



Citation: Baldacci, M. (2023). Autorità e libertà nel pensiero di Lamberto Borghi. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 3-10. doi: 10.36253/rse-15068

Received: August 28, 2023

Accepted: October 24, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Baldacci, M. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Autorità e libertà nel pensiero di Lamberto Borghi

Authority and freedom in the thought of Lamberto Borghi

MASSIMO BALDACCI

Università di Urbino
massimo.baldacci@uniurb.it

Abstract. This paper examines Lamberto Borghi's book *Education and Authority in Modern Italy*. In the first part, we describe the historical period in which this work was published. In the second part, we analyze its central theses. In the third part, we discuss the present significance of this work.

Keywords: education, authority, freedom, anarchy, doubt.

Riassunto. L'articolo esamina il volume di Lamberto Borghi *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. La prima parte descrive il periodo storico in cui fu pubblicata questa opera. La seconda parte analizza le sue principali tesi. La terza parte discute il significato attuale di questa opera.

Parole chiave: educazione, autorità, libertà, anarchia, dubbio.

PREMESSA

La recente riedizione del volume di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Junior, Bergamo 2021; prima ediz. origin.: Firenze, La Nuova Italia, 1951), arricchito dalle eccellenti introduzioni di Carmen Betti e Franco Cambi, è l'occasione per tornare sul pensiero di questo pedagogista, uno dei più grandi del nostro paese nella seconda metà del Novecento.

Questo volume ha un valore seminale nell'opera di Borghi, e rappresenta ormai un vero e proprio *classico*: continua a dirci qualcosa d'importante, che ha un significato anche per i nostri attuali problemi. Si tratta di un lavoro profondamente unitario, attraversato da un preciso filo conduttore: la critica dell'autoritarismo che ha innervato la storia d'Italia dal Risorgimento al Fascismo, ma che sembrava incline a ripresentarsi anche nel dopoguerra. Tornare su queste riflessioni di Borghi induce a innalzare il livello di vigilan-

za verso il ripresentarsi, anche ai nostri giorni, di nuove forme di autoritarismo che possano ostacolare la crescita intellettuale e morale delle donne e degli uomini di oggi, nonché lo sviluppo democratico del nostro paese.

In questo contributo, tratterò il pensiero di Borghi muovendo dal volume in questione, cercando di individuare i motivi che hanno avuto continuazione nei suoi lavori successivi. A questo scopo, attraverserò tre punti: (1) accennerò al quadro storico-culturale in cui si collocò la pubblicazione di questo volume; (2) analizzerò brevemente alcune delle principali tesi in esso avanzate e svilupperò alcune considerazioni critiche; (3) avanzerò alcune considerazioni sull'attualità della lezione di Borghi.

IL QUADRO STORICO-CULTURALE

Come è noto, nel 1940, a causa delle leggi razziali fasciste del 1938, Borghi – che era di origini ebraiche – era dovuto emigrare negli Stati Uniti. Qui, tra il 1945 e il 1947 scrisse il saggio in questione, che – una volta rientrato in Italia – fu rielaborato e completato da una conclusione che teneva conto della situazione italiana del dopoguerra, e pubblicato dalla Nuova Italia nel 1951.

Il patto tra le forze della Resistenza si era già spezzato, e dopo le elezioni del 1948 il paese vedeva l'egemonia delle forze moderate, espressa dal centrismo democristiano. Con l'avvento della Guerra fredda, tali forze avevano compiuto la scelta dell'Atlantismo, e si era diffuso un accentuato anticomunismo. Il pontificato di Pio XII si poneva in una linea di marcato clericalismo, cercando di imporre il primato della Chiesa sulla vita pubblica del paese. In questo quadro si situavano le tre principali correnti culturali: quella cattolica, quella marxista e quella laica liberalsocialista.

I cattolici avevano ripreso a elaborare la propria linea culturale fin dal 1945, col primo (di una lunga serie) Convegno di Gallarate, promosso dal prof. Padovani e da Padre Giacon, a cui si sarebbero aggiunti dal lato pedagogico i Convegni di *Scholè* a partire dal 1954. Spiritualismo neoagostiniano e neotomismo iniziarono a convergere nella prospettiva del personalismo.

I marxisti aprirono il loro fronte di lotta culturale attivando la cosiddetta "operazione Gramsci", con la pubblicazione delle *Lettere dal carcere* (1947) e poi, dal 1948 al 1951, dei *Quaderni del carcere*, nell'edizione tematica curata da Felice Platone sotto la supervisione dello stesso Togliatti.

In questa situazione, l'area laica assunse come riferimento privilegiato il pensiero di Dewey. A questo proposito, il saggio emblematico fu scritto da Abbagnano nel 1948 sulla *Rivista di Filosofia* col titolo *Verso il nuo-*

vo illuminismo: John Dewey. Il filosofo americano veniva indicato come l'antesignano di una concezione umana della ragione, capace di illuminare la vita degli uomini nella complessa situazione del dopoguerra. Questa opera può essere vista come l'antecedente del movimento del *neoilluminismo*. Tale movimento prese concretamente forma nel Convegno di Torino del 1953, promosso dallo stesso Abbagnano e a cui presero parte studiosi come Preti, Bobbio, Geymonat (non fu invitato Banfi, ormai organico ai marxisti) e Visalberghi sul lato pedagogico (vedi Pasini, Rolando 1991). Borghi, pur non essendo presente firmò la dichiarazione finale (come pure Bertin), che divenne il (sobrio) manifesto del movimento. I convegni dei neoilluministi continuarono fino al 1962, e in quello del 1960 Borghi presentò una relazione sul motivo religioso in Dewey. Nel frattempo, la pedagogia laica si raccoglieva intorno alla rivista *Scuola e Città*, fondata da Ernesto Codignola nel 1950.

Pur aderendo al movimento neoilluminista, Borghi aveva però già individuato autonomamente un proprio riferimento in Dewey. Infatti, nell'opera *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, pubblicata nel 1951, il pedagogista toscano chiarisce che essa è il frutto delle sue strette interazioni con l'area di pensiero deweyano, avute durante il soggiorno in America (quindi, nella prima metà degli anni Quaranta). Nel 1951 esce anche la monografia di Visalberghi: *John Dewey*, mentre sul lato laico-razionalista Bertin pubblica *Introduzione al problematicismo pedagogico* (che riprenderemo più avanti). Agli inizi degli anni Cinquanta, la pedagogia laica ha così definito i suoi indirizzi (pragmatismo deweyano e razionalismo neocriticista), imparentati dall'ispirazione neoilluminista.

D'altra parte, sarebbe riduttivo considerare Borghi come un mero interprete di Dewey. Sebbene questo autore giochi un ruolo di primo piano nel suo pensiero, la sua influenza è filtrata dall'attenzione di Borghi alla linea culturale Cattaneo-Salvemini, ed è resa più complessa dalla sensibilità del pedagogista toscano verso il pensiero anarchico (come vedremo). Visalberghi, invece, al pensiero di Dewey univa piuttosto l'influenza del neoeempirismo anglosassone (si veda il suo *Esperienza e valutazione*, 1958), secondo una tendenza che all'interno del neoilluminismo era rappresentata soprattutto da Preti e da Geymonat. A questo proposito, appaiono significative le differenti sfumature nell'interpretazione del pensiero di Dewey da parte di questi due studiosi.

Nel presentare Dewey come il «filosofo della democrazia», Visalberghi afferma che le sue idee costituiscono «la più compiuta alternativa democratica all'universalismo rivoluzionario della dottrina e della prassi marxista» (1951, 9). Un giudizio che risente probabilmente

del clima della Guerra fredda, in quanto sembra evocare l'opposizione tra democrazia occidentale e dittatura sovietica. Borghi (1951, 11-3), invece, evidenzia l'influenza su Dewey della tradizione dei *dissenters* colonizzatori del *New England*, che aveva trovato un rappresentante canonico in Thoreau (l'autore del celebre saggio *Disobbedienza civile*, 1849), oggi considerato come uno degli antesignani del pensiero anarchico. Perciò, Borghi ammoniva che «Senza tenere presenti queste radici anti-conformiste del suo pensiero, questi filoni di antistatalismo e di anti-istituzionalismo [...] Dewey non si intende che per metà» (Borghi 1951, 11). In altre parole, per Borghi, Dewey rappresentava una voce critica e radicale all'interno della stessa democrazia americana, vi introduceva una cruciale differenza tra democrazia formale (mera modalità di governo) e autentica democrazia partecipativa (forma di vita sociale e sentimento condiviso). Ed è questa differenza e questa radicalità che rischiano di andare perdute nella chiave oppositiva democrazia/marxismo prospettata da Visalberghi. Questa lettura borghiana di Dewey come pensatore critico, incline al dissenso, è stata indirettamente corroborata dalla biografia intellettuale di Dewey scritta da Westbrook (2011), dove il filosofo americano viene presentato come l'esponente di una linea di pensiero radicale minoritaria, che è risultata sconfitta nel corso storico statunitense, caratterizzato dal progressivo tradimento della democrazia.

Ricordata la collocazione di Borghi e la specificità delle sue posizioni all'interno della pedagogia laica, possiamo passare a esaminare *Educazione e autorità nell'Italia moderna*.

TESI E MOTIVI DELL'OPERA

Come si è detto, il filo conduttore dell'opera consiste nella rilevazione di una vena di autoritarismo che percorre la storia d'Italia dal Risorgimento al Fascismo. Inoltre, nelle conclusioni – calibrate sulla situazione italiana del dopoguerra – si coglie il risorgere di pulsioni autoritarie che è necessario contrastare. Così, il valore di questo volume non è soltanto storico, ma anche prospettico.

Le radici di tale vena autoritaria vengono individuate nel Risorgimento, pressoché in tutte le forze sociali e culturali che lo caratterizzavano: lo Stato, la Chiesa, i cattolici liberali, gli hegeliani, e perfino in Mazzini e nel mazzinianesimo. Un momento cruciale della strutturazione della concezione autoritaria è la *teoria dei due popoli* sostenuta dagli storicisti hegeliani, e da De Meis in particolare. Tale teoria radicalizza la distinzione vichiana tra il sentire e il pensare, accogliendola in forma naturalizzata e quindi immodificabile. Che al popo-

lo capace di pensare, di scarsa consistenza quantitativa, si pongano dinanzi vaste masse popolari capaci solo di sentire, prigioniere dei loro sentimenti immediati, diviene una giustificazione per un governo verticistico e autoritario di tali masse.

Nello Stato liberale, la propensione autoritaria delle classi dirigenti del paese prosegue, ed è responsabile di una scuola a struttura duale, dove i percorsi di formazione dei gruppi sociali subalterni (elementare-postelementare) erano separati da quelli riservati ai gruppi egemoni (ginnasio-liceo-università). Nemmeno i socialisti misero seriamente in discussione questa struttura, limitandosi a chiedere scuole tecniche per i lavoratori. La Riforma Gentile del 1923 determinò poi un irrigidimento di questa separazione attraverso un severo sistema d'esami d'ammissione e di rilascio dei titoli.

Rispetto a tale quadro, qui sommariamente riepilogato, Cambi (2021) – nella sua introduzione all'opera in questione – avanza l'interessante idea di una comparazione tra le tesi di Borghi e quelle di Gramsci. Per comprendere meglio le posizioni di Borghi, intendo sviluppare proprio questo confronto con Gramsci.

Come è noto, Gramsci (1975) presenta il Risorgimento come una *rivoluzione passiva*, come un processo diretto dall'alto, a cui ha fatto difetto la partecipazione delle masse popolari (e in particolare di quelle contadine). Questa direzione dall'alto, detenuta dai moderati, era volta a evitare che il processo di unificazione nazionale potesse assumere il carattere di una trasformazione sociale.

Gramsci, però, vedeva una differenza tra la fase risorgimentale e quella unitaria. Durante il Risorgimento si ha un'autentica egemonia politico-culturale dei moderati, che rappresentano un gruppo sociale omogeneo, capace di esprimere i propri intellettuali e di attrarne di nuovi. Al contrario gli esponenti del partito d'azione (Mazzini, Garibaldi) non hanno dietro di loro una classe sociale, e tendono a subire la direzione dei primi. Cavour era consapevole della propria funzione e di quella di Mazzini, quest'ultimo invece non capiva bene la propria e quindi nemmeno quella dello statista piemontese.

Secondo Gramsci, nella fase unitaria si produce invece una discontinuità. L'egemonia dei moderati s'incrina, e diviene progressivamente un dominio autoritario senza egemonia (ossia, priva del consenso delle masse governate). Orfani di una vera capacità di direzione politica, i governi dovranno così ricorrere ripetutamente all'uso della forza e alla repressione.

Borghi, contrariamente a Gramsci, non vede alcuna discontinuità tra il Risorgimento e la fase unitaria, rilevandone invece la continuità rispetto alla presenza di una vena autoritaria.

Questa differente interpretazione dipende dalle categorie analitiche adoperate. Gramsci si basa sulla categoria dell'egemonia, e sulle sue polarità forza/consenso; Borghi, invece, sulla diade autoritarismo/antiautoritarismo (libertarismo). Pertanto, le interpretazioni sono diverse, ma non sono in contraddizione tra loro: nel Risorgimento, il motivo autoritario evidenziato da Borghi è ricompreso nella capacità egemonica sottolineata da Gramsci; nello Stato unitario, invece, la crisi di egemonia dei moderati si trasforma in nudo autoritarismo.

L'approccio a questa problematica è sociale e culturale in Gramsci, più direttamente culturale in Borghi. In Gramsci, gli attori sono i gruppi sociali, e gli intellettuali ne sono l'espressione; in Borghi, invece, gli attori sono direttamente i gruppi intellettuali. Il primo è più vicino a una storia sociale della cultura italiana; il secondo a una storia culturale della società italiana.

Si potrebbe anche dire che Borghi si colloca in una posizione intermedia tra Gramsci e Gentile. A questo proposito, è emblematica la diversa interpretazione che questi autori danno di Mazzini. Come è noto, per Gentile la sostanza del Risorgimento doveva essere ravvisata nel mazzinianesimo, e l'essenza di quest'ultimo è l'antitesi, in particolare l'antitesi al liberalismo individualista (che a partire da un certo momento caratterizza anche il pensiero di Croce) (Gentile, 1925). Borghi, da parte sua, vede una sostanziale continuità del motivo autoritario tra liberalismo e mazzinianesimo (la cui idea di nazione è innervata da suggestioni fichtiane). Gramsci, invece, vede il mazzinianesimo come un'antitesi al moderatismo liberale; sì, ma un'antitesi svigorita dall'assenza di radicamento in un gruppo sociale, e che nella sua debolezza era destinata a subire il riassorbimento da parte della posizione moderata egemone.

Passiamo adesso ad occuparci della fase iniziale del Novecento. Nelle conclusioni del volume, Borghi indica l'alternativa tra il pensiero di Gentile e quello di Salvemini, come l'antinomia caratterizzante per questa fase, come quella che mette in grado di comprenderne la problematica storico-culturale. In questo senso, Gramsci ha individuato nell'idealismo speculativo la posizione con cui occorre fare i conti per tracciare un nuovo percorso di sviluppo della cultura e della politica italiana. Per il pensatore sardo, era perciò necessario scrivere un Anti-Croce che fosse anche un Anti-Gentile. Si tratta, a mio parere, di una delle intuizioni più feconde di Gramsci. Infatti, per l'ambito pedagogico, individuare l'Anti-Gentile significa identificare l'antinomia capace di tracciare il diagramma dello sviluppo del pensiero pedagogico. Per esempio, recentemente (*L'educazione degli italiani*, 2021) Chiosso ha prospettato il quadro delle alternative di questo sviluppo nell'Italia del primo Nove-

cento, riconducendolo all'antinomia tra Gentile e Credaro, identificati come artefici di due differenti progetti politico-culturali. Borghi, invece, oppone Salvemini a Gentile: ne deriva una differente antinomia, e un diverso diagramma di sviluppo pedagogico.

Infatti, l'opposizione Gentile/Credaro esprime una antinomia tra un motivo ideale e un motivo pragmatico (in parole povere, tra anti-giolittismo e giolittismo). In Gentile prevale l'esigenza della formazione della classe dirigente e quella della socializzazione morale delle masse, da promuovere attraverso la religione cattolica (sorta di *Philosophia minor*, adatta alle classi popolari). Nel Credaro invece è preminente il motivo pragmatico di una educazione utile allo sviluppo del paese, che promuova un certo grado di alfabetizzazione (oltre che di socializzazione) delle masse. In ogni caso, entrambi sono organici alla borghesia e fautori della sua direzione politica (con Credaro più sensibile alle ragioni della piccola borghesia).

Invece, l'opposizione indicata da Borghi, tra Gentile e Salvemini dà luogo a un'antinomia tra motivo dogmatico e motivo critico. In Gentile prevale l'adesione a una visione del mondo posta come incondizionatamente valida, e che riattiva la distinzione tra i due popoli, tra i gruppi dirigenti e i gruppi subalterni, e il loro diverso ruolo nella società. Salvemini enfatizza la necessità dell'autonomia di giudizio, la strutturazione di un abito critico. Gentile vede la borghesia come la classe che deve esprimere il ceto dirigente. Salvemini, nonostante le sue inclinazioni socialiste, non mette in discussione questo ruolo della borghesia, ma lo riserva ai suoi strati alti, mentre è fortemente critico verso la piccola borghesia, considerata come una classe moralmente marcia. Giudizio severo, ma non privo di giustificazioni, se si pensa che tale classe fu la base del consenso al Fascismo (il degrado morale della piccola borghesia fu poi raffigurato con freddo realismo da Moravia, nel romanzo *Gli indifferenti* (1929).

Quindi abbiamo qui due chiavi diverse per intendere la problematica educativa del primo Novecento. Tuttavia, tali antinomie non devono essere ipostatizzate, bensì vanno assunte come ipotesi di lavoro che mantengono un carattere storico relativo.

Inoltre, il discorso sull'Anti-Gentile non si può limitare all'alternativa tra le soluzioni di Borghi e di Chiosso. Probabilmente l'antitesi più radicale alle posizioni di Gentile è rappresentata dal pensiero dello stesso Gramsci (sebbene, dal punto di vista storico, tale opposizione appare posteriore alle altre due). In questo caso abbiamo l'antinomia tra un'idea elitaria della formazione, che privilegia le classi dirigenti (in Gentile), e un progetto di progresso culturale di massa (in Gramsci). Da una parte,

un'educazione volta a riconfermare il predominio della borghesia, dall'altra la prospettiva di dare a tutti una formazione da dirigenti.

A parte questa annotazione, occorre però chiedersi quali sono i motivi che inducono Borghi a vedere in Salvemini l'antitesi a Gentile. Credo che il motivo di fondo possa essere ravvisato nel fatto che l'istanza del pensiero critico fatta valere da Salvemini pone l'accento sul momento della *scepsi* in opposizione alle posizioni dogmatiche (Borghi, 1977). E la *scepsi* per Borghi va vista in connessione con l'istanza libertaria, laddove il dogma sta alla base di atteggiamenti coercitivi. Non per niente, nel volume *L'educazione e i suoi problemi* (1953), Borghi parlerà della unione degli uomini liberi nei termini di una *fraternità dei dubitanti* (Borghi 1953, 116). E il dubbio è il sentimento capace di innescare la ricerca, forma esemplare del pensiero critico. A questo proposito, mi pare significativo che nell'antologia di scritti deweyani intitolata *Il mio credo pedagogico* (1954), Borghi (curatore di questa raccolta) inserisca il saggio *Democrazia e amministrazione scolastica*, che faceva originariamente parte della silloge di scritti: *L'educazione di oggi* (1950). In tale saggio, Dewey tratta dei problemi sottolineati da Borghi nelle prime due parti del volume su Dewey del 1951. Affinché la scuola sia un'autentica sede di educazione alla democrazia, gli insegnanti non possono essere soggetti al dominio dell'amministrazione scolastica. Soltanto se i docenti avranno un ruolo attivo e parteciperà nella definizione degli orientamenti educativi della scuola, questa potrà porsi come una comunità capace di educare alla democrazia. Pertanto, un rapporto amministrativo autoritario e dogmatico verso gli insegnanti spegne le possibilità di un'autentica educazione democratica. Occorre perciò un rapporto democratico, capace di sollecitare l'intelligenza degli insegnanti, e a cascata quella degli studenti, perché la prima e fondamentale emancipazione consiste nella liberazione dell'intelligenza. E, come sappiamo, per Dewey il metodo dell'intelligenza coincide con l'atteggiamento della ricerca, con la propensione ad affrontare i problemi in modo critico e altamente riflessivo, e a sottoporre alla prova dei fatti le ipotesi formulate. Così, sulla scorta di Dewey, Borghi arriva a una concezione in cui dubbio, intelligenza e libertà si tengono reciprocamente.

Nel complesso, l'istanza libertaria, antiautoritaria, appare il *leitmotiv* dell'intera opera di Borghi. Un'istanza che Borghi ribadisce anche nella sua opera tarda *Educare alla libertà* (1992), un titolo che appare come la cifra della sua lezione. Tra gli scritti qui raccolti, è emblematico il saggio *Apprendere la libertà*, nel quale affiorano in modo trasparente le fonti anarchiche che hanno influenzato il suo pensiero. In particolare, Bakunin, Kropotkin e

Tolstoj. Si tratta, come si vede, degli autori appartenenti all'area dell'anarchismo sociale (Bakunin, Kropotkin), e umanitario (Tolstoj) (Woodcock 1976; Ward 2008; Salvatore 2022). Non vengono invece menzionati autori inerenti all'anarchismo individualista, quali Thoreau (che era invece citato nel volume del 1951 su Dewey, come uno dei *dissenters* che lo aveva influenzato) o Stirner (il cui individualismo è radicale). Il motivo libertario che innerva il pensiero di Borghi tende invece a connettersi con la dimensione comunitaria, nella prospettiva di una fraternità dei liberi dubitanti, come si è visto. Sempre in questo saggio, inoltre, Borghi ribadisce che il dubbio e l'atteggiamento di ricerca sono costitutive della libertà.

Questo afflato libertario ha reso problematici i rapporti di Borghi col pensiero di Gramsci, che abbiamo più volte citato. Nonostante questo, il pedagogista toscano si è confrontato a più riprese con il pensatore sardo, e uno studio sul Gramsci di Borghi (che qui non posso compiere) sarebbe indubbiamente interessante. Se in *Educazione e autorità* (1951), Borghi dedica poche pagine al sardo, rifacendosi quasi esclusivamente alle *Lettere dal carcere* (1947), uno studio più organico è invece quello portato come relazione (*Educazione e scuola in Gramsci*, 1969, 207-38) al convegno gramsciano di Cagliari del 1967. Nello stesso convegno, ma in una diversa sessione, Manacorda portava invece un contributo sul giovane Gramsci, che poi sarebbe diventata la prima parte dell'opera *Il principio educativo in Gramsci* (1970). Nei *Quaderni del carcere* (ovviamente, nell'edizione tematica, che allora era la sola disponibile), Borghi rileva una vena di autoritarismo, che attribuisce però al disegno di sollecitare la maturazione dei subalterni, accelerandone il processo. Nel tentativo di togliere qualsiasi priorità al momento autoritario-dogmatico, egli asserisce però che il rapporto col momento autonomo-creativo va visto come un rapporto logico, anziché cronologico. In altre parole, si tratterebbe di una reciproca tensione dialettica tra questi due momenti, e non di un movimento in cui si passa dall'uno all'altro. Dina Bertoni Jovine (1969, 239-41), che interveniva in qualità di *discussant*, asseriva di non essere del tutto d'accordo con Borghi. Secondo lei, non si può considerare l'autonomia come una tendenza originaria del bambino: la pretesa spontaneità è in realtà il frutto dei condizionamenti dell'ambiente. Pertanto, occorre una prima fase improntata sull'autorità per lottare contro tali condizionamenti ed emancipare il bambino dai loro lacci, così da avviarlo progressivamente verso un'autentica autonomia. La differenza tra autorevolezza e autoritarismo sta nel fatto che la prima è volta verso questo esito, laddove il secondo vuole tenere i soggetti in una condizione di subordinazione permanente. Perciò, anche se Bertoni Jovine non

lo dice espressamente, non si tratta di una tensione dialettica, bensì di un *movimento dialettico* dove si trapassa progressivamente dal predominio del momento dell'autorità, al suo rovesciamento, che porta al predominio del momento dell'autonomia (ciò appare chiaro dagli odierni studi sulla dialettica in Gramsci, come quello di Prestipino, 2000). In effetti, in questo saggio, Borghi sembra sollecitare il testo gramsciano per ridimensionare la rilevanza del momento dell'autorità (che nella sua lettura è sempre controbilanciata da quello dell'autonomia). Si potrebbe dire che si tratta di un tentativo di valorizzare possibili motivi liberali presenti nel pensiero di Gramsci, e in questo senso tale tentativo appare allora come il corrispettivo pedagogico dell'operazione compiuta da Bobbio (1969) nel medesimo convegno, che mirava a fare di Gramsci un teorico delle sovrastrutture culturali della società civile, opponendolo a Marx come teorico delle strutture economiche. Borghi, tornerà ancora su Gramsci, anche nel volume del 1992. Tuttavia, sebbene sia ormai disponibile l'edizione critica dei *Quaderni*, del 1975, Borghi continuerà a riferirsi all'edizione tematica del 1948-1951. E questo non rappresenta una buona premessa sul piano filologico. Non posso però seguire ulteriormente questa pista.

Vorrei invece venire a una considerazione critica di fondo rispetto al motivo caratterizzante dell'opera di Borghi, che – come si è visto – consiste nella sua ispirazione libertaria, antiautoritaria.

Nel volume che abbiamo citato di sfuggita, *Introduzione al problematicismo pedagogico* (1951), Bertin opponeva soluzione autoritaria e soluzione libertaria, e nei volumi della maturità (1973, 1975, 1976) egli fisserà l'antinomia autorità/libertà come fondativa rispetto alla problematica del rapporto educativo. In Bertin, tale antinomia esige un superamento razionale, una conciliazione che esclude soluzioni unilaterali sia un senso autoritario che libertario.

In Borghi, invece, la soluzione libertaria è premiente, e tende ad annullare il suo polo dialettico. Dal punto di vista del problematicismo, la sua prospettiva potrebbe perciò apparire come unilaterale. E tale unilateralità potrebbe costituire l'ostacolo alla comprensione della posizione di Gramsci, basata sul concetto di autorità dinamica (che sfuma gradualmente nell'autonomia). Inoltre, dal punto di vista teorico, l'accusa di unilateralità sarebbe un'obiezione fondamentale verso la posizione di Borghi. Tuttavia, la questione è più complessa, e la differenza tra Borghi e Bertin è in realtà meno marcata di quanto non possa apparire a prima vista.

A questo proposito, si deve tenere conto che per Bertin (1975) – sulla scorta di Banfi – è fondamentale la distinzione tra filosofia dell'educazione e pedagogia,

ossia tra il momento teoretico e quello pragmatico. La comprensione di una problematica educativa attraverso la sua formalizzazione antinomica si pone nel momento teoretico, sul piano delle strutture universali di tale problematica, deve sorgere anche l'esigenza razionale del superamento dell'antinomia, della sua conciliazione. Sul piano pragmatico tale superamento, oltre a serbare la fedeltà all'esigenza razionale che lo innerva, va però posto in rapporto con la concreta situazione storico-educativa, in relazione alla quale si tratta di ripristinare il polo antinomico che entro tale situazione appare compresso e svilito.

Ciò premesso, occorre evidenziare che la scelta libertaria di Borghi non si pone sul piano teoretico-universale (entro il quale tale unilateralità sarebbe ingiustificata sotto il profilo razionale), bensì su quello propriamente storico-culturale. Infatti, dall'analisi storica egli individua un predominio del motivo autoritario nella storia dell'Italia moderna, e la sua scelta pragmatico-pedagogica è quella di ripristinare il polo antinomico compresso: quello libertario. L'unilateralità di tale scelta appare perciò storicamente e culturalmente giustificata. Pertanto, sebbene le impostazioni di Borghi e di Bertin abbiano matrici diverse (il pragmatismo deweyano, la prima; il razionalismo critico, la seconda), tra di esse non vi è vera contraddizione rispetto alla problematica autorità/libertà.

L'ATTUALITÀ DELLA LEZIONE DI BORGHI

Un classico è tale perché è capace di dirci qualcosa di importante circa i problemi attuali. Ovviamente, non si può pretendere di trovare in esso le soluzioni che ci occorrono già pronte. Piuttosto esso ci può fornire prospettive e strumenti concettuali per comprendere in modo più ampio e/o approfondito tali problemi. Nel caso dell'opera di Borghi, la sua lezione ci rende sensibili rispetto a eventuali ritorni di tendenze autoritarie nella nostra epoca, consentendo di individuarle e capirne la natura.

Il contrassegno ideologico-culturale della nostra epoca è rappresentato dal *neoliberismo*. Nella sua fase iniziale, esso si è presentato come una ripresa di istanze libertarie e perfino sessantottesche. L'imprenditore di sé stesso, il tipo umano valorizzato dal neoliberismo, viene celebrato come soggetto libero, intraprendente, creativo – contro il conformismo e la routine che rendono piatta e incolore l'esistenza. Un tipo umano che ricorda più il superomismo dannunziano che non l'oltreuomo di Nietzsche. Entro questo orientamento, Nozick in *Anarchia, stato e utopia* (1974) – un'opera di riferimento per l'anarco-capitalismo – ha sostenuto la necessità dell'ar-

retramento dello Stato dalla società. I *libertarianisms*, tra i quali si può collocare Nozick, non coincidono con i *liberals* (Petrucciani 2003, 175-83). Questi ultimi sono caratterizzati da un profilo democratico e sociale, i primi corrispondono invece alle posizioni liberiste: la libertà è quella del mercato contro il controllo dello Stato. Rispetto a questa visione, basata sull'idea di uno Stato minimo, è però progressivamente subentrata quella ordoliberalista (Dardot, Laval 2013). Quest'ultima spinge non a depotenziare lo Stato, bensì a usarlo per la costruzione giuridica della concorrenza di mercato e la sua estensione a tutti gli ambiti della società. Ciò ha portato alla strutturazione di un dispositivo governamentale (Foucault 2005), basato sull'interiorizzazione dei principi della concorrenza, che spingono a massimizzare costantemente le proprie prestazioni. Si è creato cioè un meccanismo disciplinare incorporato, che spinge all'autosollecitazione e all'autocolpevolizzazione in caso di prestazione giudicabile come inadeguata. Un dispositivo di natura auto-coercitiva, che rappresenta una forma sofisticata e insidiosa di autoritarismo.

Dalla crisi economica del 2008 l'egemonia culturale del neoliberalismo è però progressivamente entrata in crisi: le persone credono sempre meno alla favola di essere le sole responsabili delle loro cattive condizioni sociali. Così, il neoliberalismo sta diventando sempre di più un dominio senza consenso. Le proteste sociali che hanno caratterizzato la Francia in questi mesi, a causa della riforma delle pensioni voluta da Macron, mostrano chiaramente questa dinamica. Per puntellare la propria traballante egemonia, il neoliberalismo sta allora cercando l'alleanza con le destre populiste e neoautoritarie (Harvey 2021) in varie parti del mondo, come mostrano i casi di Trump, di Bolsonaro, di Modi e altri.

Di fronte a questo nuovo predominio autoritario, che affianca dispositivi impliciti e aperta coercizione, la pedagogia libertaria di Borghi si pone come una feconda antitesi, e rivela perciò una profonda attualità. *Educare alla libertà*, in vista di una fraternità dei liberi dubitanti, rappresenta oggi più che mai un principio valido e vitale.

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv. 1969. *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll. Roma: Editori Riuniti.
- Aa.Vv. 1977. *Atti del Convegno su Gaetano Salvemini, Firenze 8-10 novembre 1975*. Milano: Il Saggiatore.
- Aa.Vv. 1985. *La filosofia italiana dal dopoguerra a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Abbagnano, Nicola. 1948. "Verso il nuovo illuminismo: John Dewey." *Rivista di filosofia* XXXIX: 313-25.
- Abbagnano, Nicola. 1951. "Dewey: esperienza e possibilità." *Rivista critica di storia della filosofia* IV: 257-68.
- Banfi, Antonio. 1961. *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1924-53).
- Bertin, Giovanni M. 1951. *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin, Giovanni M. 1973. *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, Giovanni M. 1975. *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, Giovanni M. 1976. *Educazione al 'cambiamento'*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertoni Jovine, Dina. 1969. *Intervento*. In *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll, a cura di Aa.Vv., 239-41. Roma: Editori Riuniti.
- Betti, Carmen. 2021. *Introduzione a L. Borghi, Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Bergamo: Junior.
- Bobbio, Norberto. 1969. *Gramsci e la concezione della società civile*. In *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll, a cura di Aa.Vv., 75-100. Roma: Editori Riuniti.
- Borghi, Lamberto. 2021. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Bergamo: Junior (ed. or. 1951).
- Borghi, Lamberto. 1951. *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1953. *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1954. *Introduzione a Dewey*. In *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1955. *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1969. *Educazione e scuola in Gramsci*. In *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll, a cura di Aa.Vv., 207-38. Roma: Editori Riuniti.
- Borghi, Lamberto. 1977. *Educazione e scuola in Gaetano Salvemini*. In *Atti del Convegno su Gaetano Salvemini, Firenze 8-10 novembre 1975*, a cura di Aa.Vv., 197-239. Milano: Il Saggiatore.
- Borghi, Lamberto. 1992. *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, Franco, Orefice, Paolo. (a cura di) (2005). *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori.

- Cambi, Franco. 2021. *Introduzione a L. Borghi, Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Bergamo: Junior.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Dardot, Pierre, Laval, Christian. 2013. *La nuova ragione del mondo*. Milano: Derive Approdi.
- Dewey, John. 1954. *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1897).
- Dewey, John. 1949. *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1899).
- Dewey, John. 1986. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1910).
- Dewey, John. 2012. *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni (ed. or. 1916).
- Dewey, John. 1940. *Democrazia e amministrazione scolastica* (ed. or. 1937). In Id. 1950. *L'educazione di oggi*, 428-440. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1940).
- Dewey, John. 1950. *L'educazione di oggi*, Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1940).
- Cives, Giacomo. 1978. *La filosofia dell'educazione oggi in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, Michel. 2005. *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Gentile, Giovanni. 1919. *La riforma dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Gentile, Giovanni. 1925. *Che cos'è il fascismo*. In Id. 1991. *Politica e cultura*, a cura di H. Cavallera, 23-50. Firenze: Le Lettere.
- Gentile, Giovanni. 1991. *Politica e cultura*, a cura di H. Cavallera. Firenze: Le Lettere.
- Ginsborg, Paul. 1989. *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, Antonio. 1975. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi (stesura 1929-1935).
- Gramsci, Antonio. 2013. *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci. Palermo: Sellerio (stesura 1926-1937).
- Harvey, David. 2021. *Cronache anticapitaliste*. Milano: Feltrinelli.
- Manacorda, Mario A. 1970. *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- Negri, Antimo. 1975°. *Giovanni Gentile. 1/ Costruzione e senso dell'attualismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Negri, Antimo. 1975b. *Giovanni Gentile. 2/Sviluppi e incidenza dell'attualismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nozick, Robert. 1974. *Anarchia, stato e utopia*. Milano: Il Saggiatore.
- Pasini, Mirella, Rolando, Daniele. (a cura di) (1991). *Il neoilluminismo italiano*. Milano: Il Saggiatore.
- Petrucciani, Stefano. 2003. *Modelli di filosofia politica*. Torino: Einaudi.
- Prestipino, Giuseppe. 2000. *Tradire Gramsci*. Milano: Teti.
- Salvatore, Andrea. 2020. *L'anarchismo. Teoria, pratica, storia*. Roma: Derive Approdi.
- Visalberghi, Aldo. 1951. *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, Aldo. 1958. *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ward, Colin. 2008. *L'anarchia. Un approccio essenziale*. Milano: Elèuthera.
- Westbrook, Robert B. 2011. *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano. Roma: Armando.
- Woodcock, George. 1976. *L'anarchia. Storia delle idee e dei movimenti libertari*. Milano: Feltrinelli.