emilio usa le mani, svolge attività reali, il suo apprendimento è favorito ricorrendo all'esperienza diretta. Si pensi, infine, a quanta importanza abbia dato Rousseau al lavoro<sup>64</sup> e si pensi alla centralità ricoperta nella sua impostazione di educazione naturale e ne-

gativa dal ruolo attivo di Emilio, sia quando Emilio è spettatore della natura e della società sia quando è attore che opera nella società.

Elsa M. Bruni

Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti - Pescara

62. Il riferimento è alla teoria della *neotenia*, secondo la quale la specie umana mantiene, a differenza delle altre specie, i caratteri giovanili. L'uomo nasce con un bagaglio istintuale inferiore rispetto a quello dei viventi di altre specie i quali sanno adattarsi immediatamente all'ambiente in cui nascono. L'uomo, invece, nasce senza possedere specializzazioni biologiche e per questo necessita di un periodo di assistenza infantile più lungo. I limiti biologici rendono, per altri aspetti, l'uomo meno soggetto a subire i dettami ambientali e più disponibile a realizzare strumenti per sanare le proprie lacune naturali. La tecnica, ossia la cultura, è lo strumento che l'uomo costruisce per crearsi un suo mondo che è la proiezione stessa delle sue azioni, che raccoglie simbolicamente i significati dei suoi prodotti e dei suoi comportamenti. Nel servirsi della tecnica per ampliare le sue intime forme intellettive, l'uomo comunica necessariamente con tutti quanti incontra nel suo cammino di formazione, percependo la consapevolezza che la socialità e quindi la pluralità non sono elementi aggiuntivi, ma possono ben dirsi fatti strutturali e universale. Per approfondire, in particolare si rimanda a G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010 e a M. Laeng, G. Ballanti, *Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000 (nello specifico, pp. 25-41).

63. Va da sé pensare alle epistemologie pedagogiche situate, a Dewey e Mezirow. Per J. Dewey si rimanda, fra i tanti, al volume del 1910 *How we think (Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione)*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1992); per J. Mezirow valga, in particolare, il riferimento a *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.

64. Di particolare interesse le riflessioni sul tema in generale e in Rousseau in particolare sviluppate in G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011 e in A. Potestio, *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*, cit., pp. 9-17.