

Francesco Rossolillo

Senso della storia e azione politica

I. Il senso della storia

a cura di Giovanni Vigo

Società editrice il Mulino

Il problema della democrazia nella scuola. Aspetto di valore, di struttura e storico-sociale di una scuola democratica

La crisi mondiale della scuola

La scuola, in questi ultimi anni, è stata messa in stato di accusa in tutto il mondo, e in modo particolarmente esplicito nei paesi occidentali, dove critiche e accuse hanno fruito di un certo grado di libertà di espressione.

Questa messa in stato di accusa è fondata. Nessuno dei due modelli di scuola esistenti nei paesi occidentali è in grado di rispondere benché minimamente alle aspirazioni dei giovani.

Nel modello cosiddetto napoleonico, tipico degli Stati dell'Europa continentale (e, in forme ancora più accentuate, dei paesi comunisti), basato sulla scuola di Stato e sulla rigida regolamentazione da parte del potere centrale, la scuola è sempre stata, ed è tuttora, uno strumento nelle mani dello Stato nazionale per la propria autoconservazione. È questa la sua natura che ne ha condizionato e ne condiziona tuttora i contenuti, i metodi, le capacità di evoluzione.

Per quanto riguarda i contenuti, la scuola di Stato di tipo napoleonico è stata storicamente, ed è tuttora, malgrado la crisi in atto dello Stato nazionale, il canale attraverso il quale veniva e viene diffuso e rafforzato il lealismo verso lo Stato, l'ideologia nazionale, mediante la deformazione nazionale della storia e della cultura in generale; e venivano e vengono spoliticizzati fin dall'adolescenza i cittadini, il cui spirito critico costituirebbe una minaccia per la stabilità del potere, mediante la diffusione di una cultura pietrificata e senza contatti con i problemi attuali (tranne che nel settore scientifico-tecnico, che presenta un'utilità specifica per il potere stesso).

Per quanto riguarda i metodi, la funzione obiettivamente conservatrice della scuola di Stato continentale si riflette necessaria-

mente nel più miope conservatorismo pedagogico. Poiché lo spirito critico deve essere spento, anziché coltivato, dalla scuola, la pedagogia moderna, che al contrario si propone di sviluppare la capacità dell'individuo di porsi in modo autonomo di fronte alla realtà e alla cultura, ne viene sistematicamente bandita, nonostante gli immensi progressi definitivamente accertati che essa ha compiuto negli ultimi decenni e la cui applicazione consentirebbe di dotare i giovani, fin dalla scuola elementare, di strumenti culturali di enorme importanza, che oggi devono essere faticosamente acquisiti fuori dalla scuola in età avanzata. Di qui il nozionismo, che spesso spaccia per fatti interpretazioni arbitrarie o addirittura crasse falsificazioni, il principio di autorità nell'approccio alla cultura, il terrorismo degli esami, il ruolo di gendarme e giudice, anziché di stimolatore, dell'insegnante, al quale, a sua volta, è tolta qualsiasi autonomia dall'insopportabile controllo burocratico al quale è sottomesso. Per quanto riguarda poi la capacità della scuola di recepire le nuove esigenze che emergono con l'evolversi della società, la rigida inquadratura burocratica che ingabbia il sistema scolastico lo priva di qualsiasi elasticità, lo rende per definizione inerte, conservatore ed arretrato; particolarità questa che converge con gli sforzi coscienti del potere nel privare i giovani di qualsiasi contatto con la realtà contemporanea e con i suoi problemi. D'altra parte con ciò stesso il sistema crea le condizioni della sua autopropagazione: il fatto che nelle scuole si insegnino materie pietrificate, oltre al trattamento economico che gli insegnanti ricevono, scandalosamente inadeguato all'importanza della loro funzione, restringe la selezione degli insegnanti stessi, con le debite, talvolta eroiche, eccezioni, a uomini stantii, i quali a loro volta esercitano nella scuola una pressione corporativa in senso conservatore.

D'altra parte, se la situazione è grave nei paesi di tradizione napoleonica, essa non è migliore in quelli anglosassoni, dove pure la scuola non dipende dal potere centrale, ma dai poteri locali e da istituzioni private. In Gran Bretagna è noto il carattere elitario del sistema scolastico, dove le grandi scuole di Eaton, Oxford, Cambridge, ecc. hanno la funzione di garantire la perpetuazione dell'*establishment*, della classe dirigente, riducendo al minimo l'osmosi tra essa e gli altri strati sociali. Nella stessa Gran Bretagna poi, e in misura particolarmente accentuata negli Stati Uniti (dove peraltro il carattere elitario della scuola non è del tutto assente,

come dimostra il caso di Harvard), malgrado la formale indipendenza dal potere politico, la scuola soffre di un fortissimo condizionamento di fatto da parte del complesso industriale, burocratico e militare, che fa sentire la sua influenza in tutti i più importanti settori della società e che, in particolare, attraverso le imponenti ricerche che è in grado di finanziare, gli sbocchi professionali che è in grado di offrire e l'influenza ideologica in senso nazionalistico che esercita sulla società nel suo complesso, di fatto governa la scuola in modo altrettanto pesante quanto la governa lo Stato sul continente europeo, anche se si tratta di un tipo di controllo più sottile, più adattabile alle nuove esigenze tecniche, più capace di tollerare esperimenti marginali di carattere progressivo, e perciò stesso più pericoloso e più difficile da combattere. Anche nella scuola anglosassone quindi l'ideologia dell'efficienza tecnica, attivamente promossa dall'*establishment* perché crea uomini neutrali rispetto alle scelte politiche e insensibili rispetto alla rilevanza politica della propria attività, e l'ideologia nazionale eclissano gli ideali di umanità e di cultura.

Per questo anche la scuola anglosassone resta, con rare eccezioni, ancorata ad una pedagogia nozionistica ed autoritaria; per questo gli insegnanti di tutti i gradi, che agiscono in una istituzione confinata alla funzione di strumento al servizio del complesso industriale, burocratico e militare, sono relegati, sia dal punto di vista del prestigio che da quello del trattamento economico, in una posizione subordinata nella scala sociale, il che produce un deterioramento continuo nella selezione e riduce a zero le chance di un miglioramento della scuola dall'interno.

La rivendicazione della democrazia nella scuola

Né nella scuola napoleonica del continente europeo, né in quella anglosassone, dominate entrambe dalle ideologie del nazionalismo e dell'efficienza tecnica, c'è posto per l'uomo libero.

E ciò perché, al di là delle differenze, sotto certi profili importanti, che dividono i due sistemi, essi sono accomunati dal modo in cui, in entrambe le aree, viene concepito il rapporto tra scuola e società e, più in generale, dal modo in cui la società concepisce sé stessa. La scuola è concepita come una macchina che produce gli individui adatti a compiere le operazioni necessarie

per il funzionamento della società. Ciò dipende dal fatto che la società concepisce sé stessa non tanto come una comunità di uomini, quanto come una rete di ruoli (dove è irrilevante che questi ruoli emergano più o meno spontaneamente nella società o siano più o meno creati dallo Stato). Per questo il compito della scuola non può essere che quello di mutilare gli uomini per farli entrare nel letto di Procuste di questi ruoli precostituiti, creando un numero definito di ingegneri, di medici, di giuristi, di tecnici, ed escludendo del tutto, di conseguenza, coloro che, come gli operai, sono destinati a ricoprire un ruolo che non richiede una preparazione tecnica.

Il nazionalismo ha in questo contesto la precisa funzione di dare una giustificazione ideologica della disintegrazione della società, e della disintegrazione della personalità che ne consegue, creando artificialmente l'immagine di una personalità collettiva superiore agli individui, alla quale gli individui stessi possano attribuire i contenuti umani di cui si sono spogliati.

Esso è quindi, anche se si è manifestato in forme diverse sul continente e nei paesi anglosassoni, il contraltare necessario della divisione della società in ruoli.

A questa immagine della scuola si contrappone diametralmente un ideale che i movimenti studenteschi hanno agitato con forza anche se confusamente: quello della democrazia nella scuola.

La rivendicazione della democrazia nella scuola è un richiamo al fatto – che è insieme un valore – che la società non è soltanto un mosaico di ruoli, ma che essa è composta di uomini, ognuno dei quali è un microcosmo in sé, e non esaurisce la sua identità nella funzione artificiale di ingranaggio del meccanismo sociale; ognuno dei quali ha capacità e disposizioni diverse. Spetta alla scuola quindi mettersi in grado di instaurare un rapporto con lo studente come uomo, di sviluppare le sue capacità e di consentire alle sue disposizioni individuali di manifestarsi. Per questo essa deve saper andare incontro ai suoi interessi e tener conto delle sue aspirazioni. Per questo, prima di tutto, essa non deve escludere nessuno.

Da tutto ciò risulta con evidenza che le istituzioni della democrazia nella scuola non dovranno essere rappresentative. L'organizzazione della partecipazione delle categorie interessate, e in particolare degli studenti, attraverso un organismo rappresentativo a livello nazionale, anche se formalmente sovrano, non con-

sente l'espressione e la discussione di istanze individuali, ma soltanto di interessi collettivi di categoria. La politica della scuola rimane una politica di piano – il che, nel settore dell'istruzione, significa di pianificazione delle coscienze – la quale, da un lato, non viene sottratta all'influenza del potere politico, che si esercita grazie al fatto che le divisioni partitiche si riproducono inevitabilmente in seno a qualsiasi organo rappresentativo nazionale e, dall'altro, assume una tinta corporativa.

La democrazia nella scuola quindi è profondamente diversa dalla democrazia nello Stato. Quest'ultima è, o dovrebbe essere, una tecnica per l'elaborazione di grandi scelte collettive, e deve pertanto essere necessariamente rappresentativa. La democrazia nella scuola invece richiede una struttura che consenta il libero e quotidiano confronto delle opinioni dei docenti e degli studenti sui programmi, il contenuto dei corsi, i metodi di insegnamento e di studio; che consenta ad ognuno di portare alla vita della scuola il suo individuale contributo di esperienza e di idee.

Prerequisiti istituzionali della democrazia nella scuola

La possibilità di qualsiasi effettiva realizzazione in questo senso è condizionata da un fondamentale prerequisito istituzionale, la cui necessità è implicitamente contenuta in quanto si è detto precedentemente. Questo prerequisito è *la completa autonomia scientifica, didattica, finanziaria e amministrativa di ogni singolo istituto di istruzione rispetto al potere centrale*, cioè l'assenza di qualsiasi rapporto di subordinazione, sia burocratica (dipendenza diretta dal ministero della pubblica istruzione), sia corporativa (dipendenza da un Consiglio superiore della pubblica istruzione, sia pure di carattere rappresentativo).

L'autonomia della scuola così intesa, a sua volta, potrà avere un contenuto concreto soltanto se sarà accompagnata da due ulteriori presupposti istituzionali: l'inesistenza del valore legale del titolo di studio e l'esistenza di una legislazione che garantisca una effettiva libertà di insegnamento.

Il valore legale del titolo di studio consiste nel diritto, acquisito automaticamente da chi consegue un diploma di un certo tipo, indipendentemente dal migliore o peggiore livello della scuola che lo ha rilasciato, di accedere a certe carriere o a certe professioni.

Il conferimento di questo diritto, che equivale ad una patente di idoneità all'esercizio di certe attività da parte dello Stato, implica naturalmente che lo Stato stesso garantisca a tutti gli studenti che frequentano un determinato tipo di scuola la massima uguaglianza di condizioni rispetto alla possibilità di conseguirlo. Di qui l'esigenza della uniformità dei programmi, fissati dal centro per legge o per decreto. Di qui anche la necessità degli esami: poiché infatti la scuola non dà soltanto una preparazione, ma attribuisce anche un diritto, ne consegue che questo diritto potrà essere conferito soltanto a chi ne è degno. E per stabilirlo sarà necessario che il candidato si sottoponga ad una prova, nella quale sarà giudicato, secondo criteri generali ed uniformi, da coloro ai quali la legge attribuisce ufficialmente la qualifica di sapienti nella materia.

L'autonomia della scuola, nel senso precedentemente definito, è incompatibile con il valore legale del titolo di studio. Poiché infatti questo, come abbiamo visto, presuppone necessariamente un esame che accerti la conseguita maturità da parte del candidato, cioè il controllo dello Stato, che non può essere effettuato se non con criteri uniformi, l'autonomia degli istituti di istruzione è destinata, fino a che questo controllo permane, ad essere svuotata di qualsiasi contenuto.

Una scuola democratica non deve conferire diritti, ma dare una formazione, cioè mettere lo studente in grado di acquistare le capacità necessarie per svolgere con successo i compiti che la vita gli imporrà e quelli che egli stesso sceglierà di affrontare. La perfezione della preparazione che egli conseguirà dipenderà dal suo senso di responsabilità, e non da una costrizione esterna. E il suo esaminatore sarà la società stessa, che deciderà del suo destino a seconda delle capacità che egli saprà dimostrare lavorando per il conseguimento dei propri fini.

La garanzia di una effettiva libertà di insegnamento implica importanti conseguenze in due settori. In primo luogo, se lo Stato è privato del potere di decidere quali scuole hanno il diritto di conferire diplomi provvisti di valore legale ed a quali condizioni, chiunque potrà fondare liberamente nuove scuole su di un piano di completa uguaglianza rispetto alle scuole già esistenti. Ciò implica evidentemente la completa uguaglianza giuridica tra scuola pubblica e scuola privata. Il che a sua volta non significa che la scuola ideale non debba essere considerata la scuola pubblica,

sottoposta al democratico controllo della comunità e sottratta pertanto a qualsiasi dipendenza da interessi privati e al rischio di essere spinta da questi interessi a commettere arbitrii nella selezione degli studenti e nella definizione dei programmi di studio. Ma significa che il modello della scuola pubblica deve imporsi non già grazie ad un monopolio garantito dal potere politico, bensì nel libero confronto con la scuola privata.

In secondo luogo, fa parte del concetto di libertà di insegnamento il diritto di ogni singolo istituto di istruzione di assumere liberamente i suoi insegnanti e di liberarli dall'incarico quando esistano gli estremi della giusta causa. La selezione dei professori mediante concorsi nazionali reintroduce nella sostanza il controllo del potere centrale sulla scuola, in quanto impone a chi si dedica alla carriera dell'insegnamento di uniformarsi a criteri fissati dal governo; e in più, quando, come oggi, per esempio, nell'università italiana, i candidati sono giudicati da commissioni elette nell'ambito del corpo insegnante, cade nel corporativismo, nel gioco imperscrutabile delle camarille, nel confronto di potere tra le diverse «scuole», che di fatto riproducono le divisioni politiche esistenti all'interno del paese, eliminando dal campo qualsiasi effettiva valutazione di merito e facendo emergere, nella selezione, i caratteri servili e manovrieri.

Scuola e società

Questi presupposti istituzionali, se da un lato sono condizioni necessarie della realizzazione del modello della scuola democratica, non ne sono però condizioni sufficienti. Ciò è dimostrato dal fatto, già da noi menzionato, che in Gran Bretagna e negli Stati Uniti il sistema scolastico risponde, almeno in parte, ai requisiti istituzionali da noi definiti, senza per questo avvicinarsi minimamente alla realizzazione dei valori che qualificano una scuola come democratica. Anzi, come abbiamo detto, in queste due aree – e negli Stati Uniti in forme addirittura esasperate – la scuola mantiene la sua funzione di fabbricare uomini astratti per riempire i ruoli in cui si articola la società.

Ciò dipende dal fatto, cui abbiamo implicitamente già accennato, che, se l'attuazione dei presupposti istituzionali che abbiamo definito sopprime il controllo diretto del potere politico

sulla scuola, essa però non sopprime la dipendenza della scuola stessa dalla società nel suo complesso (anzi, grazie all'eliminazione della mediazione del potere politico, questo rapporto di dipendenza diviene più diretto e più stretto).

La scuola infatti non è altro che una parte della società, e non qualcosa che si trovi al di fuori e al di sopra di essa: *essa è l'organo della autoeducazione della società.*

Ne consegue che isolare il problema della scuola dal contesto globale dello stadio di evoluzione della società è astratto, perché non è pensabile la realizzazione di una scuola buona in una società cattiva.

Si tratta del resto di un punto che i movimenti studenteschi hanno visto, anche se confusamente. Essi infatti hanno costantemente inserito le loro lotte sul problema della scuola nel quadro di una rivolta globale contro il «sistema».

Il nostro problema pertanto diventa quello di non arrestarci alla definizione delle istituzioni formali della scuola democratica, che di per sé sono compatibili con qualsiasi contenuto, ma di andare al di là e di tentare di definire i presupposti storico-sociali che consentano a quelle istituzioni di riempirsi dei contenuti di valore che abbiamo indicato all'inizio; cioè di definire i tratti essenziali della società nel contesto della quale la scuola democratica possa nascere e svilupparsi.

Questo modello di società non può essere che quello in cui venga soppressa l'alienazione costituita dall'articolazione in ruoli, nell'ambito della quale la divisione in classi rappresenta la frattura più ingiusta e più dolorosa. Fino a che le realtà della vita sociale costringeranno gli uomini ad identificarsi con un ruolo, la scuola avrà il compito di preparare i giovani a subire in modo indolore questa mutilazione. In questa società ideale i rapporti tra gli uomini, basati sul dominio e lo sfruttamento, astratti e meccanici, determinati dalle necessità obiettive della divisione della società in ruoli, sono sostituiti da un nuovo tipo di rapporti – che oggi si manifestano tutt'al più nell'ambito della famiglia: rapporti nei quali, per usare l'espressione di Brecht, l'uomo è uomo per l'uomo, nei quali gli uomini si considerano reciprocamente come fini e non come mezzi. La cellula di base di questa società non è quindi l'organizzazione autoritaria della fabbrica, dell'amministrazione e dell'esercito, ma la *comunità*, cioè l'ambito sociale nel quale questi rapporti da uomo a uomo si manifestano quotidianamente nella loro concretezza.

In questo modello ideale il pluralismo diviene una realtà vivente e non una maschera perché la società non è più una macchina gigantesca della quale gli uomini sono gli ingranaggi, talché essi sono costretti a sacrificare la propria identità di uomo, la propria individualità, per adeguarsi al ruolo di elementi di un unico, impersonale piano; bensì l'ambito nel quale si manifestano le infinitamente diverse vocazioni individuali degli uomini, resi compiutamente tali dalla liberazione dai ruoli, e le loro libere iniziative associative. Ed è soltanto in un quadro di questo genere, compiutamente pluralistico, che la scuola può liberarsi dalla schiavitù nei confronti dell'apparato industriale, burocratico e militare e dei valori che essi esprimono e acquistare la funzione attiva e innovatrice di centro di discussione e di elaborazione di una cultura.

La realizzazione di questa società non dipende dalla buona volontà degli uomini, ma potrà essere soltanto il risultato di un processo che conduca al superamento della divisione sociale del lavoro, che è la vera causa della divisione della società in ruoli. Chiedere che la scuola insegni all'uomo ad essere uomo per l'uomo prima che questa condizione sia realizzata sarebbe privo di senso.

L'automazione e la Federazione mondiale

L'attuale stadio di evoluzione dei rapporti materiali della produzione nella parte più industrializzata del mondo consente di intravedere la possibilità del raggiungimento dell'obiettivo della liberazione dell'uomo attraverso il superamento della divisione sociale del lavoro. Il grande veicolo di questa liberazione è la rivoluzione nel modo di produrre costituita dall'*automazione*, che già oggi sta trasformando ad un ritmo accelerato l'operaio in tecnico e che fa apparire all'orizzonte la prospettiva della completa abolizione del lavoro alienato.

Ma l'evoluzione dei rapporti materiali della produzione potrà realizzare la liberazione dell'uomo soltanto nella misura in cui le strutture politiche sapranno evolvere parallelamente ad essi, cioè nella misura in cui, nel corso di un processo storico del quale è impossibile prevedere la durata, sarà abolita la *ragion di Stato*, fondata sull'anarchia nei rapporti internazionali, che è la seconda radice, oltre alla scarsità di beni – che l'automazione è in grado di superare –, del dominio dell'uomo sull'uomo.

In un mondo diviso in Stati sovrani, i cui rapporti, in mancanza di un diritto che li regoli e di un potere che faccia valere questo diritto, sono per definizione governati dalla legge della violenza, non è pensabile che si possa giungere all'abolizione della divisione sociale del lavoro. E ciò perché, da un lato, la divisione del mondo in Stati sovrani perpetua la divisione internazionale del lavoro, cioè la divisione dell'umanità in popoli sfruttatori e in popoli sfruttati; e perché, dall'altro, le necessità della sopravvivenza nel quadro dell'equilibrio internazionale anarchico impongono ad ogni singolo Stato sovrano di organizzare, anche nel suo interno, il lavoro sociale nel modo più efficiente per il mantenimento e l'accrescimento della propria potenza, cioè per garantire la propria difesa. Di qui la necessità di un potere forte e autoritario; di qui l'esigenza di mantenere in vita, e di rafforzare, l'apparato militare-burocratico-industriale; di qui l'impossibilità per i cittadini, trasformati in ingranaggi di una macchina disumana, di instaurare tra loro dei veri rapporti comunitari al posto degli attuali rapporti di dominio. Di qui infine la nascita del nazionalismo come ideologia giustificatrice della violenza e dell'oppressione.

È evidente quindi che l'obiettivo storico verso il quale si deve orientare la propria azione per superare l'alienazione del mondo moderno colpendo il male alla radice è la *Federazione mondiale*. Soltanto nel quadro istituzionale della Federazione mondiale diviene pensabile un'epoca nella quale la giornata lavorativa di tutti gli uomini sarà di tre ore; in cui tutte le energie degli uomini, liberate dalla scomparsa (almeno tendenziale) del lavoro alienato, dall'eliminazione della violenza nei rapporti internazionali e dalla caduta dello schermo deformante dell'ideologia nazionale, potranno essere dedicate al democratico governo delle libere comunità in cui si svolgerà la loro vita e in particolare al governo a fini sociali dell'attività produttiva che in esse si svilupperà; in cui la stessa proprietà privata dei mezzi materiali della produzione potrà essere abolita senza con questo cadere nel capitalismo di Stato e nel centralismo burocratico, inevitabili fino a che permane l'anarchia nei rapporti internazionali.

E soltanto in questo quadro quindi potrà essere realizzato appieno il modello ideale della scuola democratica, perché la società chiederà alla scuola non più forze di lavoro atte a svolgere certe funzioni predeterminate, ma uomini compiuti.

Insufficienza delle esperienze inglese e americana

Comunque si voglia valutare la durata del periodo storico che ci separa dalla fondazione della Federazione mondiale, è però certo che essa non costituisce un obiettivo politico per le generazioni viventi oggi. Il compito che oggi ci si pone è quello di individuare l'obiettivo concretamente raggiungibile che consenta il massimo avvicinamento alla meta finale della Federazione mondiale.

Questo obiettivo intermedio è la Federazione europea. È inutile ricordare che la Federazione europea è appunto soltanto un obiettivo intermedio. L'attuale stadio di sviluppo dei rapporti materiali della produzione non consente ancora certamente l'abolizione del lavoro alienato. Inoltre la Federazione europea sarà uno Stato sovrano tra Stati sovrani e quindi sarà, come tale, sottoposto alla legge bronzea della ragion di Stato con le sue inevitabili conseguenze sullo sviluppo della società.

Per verificare quindi se la Federazione europea è un obiettivo politico il cui perseguimento è giustificato – o meglio comandato – dai valori che abbiamo visto incorporati nel modello precedentemente descritto, sarà necessario vedere, in primo luogo, se essa sarà in grado di liberare comportamenti sociali, e quindi di consentire la formazione di un sistema scolastico, che siano meno lontani dal modello di quelli attuali; e in secondo luogo, e soprattutto, se la sua fondazione sarà storicamente un fatto dinamico, cioè un'esperienza potenzialmente universale, suscettibile di essere estesa al mondo intero, cioè ancora se essa sarà la rottura che darà visibilmente inizio alla fase federalista del corso storico, destinata a concludersi con la fondazione della Federazione mondiale e non, come l'esperienza federale che l'ha preceduta – quella americana – e quella – sostanzialmente analoga – inglese, un puro accidente della storia, destinato a concludersi in un vicolo cieco, a far emergere un'area privilegiata a spese del resto del mondo.

Questo secondo ordine di considerazioni, peraltro – è opportuno insistere su questo punto – è inseparabile dal primo, perché la prospettiva storica nella quale una realizzazione politica si inserisce non riguarda soltanto le sue possibilità future di sviluppo, ma anche la sua fisionomia presente, i valori rispetto ai quali si orientano i comportamenti che in essa si manifestano.

Per comprendere il significato storico che assumerà, nascendo, la Federazione europea, è opportuno premettere alcune considerazioni su quello delle esperienze americana e inglese.

Gli Stati Uniti e la Gran Bretagna si sono trovati, fino alla seconda guerra mondiale, nella situazione geografica privilegiata di insularità politica, che ha loro consentito di sottrarsi in larga misura all'impatto della violenza nei rapporti internazionali. Questo fatto ha dato alla storia di queste due aree un carattere profondamente diverso da quello assunto dalla storia degli Stati del continente europeo. Mentre questi ultimi infatti, a causa della loro posizione continentale, sono sempre stati teatro di guerre devastatrici, i primi non hanno visto per secoli eserciti stranieri sul loro territorio, poiché la difesa naturale costituita dal mare ha sempre consentito loro di garantire la propria difesa grazie alla sola flotta.

Il fatto che l'eventualità della guerra – e la necessità di organizzarsi per fronteggiarla – sia stata un elemento permanente e preminente nei calcoli dei politici continentali, e non in quelli dei politici inglesi e americani, ha dato un'impronta radicalmente diversa alla struttura dello Stato nelle due aree. Esso infatti ha provocato sul continente due conseguenze che non si sono manifestate in Gran Bretagna e negli Stati Uniti. In primo luogo, negli Stati del continente, qualunque scossa provocata dalla comparsa di nuove istanze di trasformazione della società poteva essere fatale all'esistenza stessa dello Stato perché pregiudicava gravemente, con la divisione della società che creava, la capacità dello Stato di difendersi efficacemente contro i suoi nemici esterni.

In secondo luogo, e di conseguenza, lo Stato è stato messo nella necessità di darsi una struttura particolarmente rigida, autoritaria e centralizzata, che ponesse i suoi governanti in condizione di controllare tutte le risorse materiali e morali del paese per mobilitarle rapidamente in caso di guerra e di soffocare tutti i focolai di disordine al suo interno che, minandone la compattezza, avrebbero inevitabilmente diminuito la sua capacità di difendersi e lo avrebbero esposto al rischio della dissoluzione. È così che gli Stati continentali si sono sempre retti su forti eserciti stanziali e su una struttura burocratica accentrata e ramificata; è così che in essi non esistono praticamente autonomie locali, il diritto è espressione diretta delle classi politiche al potere, i più importanti mezzi di comunicazione sono monopolio dello Stato, ecc. È così in particolare, come abbiamo accennato all'inizio, che si spiega la nascita e

lo sviluppo della scuola di Stato di tipo napoleonico, accentrata e pianificata, che ha sempre costituito, nei moderni Stati del continente, uno degli strumenti più efficaci nelle mani del potere politico per la manipolazione delle coscienze, per garantire il lealismo dei cittadini – messo a così dura prova dai sacrifici che lo Stato ha sempre richiesto da loro –, per diffondere e rafforzare l'ideologia nazionale.

Tutto ciò non è accaduto in Gran Bretagna e negli Stati Uniti dove lo Stato, libero da minacce di invasione, poté darsi una struttura elastica e decentrata, con un esercito stanziato di dimensioni trascurabili, con forti autonomie locali, con l'indipendenza dei grandi mezzi di comunicazione dallo Stato, con la *judge-made law*, ecc.

Nei paesi anglosassoni anche la scuola ha assunto quindi una struttura diversa, la quale, come abbiamo precedentemente accennato, si avvicina molto, dal punto di vista istituzionale, al modello ideale che abbiamo descritto. Gli istituti di istruzione godono formalmente di un larghissimo grado di autonomia, non esiste valore legale dei diplomi, non vi è differenza di regime giuridico tra scuola pubblica e scuola privata, il reclutamento degli insegnanti avviene ad opera dei singoli istituti.

Ciò nonostante, come pure abbiamo visto, sia il sistema scolastico in particolare, sia la società americana e inglese nel suo complesso, sono ben lontani dall'aver espresso i valori che abbiamo visto incorporati nei modelli ideali di scuola e di società che abbiamo tentato di descrivere.

Per comprendere le ragioni di questo fatto, bisognerà bensì ricordare che l'evoluzione dei rapporti materiali di produzione negli Stati Uniti e in Gran Bretagna è ancora lontana dallo stadio in cui sarà possibile l'abolizione del lavoro alienato; bisognerà altresì ricordare che la situazione di insularità politica che ha consentito alle società inglese e americana di avere uno sviluppo atipico è finita e che, in particolare, gli Stati Uniti sono divenuti uno dei due principali poli dell'equilibrio mondiale, per cui essi si trovano costantemente sottoposti ad una forte spinta all'accenramento la quale, se non ha ancora interessato direttamente le strutture della scuola, ha però, da una parte, creato un immenso e onnipotente apparato militare ed amministrativo e, dall'altra, ha pesantemente influito sulla società, rendendola uniforme e nazionalistica; ma, soprattutto, occorrerà tener presente che, anche nel

periodo di massimo fulgore dell'esperienza liberale e democratica della Gran Bretagna e degli Stati Uniti, questa esperienza si è potuta svolgere solo grazie ad un accidente della storia: la privilegiata posizione geografica delle due aree.

Per questo le esperienze inglese e americana non hanno acquisito un significato storico universale. Esse hanno avuto, storicamente, più l'effetto di velare agli occhi del mondo le contraddizioni che impediscono all'umanità di evolvere verso forme di convivenza più giuste e più umane che quello di metterle in evidenza per farle esplodere e per consentirne il superamento.

Questo carattere delle esperienze inglese e americana del resto è visibile dal tipo di politica estera che ne ha consentito la salvaguardia. Se infatti Gran Bretagna e Stati Uniti hanno potuto per lo più sottrarsi alla logica della violenza nei rapporti internazionali, non per questo essi hanno potuto sottrarsi alla logica della ragion di Stato: con la differenza che si è trattato di una ragion di Stato basata assai più sull'astuzia e sull'intrigo che sulla violenza. Essi anzi, e con più evidenza l'Inghilterra, hanno potuto preservare la loro posizione di privilegio soltanto a spese degli altri, alimentando le loro discordie in modo che nessuna delle potenze continentali, essendo ciascuna di esse minacciata direttamente dai suoi vicini territoriali, potesse mettere in pericolo la superiorità marittima, la prosperità e l'indipendenza delle potenze insulari.

Grazie a questa politica egoista, astuta e cinica, le potenze insulari hanno potuto conservare a lungo la posizione di privilegio che ha loro consentito di evitare almeno in parte, grazie alla prosperità resa possibile dal loro dominio sui mari e quindi dallo sfruttamento coloniale, la tragica fase storica della lotta di classe, e di darsi, come abbiamo visto, un regime assai più democratico, elastico ed articolato di quelli continentali, nel quadro del quale la società ha potuto assumere una struttura formalmente più libera e pluralistica che sul continente ed è sfuggita al contagio del nazionalismo nella forma violenta da esso assunta nel continente europeo.

Ma i valori che sono emersi nelle società anglosassoni non hanno radici profonde. E ciò proprio perché il loro sviluppo è stato dovuto ad un accidente della storia e non è stato il risultato di una lotta politica condotta in nome dell'intera umanità. Ciò significa che i valori emersi nella società inglese e americana non sono stati e non sono concepiti come valori di tutti gli uomini, ma come valori degli inglesi e degli americani. Il tipo di uomo che

esse hanno prodotto è segnato da questo limite. Esso non è potenzialmente cosmopolitico, quindi non è completamente persona. E ciò perché i valori della personalità individuale possono svilupparsi soltanto in una prospettiva cosmopolitica; perché qualunque divisione arbitraria del genere umano, se accettata come naturale, fa emergere una serie finita di stereotipi anziché un numero infinito di personalità individuali, unite soltanto dal più importante dei legami: la comune appartenenza al genere umano.

Per questo le autonomie locali, che sono fiorite nel passato, e che ancora sopravvivono, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna non corrispondono all'esistenza di vere *comunità*, intese nel senso da noi precedentemente definito. E ciò proprio perché, essendo il benessere e la libertà formale che hanno determinato l'evoluzione della struttura delle società anglosassoni basati su di un privilegio storico, mantenuto ed esercitato a spese del resto del mondo, il valore che definisce dei veri rapporti di comunità – il riconoscimento della comune umanità – viene negato nei rapporti tra le «comunità» privilegiate e il resto del mondo. La comunità, per ritornare a ciò che si era accennato precedentemente, può esistere soltanto come cellula di una società cosmopolitica, come polo opposto del cosmopolitismo.

Quindi i paesi anglosassoni non presentano che la maschera istituzionale del pluralismo, al di sotto della quale trapela la realtà di società chiuse ed uniformi, nelle quali è inevitabile che la scuola resti molto lontana dal modello che abbiamo delineato.

Paradossalmente, le società del continente europeo, dilaniate dalla guerra e dalla lotta di classe, hanno saputo esprimere, anche se solo in nuce, un tipo di uomo più universale, quindi più umano. E ciò perché in Europa è emerso con drammatica evidenza l'irriducibile contrasto esistente tra la ragion di Stato – cioè tra la divisione del mondo in Stati sovrani – e gli ideali di libertà, di democrazia e di giustizia sociale. Non a caso è stato proprio sul continente europeo che è nato e si è sviluppato il socialismo internazionalistico.

Significato storico dell'unificazione europea

Alla luce del giudizio dato sull'esperienza della Gran Bretagna e degli Stati Uniti, torniamo al problema del significato storico della fondazione della Federazione europea.

In via preliminare è da notare che, nell'ordine economico, l'unificazione politica dell'Europa è la condizione necessaria per l'applicazione dei procedimenti dell'automazione, per il cui successo è necessario un massiccio intervento sul mercato dello Stato con le sue commesse, intervento che i deboli Stati nazionali non sono in grado di effettuare in una misura nemmeno lontanamente sufficiente. È quindi certo che la Federazione europea darebbe un potente impulso ad un profondo mutamento del panorama sociale in Europa, consistente nella trasformazione in personale tecnico di una importante parte del proletariato.

Nell'ordine politico, la Federazione europea, nata sulla base del popolo delle nazioni europee, cioè di un popolo federale, sarà uno Stato federale autentico, le cui unità componenti quindi – e le unità minori in esse comprese – saranno dotate di un'autonomia effettiva e di una vita propria.

In particolare, per quanto riguarda la scuola, la struttura federale, che fa di quella scolastica, per definizione, una competenza riservata agli Stati membri, assicurerà l'indipendenza dei diversi sistemi scolastici europei dal potere centrale. Venendo meno il monopolio del potere centrale sulla scuola, cadrà anche la ragione fondamentale che spinge oggi gli Stati europei a mantenere l'istituto del valore legale del titolo di studio, che è la vera e propria pietra angolare del sistema napoleonico. È quindi certo, senza che sia possibile prevedere i dettagli del futuro sviluppo, che la scuola, nello Stato federale europeo, evolverà, dal punto di vista istituzionale, verso moduli simili a quello anglosassone attuale.

Ma questa scuola nascerà e si svilupperà in un contesto sociale già modellato dal passato in forme assai più favorevoli di quelle americane ed inglesi. Il pluralismo della società europea infatti, garantito da una lunga storia di separazione politica e dall'esistenza di innumerevoli differenze linguistiche, culturali e di costume sarà ben più vivo e duraturo di quello superficiale della società americana e di quella inglese, e quindi assai più tenacemente resistente a qualsiasi involuzione di tipo nazionalistico ed in genere a qualsiasi condizionamento da parte del potere centrale.

Ma queste considerazioni preliminari, per quanto importanti, non sono quelle essenziali. Per vedere veramente quale sarebbe il significato storico e i contenuti di valore di questa trasformazione, è necessario passare ad un secondo ordine di considerazioni. È questo il punto fondamentale nel quale l'esperienza europea dif-

ferirà in modo radicale da quella americana (e il discorso si potrebbe ripetere, mutatis mutandis, per quella inglese). La fondazione della Federazione americana fu il prodotto di circostanze fortuite e peculiari alla situazione geografica, politica, economica e sociale delle tredici colonie americane. Essa inoltre nacque su un terreno sociale assai meno profondamente diversificato, dal punto di vista della lingua, della cultura e delle tradizioni di quanto non lo sia oggi la società europea.

La Federazione europea invece sarà l'esempio della trasformazione istituzionale necessaria per il governo democratico di una società moderna, caratterizzata, a causa dell'evoluzione del modo di produrre, da sfere di interdipendenza tra i rapporti umani sempre più vaste, e ciò grazie al superamento dell'idea di nazione come base necessaria dell'organizzazione del potere politico. La fondazione della Federazione europea sarà cioè il primo esempio di controllo politico democratico del corso sovranazionale della storia mondiale, cioè di un processo che in Europa si manifesta oggi in forma acuta, ma che interessa fin d'ora, ed è destinato ad interessare sempre più, l'intera umanità. Perciò la Federazione europea avrà un significato storico universale e non limitato all'area direttamente interessata. Essa sarà la prefigurazione della Federazione mondiale.

Il significato storico universale della Federazione europea è già visibile nel ruolo obiettivamente anti-imperialistico e anti-colonialistico che essa assumerà automaticamente, nascendo, nell'equilibrio mondiale. Imperialismo e colonialismo sono l'unica formula politica alternativa al federalismo che può consentire il controllo politico dell'attuale fase supernazionale del corso storico. Questa formula sarebbe sconfitta dalla nascita della Federazione europea, che spezzerebbe il monopolio di potere russo-americano e sarebbe in grado di condurre una politica responsabile nei confronti dei paesi del Terzo mondo che consenta veramente a questi ultimi di uscire dalla spirale del sottosviluppo, mettendoli in condizione di evolvere verso forme di integrazione sempre più profonde e pertanto verso un'indipendenza effettiva e non solo nominale, premessa indispensabile alla creazione di una Federazione mondiale, che non può nascere che come un patto tra popoli ugualmente liberi e civili.

Ma, soprattutto, la Federazione europea porterà in sé una contraddizione gravida di futuri sviluppi, che ne farà un elemento

dinamico e progressivo nella prossima fase del corso della storia. La sua fondazione – lo abbiamo già sottolineato – non sarà, come la fondazione della Federazione americana, un espediente per risolvere una situazione di crisi particolare ad un'area specifica ai margini dell'equilibrio mondiale, ma il cosciente superamento dello Stato nazionale, cioè del principio per cui lo Stato deve necessariamente coincidere con la nazione.

La Federazione europea quindi non si giustificherà, nascendo, come lo Stato degli europei, ma soltanto sulla base di un principio negativo: appunto la negazione della nazione come base dell'organizzazione politica dell'umanità. Essa si presenterà di conseguenza con un carattere che, pur essendo connaturato con la forma dello Stato federale, era rimasto nascosto nell'esperienza americana: quello di essere una forma aperta a tutti i popoli del mondo, rispetto alla quale *ogni delimitazione territoriale costituisce una negazione del suo principio*. D'altra parte, le realtà dell'equilibrio mondiale non consentono oggi di considerare la Federazione mondiale come un obiettivo politico immediato. La Federazione europea nascerà quindi come federazione regionale, e sarà destinata a rimanerle a lungo. Essa dovrà obbedire agli imperativi di una ragion di Stato, per quanto nel complesso più progressiva; essa avrà una politica di influenza, per quanto nel complesso più evolutiva; nel suo interno non saranno aboliti i rapporti di dominio, anche se essi saranno più umani. *Ma il potere politico non avrà nelle sue mani alcuno strumento ideologico dell'efficacia di quello nazionale per giustificare la guerra, il dominio e lo sfruttamento*.

Lo Stato nazionale, basato sul principio della coincidenza necessaria tra Stato e nazione, è una formula politica compiuta. Essa fornisce al potere tutti gli strumenti ideologici necessari per giustificare le disuguaglianze tra gli uomini, l'egoismo nazionale, la guerra e lo sfruttamento. Lo Stato federale invece, in quanto sia limitato ad una regione del mondo, è una formula politica imperfetta. Essa, in quanto è limitata nello spazio, non può eliminare le disuguaglianze tra gli uomini, la ragion di Stato, la guerra e lo sfruttamento ma, in quanto nasce in antitesi al nazionalismo e alla chiusura, non li può giustificare. Essa è una formula politica debole e contraddittoria perché, realizzandosi, nega il suo principio.

Ma ciò significa che essa è una formula evolutiva, perché la contraddizione che la mina è il motore che le impedisce di cri-

stallizzarsi, che la rende instabile fino a che il cosmopolitismo che costituisce il suo principio non sia realizzato nella Federazione mondiale.

Queste considerazioni sono a nostro avviso di estrema importanza per capire quali contenuti la società europea sarà in grado di esprimere, quali valori emergeranno in essa. Esse ci permettono di comprendere che sotto questo profilo la società europea si porrà agli antipodi di quella americana non solo perché è passata attraverso l'esperienza socialista che la società americana non ha conosciuto; non solo perché il pluralismo della società europea sarà, come abbiamo visto, ben più ricco e radicato di quello, fittizio, della società americana; ma anche, e soprattutto, perché, essendo la nascita della Federazione europea obiettivamente qualificata nel suo aspetto di valore dal superamento dello Stato nazionale e quindi della divisione del mondo in Stati sovrani, essa scatenerà comportamenti sociali orientati rispetto al valore del cosmopolitismo, i quali, trovandosi frustrati dalla realtà della politica europea, costituiranno un permanente fermento di opposizione, un permanente richiamo ai valori, una permanente cattiva coscienza dei politici europei. Questi comportamenti saranno il sale della società europea e manterranno vivo il significato di valore che la fondazione della Federazione europea avrà obiettivamente avuto per il resto del mondo.

La punta di questa opposizione nell'ambito della Federazione europea saranno naturalmente i giovani, più sensibili alle contraddizioni tra i valori e i fatti perché sganciati in larga misura dal condizionamento esercitato dagli interessi. La scuola sarà quindi naturalmente l'ambito della società nel quale la coscienza del significato universale della rivoluzione federalista sarà più acuta e la lotta per l'affermazione concreta del valore del cosmopolitismo e contro qualsiasi tendenza all'involuzione verso il nazionalismo e l'accentramento più forte. E sarà proprio la lotta per questi valori a garantire lo sviluppo di una vera scuola democratica.

Uno studio approfondito dei dati di fondo del problema della scuola democratica non consente di individuare altra prospettiva evolutiva che la lotta per la Federazione europea. Rifiutarla col pretesto che essa non realizza ancora il definitivo passaggio dal regno della necessità al regno della libertà è reazionario come tutte le fughe in avanti. Ed è profondamente antimarxista, perché non tiene conto della verità messa in luce da Marx, che «gli uo-

mini fanno essi stessi la loro storia, ma non secondo il loro arbitrio, non in circostanze da essi stessi scelte, bensì in circostanze cui essi si trovano già di fronte, che essi ricevono in eredità dal passato». E, se è vero che c'è un modo di essere reazionari che consiste nel dimenticarsi dei valori, è altrettanto vero che ce n'è un altro che consiste nel rifiutarsi di tener conto dei dati obiettivi della realtà in cui si sta vivendo.

In francese in «Le Fédéraliste», XI (1969), n. 3. In italiano è stato diffuso come opuscolo.