

SAGGI – ESSAYS

PACE, NON VIOLENZA E ANTIAUTORITARISMO.  
I NUCLEI DEL PENSIERO DI LAMBERTO BORGHI TRA  
FONDAZIONI TEORICHE E CARTE INEDITE

PEACE, NON-VIOLENCE AND ANTI-AUTHORITARIAN-  
ISM. THE NUCLEI OF LAMBERTO BORGHI'S THOUGHT  
BETWEEN THEORETICAL FOUNDATIONS AND UN-  
PUBLISHED PAPERS

*Luca Odini (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo")*

Il contributo si propone di indagare le tematizzazioni di Lamberto Borghi su pace, nonviolenza e antiautoritarismo, tracciandone un profilo non soltanto a partire dai suoi scritti principali, ma anche attraverso carte d'archivio inedite.

Se infatti questi nuclei teorici attraversano trasversalmente le maggiori opere teoretiche del pedagogista, è interessante scoprire, attraverso il profilo personale e privato che emerge grazie alle carte conservate presso l'archivio INDIRE di Firenze, come la preoccupazione e l'impegno vivo su questi temi lo impegnasse con contatti e relazioni che andavano oltre il mondo accademico. In particolare, verrà sottolineato il rapporto e la corrispondenza che l'autore intrattene con militanti anarchici non-violenti impegnati nell'opera di divulgazione e di sensibilizzazione su queste tematiche.

The contribution aims to investigate Lamberto Borghi's thematizations on peace, non-violence, and anti-authoritarianism.

If these theoretical cores run transversally through the pedagogist's major theoretical works, it is interesting to discover, through the private perspective that emerges from the papers conserved in the INDIRE archive in Florence, how his interest in

these themes engaged him in relations that went beyond the academic world. In particular, the relationship and correspondence that the author entertained with non-violent anarchist militants involved in dissemination work on these issues will be analyzed.

### *1. Introduzione*

Marrou ne *La conoscenza storica* (1962), un testo imprescindibile non solo per chi professa il mestiere dello storico, ricorda come questa disciplina si costituisca come il rapporto che si realizza, grazie alla mediazione dello studioso, tra due piani: «il passato vissuto dagli uomini di un tempo e il presente in cui si sviluppa tutto uno sforzo inteso a rievocare questo passato perché ne tragga profitto l'uomo» (p. 3). Riteniamo che riproporre la figura e l'opera di Lamberto Borghi in un contesto come quello in cui ci troviamo a vivere possa avere proprio questo duplice senso. Per un verso, riproporre l'esperienza umana di una persona che si è trovata ad affrontare momenti in cui i contraccolpi etici, morali ed esistenziali che derivano dal compiere scelte o proporre orizzonti di senso come quelli che ha individuato, siano stati sicuramente di caratura diversa rispetto a quelli attuali. Per altro, riportare all'attenzione del lettore contemporaneo, che si trova a vivere in un contesto storico che sembra ripercorrere sentieri pericolosi e già visti nella storia dell'umanità, i nuclei fondativi di un pensiero nonviolento e antiautoritario che mira a costruire la pace non tanto come un orizzonte utopico, ma come una via praticabile nell'oggi, in cui l'educazione gioca un ruolo chiave.

### *2. Lamberto Borghi*

Lamberto Borghi (1907-2000) ha dovuto incrociare la sua personale esistenza con i più grandi eventi che hanno sconvolto il Novecento. La sua vicenda umana e culturale è stata infatti segnata

indelebilmente da quel cataclisma sociale e culturale, come lo definisce Polanyi (1974), che furono gli anni Trenta, trovandosi obbligato a subire le conseguenze delle leggi fasciste che lo costrinsero, da giovane uomo, ad abbandonare il lavoro di insegnante di filosofia e storia in diversi licei classici italiani per recarsi negli Stati Uniti nel 1940.

Fu proprio grazie a quest'esilio forzato che alla Yale University conobbe Cassirer e non si stancò di mantenere attive relazioni con diversi antifascisti italiani. Presso l'Università di Harvard, dove tenne diversi corsi di italiano, grazie ai contatti e al confronto con Gaetano Salvemini, pensò e scrisse un testo che possiamo annoverare tra i classici della letteratura pedagogica italiana: *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) in cui l'autore analizza

la tradizione autoritaria di quella storia nazionale sul piano della formazione dell'uomo e del cittadino e che ebbe a pesare come un vero principio-di-continuità tra educazione e scuola dalla Restaurazione al secondo conflitto mondiale, evento in cui quel principio di continuità si ruppe e fu duramente rifiutato (Cambi, 2021, p. 28).

Sempre di quegli anni sono gli scritti di Borghi che affrontarono il tema del pensiero pedagogico negli Stati Uniti e John Dewey (1951), che gli valsero, dopo il ritorno in Italia nel 1948, la cattedra di pedagogia all'Università di Palermo prima e di Torino poi, fino ad arrivare alla sua sede definitiva: Firenze, nel 1955.

### 3. *Alle radici del suo pensiero*

Fin dalla tesi di laurea Borghi ci racconta (2005, p. 300) come fosse persuaso di una possibilità razionale di accordo tra religiosità e laicità, pur mantenendo chiaro un orientamento di stampo laico. Ne è testimonianza la sua tesi su Erasmo, pubblicata nel 1935 e i rapporti con il pensiero di Capitini, che risalgono a quegli stessi anni. Dagli anni Quaranta poi, non mancò di intrattenere legami con la *Società degli amici* (Quaccheri) che tenne vivo in lui «l'ideale di

un pacifismo integrale e il sentimento di vicinanza spirituale a Gandhi e Capitini, nonché l'appartenenza alla "War Resistance International" e al "Movimento Nonviolento"» (Borghi, 2005, p. 301).

La sua ferma adesione al Movimento Nonviolento per la Pace è testimoniata anche dall'assidua collaborazione al *Centro per la Nonviolenza*, fondato a Perugia nel 1952 e alla rivista fondata da Capitini *Azione nonviolenta*, che diresse dopo la morte di Capitini stesso nel 1968. Tale adesione porta anche Borghi a rimanere sempre vicino a correnti di stampo anarchico e libertario. Tale vicinanza va fatta risalire agli anni dell'esilio americano quando collaborò alla rivista *Controcorrente*, fondata da Aldino Feliciani. Quest'ultimo, dopo una breve parentesi di adesione al sindacalismo rivoluzionario aderì all'anarchismo cooperando con il giornale anarchico *L'Agitatore*, pubblicando con lo pseudonimo di Gavroche, fin quando, dal 1914 si trasferì a New York fungendo da trait d'union con molti connazionali; agì anche attivamente per la difesa degli anarchici Sacco e Vanzetti (Russel, 2005, pp. 155-158) il cui caso giudiziario suscitò grande clamore negli Stati Uniti. La sua vicinanza con intellettuali antifascisti come Tucci, Santillana, Salvadori e Salvemini stesso, lo portarono a fondare nel 1938 la rivista *Controcorrente* (Bettini, 1972) con la quale Borghi stesso collaborò assiduamente.

Borghi, una volta rientrato in Italia, non smise mai questo interesse, mantenendo relazioni con diverse testate scrivendo, ad esempio, per la rivista *Volontà*, un periodico di propaganda anarchica curato, tra gli altri, da Giovanni Caleffi e Cesare Zaccaria «abbastanza diffusa negli ambienti siloniani e salveminiani» (Masini, 1946-1996, p. 13), con il quale lui stesso ricorda, aveva stretto amicizia fin dal periodo americano (Borghi, 2005, p. 302). Il giornale appare per la prima volta nel luglio del 1945 e accoglierà i contributi, tra gli altri, di Giorgio Galli, Adriano Olivetti e Guido Ceronetti. Ma la sua frequentazione con temi anarchici e libertari proseguirà anche con la collaborazione a *Rivista anarchica*, per cui nel febbraio del 1979 scriverà *Il ruolo della pedagogia libertaria* (Borghi, 1979, pp. 19-21) e anche una prefazione alla edizione italiana dell'opera di Kropotkin *Campi, fabbriche, officine* (1982), curata da Colin Ward.

#### 4. Una particolare corrispondenza

Ma è anche interessante notare come Borghi curasse in modo particolare queste relazioni e questi rapporti dedicandovi tempo e attenzione. È il caso della corrispondenza che emerge nelle carte degli archivi dell'INDIRE tra Borghi stesso e Veronica Vaccaro e Giovanni Trapani. Il fondo presente negli archivi non è stato ancora catalogato, al contrario di quanto è accaduto per il materiale attinente agli archivi personali di Giovanni Trapani e Veronica Vaccaro, grazie all'opera delle archiviste che hanno curato il materiale conservato presso il Centro Studi "Domenico Sereno Regis" di Torino (centro che tra l'altro continua ad occuparsi di educazione alla pace).

Giovanni Trapani, siciliano d'origine (nasce a Enna nel 1940), dopo una esperienza nella Federazione Giovanile Comunista, fu costretto ad emigrare in Belgio dove conobbe il pensiero anarchico e non violento, causa alla quale dedicherà buona parte della sua esistenza. Fu persona semplice ma studiosa e capace di un estremo rigore verso sé stesso e verso gli ideali ai quali credeva, come ricorda in un'intervista dopo la sua morte Paolo Pietrosanti. Questo suo estremo rigore lo portò a vivere una vita povera ma intensa. Dedicò parte della sua esistenza al *Foglio di pensiero e azione*, che redigeva con una vecchia macchina da scrivere e distribuiva personalmente per Roma, con lo scopo di diffondere il pensiero e l'azione nonviolenta. Nel suo percorso incontrò Veronica Vaccaro, figlia di Hedi Frehner. Quest'ultima, di origine svizzera e naturalizzata italiana, valdese e attivista nella causa nonviolenta, conobbe e collaborò con Dolci e Capitini, impegnandosi nella causa fino a diventare figura di spicco del Movimento Internazionale di Riconciliazione. La figlia Veronica sposò questi ideali che aveva respirato in famiglia e si impegnò con Trapani operando nel solco della cultura anarchica e nonviolenta, tentando di tessere tutti quei rapporti che potessero essere funzionali a seminare il germe della pace e percorrere i sentieri della nonviolenza. Per questo mantennero una corrispondenza con Borghi a cui l'autore non si sottrasse, anzi, nella corrispondenza presente che risale agli anni tra l'87 e l'88, si

ritrovano non solo una condivisione di temi, ma anche attestati di stima e di reciproca amicizia. Scrive Borghi a Vaccaro, in una lettera autografa datata 16/V/1987, scusandosi della sua assenza ad un incontro cui era stato invitato a Bologna: «tutte le iniziative nel campo della nonviolenza e della lotta per avvicinarne l'avvento mi toccano nel profondo». Nuovamente, sempre in una lettera autografa rivolta sia alla Vaccaro che a Trapani, in risposta alla loro missiva, nello scusarsi per il ritardo, dovuto a contingenze lavorative (Borghi infatti era vicepresidente della AS.PE.I, l'associazione pedagogica italiana, e in quel frangente vennero a mancare non solo il segretario, ma anche il presidente, Prof. Mencarelli, e per questo dovette assumere il ruolo di presidente pro-tempore in attesa dell'incontro del nuovo Consiglio Nazionale), scrive: «mi ha portato un soffio di fresca e sana umanità e la notizia di un impegno in attività veramente degne di essere perseguite».

Sempre nella stessa missiva, in accordo con la Vaccaro e citando le sue parole, individua come «il compito più importante e urgente» sia proprio quello di riuscire a suscitare interesse e attenzione sui temi dell'antiautoritarismo e della nonviolenza. Citando invece le parole di Trapani, che – evidentemente – doveva avergli scritto di ritenere quanto sia importante il principio della nonviolenza come base per una educazione dell'uomo che fosse costruttiva, scrive: «anche per me questo è il principio fondamentale al quale ispirare l'intera esistenza». Si domanda, poi, come sia possibile attuare questo tema nelle contingenze che si trovavano a vivere, ed emerge un altro elemento che ritorna costante come attenzione da sottolineare:

so, peraltro, che il compito della sua attuazione [la nonviolenza] è dei più ardui, in un mondo nel quale le tendenze sociali e psicologiche, avvalendosi degli avanzamenti costanti della scienza e della tecnologia, incapaci di sottrarsi alle pressioni dei detentori del potere, divengono ogni giorno più onniavvolgenti e pervasive.

La domanda sottesa a tutta la lettera continua però ad essere cosa si debba fare, come ci si debba comportare, e quali strade possano essere perseguite in un contesto come quello citato. Borghi,

avendo letto il rendiconto dell'incontro inviatogli dalla Vaccaro sul tema «anarchia e nonviolenza» tenuto a Firenze il 28 febbraio e il 1° marzo di quello stesso anno, si dice convinto «che ciò che queste forze avverse non possono impedirci di fare è la costruzione di gruppi nonviolenti nelle idee e nel comportamento per quanto piccoli essi siano». La cosa importante che sottolinea poche righe dopo è l'importanza che questi gruppi non cedano alla tentazione di scendere ad alcun compromesso con quelle forze che aveva definito come «onniavvolgenti e pervasive». Il rischio che evidenzia Borghi è il medesimo che aveva segnalato Alberto L'Abate, citato nella missiva. Quest'ultimo, attivista per la pace e la nonviolenza e amico sia di Capitini che di Dolci<sup>1</sup>, aveva chiaramente denunciato come tutte queste iniziative meritorie, avevano corso il rischio di scendere a compromessi con forze che ne avrebbero inquinato l'agire ricadendo, infine, «in strutture di delega e di autoritarismi».

Il nucleo che Borghi sottolinea, nella ricerca di questa radicalità di azione, è la necessità e il primato dell'educazione: la «formazione di sé in questa dimensione nonviolenta è la condizione della creazione di questi nuclei di “persuasi”. Essi sono il mondo nuovo che sorge o, meglio, che è degno di sorgere». È interessante notare come lo sguardo di Borghi non sia utopico ma assolutamente disincantato. Non si illude della facile riuscita di quest'impresa tanto che stigmatizza: «Non importa il successo». Quello che vuol sottolineare è il ruolo attivo di una testimonianza vissuta con la conformità della vita e delle azioni a un'ideale al quale si vuole tendere, conformandosi in modo radicale a questi orizzonti e consapevoli delle possibili conseguenze. Ne è conscio tanto che scrive: «Ciò che conta è vivere per quanto a lungo gli eventi lo consentano senza cedimenti, isolati o collegati, fedeli a questi principi e nei comportamenti ad essi conformi».

Il primato della testimonianza di questi valori sembra essere confermato poche righe dopo, evidenziando nuovamente l'importanza dell'educarsi allo stare insieme: «L'unica strada che conduce

<sup>1</sup> Per approfondire la figura di Dolci si veda, tra gli altri: Schirripa (2010), mentre per Capitini: Catarci (2012; 2013), Pironi (1991), Romano (2014).

all'unione e quindi a forme genuine di vita sociale è questa interiore preparazione a un'apertura che non escluda nessuno da un possibile patto di reciproco e corresponsabile rapporto con gli altri». E per questo, sottolinea, pur nella difficoltà del percorrere questo sentiero, rimangono essenziali i momenti come quelli che Vaccaro e Trapani ostinatamente portavano avanti: incontri, confronti, scambi di idee, affinché il dialogo potesse condurre ad immaginare strade praticabili per raggiungere un orizzonte comune.

### 5. *La costanza nel tempo*

Il legame che attraversa gli scritti, l'opera e la vita di Borghi con tematiche legate alla non violenza e all'antiautoritarismo ritornano costanti nel tempo e non si può certo sostenere che la frequentazione di questi argomenti fosse estemporanea per lui. L'interesse a Kropotkin, ad esempio, ritorna anche nella piena maturità dell'autore. Ne parla, infatti, ad un convegno promosso dall'associazione "La rete" e dalla Biblioteca Armando Borghi a Bologna nella primavera del '91. La relazione trova le stampe presso la *Rivista anarchica* (Borghi, 1993) con il titolo: *Giustizia e mutuo appoggio*. In questo intervento troviamo interessanti un paio di sottolineature. La prima quando scrive:

[I]o stretto rapporto tra moralità, giustizia e mutuo appoggio è approfondito negli scritti di Kropotkin come motivo fondamentale della sua visione filosofica e sociale. L'influenza dell'opera di Proudhon *De la justice dans la révolution et dans l'église* è fortemente avvertita nell'etica di Kropotkin. L'idea della morale come socialità si imparenta a quella di essa come reciproco aiuto. L'apertura all'universalità degli uomini e degli esseri viventi nonché alle cose sottolinea la concezione dell'uguaglianza, dell'importanza, della dignità e del valore di ogni partecipante nella totalità del reale. L'accento posto sulla socialità nello sviluppo etico dell'uomo, oltre che a Proudhon, accomuna Kropotkin ai grandi teorici dello sperimentalismo, a William James e a John Dewey e a pensatori libertari, nel senso più lato del termine, come Andrea Caffi e Nicola Chiaromonte (Borghi, 1993).

Moralità, giustizia, reciproco aiuto sono i temi che Borghi sottolinea, non stancandosi mai di evidenziare, in maniera quasi profetica, come ogni potere debba, almeno idealmente, coincidere con la totalità e l'universalità dei membri che rappresenta (Borghi, 2005, p. 302). In caso contrario, tale esercizio di "autorità" condurrà allo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, alla violenza, all'abuso. E questo, sottolinea, è una sensibilità che accomuna non solo i movimenti libertari e anarchici, ma anche i movimenti pacifisti, citando, non a caso, il volume postumo di Capitini (1969). Nonviolenza e istanza libertaria sono due cose che si tengono insieme a doppia mandata.

Ma ritornando alla domanda sul come sia possibile praticare questi valori, Borghi ripropone nuovamente il tema della testimonianza, la cui importanza aveva già sottolineato scrivendo a Vaccaro e Trapani. Lo fa riprendendo il sapere delle sue origini ebraiche e quindi riportando la concezione del giusto e della giustizia presente nell'ebraismo. Lo spiritualismo mistico dei "giusti" – zaddikim –, sottolinea Borghi, è sicuramente lontano dall'immanentismo laico degli anarchici ma:

[g]li zaddikim e i loro seguaci – i Hasidim (devoti) – ebbero la loro prova del fuoco durante l'*olocausto* e sono degni di un ricordo particolare in un discorso in cui l'ideale morale ha avuto la sua più veridica rappresentazione in chi, come Kropotkin e gli anarchici, hanno collocato il principio della solidarietà umana all'apice della loro coscienza e alla base del loro comportamento (Borghi, 1993).

Borghi, citando Buber (1979), sottolinea come nella tradizione dell'Hasidismo non fossero tanto importanti gli insegnamenti del Zaddik, ma l'esistenza, la testimonianza del suo esserci e dell'incarnare una serie di valori. Ma questo fatto non basta, la chiave di volta è costituita dal fatto che il giusto, lo Zaddik, non è autosufficiente ma è legato con la comunità: «il giusto e la comunità dipendono l'uno dall'altro» e ancora, appena dopo, «il loro rapporto è affine a quello che hanno la sostanza e la forma, il corpo e l'anima nella vita dell'individuo. Così i giusti hanno bisogno della comunità e la comunità ha bisogno dei giusti» (Borghi, 1993).

La necessità di una testimonianza disarmata, però, non si deve riportare ad orizzonte utopico dalle prospettive e dai tempi non ben definiti. Lo riconosce bene Pironi (2005, p. 134) quando, descrivendo il pensiero di Borghi, individua nella diade «*presente-futuro*, [la] dimensione strutturalmente significativa della prospettiva pedagogica di Lamberto Borghi» e ancora, poche righe dopo:

[e]gli [Borghi], infatti, ribadì più volte la sua adesione al motivo capitaniano della nonviolenza, vissuto autenticamente non solo come impegno etico-politico, ma nelle più profonde dimensioni di tipo estetico e religioso per un *presente* sempre orientato alla radicale trasformazione dell'umanità (2005, p. 134)

Ma, si badi bene, è un senso religioso che, come ricorda Bertin (1986), è quasi una presa d'atto di una comunanza della coesistenza di tutti gli esseri, potremmo dire della condivisione di un medesimo destino. D'altronde Bertolini (1987) si dice convinto di come, a suo parere, il tema della pace abbia rappresentato per Borghi «una specie di interiore personalissimo banco di prova o parametro di giudizio per le sue stesse opere e il suo stesso impegno pedagogico» (p. 157) e sottolinea poco oltre come:

[l]a prospettiva della pace, infatti, non si persegue su di un piano esclusivamente o prevalentemente cognitivistico [...]. Al contrario, essa si persegue attraverso la progressiva realizzazione, difficile quanto certo si sa, di atteggiamenti e comportamenti che toccano l'ambito dell'esistere e che soltanto in quanto appartengono innanzitutto alla sfera del personale si traducono e si possono trasferire nella sfera del sociale (Bertolini, 1987, p. 158).

Borghi è consapevole di questi aspetti tanto che il suo atteggiamento nonviolento e la sua ricerca della pace non si configura mai su un piano utopico, bensì ricco di risvolti pratici. Pironi (2005) lo sottolinea bene: «Borghi, forse più di Capitini, riconosceva che il radicale cambiamento interiore non poteva rendersi attuabile in mancanza di una effettiva trasformazione delle condizioni socio-politiche» (p. 142); è quello che identifica anche Bertolini (1987):

«l'educazione alla pace [per Borghi] va dunque considerata come un contributo importante, irrinunciabile anzi, alla costruzione di un'autentica "cultura della pace" [...] partendo da una riconquistata fiducia nella possibilità dell'uomo di guidare la propria storia» (p. 159). In questo senso le parole di Borghi stesso ci possono orientare nel sottolineare come il tema educativo giochi un ruolo fondamentale, perché la «crisi dell'intera nostra società è insieme la crisi della nostra intera educazione» (1984a, p. 130). La possibilità della costruzione di una cultura della pace, come indica Borghi e sottolinea Bertolini stesso, passa attraverso la costruzione di una società diversa che mira «ad eliminare alla radice tutte le ragioni che conducono alle numerose forme di conflittualità internazionale» (Bertolini, 1987, p. 159).

Ma è possibile immaginare un intervento di questo tipo che vada al di fuori della, seppur nobile, testimonianza di cui abbiamo parlato? E in che modo può giocare un ruolo attivo il sapere pedagogico? Riteniamo che a questo interrogativo Borghi risponda in maniera diretta attraverso un metodo ben preciso e fin dai suoi primi scritti.

## 6. *Un'intuizione epistemica*

In *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) l'autore esprime un metodo di lavoro che riteniamo fondamentale per tentare di rispondere all'interrogativo che ci siamo proposti. Scrive infatti (2021):

[i]l saggio è un tentativo d'integrazione fra le varie scienze sociali volto a portare un contributo allo studio e alla comprensione delle origini della crisi della società contemporanea, attraverso l'esame dello svolgimento dell'educazione in Italia nel corso dell'ultimo secolo. Lo sviluppo del pensiero educativo vi è esaminato in correlazione a quello della società italiana, e i modi concreti in cui si atteggiarono i nostri istituti scolastici vi sono studiati in funzione delle correnti filosofiche e religiose, politiche e sociali, che hanno dominato in Italia imprimendo il loro suggello sulla scuola. La verifica e il controllo degli ideali educativi espressi

dagli esponenti di queste correnti sono ricercati nella totalità del loro pensiero e della loro pratica partecipazione alla vita sociale del loro tempo (Borghi, 2021, p. 43).

Come evidenzia Betti, l'approccio di Borghi è del tutto innovativo per la storia dell'educazione: «mirava a coniugare un'ottica riflessivo-interpretativa con un'altra riflessivo-euristica, tesa cioè a valutare gli esiti delle teorie e delle azioni educative realizzate, attraverso quanto era via via accaduto» (2021, p. 9), ma la studiosa segnala un altro aspetto che condividiamo, ed è la domanda che si rincorre in modo sotterraneo per tutta l'opera di Borghi. Il quesito sembra scaturire dagli eventi storici appena occorsi e che avevano sconvolto tutto il mondo e segnato in particolare la storia italiana con il regime fascista. Tale tratto autoritario, illiberale e violento ha costituito un unicum e una parentesi storica ormai chiusa, come sembra suggerire il giudizio di Croce, o piuttosto non è stato altro che «l'esito, ineludibile, di un autoritarismo endemico nella storia d'Italia, di cui il regime mussoliniano era stato solo una rappresentazione più violenta e scenica e dunque un rischio sempre in agguato?» (Betti, 2021, p. 8).

Borghi, dunque, ha avuto l'indubbio merito di riuscire a guardare all'educazione «nella convinzione – all'epoca davvero precorritrice – che l'educazione è un processo molto articolato, istituzionale e non, formale e informale, e che pertanto necessita di uno sguardo ampio e policentrico» (Betti, 2021, p. 8) e allo stesso tempo è riuscito, fin da subito, a individuare un metodo innovativo di lavoro. Tale metodo ha il pregio, come individua anche Cambi (2021, pp. 32-33) di proporre un punto di vista, una lettura dei fatti e degli eventi storici alla luce di alcune istanze che si discostano dai modelli egemonici dominanti che ne influenzano la lettura. Borghi legge le dinamiche della storia attraverso la lente dell'antinomia libertà/autorità e compie una scelta (Cambi, 2021, pp. 32-33).

## 7. Conclusioni

Bertolini (1987) scrisse, sottolineando l'apporto di Borghi al pensiero sulla pace:

[n]ella nostra epoca, caratterizzata da una sempre incombente e purtroppo realistica minaccia atomica, la prospettiva della pace (e dell'educazione alla pace) coincide con la dimensione della sopravvivenza (e dell'educazione alla sopravvivenza). Poiché non si può più pensare alla distruzione dell'altro come contemporanea alla propria personale sopravvivenza (ma il ragionamento vale anche se ci si riferisce a gruppi di individui o ad intere nazioni), in considerazione del fatto che l'unica seria perché realistica ipotesi è la catastrofe nucleare, ovvero la distruzione totale del genere umano, consegue che appunto la pace rappresenta l'unica prospettiva credibile di salvezza per tutti e per ciascuno (p. 158).

Pace, nonviolenza, antiautoritarismo, non sono parole sterili, vuote, utopiche, ma grazie alla lezione di Borghi continuano a prendere forma e a rinnovarsi nuovamente nelle condizioni che il presente ci richiama, invitandoci sempre ad una scelta rinnovata. Quella di accettare una condizione del mondo, o quella di riuscire a immaginare un ordine diverso, in cui vengano eliminate alla radice le ragioni della guerra e della disuguaglianza.

Nella dicotomia libertà/autorità, la nonviolenza

è integrale riaffermazione dei valori dell'individuo e del gruppo nel momento presente; il presente rappresenta la prospettiva finale ed esauritiva della nonviolenza, sia sotto il profilo dell'apertura e dell'armonia interiore che essa aiuta a promuovere in ciascuno, sia sotto quello della percezione dell'identità dell'esistenza in coloro che danno vita alle varie forme di solidarietà comunitaria (Borghi, 1984b).

Per questo, come sottolinea Pironi (2005) la nonviolenza si configura «come *presenza* e non tanto come aspettazione utopica» (p. 136).

Il pensiero pedagogico, in questo senso, gioca sicuramente un ruolo importantissimo, perché attraverso percorsi di libertà, intesa

come condivisione di un comune destino con la collettività umana, l'educazione è:

rifiuto dell'esistente, dell'acquiescenza alla realtà sussistente considerata e vissuta come data, stabile, compiuta; mentre è intrinsecamente collegata all'innovazione, alla creatività, alla progettazione che unisce insieme passato, presente e futuro, compenstrandoli (Borghì, 1992, p. 17).

L'azione nonviolenta diventa quindi germe di trasformazione del reale e può trasformare radicalmente la società capovolgendo i termini di pensiero: «Compito dell'attività educativa è per un verso il potenziamento della creatività individuale e per l'altro verso, ma in stretto rapporto con questo, la critica e la trasformazione di tutta la società nella totalità delle sue forme» (Borghì, 1992, p. 143).

Ci pare quindi di aver mostrato come pace, non violenza, e antiautoritarismo, abbiano costituito elementi costanti nella vita di Borghì. Ciò è avvalorato non solo dai suoi scritti teorici principali che hanno caratterizzato i suoi studi fin dal periodo americano, ma anche dal fatto che l'autore abbia sempre accompagnato questi nuclei teoretici con una testimonianza di vita che passa attraverso corrispondenze, relazioni, rapporti che possono ancora essere evidenziati e valorizzati.

Pace, nonviolenza, antiautoritarismo, nuovamente, sono la conseguenza alla domanda che Borghì si pone ne *L'educazione e i suoi problemi* (1953) sul perché si educa. Risponderà che l'educazione si configura primariamente come un processo di socializzazione la cui finalità ultima è la partecipazione alla vita sociale per l'emancipazione di tutti. Il metro di giudizio?

Il miglior criterio per valutare il livello di civiltà raggiunto dalle diverse società è offerto dalla considerazione che è data in esse all'individuo, dal fatto che la società si consideri come lo strumento per il perfezionamento del singolo senza mai degradarlo a puro strumento della propria esistenza e potenza. Lo sviluppo della comunità sociale viene allora identificato come valorizzazione dei suoi componenti. E questa apre nuovi sviluppi non solo ai singoli individui, ma all'intero corpo sociale,

rendendo possibile un continuo cambiamento, una incessante ricostruzione dei tratti tradizionali, lo stabilimento di contatti fecondi con ogni altra comunità in un processo che tende ad abbracciare l'umanità intera. È la società democratica che educa i suoi membri alla libera scelta della propria attività e alla libera costruzione del proprio destino. Nell'educazione della società democratica il fattore individuale acquista un grande rilievo e la piena realizzazione dell'individuo diviene precipua finalità educativa (Borghi, 1953, p. 3).

### *Bibliografia*

- Bertin G.M. (1986). Il “religioso” negli scritti di L. Borghi. *Scuola e città*, 10.
- Bertolini P. (1987). L'educazione alla pace: il contributo di Lamberto Borghi. In G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*. Firenze: Le Monnier.
- Betti C. (2021). Un'opera storico-educativa di rottura nell'Italia della Ricostruzione. In L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Parma: Edizioni Junior.
- Bettini L. (1972). *Bibliografia dell'anarchismo*. Firenze: CP.
- Borghi L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1953). *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1975). Personalità e pensiero di Aldo Capitini. *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa*, 3/V.
- Borghi L. (1979). Il ruolo della pedagogia libertaria. *Rivista Anarchica*, 2.
- Borghi L. (1984a). Educazione alla sopravvivenza. *Scuola e città*, 3.
- Borghi L. (1984b). Il presente e il futuro della nonviolenza. *20 anni di azione nonviolenta*.
- Borghi L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1993). Giustizia e mutuo appoggio. *Rivista anarchica*, 23/198, 3/1993.
- Borghi L. (2005). Curriculum Vitae. In F. Cambi & P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori Editore.
- Borghi L. (2021). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Parma: Edizioni Junior (1951).

- Buber M. (1979). *I racconti dei Chassidim*. Milano: Garzanti.
- Cambi F. (1982). *La scuola di Firenze*. Napoli: Liguori.
- Cambi F. (2021). Intorno a un testo classico della pedagogia italiana post-bellica. In L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Parma: Edizioni Junior.
- Cambi F., & Orefice P. (2005) (a cura di). *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori Editore.
- Capitini A. (1969). *Il potere di tutti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardelli C., Cives G., Codello F., & Fogi G. (2007). In memoria di Lamberto Borghi. *La Domenica della nonviolenza*, 119.
- Catarci M. (2012). La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini. *Studium educationis*, 1, 37-50.
- Catarci M. (2013). *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Roma: Armando Editore.
- Codello F. (2005). La dimensione libertaria nella pedagogia di Lamberto Borghi. In F. Cambi & P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori Editore.
- Colacicco T. (2021). School and Education in the Pedagogical Theory of Lamberto Borghi (1940s-1990s). In S. Ivanova & D. Caroli (Eds.), *Russia-Italy: collaboration in the field of humanities and education in the 21<sup>st</sup> century*. Mosca: FGBNU “Institut Strategii razvitija obrazovanija RAO”.
- Kropotkin P.A. (1982). *Campi, fabbriche, officine*. Milano: Edizioni Anti-stato.
- Marrou H.I. (1962). *La conoscenza storica*. Bologna: Il Mulino.
- Martinelli C. (2021). Educare alla socialità, educare all'individualità: rileggendo Lamberto Borghi. *Formazione lavoro persona*, XI/35, 12.
- Masini P.C. (1946-1996). Quando nacque «Volontà». *Cinquant'anni di «Volontà»*. Indici 1946-1996.
- Pironi T. (1991). *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*. Bologna: CLUEB.
- Pironi T. (2005). Lamberto Borghi e Danilo Dolci. Spunti di indagine su una feconda interazione. In F. Cambi & P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori Editore.
- Polanyi K. (1974). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Romano L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Russel F. (2005). *La tragedia di Sacco e Vanzetti*. Milano: Mondadori.

- Schirripa V. (2010). *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci*. Milano: FrancoAngeli.
- Tassinari G. (1987) (a cura di). *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra: atti del convegno in onore di Lamberto Borghi*. Firenze: Le Monnier.
- Venuti M. (2005). Antiautoritarismo e non violenza nella riflessione filosofico-pedagogica di Lamberto Borghi. In F. Cambi & P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori Editore.