

**ETHICA**  
**Forum di riflessione**

**ASTI**

**MASTER**  
**IN**  
**CIVIC EDUCATION**

**II CICLO**  
**2010/2011**

**EDUCAZIONE ED ECONOMIA**  
*Proposte per il progresso sociale*

di

**Antonio Fiscarelli**

**MAGGIO 2011**

## **Sommario**

<i>Introduzione</i>	p. 4
Elementi storici del rapporto tra educazione ed economia	p. 8
Caratteristiche di una educazione aperta all'iniziativa economia	p. 15
Caratteristiche di una economia aperta a una educazione democratica	p. 22

«Sembra a chi scrive che lo scopo principale del progresso sociale dovrebbe essere quello di preparare, attraverso l'educazione, l'umanità ad uno stato sociale che unisca, alla massima libertà personale, quella giusta ed equa distribuzione dei prodotti del lavoro che le attuali leggi sulla proprietà sembrano trascurare del tutto».

John Stuart Mill, *Principi di economia politica*

## Introduzione

Se è vero che il progresso sociale richiede un indispensabile lavoro educativo preliminare, l'attendibilità di un tale lavoro, ossia l'eventualità che possa fungere da orientamento pratico, dentro o fuori un formale progetto politico, dovrebbe potersi desumere dalla sua capacità di inquadrare lo stretto legame intercorrente tra l'educazione e l'economia, di interpretare i modi e le forme di organizzazione economica in rapporto alle teorie e alle pratiche educative. Per di più, dovrebbe essere in grado di verificare se e in quale misura l'iniziativa educativa e l'iniziativa economica siano davvero collocabili – e soprattutto conciliabili – sullo stesso piano di finalità e bisogni, se possano o no identificarsi con quelle esigenze sostanziali il cui mancato o scarso soddisfacimento rallenta la possibilità di una più efficace azione di miglioramento della società determinata che si vuol far progredire. In altre parole, dovrebbe saper attentamente scrutare il rapporto tra le più progredite forme di governo, quelle democratiche, con tutte le loro contraddizioni, e i più progrediti modelli economici: il capitalismo in primo luogo, ma anche tutte quelle piccole e medie economie – a ben vedere, non poche – su cui esso *sembra* aver storicamente prevalso.

A partire da questi presupposti, la tesi principalmente sostenuta nelle pagine che seguono potrebbe formularsi pressappoco nel modo seguente: un piano preliminare di promozione del progresso sociale che intendesse realmente unificare la «massima libertà personale» con una «giusta ed equa distribuzione dei prodotti del lavoro», dovrebbe seguire una strategia tale per cui il bisogno di educazione

e il bisogno di iniziativa economica siano riconosciuti come bisogni correlati fondamentali, come *leve* centrali del progresso, agendo sulle quali, tutti gli altri bisogni sarebbero più facilmente appagabili. Tale tesi non è facilmente dimostrabile, anche volendosi aiutare con l'ordinario senso comune. È tuttavia ampiamente argomentabile. Lo è sul piano storico, poiché è storicamente documentabile l'essenzialità del rapporto tra l'educazione e l'economia; e su quello teorico, poiché la preoccupazione relativa all'efficacia di un'educazione che tenga conto delle attività economiche è, come vedremo, un tema fondamentale nelle teorie educative moderne; ed inoltre con riguardo alle attuali politiche sociali europee sviluppatasi a partire dalle direttive del Trattato di Lisbona, tra i cui principali obiettivi un posto di rilievo è dato proprio al tema dello sviluppo economico *per mezzo* delle conoscenze, e delle conoscenze nel senso più ampio del termine, comprendente dunque attività e pratiche educative di ogni genere<sup>1</sup>. Un primo estemporaneo corollario della nostra tesi, oltretutto, asserirebbe che se mai un tale progetto si avverasse, nel peggiore dei casi, avrebbe la forma di una dittatura economica, nel migliore, di una società realmente democratica che ha definitivamente interiorizzato i principi etici anche nella sua organizzazione economica. Il primo caso, si darebbe nella misura in cui un unico modello di organizzazione economica prevalesse su tutti gli altri, esigendo perciò un unico modello di organizzazione educativa. Il secondo, sarebbe invece il risultato di una

---

<sup>1</sup> Il *Lifelong Learning Programme* è forse la misura più nota di tale esigenza europea di mobilitare le forze dell'educazione nell'aspettativa di ricavarne, in tutti i sensi, dei benefici per lo sviluppo economico. In esso le conoscenze diventano il motore di una mobilità individuale e collettiva finalizzata all'acquisizione di competenze ed esperienze che serviranno a loro volta da impulso per la capacità di iniziativa economica, in un orizzonte in questo modo più eticamente e democraticamente pianificato.

comprensione politica delle finalità dell'economia e dell'educazione, le quali, in ultima analisi, troverebbero comune interesse nello sviluppo della democrazia o, per lo meno, di alcune delle sue peculiarità: ad esempio, la libera iniziativa, la cooperazione, lo scambio, la fiducia, l'equità, la tolleranza, la nonviolenza, e così via.

Ma vediamo su quali altri elementi poggiano le nostre affermazioni. In primo luogo, sull'evidenza che la sicurezza economica, o quanto meno le opportunità che favoriscono la capacità di iniziativa economica, facilitano anche la possibilità di una crescita degli altri aspetti essenziali della vita di un individuo; fatto tanto più probabile quanto maggiori sono gli *indici* di democraticità della sua società di riferimento. In secondo luogo, sulla considerazione che in una condizione di penuria e di scarse opportunità occupazionali, l'individuo non sarebbe mai sfavorito da un decente livello di educazione e di formazione e il suo bagaglio di conoscenze intellettuali e pratiche non smetterebbe di rappresentare un prerequisito indispensabile per rimettersi in marcia; mentre, al contrario, un individuo con scarsi livelli educativi, sarebbe enormemente penalizzato nelle sue capacità economiche anche in un elevato regime occupazionale e prosperità economica. Ne consegue che, se in condizioni di abbondanza economica sono tendenzialmente favorite le altre opportunità sociali, l'educazione saprebbe rafforzare la capacità di iniziativa autonoma delle persone anche nelle peggiori condizioni economiche<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Nel saggio *Sulla democrazia* Robert Dahl dichiarò che i problemi dell'«ordine economico» e dell'«educazione dei cittadini», insieme al problema più generale della «globalizzazione» e quello particolare della «diversità culturale», rappresentano le quattro sfide fondamentali che attendono le attuali società democratiche. R. Dahl, *Sulla democrazia*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 189.

Toccherà dunque confrontarsi con almeno tre ordini di problemi: 1) il primo è rappresentato dalla questione, sorta in epoca moderna, della funzione dell'attività economica nell'educazione, questione che in linea di massima si è tradotta nel tema dell'importanza del «lavoro» per i processi educativi, sia nelle teorie dei pedagogisti, sia nelle politiche educative dei governi e delle organizzazioni di settore; 2) il secondo è rappresentato dalla questione dell'educazione dentro la società democratica attuale la quale, fra le sue tante caratteristiche contempla espressioni paradossali, se non dei veri e propri ossimori, ad esempio la nozione di *democrazia illiberale* di Buchanan e quella di *educazione democratica* che, tendenzialmente, almeno nei paradigmi pedagogici occidentali, si fa risalire a Dewey; tali espressioni, combinate tra loro, sarebbero capaci di dare vita a postulati del tipo: *se la democrazia in cui viviamo non è liberale, la sua educazione non sarà democratica*, e viceversa; 3) il terzo ordine di problemi riguarda il ruolo, nelle società democratiche, di quel modello di organizzazione economica che si è soliti chiamare *capitalismo* e identificare materialmente con la storia dello *sviluppo industriale*.

Tenendo conto di tali premesse, tenteremo di definire i lineamenti del rapporto tra educazione ed economia in tre parti separate. Nella prima proveremo a inquadrare storicamente gli elementi *essenziali* di tale rapporto che, nella seconda parte, ci permetteranno di individuare i tratti di quell'educazione presumibilmente più conciliabile con la capacità di iniziativa economica entro una società democratica. La terza parte, al contrario, verterà su quella forma di organizzazione economica che meglio si conforma alle caratteristiche dell'educazione precedentemente esaminate.

## Elementi storici della relazione tra educazione ed economia

La tradizione pedagogica moderna ha dedicato ampi capitoli al tema dell'iniziativa economica in rapporto all'educazione. Generalmente i manuali classici di pedagogia raccoglievano l'argomento sotto il capitolo «Educazione e lavoro», il quale poteva facilmente trovarsi inserito in quello più ampio intitolato «Educazione e società». Ciò perché, a partire dallo sviluppo della società industriale, la questione del lavoro è diventata fondamentale per le sorti delle nuove società che da esso sarebbero venute fuori, ed ha finito per diventare il problema fondamentale sul piano delle necessità e dei bisogni fondamentali dell'individuo<sup>3</sup>. Inconcepibile nelle civiltà classiche, non fondate sulle leggi del mercato come le intenderemmo oggi, l'idea della funzione educativa del lavoro comincia ad attestarsi nel secolo dei lumi; mentre possiamo far risalire al XIX secolo l'esplosione di politiche educative nazionali che hanno per oggetto le problematiche educative generate dallo sviluppo economico<sup>4</sup>.

Tali politiche, nella maggior parte dei casi, sono giunte a realizzare politiche di «educazione al lavoro», fino a generare i presupposti per la nascita di una «scuola del lavoro», di una

---

<sup>3</sup> Vedremo, nella seconda parte, come la nozione di *lavoro* dipende da un immaginario simbolico proveniente dal sistema economico industriale, che ha tentato di soffocare economie diverse in cui la nozione di lavoro non c'era, se non confusa con quella di *industria umana*, a indicare la capacità umana di procacciarsi i mezzi di sostentamento.

<sup>4</sup> Le nostre riflessioni prendono spunto da uno studio classico di educazione comparata di Friedrich Schneider riguardante i fattori che influiscono sull'educazione dei popoli: *Pedagogia dei popoli*, Edizioni Paoline, 1967 (tit. originale *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*). In particolare facciamo riferimento al capitolo «Influenza dell'economia sulla pedagogia», nel quale l'autore discute il nostro problema in una dettagliata sintesi storica, ricostruendo la genealogia degli innumerevoli momenti che hanno caratterizzato la storia dei rapporti dell'educazione e dell'economia, dagli esperimenti di singoli educatori alle politiche ufficiali dei governi e delle varie associazioni politiche. Rimandiamo a tale opera per una più accurata analisi storiografica.



«scuola attiva» e di una «pedagogia economica». Da quest'ultima, cristallizzatasi formalmente nel primo dopoguerra, avente per oggetto sia un'educazione «per mezzo» dell'economia, sia un'educazione «all'economia», sono sorte le pedagogie cosiddette «professionali», comprese quelle destinate alla formazione *manageriale*. Ma gli esempi più loquaci, di un destino comune dell'educazione e dell'economia, ci sono offerti dall'iniziativa sincronica, sovente in concorrenza, dei governi, dei privati e delle grandi associazioni dei lavoratori, nazionali e internazionali, volte a educare le popolazioni allo sviluppo economico in corso. A uno sguardo di insieme, si direbbe che ogni stato, dal più democratico al più dispotico, ha dovuto adattare a un sistema economico uno specifico sistema di educazione, procedendo secondo propri caratteristici orientamenti<sup>5</sup>.

Sebbene non molte e tutte storicamente plausibili, sono varie le motivazioni che «hanno fatto sì che l'orientamento dell'organizzazione scolastica verso le esigenze economiche si sia realizzato nei singoli paesi in tempi e modi diversi», determinando la diversità nel concepire la relazione dell'educazione e dell'economia, e dunque la concreta applicazione delle politiche educative dentro un singolo paese in rapporto al suo sviluppo economico. Ma se lo sviluppo economico è senza dubbio un fattore

---

<sup>5</sup> Schneider rappresenta quella posizione che ritiene l'economia solo «uno dei fattori formativi» dei popoli, non il principale. Per cui, è vero che a «ogni sistema economico corrisponderebbe un determinato sistema educativo», ma siccome «ogni processo economico avrebbe bisogno di lasciare qualcosa in eredità alla generazione successiva», e proprio perché la pedagogia diventa «tanto più complessa quanto più si complicano le forme della produzione economica», quelle specializzazioni, di cui lo sviluppo economico ha bisogno per progredire, non sarebbero possibili «senza forme proprie di educazione». Per altri versi, tale considerazione favorirebbe la comprensione della sincronia tra i diversi ritmi dei singoli paesi nella costruzione del progresso sociale, nel quale avrebbe sì una determinante influenza il modo di organizzazione economica predominante, ma in ciascun paese in modo diverso. «L'economia di ogni paese ha il suo aspetto particolare», osserva Schneider, e il «grado di adattamento dell'organizzazione scolastica allo sviluppo economico è diverso nei diversi paesi». *Op.cit.*, p 133

fondamentale, un'analisi più attenta suggerirebbe certamente di cercare altri fattori determinanti nei processi politici, che tendono a conservare o a modificare le leggi dell'economia secondo gli interessi del momento<sup>6</sup>.

In generale si può dire che, per quanto sia fondamentale comprendere la relazione tra i fattori essenzialmente economici e quelli meramente educativi, non si dovrebbe mai arrivare al punto di ridurre il tutto a una mera questione tecnica. «Indicare i motivi economici dello sviluppo delle scuole è talvolta difficile, perché possono essere coperti da altri motivi»<sup>7</sup>, e servirebbe a poco constatarlo, poiché non è il motivo economico in sé a generare problemi, bensì i modi di concepirlo nell'ambito dell'educazione, *a fortiori* nell'ambito di un vasto progetto di progresso sociale. Gli esiti concreti dell'evoluzione dell'economia nel suo rapporto con l'educazione riservano certamente aspetti raccapriccianti, come l'aver voluto introdurre l'interesse economico nell'organizzazione generale della vita educativa; ma non meno sconcertante è notare che l'apertura verso lo sviluppo economico, da parte degli istituti scolastici, ha sovente significato l'ampliamento della separazione tra teoria e pratica, a favore di determinate teorie e pratiche e a scapito di altre. In genere, quelle riforme scolastiche «intraprese

---

<sup>6</sup> «Anche il fattore politico», scrive Schneider, «ha potuto avere la sua importanza per l'organizzazione scolastica con la sua considerazione delle esigenze economiche, per esempio nel modo con cui lo Stato o i partiti dominanti e più influenti l'hanno ostacolata o resa impossibile, o non assicurando i finanziamenti necessari, come facevano spesso i circoli conservatori attaccati alla proprietà terriera, oppure rendendoli difficili attraverso una straordinaria, ed in questo caso inopportuna, economia, come è accaduto in Francia. Ma è storicamente accertabile anche l'inverso, e cioè che la forza dello Stato o meglio della politica si è interessata all'adattamento dell'organizzazione scolastica all'economia, come avvenne ad esempio ai tempi dei mercantilisti negli Stati assoluti e come è vero per la Russia rivoluzionaria dopo la prima guerra mondiale. Qui infatti l'idea della formazione "politecnica" e poi di quella "professionale" faceva parte dell'ideologia dominante e queste idee furono poi ampiamente realizzate con mezzi politici». *Op. cit.*, p. 134.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 139

sotto la spinta di motivi economici» hanno incoraggiato la separazione tra le materie umanistiche e quelle tecniche – o, se si preferisce, scienze dello spirito e scienze della natura –, e «indebolito quasi dovunque la formazione che finora era stata umanistica», creando il mito dell'attività, del pragmatismo, e facendo delle materie non propriamente pratiche un falso opposto<sup>8</sup>.

Siamo qui di fronte a una questione cruciale. La tendenza a sopravvalutare le arti pratiche e tecniche e a contrapporle a quelle teoriche è il primo rischio che si incontra una volta posta l'importanza della funzione educativa del lavoro o delle attività pratiche in generale. *Sebbene* si sia affermato con certa rilevanza solo in epoca moderna, tale problema non è nuovo. Generalmente lo si fa risalire all'antica separazione delle abilità fisiche e intellettuali operata dai due maggiori filosofi greci, Platone ed Aristotele. Essi essenzialmente definirono indegne le abilità manuali e individuarono nella vita teoretica e contemplativa il massimo esempio di educazione umana. Le arti dell'intelletto, unite alle virtù morali e alla buona capacità oratoria, costituiscono il massimo esempio di educazione nell'antichità greca. Tale ideale di educazione attraversò intatto l'epoca romana e il Medioevo, e cominciò a sgretolarsi solo quando i mercati si aprirono verso il *nuovo mondo* e soprattutto sotto l'influsso della riforma protestante. «Nei paesi protestanti si manifestarono presto condizioni più favorevoli ad una valutazione positiva delle

---

<sup>8</sup> «Ne furono così particolarmente colpite le materie che sembravano di poca o minor importanza a chi si occupava di economia e per la futura vita professionale dello scolaro: per esempio la filosofia e le lingue “morte”. In questo atteggiamento influiva anche il fatto, che il filosofo pedagogista spagnolo Vaz Ferreira esamina nella sua *Logica viva* sotto il nome di “false opposizioni”. Questo errore, che si sarebbe avuto specialmente nel campo dell'educazione, consiste nel considerare “ciò che completa come ciò che contrasta”. Secondo Vaz Ferreira, la storia dei sistemi pedagogici, della loro popolarità, della loro caduta e delle loro lotte, è in ogni caso una storia di questa conclusione errata». F. Schneider, *op. cit.*, p. 140

occupazioni attive», ebbe a scrivere Lamberto Borghi ne *L'educazione e i suoi problemi*, stimolato dalle analisi sociologiche di Weber sul protestantesimo e il capitalismo. Ai primordi del XVI secolo, quell'ideale classico, che additava nella «formazione dell'oratore il culmine dello sviluppo della personalità»<sup>9</sup>, non è più il modello dominante. Si è fatto oramai strada un concetto più prestigioso dell'attività produttiva, dell'operosità, quello spirito di iniziativa economica che Erasmo chiamò *Follia*, figlia appunto di *Pluto*, il dio cieco della ricchezza<sup>10</sup>. Nel seicento, quel modello classico era stato definitivamente soppiantato, e relegato alla sfera esclusiva della *retorica*. I regimi economici dei singoli paesi esigono oramai modelli educativi più pratici rispetto a, poniamo, due secoli prima. Una scienza economica si stava formando, una cultura, *underground* per l'epoca, aveva già prodotto innumerevoli manoscritti che trattavano questioni economiche da manuale, dando così vita, almeno per gli addetti ai lavori, a un'educazione economica che potrebbe rappresentare l'archetipo di quella del XX secolo<sup>11</sup>.

Ma, come è stato già osservato, è solo nel secolo dei Lumi che si comincia ad avere una chiara visione delle funzioni educative del lavoro. Mentre gli economisti si cimentano nel cercare di spiegare il suo valore sul piano meramente economico, i filosofi si dedicano ad elicitarne il suo significato nell'educazione. Nasce perciò il dibattito sul senso da dare a un'idea di educazione al lavoro, ma

---

<sup>9</sup> Lamberto Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1953, p. 81.

<sup>10</sup> A ben considerare le cose, il *mercante di Venezia* non è l'unica figura a incarnare l'*homo oeconomicus* del XVI secolo. Molteplici sfumature caratterizzano il mercante del Mediterraneo, ma anche quello orientale e quello dei Mari del Nord.

<sup>11</sup> Il caso italiano nella formazione di un *ethos* oltre che di un *ethikos* economico non è da trascurare. Per una cronologia essenziale dei trattati e degli scritti italiani di economia fino ai barlumi del XIX secolo si consulti la raccolta di *Scrittori classici italiani di economia politica*, in cinquanta volumi, curata ed edita da Pietro Custodi nel 1803; un'opera ben nota a Marx, che ne fa scrupoloso uso proprio nel *Capitale*.

rinasce al contempo quello sulla differenza tra abilità intellettuali e fisiche. Borghi riferisce l'esempio di Rousseau, che al lavoro manuale conferiva un'importanza così rilevante per lo «sviluppo della mente», al punto da fantasticare che un bambino educato al lavoro, mentre «immagina di essere un operaio, sta diventando un filosofo»; e di Froebel che, influenzato contemporaneamente da Rousseau e da Hegel, considera il lavoro fondamentale nella costruzione della personalità, la cui essenza sta nella «realizzazione di sé», nelle naturali inclinazioni dell'individuo al fare, in quella attività che si manifesta «prima come gioco e poi come lavoro» e che dovrebbe condurre l'individuo alla sua autonomia<sup>12</sup>. Ma il settecento è anche il secolo di Pestalozzi, i cui costanti tentativi di sviluppare un'educazione che guardasse al lavoro come forza redditizia, oltre che educativa, sono il segno evidente di una ormai consolidata coscienza dei problemi dell'economia per l'educazione. È soprattutto tale tradizione educativa, in rapporto alla questione della funzione del lavoro nelle pratiche educative, che fornisce il paradigma di riferimento classico per la maggior parte delle pedagogie occidentali del XX secolo. Le teorie educative di Rousseau e di Froebel rappresentano anche un punto di riferimento nella riflessione di Dewey, la cui filosofia risulta fondamentale soprattutto perché inaugura il dibattito sul rapporto tra educazione e democrazia.

La questione del rapporto tra educazione ed economia, come l'abbiamo considerata finora, è una costante invariabile della storia del progresso sociale moderno, che ha certamente le sue caratteristiche a seconda del paese entro cui la si considera, ma non muta di importanza col mutare delle forme di governo. Il tema del

---

<sup>12</sup> Lamberto Borghi, *op. cit.*, p. 82.

lavoro nell'educazione, o delle attività pratiche, o ancora delle «occupazioni», come preferiva chiamarle Dewey, con tutto ciò che ha concretamente comportato per la strutturazione dei sistemi educativi nei diversi paesi, pare giunga nel XX secolo con la medesima pregnanza con cui era sorto circa mezzo millennio prima; solo, non più inquadrato in rapporto alle esigenze delle monarchie, degli stati-nazione e, nel migliore dei casi, delle piccole repubbliche, bensì con quelle della democrazia. L'educazione moderna, con il suo dilemma del lavoro e dell'economia, deve fare i conti, nel XX secolo e soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, con il tema della democrazia, intesa come la forma di governo più compatibile sia con le dinamiche dello sviluppo economico capitalistico, sia con il progresso nel campo dell'educazione<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> È notoriamente condivisa l'opinione che gli stati nazionalisti, le dittature ed in genere le forme dispotiche di governo, non favoriscono ed anzi minacciano lo sviluppo capitalista dell'economia, al quale si addice meglio la democrazia che, sebbene comporti delle enormi contraddizioni, garantisce superiori livelli di libertà e opportunità. Se ne desume che le società democratiche garantiscono più elevati livelli di istruzione, e al contempo li richiedono per potersi perfezionare e mantenere il passo con la «crescita» economica. Robert Dahl ha riempito non poche pagine sull'argomento, oltre che nell'opera già citata, in *Democrazia economica*, il Mulino, Bologna, 1989.

## **Caratteristiche di un'educazione aperta all'iniziativa economica**

Lentamente, nel graduale svilupparsi della società industriale, si è formato un paradigma pedagogico che ha centrato l'attenzione sulla funzione del lavoro nelle pratiche educative. L'analisi di tale questione presuppone un'osservazione della società nel suo insieme, delle sue forme di organizzazione politica ed economica, del lavoro considerato nella sua funzionalità sociale, oltre che per le abilità fisiche e intellettuali che sarebbe in grado di *esercitare*. In generale, potremmo dire con Dewey che un'idea di «educazione come processo e funzione sociale non ha un significato preciso finché non definiamo il tipo di società che abbiamo in mente»<sup>14</sup>. Una cosa è, infatti, una società governata da una dittatura, altro è una società governata democraticamente. Ogni tipo di associazione umana, si trattasse anche di una banda di criminali, ha bisogno di regole condivise e si fonda essenzialmente sugli «interessi comuni» dei loro membri. Tuttavia, nelle società dispotiche i singoli membri e i gruppi, poco inclini al cambiamento, tendono a conservarsi ciascuno nei propri confini, a proteggersi e ad isolarsi dall'esterno, a raccogliersi intorno a pochi esclusivi interessi, rifuggendo il libero scambio delle esperienze e creando così quelle condizioni di «staticità» che favoriscono i rigidi sistemi educativi basati sulla mera «disciplina». Nelle società democratiche, al contrario, si sviluppano «punti più numerosi e più variati di interesse comune», una più consistente «fiducia nel riconoscimento di interessi comuni come fattore di controllo sociale» e al contempo nella «libera interazione fra i gruppi sociali». Esse sono aperte al cambiamento e

---

<sup>14</sup> John Dewey, *Democrazia ed educazione*,.... p. 104

tendono a un «continuo riadattarsi man mano che vengono affrontate nuove situazioni prodotte da svariate relazioni»<sup>15</sup>. In esse l'educazione diventa appunto lo strumento fondamentale del cambiamento.

Una tale prospettiva, per la funzione che conferisce all'educazione di cambiare la società, rientra in un'idea più vasta di *educazione sociale*, in cui «la formazione individuale della persona è inscindibilmente congiunta alla sua formazione sociale»<sup>16</sup>, ogni curriculum e unità di apprendimento, ogni programma o gesto educativo dentro e fuori la scuola, hanno un finalità sociale. In questo paradigma educativo, le occupazioni pratiche, come ogni altra occupazione, dovrebbero svolgersi entro una dimensione in cui sia sempre possibile, per l'educando, sentirsi parte attiva di una collettività, agente creativo e autonomo del progresso. Il lavoro, in ambiente educativo, dovrebbe essere svolto per favorire la cooperazione e la socializzazione, la «capacità di collaborare alla creazione di regole di convivenza comune»<sup>17</sup>.

Così posta, la questione ci pone di fronte a uno specifico interrogativo: che tipo di educazione è quella che garantisce la possibilità di cooperazione e socializzazione, in cui sia possibile sviluppare la personalità individuale e al contempo sociale? È ancora Borghi a fornirci una chiarificazione in merito:

L'educazione che unisce strettamente la formazione individuale a quella sociale è quella che si adegua al suo concetto, che è atta a conseguire il suo fine, cioè a dar vita a degli uomini, a delle persone fornite di autonomia e di socialità, in un nesso inseparabile. Essa è la vera educazione senza aggettivi. Comunemente, a distinguerla da altre forme di educazione che

---

<sup>15</sup> John Dewey, *ibid.*, p. 95

<sup>16</sup> Lamberto Borghi, *op. cit.*, 59

<sup>17</sup> Lamberto Borghi, *ibid.*, 61



meglio si chiamerebbero di diseducazione, essa viene intitolata “educazione democratica”<sup>18</sup>.

Un’educazione che contempra lo sviluppo della capacità di cooperazione e socializzazione della persona, che concepisce le attività pratiche come momenti della sua formazione individuale e sociale, è dunque un’educazione democratica. Sebbene il paradigma pedagogico che pone la più intima connessione tra l’educazione e la democrazia, e che si è maggiormente affermato nel XX secolo, deve molto all’opera di Dewey, sotto l’espressione «educazione democratica» si potrebbero oggi raccogliere innumerevoli nomi e iniziative, fuori e dentro le formali istituzioni educative, e non raramente anche contro di esse. I germi di un’educazione democratica si trovano già nel pensiero pedagogico classico, nelle filosofie dei riformatori e in tutte quelle iniziative collettive che in qualche modo hanno auspicato un progresso sociale mediante un’educazione centrata sul libero sviluppo della personalità<sup>19</sup>.

Non è detto, d’altra parte, che una democrazia *de jure* garantisca al contempo un’educazione democratica *de facto*; evidentemente per la stessa ragione per cui una democrazia, pur favorendo l’uguaglianza politica, non garantisce le uguaglianze economiche. È tuttavia dentro una società democraticamente organizzata che si danno, logicamente, le condizioni migliori per un’educazione democratica, poiché solo dentro una società democratica è possibile

---

<sup>18</sup> Lamberto Borghi, *op.cit.*, p. 61

<sup>19</sup> Gandhi, Tolstoj, Freinet, Paulo Freire, gli italiani Danilo Dolci, Aldo Capitini, Ernesto Codignola, Calogero e lo stesso Borghi sono solo alcuni dei nomi che rappresentano la vasta esperienza democratica dell’educazione. Per una ricognizione delle scuole democratiche disseminate nel mondo, è possibile visionare un elenco completo in Wikipedia, alla voce «List of democratic schools». Segnaliamo, inoltre, l’esperienza americana che si raccoglie intorno alla struttura di *IDEA, Institut of Democratic Education in America*, [www.democraticeducation.com](http://www.democraticeducation.com) e la rete europea delle scuole democratiche europee EUDEC, European Democratic Education Community, [www.eudec.com](http://www.eudec.com).

riconoscere e praticare l'educazione in generale nelle sue più caratteristiche funzioni sociali. Ciò essenzialmente in virtù di quei suoi tratti di mobilità e attitudine al cambiamento, di interscambio di esperienze e interessi, che la rendono aperta al progresso, come si evince all'incirca dalla linea di pensiero di Dewey.

Sul piano educativo notiamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso di riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un'educazione deliberata e sistematica. La devozione della democrazia all'educazione è ben nota [...] vi è una spiegazione [...] Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicante. L'estensione nello spazio di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare quella degli altri per dare un motivo e una direzione alla propria, equivale all'abbattimento di quelle barriere di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato delle loro attività<sup>20</sup>.

Dewey aveva in mente la società americana degli anni '20, che poteva vantare quasi un secolo e mezzo di democrazia e la cui storia democratica coincide con la storia del più rapido e produttivo sviluppo industriale del mondo. Come abbiamo già sottolineato, è opinione largamente condivisa che la democrazia favorisca il sistema del capitalismo, poiché gli stati democratici si sviluppano in virtù dell'apertura agli scambi su diversi livelli, si alimentano delle relazioni internazionali, di cui il capitalismo pure ha bisogno per svilupparsi. Diventa dunque necessario, in

---

<sup>20</sup> John Dewey, *op. cit.*, p. 95

educazione, confrontarsi con le innumerevoli possibilità e contraddizioni di una tale democratica società capitalista; diventa importante provvedere a un sistema educativo e formativo capace di fornire ai cittadini, nelle varie fasi del loro processo educativo, tutto il necessario, teorico e pratico, perché possano soddisfare contemporaneamente il bisogno di sostentamento e quello di istruzione su tutti i piani. Secondo Dewey, solo quando l'educazione avrà definitivamente introiettato una tale esigenza, si darà anche la concreta efficienza sociale tendenzialmente auspicabile in un regime democratico.

Tradotta in scopi specifici, l'efficienza sociale implica il possesso di una «coscienza» dei frutti dell'industria umana e ne denuncia l'importanza. La gente non può vivere senza i mezzi di sussistenza; i modi in cui questi sono impiegati e consumati hanno una profonda influenza sulle relazioni delle persone fra loro [...] Nessun piano di educazione può trascurare queste considerazioni fondamentali [...] Col trasmutarsi della società da oligarchica in democratica appare naturale che risultato valido dell'educazione debba essere considerata la capacità di farsi economicamente strada nel mondo e di amministrare utilmente le risorse economiche invece che adoperarle solo per sfarzo e lusso<sup>21</sup>.

Tali considerazioni, a ben vedere, rafforzano in discreta proporzione la nostra tesi principale, che ora riformuleremo nel modo seguente. Tanto una società semplice quanto una società complessa è strutturata sulla base di un ordine naturale dei bisogni e uno simbolico, sociale o, se si preferisce, culturale; l'ordine naturale segue dinamiche biologiche continue che, per quanto modificabili nel corso della vita dell'individuo, restano immutabili per l'evoluzione della specie. Tali dinamiche attestano chiaramente

---

<sup>21</sup> John Dewey, *ibid.*, p. 129

che il regno animale, in un regolare regime biologico, senza avere preliminarmente soddisfatto alcuni bisogni fondamentali non è in grado di soddisfarne altri. Ne deriva che, immediatamente più coesistente ai bisogni elementari, sarà quel bisogno il cui soddisfacimento favorirà in sensibile proporzione il loro soddisfacimento. In parole povere, per soddisfare il bisogno di nutrirsi occorre procurarsi i mezzi di sostentamento; per procurarsi i mezzi di sostentamento bisogna darsi da fare. Scopriamo così il lato attivo del bisogno, di solito concepito solo come mancanza, scopriamo cioè l'*istinto*. Le attività e le iniziative intraprese per soddisfare un bisogno fondamentale sono il riempimento di una mancanza, ma rappresentano anche la risposta attiva dell'organismo, e quindi sono esse stesse fondamentali, da annoverarsi tra gli spontanei «frutti dell'industria umana». Ora, in un modello di società complessa, quale quello che è venuto fuori con lo sviluppo capitalista dell'economia, il bisogno di procurarsi i mezzi di sostentamento trova il suo coronamento nel bisogno altrettanto essenziale di educazione e nel suo istinto correlativo. L'istruzione e la cultura non sarebbero punto solo cibo per la mente, ma strumenti e abilità che favoriscono e potenziano quelle misure necessarie a procurarsi i mezzi di sussistenza. Esse potenziano le capacità di sostentamento nella misura in cui sono orientate verso il loro sviluppo.

Per altri versi, una sincronia tra esigenze economiche e bisogni educativi nella prospettiva di un'un'educazione democratica creerebbe anche le condizioni ottimali per «eliminare di fatto e non solamente a parole le ineguaglianze economiche»<sup>22</sup>. È dentro un tale nesso sistemico tra educazione ed economia che un progresso

---

<sup>22</sup> John Dewey, *op.cit.*, p. 107

sociale risulterà, dunque, altamente attendibile. Ma su questo livello di riflessione, le considerazioni di Dewey presentano evidenti limiti. Se da una parte, infatti, Dewey riconosce l'importanza dell'economia nell'educazione e dunque di un'educazione all'economia, dall'altra non esamina il tipo di economia che meglio si presta all'educazione (parla solo in termini generici di «industria»), né accenna alla minima possibilità di una educazione che sviluppi, ad esempio, un'*etica economica*, tema a noi così caro oggi<sup>23</sup>. Nella nostra prospettiva, se le disuguaglianze economiche sono essenzialmente effetti del capitalismo, un'educazione democratica dovrebbe provvedere a creare le condizioni di un'economia più compatibile con la democrazia; in altre parole, dovrebbe provvedere a favorire quei processi economici che a loro volta favorirebbero il progresso verso una democrazia *de facto*. Se la democrazia si è sviluppata con il capitalismo, tirando l'economia fuori dai limiti imposti negli stati-nazione, l'educazione democratica, insistendo sull'importanza dell'economia per la crescita e i processi di formazione dell'individuo, ragionando sulle forme *altre* di economia per la formazione stessa della società, potrebbe anche tirar fuori l'economia dal predominante modello capitalista, o almeno da quelle sue falle indesiderate. È su tali punti che occorrerà soffermarsi nelle pagine restanti.

---

<sup>23</sup> Sotto questo aspetto, la filosofia dell'educazione di Dewey si presterebbe molto facilmente all'accusa di conformarsi al sistema della democrazia americana senza metterne concretamente in discussione le contraddizioni derivanti dall'impianto capitalistico su cui è fondato.

## Caratteristiche di un'economia aperta a una educazione democratica

Iniziamo con un paio di considerazioni preliminari: 1) lo sviluppo industriale ha significato un modo di organizzazione economica definito capitalismo che, nell'immaginario comune, appare ed è apparso come il modello prevalente ed il solo possibile, ma non sempre come il più felice e vantaggioso per il progresso *de facto* della democrazia; 2) tendenzialmente la democrazia è considerata la migliore forma di governo e la più compatibile con le esigenze del modello di sviluppo economico capitalista, nonostante sia piena di quelle contraddizioni che esso inevitabilmente produce, le cosiddette «disuguaglianze economiche». Da queste due considerazioni ne deriva in maniera del tutto consequenziale una terza: *se la democrazia è la forma migliore di governo, il capitalismo non è necessariamente la forma migliore di organizzazione economica della democrazia e, a fortiori, non lo sarebbe per un'educazione democratica*. E siamo alla nostra questione principale: che tipo di organizzazione economica sarebbe, dunque, più pertinente a un'educazione democratica?

Prima di rispondere a tale domanda, conviene soffermarsi brevemente sul significato di termini come *capitalismo* e *sviluppo industriale* da un punto di vista storico.

In *Civiltà materiale, economia e capitalismo, XV-XVIII secolo*<sup>24</sup>, Fernand Braudel osservò che l'uso della parola *capitalismo* è

---

<sup>24</sup> Traduco i brani citati di questa opera traendoli direttamente dalla sua versione originale francese, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe-XVIIIe siècle*, Librairie Armand Colin 1979, con riferimento al secondo volume, *Les jeux de l'échange*.

«molto recente» rispetto all'evoluzione reale di ciò che per essa si intende. È solo nel XX secolo che entra in scena «come l'antonimo naturale di socialismo», introdotta «negli ambienti scientifici con il libro eclatante di W. Sombart, *Capitalismo moderno* (prima edizione, 1902)». Prima di allora, si trovano rari casi dell'uso di tale espressione. Proudhon ne fa un uso saltuario e Marx, che lo ignora almeno fino al «1867», non la usa affatto nelle sue analisi del *Capitale*. Sarà la letteratura marxista a definire *capitalismo* ciò che Marx aveva chiamato «era capitalista»<sup>25</sup>. Più remoto risulta l'uso della parola *capitale*. Di derivazione latina, «*caput*, la testa», tra il XII e il XIII secolo è già correntemente utilizzata nel suo polivalente significato moderno, «matura», almeno in Italia, «nel senso del capitale di una società commerciale [marchande]»<sup>26</sup>. Ciò troverebbe conferma anche nella visione di Marx, il quale individua nel XVI secolo gli «inizi» dell'era capitalista in generale, ma i suoi primissimi bagliori nelle «città italiane del Medioevo»<sup>27</sup>. Ma non meno significativo è il destino della parola *industria*. Tale parola, scrive Braudel, «si sbrogia difficilmente dal suo senso antico: lavoro, attività, abilità» e ci impiegherà alcuni secoli prima di arrivare ad assumere il significato che le si conferisce oggi. Come sinonimo di «arte, manifattura, fabbrica» comincia ad affacciarsi nel XVIII secolo, e non ovunque. Soltanto nel XIX secolo farà il suo debutto ufficiale con un significato del tutto trasmutato, oramai tendente a indicare la «grande industria».<sup>28</sup> È soprattutto la metamorfosi storica di questa parola a interessare qui, poiché essa si confonde con la storia del concetto di *lavoro*. Il significato arcaico di *industria*, designante le capacità umane di industriarsi, il

<sup>25</sup> Fernand Braudel, *ibid.*, p. 202

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 269

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 278

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 348

più delle volte un'attività *indipendente*, cede il posto al significato moderno designante la grande industria, entro cui nasce il lavoro *dipendente*, la sua nozione e il suo correlativo empirico. Ma andiamo per gradi.

Le disuguaglianze economiche, inevitabilmente prodotte dall'economia capitalista sin dalle sue origini, non sono scomparse nelle società democratiche del XX secolo. Anzi, esse si sono riprodotte in modo tanto preoccupante da destare l'attenzione degli economisti, soprattutto nell'ultimo trentennio, sui suoi aspetti etici e morali<sup>29</sup>. Per altri versi, esse hanno stimolato forze ed energie collettive verso la sperimentazione di forme *altre* di economia che sembrano recuperare il significato originario della nozione di industria ed assumere concretamente le regole democratiche nell'organizzazione interna delle risorse umane. Ci riferiamo qui all'economia cooperativa in generale, ma soprattutto a quella che si usa ormai chiamare «economia etica». Tale economia ha conquistato il mondo della finanza con la logica del «microcredito sulla fiducia», tanto che si è arrivati a parlare di «rivoluzione del microcredito». Essa comprende una svariata gamma di iniziative economiche accomunate da alcuni requisiti che sembrano coincidere con quelli auspicabili in una educazione democratica, e rappresenta la continuità storica con quelle forme di organizzazione economica sulle quali le categorie economiche precedentemente esaminate hanno appunto prevalso nell'immaginario comune. Tali forme di organizzazione economica, individuali e collettive, di mutuo scambio di lavoro e di idee, corrispondono a quelle che, precedenti l'espansione industriale, da questa inevitabilmente

---

<sup>29</sup> Pensiamo soprattutto alle analisi di Amartya K. Sen raccolte nel testo *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari, 2006; e a quelle di Barrington Moore jr. confluite nel testo *Gli aspetti morali dell'economia*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999.



contrastate e da alcuni grandi nomi risolutamente disprezzate (Engels le definiva «socialismo utopico»), non smisero di svilupparsi parallelamente, quasi su un'altra linea del tempo, giungendo fino ai nostri giorni in forme più evolute e progredite<sup>30</sup>. La loro storia, anzi, metterebbe, in discussione il mito della grande industria, la visione comunemente condivisa che il mondo sia in prevalenza caratterizzato da una macro-organizzazione economica fondata sul «lavoro salariato». Tale il punto di vista di Maria Nowak, secondo cui l'immagine di una supremazia della grande industria è solo un'«illusione» fra le tante. La realtà dei fatti rivela invece che «l'economia dei paesi sviluppati non è mai stata a prevalenza industriale, e lo è ancor meno oggi»<sup>31</sup>. La maggior parte dei grandi plessi industriali che hanno caratterizzato lo sviluppo capitalista sono stati smantellati, «l'industria è indietreggiata a favore dei servizi» e l'economia si affida ormai a mercati «maggiormente diversificati» che delimitano funzioni differenti dell'individuo nei processi produttivi e di scambio<sup>32</sup>. Il discorso non vale meno nei paesi in via di sviluppo dove l'industria, fiorita dalla «delocalizzazione» di quella dei paesi occidentali, non ha impedito che il lavoro indipendente di rappresentare «la forma dominante di organizzazione economica». Un esempio per tutti è dato dalla situazione della popolosa Cina, dove la «stragrande maggioranza della popolazione, [...] sia rurale che urbana, vive di

---

<sup>30</sup> La bibliografia sull'argomento è naturalmente molto vasta. In questo contesto abbiamo presente le ricerche di Karl Polanyi sulle economie di mutuo soccorso in *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino, 2000; le osservazioni di Robert Dahl sulle imprese cooperative democraticamente autogovernate nel già citato *Democrazia economica*, ma soprattutto quelle di Maria Nowak incentrate sulle attuali esperienze di economia cooperativa nei paesi in via di sviluppo a partire dall'esperienza del microcredito etico promossa da Yunus Mohammed nella regione bengalese di Chittagong e raccolte nel testo *Non si presta solo ai ricchi. La rivoluzione del microcredito*. Einaudi, Torino, 2002.

<sup>31</sup> Maria Nowak, *op. cit.*, p. 5

<sup>32</sup> Maria Nowak, *ibid.*, p. 6

lavoro indipendente». In generale, secondo Nowak, la costruzione del mito della grande industria e del lavoro salariato dipende da «principi assolutamente etnocentrici» elaborati da persone, «peraltro di grande caratura», influenzati dal «sogno postbellico del *welfare state*», che hanno «semplicemente occultato la situazione della grande maggioranza della popolazione mondiale, cioè degli uomini e delle donne che vivono di lavoro indipendente»<sup>33</sup>. Ma siamo ormai usciti da tale incantesimo, dal «cuore della Rivoluzione industriale» e non resta che affidarci a «modelli alternativi in grado di combinare la conoscenza, la creatività e l'autonomia»<sup>34</sup>.

Come si vede, l'alternativa che pone rimedio alle diseguaglianze economiche guarda alla conoscenza come a un dato ormai acquisito. Non ci dilungheremo ulteriormente sulla questione. Ci resta ora solo da tratteggiare, sommariamente, *alcuni* degli aspetti distintivi di un'organizzazione economica più compatibile con un'educazione democratica e quindi con una società governata da una democrazia *de facto*.

Prima di tutto è da sottolineare il primato dell'*iniziativa economica indipendente* rispetto al lavoro salariato. Essa implica la centralità dell'individuo, della sua creatività e autonomia nei processi di produzione necessari al sostentamento, fattori così altamente richiesti anche nei processi educativi. Pertanto definiremmo iniziativa economica quell'insieme delle capacità umane di elaborare e implementare un progetto di natura produttiva, l'autonomia nel procurarsi i mezzi di sostentamento e nell'organizzare la propria condizione di sussistenza dentro una società complessa, senza che ciò implichi necessariamente l'essere

---

<sup>33</sup> Maria Nowak, *ibid.*, p. 8

<sup>34</sup> Maria Nowak, *ibid.*, p. 9

padrone o dipendente in una specifica attività economica. Essa può trovare pieno soddisfacimento dentro un modello educativo che riponga nell'autonomia della persona, nelle sue abilità teoretiche e pratiche, il suo scopo principale, e sia capace di ritagliare le giuste attività per adempierlo.

In secondo luogo, è da evidenziare la base *cooperativa*, fondamento dell'equità nella distribuzione delle risorse e nella partecipazione alle decisioni, nonché delle indispensabili pratiche di socializzazione nella produzione e nella circolazione. Storica concorrente della *concorrenza*, nel suo reale significato, la cooperazione supera il modello dell'organizzazione interna verticale e della leadership, valorizzando lo sviluppo delle personalità, stimolando i caratteri meno attivi e moderando gli egoismi e gli egocentrismi troppo accentuati. Niente di diverso da ciò che si desidererebbe in ogni buona educazione democratica.

Inoltre, l'organizzazione etica dell'economia è l'esito dell'assunzione e del rispetto di quel principio che più la distingue dall'economia classica: il principio della *fiducia*, in virtù del quale il fattore della ricchezza materiale è soppiantato da quello della ricchezza morale. Beninteso, l'economia etica non rinuncia a un'economia di mercato e finanziaria. In essa, tuttavia, non è la proprietà privata, o il capitale, o ancora il denaro della persona a *garantire* il buon esito dei trasferimenti di risorse finanziarie da alcuni soggetti ad altri: il criterio fondamentale non è più la condizione economica, bensì la disposizione etica e morale, ovvero la disponibilità a rispettare un patto basato sulla fiducia. Tali i principi degli statuti delle banche etiche sparse nel mondo. E non è forse l'accordare fiducia un atto indispensabile, specie sul piano delle motivazioni, in ogni processo educativo? Non è forse sulla

fiducia che si fondano i processi di rappresentanza dentro un sistema democratico? La fiducia, invero, è alla base di ogni sistema sociale, poiché senza un certo grado di fiducia reciproca difficilmente gli individui sarebbero in grado di darsi una qualunque forma di organizzazione. Tale criterio della fiducia è inoltre rafforzato da una idea di base di condivisione di risorse e strumenti, fino alla costruzione di fondi collettivi di sostegno. Si tenga conto che la maggior parte dei progetti di economia etica si sono realizzati in territori con enormi tassi di povertà. Ma proprio in questi territori si è trovata più salda la motivazione nelle persone di partecipare con le proprie capacità e le proprie risorse a un'impresa comune. Ciò ha creato una dimensione di fiducia e di rispetto reciproco tra i partecipanti, nonché di un rinnovato senso generale di sicurezza sociale. Non sarebbe altamente auspicabile che anche dentro le scuole si formasse tale dimensione partecipativa fondata sulla fiducia reciproca? Non sarebbe appunto auspicabile che l'educazione sociale o il progresso in generale si fondasse sulla fiducia e la partecipazione, piuttosto che sulla diffidenza e la separazione?

Un ulteriore elemento fondamentale da sottolineare è l'evidenza che tali forme di organizzazione economica producono inevitabilmente attitudini individuali e collettive nonviolente, motivano le persone a gestire e mediare i conflitti con i metodi della nonviolenza, ciò che meglio si addice a una educazione democratica se, come sosteneva Bobbio, la nonviolenza è «un allargamento e approfondimento della democrazia»<sup>35</sup>.

Un elemento, infine, che non si può trascurare di porre in rilievo riguarda il ruolo della donna. In economia etica si è ragionato

---

<sup>35</sup> Norberto Bobbio, AA.VV, *Nonviolenza e marxismo*, Libreria Feltrinelli, Milano, 1981

pressappoco nel modo seguente: in una condizione di estrema povertà, al di sotto della soglia della sopravvivenza, un uomo sarebbe capace di divorare un suo figlio pur di soddisfare il suo principale bisogno di fame; una donna invece penserebbe sempre prima a sfamare il suo bambino prima di pensare a se stessa<sup>36</sup>. Ciò ad indicare il valore *fondante* della donna dentro la società e in specie in quei territori in cui c'è urgenza di migliorare le condizioni basilari di sostentamento. Così, sarebbe del tutto improbabile la riuscita di un processo educativo che dimenticasse il ruolo della donna nella costruzione delle prime strutture dell'individuo. Per quanto, infatti, il ruolo della donna abbia subito variazioni nel corso della storia, il bisogno nel neonato della figura della madre resta immutato e, a conti fatti, la donna, nel suo ruolo di madre, resta ancora oggi la prima fondamentale istituzione educatrice dell'uomo<sup>37</sup>. Diremmo dunque che, se l'educazione comincia nel grembo materno, l'economia comincia nel grembo della comunità.

Abbiamo in questa sede cercato di tratteggiare solo alcuni degli aspetti che riteniamo fondamentali per la comprensione del tema posto in questione. Abituarsi al nesso tra educazione democratica ed economia etica dovrebbe servire a un progresso sociale capace di superare quelle contraddizioni e quei paradossali ossimori che, sintomi di ben più radicate problematiche, dominano le attuali società complesse.

---

<sup>36</sup> L'esempio è di Mohammed Yunus che lo usa per descrivere l'importanza della donna nell'implementazione di progetti di economia etica in territori particolarmente toccati dalla fame; vedi dello stesso *Il banchiere dei poveri*, Feltrinelli, Milano, 2007.

<sup>37</sup> Lamberto Borghi, *op. cit.*, p. 19