

Educazione, società e arte nella visione del socialismo utopistico britannico.

Orizzonti sociali, progetti riformatori e proposte educative in Robert Owen, John Ruskin e William Morris.

William Grandi

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
william.grandi@unibo.it

Abstract

L'articolo mostra le connessioni tra le idee economiche di alcuni importanti esponenti del socialismo utopistico britannico e le loro proposte su sistemi educativi alternativi. Nel XIX secolo, Robert Owen, John Ruskin e William Morris furono interessati alle condizioni dei lavoratori: il nucleo principale delle loro riflessioni fu la maniera di evitare lo sfruttamento delle masse dei lavoratori e salvare la bellezza nell'arte, nella natura e nella vita. Nonostante alcune importanti differenze tra i tre pensatori, Owen, Ruskin e Morris denunciarono i limiti e gli abusi del sistema capitalista. Pertanto loro suggerirono di superare il liberismo economico e, invece, di stabilire nuovi modelli socio-economici che avrebbero dovuto essere fondati su aziende cooperative (Owen), su corporazioni di lavoratori (Ruskin) o su laboratori di artigiani (Morris). Le riflessioni dei tre pensatori prevedevano la necessità di cambiare il modello scolastico tradizionale, per contribuire alla riforma della società. L'articolo analizza le proposte educative di Owen, di Ruskin e di Morris alla luce delle loro riflessioni sociali, economiche e letterarie.

Parole chiave: socialismo utopistico; economia; cooperazione

“Credete che lo sciagurato che per fame ha saputo affrontare le vostre baionette, si lascerà atterrire da una forca?”¹

Così il poeta Byron si rivolse ai suoi colleghi parlamentari quando alla Camera dei Lords, nel febbraio del 1812, ci si apprestava a votare una feroce legge che prevedeva la pena di morte per tutti coloro che distruggevano i macchinari nelle industrie.² Tale risoluzione legislativa avveniva a seguito di una violenta rivolta di operai sfociata nella distruzione di macchinari appena introdotti, che consentivano una maggiore automazione nei processi di produzione. La conseguenza di questa innovazione tecnologica era il licenziamento di numerosi lavoratori, privati così di quel minimo salario di sopravvivenza che il duro lavoro in fabbrica concedeva. È importante notare che uno dei primi a rendersi conto delle ingiustizie del nuovo sistema di produzione industriale³ sia stato proprio un poeta, di ascendenza aristocratica, come Byron: anche se il nostro poeta non può certo essere annoverato tra i riformatori sociali, in area inglese furono spesso gli artisti a contribuire in modo determinante allo sviluppo di quella forma particolare di socialismo spesso definito (anche in modo dispregiativo) “utopistico”. Questa peculiare declinazione politica intendeva affrontare il problema delle precarie condizioni di vita dei ceti poveri e operai attraverso riforme progressive miranti a modificare il sistema di produzione industriale attraverso un recupero del valore etico e pratico dell’artigianato, dell’arte e dell’agricoltura, in un’ottica partecipativa in cui la dignità e il benessere dell’individuo fossero al centro dell’interesse politico. Il socialismo utopistico ebbe conseguenze significative non solo sulla riflessione economica, ma pure sugli interventi in materia di *welfare*, di urbanistica e di educazione. Significative furono pure le ricadute in ambiti espressivi quali l’arte, la letteratura e addirittura il *designer*. Detto per inciso, il socialismo utopistico è stato uno dei riferimenti teorici dei programmi di rinnovamento sociale del partito Laburista inglese e, in generale, delle politiche di *welfare* e di protezione ambientale predisposte dalle forze socialdemocratiche nei paesi del nord-Europa. Va aggiunto pure che il socialismo utopistico

¹ Brano tratto dal discorso parlamentare di George Byron alla Camera dei Lords il 27 febbraio 1812; citazione tratta da *Discorsi parlamentari in Opere complete di Lord Giorgio Byron*, Torino, Unione Tipografica Editrice Torinese, 1926, vol. V, p. 388.

² Il movimento spontaneo di distruzione dei macchinari da parte degli operai (preoccupati che la progressiva automazione nella produzione potesse contrarre i posti di lavoro disponibili) veniva chiamato *luddismo* dal nome di un fantomatico lavoratore inglese – Ned Ludd – che per primo praticò questi atti di sabotaggio, distruggendo nel 1779 il telaio del padrone di un’industria tessile nella contea di Leicester.

³ Per una riflessione storica più approfondita sulla prima rivoluzione industriale inglese, sulle sue conseguenze relativamente alla società dell’epoca e sui suoi sviluppi vedi George Macaulay Trevelyan *English Social History* (1944); trad.it. *Storia della società inglese*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 348-475.

non è stato solo un fenomeno inglese, in quanto linee fondamentali di questa teoria politica sono dovute alle riflessioni dei francesi Saint-Simon e Fourier: tuttavia è soprattutto nel Regno Unito che il socialismo utopistico ha avuto un peso notevole sulle elaborazioni e realizzazioni socio-politiche. L'aggettivo "utopistico" con cui si è voluto definire questa particolare forma di socialismo sottolinea la forza idealistica – basata sulla fiducia nell'uomo e sulle sue possibilità di elevazione – di un progetto politico che propugnava una radicale riforma della società a partire dal rovesciamento dei consolidati modi di vivere e di produrre, per giungere alla realizzazione di una nuova organizzazione comunitaria egualitaria, interessata al Bello in ogni sua espressione (dall'arte al cibo, dagli abiti al corpo umano) e in forte sintonia con la Natura. Si teorizzava che gli individui, liberati da un'industrializzazione disumanizzante più interessata ai profitti che alle persone, potessero recuperare pienamente la propria "umanità", realizzando se stessi in un contesto sociale privo di lotte per il profitto e di sofferenze imposte dai privilegi di pochi.

Robert Owen: riformare la società con la scuola, la cooperazione e il perseguimento della felicità.

Robert Owen (1771-1858) – forse uno dei più importanti rappresentanti del socialismo utopistico britannico – passò gran parte della sua lunga esistenza a progettare, a realizzare e a tentare di condurre con esito positivo numerose iniziative concrete di cambiamento e di riforma sociale. Owen aveva potuto vedere dal vivo il cambiamento repentino del Regno Unito, da società prevalentemente agricola a società fortemente industrializzata, con lo sradicamento di intere fasce di popolazione che abbandonarono le campagne, per riversarsi in massa nelle città, dove i poli industriali urbani erano affamati di mano d'opera a basso prezzo: alla fine del Settecento Manchester passò nel giro di poco meno di trent'anni da 22.000 a 70.000 abitanti, con conseguenti disagi urbanistici, sociali e sanitari in un quadro di sviluppo caotico e senza regole.⁴ Un cambio così repentino ebbe ripercussioni drammatiche sulla vita individuale e sociale: si pensi, per esempio, all'improvviso impoverimento di molti artigiani, costretti a chiudere le loro botteghe e privati della propria fonte di reddito, dal momento che non potevano certo sostenere la concorrenza con i prezzi e con i ritmi produttivi della grande industria; gli artigiani perdevano così la propria autonomia professionale e la propria dignità sociale, finendo pertanto a lavorare con bassi salari presso le fabbriche, le quali dal canto loro non avevano bisogno di abilità professionali maturate in anni di esperienza e in secoli di tradizioni trasmesse nell'apprendistato di bottega. Le industrie nei lavora-

⁴ Carlo Pancera in *Introduzione* al volume di R. Owen *L'armonia sociale. Saggi sull'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994, p. 28.

tori non apprezzavano l'esperienza, ma soltanto la capacità di eseguire operazioni ripetitive e di resistere ai ritmi rapidi imposti dai macchinari.

La svalutazione dell'esperienza passata, la perdita delle antiche pratiche professionali di bottega, il disconoscimento del sapere e del ruolo degli anziani come pure la formale condizione di estremo individualismo lavorativo cui le macchine costringevano le persone, condussero inevitabilmente durante la rivoluzione industriale alla frantumazione degli antichi nuclei familiari; l'estrema miseria morale e materiale, in cui erano forzate a sopravvivere queste folle di diseredati con tenui e a volte faticosi legami familiari, spingeva molti individui quasi inevitabilmente verso la solitudine e l'abbruttimento sociale: fenomeno esaltato anche dalla creazione di sempre nuovi e miserevoli *slum* dove venivano accolte le masse dei diseredati nelle periferie industriali delle grandi città.⁵ Davanti a tali drammi Robert Owen iniziò ad avanzare delle concrete proposte di riforma mutate sia dal suo innato idealismo personale – non fu mai un teorico sistematico, ma piuttosto un concreto promotore di idee generose e filantropiche – sia dalla sua esperienza di imprenditore attento e capace⁶.

E il benessere di milioni di povera gente seminuda, quasi morta di fame, ignorante e impreparata, che cresce ora per ora in maniera allarmante nel nostro paese non provocherà una sola petizione, un solo delegato, una sola misura legislativa razionale ed efficace? No! Perché tale è la nostra educazione che noi non esitiamo a dedicare anni e spendere milioni per scoprire e punire i crimini, e per raggiungere obiettivi i cui ultimi risultati sono insignificanti [...] – ma non abbiamo mosso un passo sulla giusta via per prevenire i delitti e diminuire gli innumerevoli mali che ora affliggono l'umanità.⁷

Queste lucide parole di Owen furono stese nello stesso periodo in cui Byron pronunciava in Parlamento l'allocuzione citata più sopra. Owen nella sua lunga esistenza fu sin da giovane attento al mondo della produzione industriale, gestendo con profitto una fabbrica di filatoi meccanici e poi, a partire dal gennaio 1800 e per lungo tempo, una filanda presso New Lanark, assegnando paghe più alte ai suoi dipendenti (rifiutandosi anche di avere bambini fra gli operai), istituendo scuole e asili per i figli dei lavoratori. Un progetto che ebbe successo e attirò l'attenzione di tutta la Gran Bretagna. Owen conosceva direttamente le condizioni miserrime

⁵ Sulla crisi dei legami comunitari tradizionali a seguito della rivoluzione industriale, sulle conseguenze sociali di questo fenomeno e sulla formazione degli squallidi quartieri operai vedi Asa Briggs, *Victorian People. A Reassessment of Persons and Themes 1851-67* (1954) e *Victorian Cities* (1963); trad.it., *L'Inghilterra vittoriana*, Roma, Editori Riuniti, 1978, pp. 378-427.

⁶ E. Becchi, *L'Ottocento* in E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 135-136.

⁷ R. Owen, *L'armonia sociale. Saggi sull'educazione*, op.cit., 65. (R. Owen, *Primo saggio sulla formazione del carattere umano*).

di larghi strati della popolazione inglese e riteneva che la scuola – insieme ad altri avanzamenti pratici (come la riduzione degli orari di lavoro e i salari più alti) – potesse contribuire a migliorare le persone, rendendole più felici e quindi anche più produttive. Egli credeva fermamente che il condizionamento ambientale potesse influire in modo potente sulla formazione del carattere individuale e degli assetti comunitari, per cui nelle sue riflessioni e nelle sue pratiche di riforma sociale attribuì sempre grande importanza all'educazione e alla formazione di educatori e di bambini in senso cooperativo⁸.

...l'esperienza insegnerà rapidamente come si forma un carattere, nell'individuo e nella massa, in modo da dare la maggior somma possibile di felicità al singolo uomo e al genere umano [...] i poteri che governano tutti i paesi facciano programmi razionali per l'istruzione e la generale formazione del carattere dei loro sudditi. Questi programmi devono essere concepiti con un preciso scopo, educare i fanciulli dalla primissima infanzia e buone abitudini [...] Dovranno in seguito essere istruiti razionalmente e le loro attività dirette a utili scopi. Tali abitudini e questa istruzione li riempiranno d'un desiderio ardente e fattivo di promuovere la felicità di ogni individuo e questo senza restrizioni di setta, di partito, paese o clima. Assicureranno anche [...] salute, forza e vigore fisico; perché la felicità umana può costruirsi solo sulle fondamenta della salute corporea e della pace mentale.⁹

Per molti versi Owen può essere definito come il primo realizzatore di un sistema formativo integrato, in quanto nella sua fabbrica creò una rete di opportunità educative che andavano dalla prima infanzia all'età adulta attraverso asili e scuole per i bambini, biblioteche, sale di lettura, di conferenze e di conversazione per gli adulti. Tutto questo sulla base del principio che il piacere migliora l'essere umano. Ma quale educazione fu precisamente pensata per i bambini? Quali contenuti vennero offerti ai piccoli in crescita affinché diventassero esseri razionali? Ai bambini dai cinque ai dieci anni nella comunità di Owen veniva insegnato a leggere, scrivere e calcolare¹⁰, insistendo molto su un'educazione proposta con un sistema razionale, evitando riferimenti a dettati religiosi specifici o settari. Largo spazio veniva lasciato al gioco inteso non solo come momento di piacere ma anche di autoeducazione, specie per i bambini più piccoli, che imparavano proprio nel tempo dedicato alle attività ludiche a non fare male ai compagni e ad essere loro di aiuto: nelle intenzioni del riformatore britannico i bambini grandi con l'esempio avrebbero rafforzato questa pratica di benevolenza presso i nuovi venuti, rendendo tale precetto ben accetto e così familiare da rimanere anche nell'età adulta.¹¹ E quindi in sintesi nelle scuole di Owen:

⁸ Ibidem, pp. 120-121 (R. Owen, *Quarto saggio sulla formazione del carattere umano*).

⁹ Ibidem, p. 63 (R. Owen, *Primo saggio sulla formazione del carattere umano*).

¹⁰ Ibidem, p. 79 e p.83 (R. Owen, *Secondo saggio sulla formazione del carattere umano*).

¹¹ Ibidem pp. 86-87 (R. Owen, *Terzo saggio sulla formazione del carattere umano*).

...maschi e femmine imparano a leggere bene e a capire quello che leggono; a scrivere rapidamente in calligrafia leggibile; a usare senza sforzo le regole principali dell'aritmetica. Alle bambine si insegna anche a cucire, a tagliare e mettere insieme utili indumenti per la famiglia [...] In ogni caso, ai fanciulli sarebbe dovuta una spiegazione chiara di ogni fatto, proporzionata alla loro intelligenza e sempre più particolareggiata man mano che aumenta la forza e la capacità della loro mente. Appena le loro intelligenze son preparate a ricevere questa istruzione, il maestro non dovrebbe lasciarsi sfuggire nessuna occasione che gli permetta di insistere sull'evidente e inseparabile nesso che esiste tra il proprio interesse e la felicità degli altri.¹²

L'impronta pedagogica, che ispirò il nostro riformatore sociale, è chiaramente quella di Pestalozzi, le cui esperienze didattiche Owen aveva potuto conoscere durante un viaggio sul continente europeo. Inoltre, Robert Owen è stato uno dei primi teorizzatori e realizzatori di progetti economici di stampo cooperativo: in alternativa al sistema capitalistico e liberista, la cooperazione si propone come condivisione fra i lavoratori dei mezzi di produzione e degli scopi dell'impresa cui partecipano non più come meri salariati, bensì come operatori alla pari. Lo spirito dell'impresa cooperativa è quello della collaborazione fraterna, in cui il lavoro è motivato non solo da necessità economiche e di sussistenza, ma pure dal valore etico della condivisione comunitaria dell'attività.

...noi ripudiamo il principio della competizione individuale nella produzione e distribuzione dei beni [...] noi cambieremo il principio della competizione e dell'errato interesse individuale con l'altro principio di accordo illimitato e di comuni interessi nazionali [...] dato che i principi su cui questo nuovo mondo è fondato freneranno subito e impediranno efficacemente lo sviluppo di sentimenti d'ira e di malignità [...] la guerra sarà sospesa e da ultimo abolita... Amore, pace, buona volontà verso tutta la famiglia umana, senza considerazioni alcuna per le meschine cause di divisione, artificiali o irrazionali, ora esistenti fra gli uomini, saranno inevitabili [...] L'esperienza ha ora sviluppato i mezzi per i quali l'unione e la divisione del lavoro possono esser combinate insieme a vantaggio di ambedue.¹³ Idee queste che Owen¹⁴ poté direttamente sperimentare in concreto, per esempio, con la fondazione di una comunità negli Stati Uniti su basi cooperative (New Harmony nel 1827) e con l'istituzione di un Emporio Centrale per consentire alle cooperative di scambiarsi i prodotti (1832). Queste iniziative non superarono allora la prova del tempo, ma rappresentarono i primi tentativi concreti per individua-

¹² Ibidem, pp. 93-94.

¹³ Ibidem, pp. 149-160 (R. Owen, *Allocuzione di Robert Owen alla grande assemblea pubblica tenuta il 1° maggio 1833 per denunciare l'antico sistema che regge il mondo ed annunziare il nuovo*).

¹⁴ Sulle concezioni educative di Owen vedi anche J.N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino* in E. . Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*, op.cit., pp. 284 e 291.

re modelli economici alternativi a quelli tradizionali e per realizzare strutture di rappresentanza sociale – movimenti per le riforme e sindacati – che trovarono una forte realizzazione successivamente, anche sulla spinta delle esperienze del riformatore di Lanark. Marx definì “utopistico”¹⁵ il socialismo di Owen – contrappo-
nendolo al proprio, indicato invece come “scientifico” – perché le idee del riformatore di New Lanark non prevedeva la lotta di classe rivoluzionaria da parte degli operai, per arrivare all’eguaglianza e alla condivisione dei mezzi di produzione. Owen, al contrario, riteneva sufficienti una serie di riforme lente e progressive che avrebbero potuto condurre nel tempo ad un miglioramento delle condizioni delle classi lavoratrici. Marx definiva “scientifica” la sua forma di socialismo, in quanto la riteneva basata su un’attenta disamina dei fatti storici, economici e sociologici, che invece sfuggivano ai propugnatori di altre forme di socialismo: gli utopisti per Marx si limitavano ad offrire principi razionali e affermazioni generali che, a suo avviso, non riuscivano a cogliere il nocciolo delle strutture delle società umane e del loro evolversi storico.

John Ruskin: la nostalgia del passato come guida per le riforme future.

John Ruskin (1819-1900) è noto soprattutto come studioso di storia dell’arte – particolarmente dell’architettura gotica e dell’arte italiana – ma ha lasciato pure numerose riflessioni intorno alla necessità di modificare la società, per uscire dagli errori del capitalismo industriale di epoca vittoriana: la parabola intellettuale di Ruskin coincide, infatti, quasi interamente con il lungo regno della regina Vittoria (1819-1901) che portò la corona britannica dal 1837 sino alla morte¹⁶. Le riflessioni riformistiche di Ruskin ebbero declinazioni educative che saranno qui indagate, alla luce della sua personale e spesso eccentrica interpretazione degli ideali del socialismo.

Ruskin fu a lungo osteggiato da molti circoli politici e finanziari: le sue idee in campo economico e sociale – che prevedevano un ritorno a idealizzati metodi medievali di produzione – vennero infatti esplicitamente accusate di minare l’impianto sociale del capitalismo inglese, poiché le sue riflessioni erano percepite da molti come una sorta di velleitarie e pericolose illusioni¹⁷. Ma per quanto guar-

¹⁵ Fu l’economista J.-A. Blanqui che per primo nel 1839 nella sua *Storia dell’economia politica* definì “utopisti” i socialisti come Owen.

¹⁶ Per un’introduzione generale e puntuale del rapporto società, arte e cultura anche in riferimento a Ruskin vedi A. Chastel, *Fables, formes, figures* (1978); trad.it. *Favole, forme, figure*, Torino, Einaudi, 1988, pp. 3-37.

¹⁷ Come riporta lo studioso Elémire Zolla, le idee di Ruskin in materia economica “...dovevano sembrare un delirio medioevale, e il 2 ottobre 1860 il *Manchester Examiner and Times* scriveva di Ruskin: < Se non lo stronchiamo, le sue parole dementi toccheranno le molle

dato con sospetto, Ruskin influenzò profondamente l'epoca vittoriana con le sue teorizzazioni estetiche e artistiche, del resto, così prossime alle sue opinioni economiche: la riscoperta del gotico come modello architettonico fu in gran parte dovuto agli studi sull'arte medievale e sul gotico italiano (veneziano, in particolare) portati avanti e divulgati infaticabilmente dal nostro critico e storico dell'arte, sebbene con alterne prese di posizione¹⁸. D'altra parte, la confraternita artistica dei preraffaelliti¹⁹ – corrente pittorica che guardava all'arte e alla letteratura dell'Età di Mezzo come ad un modello perenne e che ha rappresentato la cifra stilistica più significativa dell'epoca vittoriana – fu ampiamente sostenuta da Ruskin in numerosi interventi pubblici e nei suoi scritti. Ma in che cosa consistevano queste teorie economiche tanto controverse? Innanzitutto va precisato che Ruskin – uomo peraltro profondamente religioso in senso puritano – definiva se stesso a un tempo comunista e conservatore: in un'occasione disse di sé “In verità io sono un comunista della vecchia scuola, ancor più rosso dei rossi”, mentre in un'altra occasione affermò “Io sono, violentemente, e mio padre lo era prima di me, un Tory (un conservatore) della vecchia scuola”²⁰. Queste opposte e contraddittorie tensioni ideologiche furono dall'autore ricomposte in una visione utopica nella quale l'antico veniva recuperato, per consentire l'emancipazione dalla povertà e dall'alienazione dei lavoratori.

Per Ruskin la ricchezza economica è soltanto l'arte di tenere povero il prossimo: per lui la vera ricchezza è la vita, intesa come potere di amare e gioire e ammirare; ricco è solo il paese che nutre il massimo numero di esseri nobili e felici, pertanto per Ruskin gli stipendi dovrebbero essere pareggiati e gli operai tutti impiegati quale che sia la domanda del mercato²¹.

Dunque, religiosità, necessità di acute riforme sociali e amore per il passato, in Ruskin si mescolavano in modo originale e inatteso, generando una teoria economica con una forte base estetica che muoveva dall'assunto di recuperare le modalità di produzione del passato medievale – attraverso una rivitalizzazione delle antiche ghilde o corporazioni artigiane – per ridare dignità al lavoro umano, valore alle capacità artistiche individuali, bellezza ai prodotti. Va detto per inciso che le riflessioni di natura economica elaborate da Ruskin rappresentano solo una parte dei suoi numerosissimi scritti dedicati più in generale all'arte: tuttavia le sue teorie e-

dell'azione in certi cuori e prima che ce ne rendiamo conto una diga morale potrebbe sfasciarsi annegandoci tutti quanti>”. Elémire Zolla *Uscite dal mondo*, Milano, Adelphi, 1992, p.351.

¹⁸ Vedi il capitolo X intitolato *Ruskin* del saggio di Sir Kenneth Clark, *The Gothic Revival* (1962); trad.it. *Il Revival gotico. Un capitolo di storia del gusto*, Torino, Einaudi, 1970.

¹⁹ Vedi nota 44.

²⁰ Giorgio Lunghini *Un manifesto conservatore* presentazione a J. Ruskin, *The Political Economy of Art* (1857); trad.it. *Economia politica dell'arte*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, p. XV.

²¹ E. Zolla *Uscite dal mondo*, op.cit., p. 350.

conomiche controcorrente furono oggetto di accesi dibattiti e fonte di ulteriori riflessioni per altri autori e riformatori.

Che le problematiche economiche, educative e sociali fossero, comunque, al centro delle sue meditazioni, lo dimostra pure il fatto che a Ruskin dobbiamo una fiaba per bambini, *Il re del Fiume d'oro*²², scritta proprio su questi temi. Si tratta, infatti, di un racconto metaforico con cui l'autore inglese intese parlare all'infanzia della giustizia e del senso morale, che possono derivare da un approccio umano e generoso ai lavori agricoli e artigianali: alle fatiche e alle gioie dei campi e dei laboratori artigianali, nella fiaba viene contrapposta l'aridità delle professioni volte al solo guadagno egoistico e alla rovina dell'ambiente naturale²³.

Un tema socio-economico caro a Ruskin fu dunque il tentativo di ricostituire le antiche corporazioni medioevali. Tali corporazioni professionali erano viste dal nostro autore come luoghi di produzione cooperativa, dove il sapere artigianale veniva amorevolmente conservato e trasmesso dai maestri, i quali fornivano agli apprendisti, accanto ai segreti del mestiere, i significati etici ed estetici che rendevano i prodotti finali non soltanto meri oggetti di consumo o di uso, bensì opere d'arte utili, morali e belle; si noti che parlare di economia e di corporazioni significa per il nostro autore accennare anche alle basi educative della formazione dei futuri lavoratori: un formazione intesa non solo nelle sue dimensioni più strettamente professionali, ma anche in quelle morali ed estetiche. Le corporazioni nelle intenzioni di Ruskin diventavano così il luogo non solo per l'apprendimento di un mestiere, ma pure lo spazio per la formazione culturale, artistica, religiosa ed etica della persona, in un'ottica di solidarietà e tutela anche economica dei lavoratori²⁴. Alla disumanizzazione impersonale della grande industria – che distruggeva un antichissimo retaggio artigiano, estetico e umano in nome della produzione di massa – Ruskin contrapponeva il modello delle corporazioni dove la produzione si armonizzava con l'arte, l'uomo, la solidarietà e la fede²⁵. Le corporazioni non erano

²² J. Ruskin, *The King of the Golden River* (1851); trad.it. *Il re del fiume d'oro*, Milano, Medusa, 2009.

²³ Su questa fiaba di Ruskin vedi: (senza indicazione dell'autore), *Invito alla lettura – John Ruskin in La vita scolastica – Rassegna quindicinale dell'istruzione primaria*, Anno XIII, n. 13, 1 aprile 1959, p. 705.

²⁴ J. Ruskin, *Letter XVII – The sword of St. George* in idem, *Fors Clavigera. Letters to the workmen and labourers of Great Britain. Vol. I Containing Letters I-XXIV (1871-1872)*, London, George Allen, 1896, pp. 331-348 e in particolare pp. 336-337. Le lettere ai lavoratori contenute nella raccolta *Fors clavigera* furono pubblicate a partire dal 1871. Nella lettera qui indicata Ruskin espone alcune sue indicazioni intorno alla creazione di una St. George Company – poi St. George Guild – di cui si dirà più avanti, intesa come organizzazione economica alternativa al capitalismo, costruita su base cooperativa e corporativa, dove il lavoro manuale (artigianale e agricolo) si sarebbe unito all'educazione morale ed estetica dei lavoratori e delle giovani generazioni.

²⁵ Questa particolare forma di riformismo sociale prese il nome di *guild socialism* che potremmo azzardare di tradurre con l'espressione *socialismo corporativo* ovvero *socialismo di ghilda*. A questo proposito vedi E. Zolla *Uscite dal mondo*, op.cit., p354-355.

intese pertanto solo come luoghi di produzione e di tutela dei lavoratori, ma si configuravano pure come spazi di formazione professionale e di educazione etico-artistica dei propri membri sin dalla giovinezza. Si trattava, evidentemente, della visione idealistica di una realtà medievale – quella della corporazione – proposta come alternativa ad un presente storico sentito come alienante. Nel 1874 Ruskin sovvenzionò la Ghilda di San Giorgio²⁶, una comunità che, su base cooperativa, avrebbe dovuto concretizzare le sue riflessioni, ma l'esperimento non ebbe successo²⁷.

La fascinazione esercitata dall'idea delle corporazioni, intese come concrete alternative sia al sistema capitalistico che a quello comunista-marxista, fu sottile e persistente: troviamo enunciazioni di economia corporativa nei libri del pubblicista franco-inglese e cattolico J. Hilaire Belloc (1870-1953)²⁸ – amico dello scrittore Chesterton. Alcune risonanze di questi principi sono rintracciabili pure nella dottrina sociale della Chiesa cattolica, ovvero nell'enciclica sociale *Rerum Novarum* del 1891 emanata da papa Leone XIII, come pure in diverse altre riflessioni economiche di pensatori cattolici tra Otto e Novecento (si pensi, per esempio, in Italia al solidarismo di G. Toniolo): del concetto di corporazione si coglieva soprattutto l'aspirazione alla creazione di uno spazio d'incontro per la ricomposizione pacifica delle controversie tra datori di lavoro e operai. La corporazione suggeriva, infatti, l'idea di unire entrambe le componenti (imprenditori e lavoratori) all'interno di uno stesso spazio di confronto, affinché potessero condividere gli scopi, i problemi e le risorse del ciclo produttivo. Va pure notato che un'idea gerarchica, nazionalista e rigida di economia corporativa – proprio per il suo essere un'alternativa ai modelli capitalisti e comunisti – venne spesso adottata dai regimi fascisti in Europa. Si pensi, per esempio, in Italia alla carta del lavoro fascista che recitava:

Le corporazioni costituiscono l'organizzazione unitaria delle forze di produzione e ne rappresentano integralmente gli interessi.²⁹

Va ricordato, inoltre, che tale impianto ideologico non fu richiamato solo per il riordino dei cicli produttivi, ma, come nota Franco Cambi³⁰, anche per la riforma

²⁶ Il codice etico-estetico della St. George Company – fondato sui principi ruskiniani più volte qui richiamati – è riportato in J. Ruskin, *Letter LVIII. The catholic prayer* in idem, *Fors Clavigera. Letters to the workmen and labourers of Great Britain. Vol. III Containing Letters XLIX-LXXII*, London, George Allen, 1896, pp. 165-191.

²⁷ E. Zolla *Uscite dal mondo*, op.cit., p. 349.

²⁸ J.H. Belloc, *The Servile State* (1913); trad.it. *Lo stato servile*, Macerata, Liberilibri, 1993.

²⁹ *La carta del lavoro*, Roma, Confederazione nazionale dei sindacati fascisti dell'industria, 1932, p.12.

³⁰ F. Cambi, *La scuola italiana nella storiografia* in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1990, p. 386.

dell'istruzione in senso fascista: la cosiddetta *Carta della Scuola* di Bottai del 1939 era, infatti, satura dei temi del corporativismo.

Ritornando a Ruskin, va rilevato che in generale l'autore inglese affrontò il “nodo” educativo, analizzandolo soprattutto in rapporto a tre temi che erano connessi con le sue riflessioni estetiche e sociali. Innanzitutto, come si è già in parte visto, era attento al “come educare” le giovani generazioni in un contesto economico finalmente liberato dalle storture del capitalismo. In secondo luogo Ruskin rifletté di educazione in riferimento alla necessità di scoprire, reclutare e valorizzare i giovani talenti nelle arti plastiche e visive. Infine, il critico inglese si occupò di formazione relativamente alle fanciulle, intese soprattutto come future mogli.

Per quanto riguarda il primo punto – ovvero l'educazione dell'infanzia in un nuovo contesto sociale – Ruskin, in una sua lettera rivolta ai lavoratori inglesi³¹, scriveva che le scuole dovevano adeguare i propri insegnamenti alle necessità e alle tradizioni produttive dei luoghi di provenienza degli alunni. Pertanto – a parte una base comune di contenuti validi ovunque come la pulizia, l'obbedienza, i primi rudimenti di musica, di geometria, di geografia e di storia – ogni scuola avrebbe dovuto offrire ai propri scolari solo quegli insegnamenti che fossero stati immediatamente applicabili dai ragazzi nel loro ambiente: quindi, suggeriva Ruskin, non sarebbe stato necessario insegnare botanica ai figli dei marinai e architettura ai figli dei pastori. In quest'ottica – continuava l'autore inglese – la scuola non avrebbe dovuto promuovere la competizione tra gli studenti, ma avrebbe, invece, dovuto puntare sull'incentivare in ciascun alunno la personale capacità di fare il meglio possibile con i doni intellettuali già posseduti. Una prospettiva educativa di questo genere presuppone una società estremamente conservativa, dove i mestieri si tramandano di padre in figlio, pressoché senza mutazioni. E così, se da un lato si abborre la competizione incitando invece gli studenti all'impegno nello sviluppo delle proprie capacità personali, da un altro lato a questi stessi studenti non si fornisce alcuno stimolo o contenuto in più rispetto a quanto si suppone necessario per la loro vita umana e professionale. Tale prospettiva presuppone pure una scarsa possibilità di mobilità geografica e sociale, condannando di fatto ogni ragazzo a intraprendere lo stesso mestiere del padre, dal momento che l'educazione scolastica avrebbe ripreso solo i contenuti strettamente utili per le professioni prevalenti nel territorio di appartenenza. Emergono da tutto ciò le contraddizioni e le parzialità del riformismo ruskiniano: infatti, è facile dedurre che in una società volta a superare l'alienazione del progresso tecnologico col ritorno al passato, come quella pensata da Ruskin, la trasmissione della tradizione diventa centrale nei processi educativi; ma in tale prospettiva un'ipotetica scuola ruskiniana, pur perseguendo i

³¹ J. Ruskin, *Letter XCV. Fors Infantiae* in idem, *Fors Clavigera. Letters to the workmen and labourers of Great Britain. Vol. IV Containing Letters LXXIII-XCVI*, London, George Allen, 1896, pp. 459-483 e particolarmente pp. 462-463.

temi etici ed estetici tanto cari al pensatore inglese, non avrebbe avuto come risultato principale quello di sviluppare la creatività e l'originalità degli alunni, bensì quello di conformare le giovani menti degli scolari ai ruoli assegnati loro dall'ambiente di nascita e ai valori consolidati della tradizione culturale.

Come già anticipato, un ulteriore tema educativo affrontato da Ruskin fu quello relativo alla necessità di individuare e di formare i nuovi talenti artistici. A questo proposito l'autore inglese si domandava in un suo saggio:

Come reperire i nostri uomini di genio; vale a dire, con che mezzi produrre fra noi, in qualsiasi momento, la maggior quantità possibile di fecondo intelletto artistico? Un problema ampio, direte voi, che implica la considerazione di tutti i migliori strumenti per l'educazione all'arte [...] Ogni anno, in ogni paese, fiorisce una certa quantità di intelletti artistici, più o meno grande a seconda del genio e della cultura della nazione, o della razza umana [...] Per quel che ne so, in questo stesso momento potrebbero esserci due o tre Leonardo da Vinci a lavorare nei vostri porti o nelle vostre ferrovie: in tal caso voi non ne stareste utilizzando la facoltà leonardesca o aurea [...] se il vostro pittore nato non viene valorizzato come pittore, non per questo dovrà risultare un eccellente mercante o un avvocato di prima qualità [...] Tutto ciò di cui si ha bisogno è semplicemente una scuola di prova in ogni città importante, una scuola in cui a quei pigri garzoni di campagna che i loro padroni non riescono mai a tenere lontano dai guai, e a quegli stupidi apprendisti sarti che non fanno altro che cucire maniche alla rovescia, si possa offrire un'opportunità in quest'altro ambito; una scuola, come è ovvio, che non dovrà essere interamente regolata da leggi formali di educazione artistica, ma presentarsi in definitiva come il laboratorio di un buon maestro pittore, che saggi i ragazzi nelle varie forme d'arte, fino a scoprire quella per cui risultino più portati. Dopodiché, terminato il vostro tirocinio scolastico, quello che più serve è un impiego pronto e sicuro, che è la questione più importante [...] Ciò che soprattutto occorre, perciò, è la possibilità d'un impiego decente, che elimini ogni preoccupazione.³²

La trattazione prosegue illustrando la necessità che a questi impieghi si provveda con denaro pubblico volto alla costruzione e decorazione di costruzioni pubbliche, anche indipendentemente da reali necessità pratiche. Un sorta di mecenatismo di Stato per garantire ad ogni artista di talento di coltivare la propria arte senza preoccupazioni pratiche. Si tratta, come si può intuire, di un modello educativo volto alla valorizzazione del merito, attraverso una sorta di "dolce" selezione naturale tra quei giovani che accedono volontariamente a queste strutture educative che non sono scuole tradizionali, ma piuttosto istituti affini alle antiche botteghe artigiane e artistiche di cui parla Vasari a proposito degli apprendistati dei pittori italiani. Le preoccupazioni di Ruskin qui affrontate sono molteplici: da un lato, con le *scuole di prova* si offre l'opportunità a tutti di "provarsi", ovvero di tentare la verifica del

³²J. Ruskin *Economia politica dell'arte*, op.cit., pp. 22-24.

possesso di preziose e uniche capacità artistiche, non consentendo così che il genio sia misconosciuto, sprecato o non adeguatamente utilizzato; da un altro lato, le *scuole di prova* permettono di selezionare in itinere i veri artisti e le loro abilità specifiche, dal momento che a tutti è concesso l'approccio alle diverse tecniche artistiche sotto l'occhio vigile del maestro, che guida poi gli studenti-apprendisti verso le strade a loro più congeniali. Le parole di Ruskin, le sue preoccupazioni in merito allo spreco di talento che la disattenzione e l'avidità generali causano ogni anno, sembrano collegarsi idealmente ad un aneddoto biografico riferito allo scrittore francese Antoine de Saint-Exupéry – l'autore de *Il piccolo principe* – che in un misero vagone ferroviario vide un povero bambino polacco biondo e bellissimo accoccolato tra i genitori; Saint-Exupéry davanti a una scena così tenera si domandò se per caso quel povero bambino, destinato ad una vita di miseria, non fosse un nuovo Mozart: perché se fosse stato così il mondo avrebbe perduto sicuramente un genio, dal momento che l'eventuale talento di quella creatura bellissima sarebbe stato per sempre soffocato dalla miseria. Il riconoscimento del talento – anche di quello più piccolo – è un problema pedagogico che da sempre attanaglia gli animi più sensibili.

Ma quali contenuti sarebbero stati forniti nelle *scuole di prova* pensate da Ruskin? Oltre alle discipline tecnico-artistiche è necessario fornire ai giovani anche altre attenzioni ovvero:

...farne, nel senso nobile della parola, dei gentiluomini; avere, cioè, cura che le loro menti ricevano un'educazione che li abitui a scorgere e a percepire le cose più elevate in tutto ciò che dipingono. E mi piace dover dire che presso di noi, di tutte le componenti dell'educazione di un'artista, questa è la più negletta (e ciò è dovuto) alla mancanza di fine istruzione e all'assenza del generoso influsso della letteratura.³³

Al di là dell'istruzione e formazione artistica dei giovani talenti Ruskin, coerentemente con le proprie teorizzazioni socio-economiche, avanza proposte anche per l'educazione generale:

Quello che devo, invece, mettere in evidenza a questo punto è la mia convinzione che tutti i giovani di qualunque classe sociale dovrebbero apprendere alla perfezione un qualche mestiere manuale; perché è incredibile quanto l'acquisizione della capacità di fare bene una qualsiasi cosa con le mani e con le braccia schiarisca a un uomo le idee sulla vita [...] nell'insegnamento letterario e scientifico, il grande obiettivo dell'economia dovrebbe essere quello di permettere un apprendimento strettamente collegato alla vita pratica. I nostri studi letterari, per esempio, si sono

³³ Ibidem, pp.27-28.

rivelati a lungo economicamente inutili perché troppo incentrati sulle lingue morte. E del pari gran parte dei nostri studi scientifici [...] (sono) troppo astratti³⁴.
Conviene pure rammentare che, a parte il suo periodo di insegnamento all'università di Oxford, Ruskin si occupò direttamente di didattica dell'arte accettando di insegnare di buon grado presso il *Working Men's College* di Londra, un'istituzione di istruzione per adulti-lavoratori, ispirato dalle idee del *Christian Socialism*³⁵ e alla mutua cooperazione tra studenti e insegnanti. A sue spese, Ruskin allestì l'aula per le lezioni di disegno, dando molta importanza ai dati naturali, come il disegno delle foglie dal vero. Il maestro metteva a disposizione dei suoi stupiti scolari, come modelli da copiare, messali miniati, incisioni di Rembrandt, disegni di Blake e di Turner in originale, oltre a preziose stampe di opere di Raffaello e Domenichino. Il suo scopo, e per molti versi lo scopo del *Working Men's College*, era quello di fornire un'educazione liberale – libera, cioè, da vincoli stringenti di formazione professionale – volta a coltivare globalmente la personalità nei suoi aspetti etici ed estetici³⁶.

Come già ricordato, un ulteriore tema educativo preso in considerazione da Ruskin fu quello della formazione culturale e umana delle fanciulle: è bene precisare che le riflessioni educative del critico inglese avevano quale centro d'interesse primario la formazione personale e culturale degli uomini. Per le donne invece egli pensava ad un'educazione subordinata e, per così dire, ornamentale, come l'autore stesso lascia intendere nel suo saggio *Sesame and Lilies* del 1865³⁷: si tratta di un libro simbolico, pieno di suggestioni tratte dalle Sacre Scritture, dalle fiabe e dalle leggende, in cui Ruskin ipotizzava un futuro di parità tra uomo e donna. Tuttavia le argomentazioni addotte erano ancorate ad una visione molto tradizionale della dimensione femminile, che veniva di fatto sospesa tra la devozione alla famiglia e il raccoglimento estetico. Il critico inglese riteneva essenziali per le fanciulle solo quel minimo di padronanza delle scienze e della lingua che consentivano ad esse di partecipare alle gioie intellettuali dei propri mariti e dei migliori amici di questi³⁸. Si trattava, è evidente, di una posizione molto lontana da quelle emancipazioniste che di lì

³⁴ Ibidem, pp.112-113.

³⁵ Il *Christian Socialism* nacque come versione moderata delle tendenze riformatrici del 1848 e intendeva conciliare i principi cristiani con le istanze egualitarie e umanitarie del socialismo nell'ottica del cooperativismo economico. A questa particolare forma di socialismo afferì l'educatore e scrittore per bambini rev. Charles Kingsley autore del famoso romanzo per ragazzi *Bambini acquatici*. Il *Christian Socialism* avevano una particolare sensibilità per l'educazione di bambini e adulti vista come elemento di connessione e di concordia fra le classi. Vedi a questo proposito e anche a proposito del *Working Men's College*, D. Levi e P. Tucker, *Ruskin didatta. Il disegno tra disciplina e diletto*, Venezia, Marsilio Editori, 1997, pp. 121-124 e seguenti.

³⁶ D. Levi e P. Tucker, *Ruskin didatta. Il disegno tra disciplina e diletto*, op.cit., p. 157.

³⁷ J. Ruskin, *Sesame and Lilies*, (1865). Trad. It., *Sesamo e gigli*, Milano, Solmi, 1907, pp. 116-117.

³⁸ G. Genovesi e T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori Editore, 1985, pp. 108-109.

a poco avrebbero occupato una parte rilevante del dibattito socio-culturale più avanzato in Europa.

In sintesi, Ruskin appare come un coltissimo esteta prestatosi al riformismo sociale, amante del passato al punto di farne l'ineludibile punto di riferimento per ogni intervento volto al cambiamento degli assetti economici ed educativi del suo presente. Una posizione per molti versi suggestiva e originale, che era sinceramente preoccupata di individuare percorsi riformistici lontani dalla violenza, attenti, invece, alla bellezza dell'arte e alla dignità della persona. Eppure era una posizione non esente da significative contraddizioni e da autentiche venature reazionarie. Ma il percorso riformistico tracciato da Ruskin – un percorso che passa attraverso la bellezza e il passato – non rimase confinato ai suoi scritti, finendo invece per essere evocato anche da altri autori dell'epoca.

William Morris ovvero la ricerca del Bello come via per l'armonia sociale.

Il bello e il passato come vie per educare le nuove generazioni verso una nuova società, liberata dagli orrori della produzione industriale, furono i principi che orientarono anche le riflessioni di William Morris (1834-1896), un artista, scrittore e pensatore politico inglese dell'Ottocento.

Morris come narratore amava ricorrere al fascino delle leggende antiche e delle fantasie smaglianti con una ricchezza e una coloritura che ricorda certe novelle di Oscar Wilde. Egli faceva ricorso con piacere a metafore e simboli per raccontare storie e rappresentare pensieri. Una cifra stilistica che si può ritrovare anche nei suoi lavori figurativi e nelle sue opere decorative. Una cifra stilistica, infine, che il lettore rinviene anche laddove Morris ha descritto le sue idee politiche; non a caso uno dei suoi più importanti testi sul riformismo socialista è il romanzo fantastico *Notizie da nessun luogo*³⁹ in cui egli immagina l'umanità futura in un contesto di socialismo utopistico:

Nei tempi passati si predicava agli uomini la necessità di amare i propri simili, di credere nella religione dell'umanità e così via. Ma badate, proprio nella misura in cui un uomo era di mente elevata e di cultura sufficiente per essere in grado di valutare questa idea, egli provava repulsione per le caratteristiche evidenti degli individui che formavano l'umanità che avrebbe dovuto amare. Poteva sottrarsi a questo senso di repulsione solo grazie a una visione convenzionalmente astratta dell'umanità, ben poco conciliabile, di fatto e storicamente, con la realtà del genere umano, che vedeva diviso fra ciechi tiranni da un lato e schiavi succubi e degradati dall'altro. Ma che difficoltà c'è ad accettare la religione dell'umanità oggi che il genere umano è fatto di donne e uomini liberi, felici, attivi, spesso più belli anche fi-

³⁹ W. Morris, *News from Nowhere* (1891); *Notizie da nessun luogo*, Milano, Garzanti, 1984.

sicamente, circondati da cose belle che hanno foggiate con le loro mani e da una natura resa migliore e non peggiore dal contatto con l'umanità? L'era in cui viviamo ci ha riservato tutto questo.⁴⁰

Queste sono le parole pronunciate da un vecchio saggio che racconta ad un viaggiatore stupefatto le meraviglie di un nuovo ordine sociale seguito ad una rivoluzione contro il vecchio sistema capitalistico-industriale. Siamo, ovviamente, in un contesto utopistico, per molti versi fantascientifico. Detto per inciso, Morris scrisse diversi romanzi utopistici – accanto ad una ampia produzione di romanzi fantastici e storici che ora definiremmo *fantasy*. Del resto l'Utopia è un genere caro alla letteratura inglese.⁴¹ *Notizie da nessun luogo* è forse il libro che meglio di ogni altro scritto – teorico o romanzesco – riesce ad esprimere il progetto ideale, politico e umanitario del socialismo utopistico inglese⁴². In esso sono racchiuse alcune tra le riflessioni più illuminanti su questa corrente politica, sebbene non certo espresse con sistematicità e rigore filosofico. Il romanzo racconta di un onesto inglese – seguace dei movimenti riformatori – della fine del XIX secolo, il quale sogna di visitare il suo Paese nel 2003, dopo che una grande rivoluzione popolare contro la società capitalista ha trasformato l'Inghilterra in un Paese comunista. E' però, ai nostri occhi educati dalla dura lezione della Storia, una strana forma di comunismo⁴³ quella che il protagonista vede realizzato: la gente vive a lungo e in perfetta forma, abita in confortevoli casette luminose di antica foggia, veste eleganti abiti medievaleggianti, è immersa nella natura, si sposta con carrozze e barchette (metrò e treni a vapore sono stati abbandonati), lavora per il gusto di fare cose utili e belle in tempi distesi e volontari. La proprietà privata è stata abolita, le orribili costruzioni industriali sono state demolite per far posto a boschi o a edifici luminosi e graziosi, i fiumi e l'aria senza scarichi industriali sono puri, le unioni di coppia sono estremamente aperte, quindi romanticamente incostanti o perennemente fedeli a se-

⁴⁰ Ibidem, p. 150.

⁴¹ Uno dei primi racconti a proporre la narrazione di una società ideale è la famosa fiaba filosofica del 1516 di Tommaso Moro intitolata appunto "Utopia": anche in questo libro rinascimentale si contrapponeva un'avida società (quella inglese del XVI secolo – dove per allevare più pecore si impediva l'uso dei campi liberi ai poveri) ad un'altra società perfetta dove fame e povertà erano bandite, mentre tolleranza e uguaglianza regnavano sovrane fra i cittadini. Per completezza di informazione è necessario sottolineare che sempre in ambito inglese accanto all'utopia narrativa sorse anche il contrapposto genere della "distopia", ovvero una forma di romanzo che racconta una società tutt'altro che ideale, bensì oppressiva e totalmente disumanizzante: a questo proposito si pensi per esempio al celeberrimo romanzo di Orwell *1984*. Utopia e Distopia rappresentano due importanti matrici per il genere letterario fantascientifico, che da sempre si fa portatore di desideri e di paure dell'immaginario condiviso.

⁴² A proposito dei temi utopistici presenti nel pensiero inglese, si veda quanto viene riportato su Tommaso Moro e William Morris in P. Ackroyd, *Albion. The origins of the English imagination*, London, Vintage Books, 2004, p. 412.

⁴³ Del resto siamo sempre nell'ambito del socialismo utopistico.

conda della libera volontà degli innamorati. Si tratta, come è facile intuire, di un sogno più che di una rappresentazione ideologica: un sogno accattivante e suggestivo, il quale, benché difficilmente traducibile in un concreto progetto politico, ha il merito di esprimere una forte tensione utopica verso la riforma della società in un senso alternativo e completamente diverso rispetto alle forme tradizionali di statualità e di convivenza comunitaria. L'utopia di Morris sembra alludere alla necessità di ribaltare le categorie politiche consuete – ormai consumate da secoli di cinismo colpevole e avido – per rilanciare la sfida del sogno e del desiderio, veri motori della speranza e dell'umana ricerca di felicità in questo mondo. L'utopia dell'autore inglese fu in parte realizzata attraverso le sue creazioni artistiche e architettoniche – eseguite personalmente da lui e dai suoi collaboratori con lo spirito delle antiche botteghe medievali – che spaziavano dalla costruzione di vetrate alla produzione di arredi eleganti e di preziose rifiniture per interni. L'ottica era quella di un recupero della produzione autenticamente artigianale di suppellettili e di opere d'arte non solo belle ma anche utili, da contrapporre agli oggetti brutti, facilmente deperibili e spesso inutili proposti dalla produzione industriale di massa.⁴⁴ In questa prospettiva diventa importante anche la proposta educativa pensata per le giovani generazioni dallo scrittore e artista inglese: Morris, coerentemente con la sua utopia, fu un fautore dell'educazione con la Natura e nella Natura, un'educazione cioè liberata dai banchi di scuola, per divenire momento ludico di ricerca del Bello. Per molti versi Morris anticipò le indicazioni di Illich e dei *descolarizzatori* e per altri versi anche le proposte dello scoutismo di Baden Powell. Ecco, per esempio, che cosa vede il suo viaggiatore incantato mentre attraversa una zona della Londra *futura*:

Per quanto romantico, comunque, il bosco di Kensington non era solitario. Incontrammo molti gruppi di persone che andavano e venivano o passeggiavano ai margini della foresta. C'erano molti bambini e ragazzi fra i sei e gli otto anni e altri di

⁴⁴ Il rinnovamento nel designer e nelle arti figurative proposte da William Morris influenzerà potentemente lo stile *Liberty*, in Italia definito "Floreal", sfociato poi nella cosiddetta architettura "Eclettica". Va notato che le proposte innovative in campo artistico e artigianale propuginate da Morris per venire incontro alle classi disagiate e stimolare la loro ascesa umana ed estetica, hanno finito per confluire in produzioni fruibili quasi esclusivamente dalle classi sociali elevate. Artisticamente William Morris è associabile alla corrente pittorico-artistico-letteraria dei Preraffaelliti, i quali propugnavano un ritorno alla pittura e alla sensibilità estetica e spirituale degli artisti (con attenzione specifica a quelli italiani) precedenti a Raffaello Sanzio: il più importante rappresentate di questa corrente fu Dante Gabriele Rossetti (1828-1882), pittore inglese il cui padre – Gabriele Rossetti (1783-1854) – era un italiano rifugiato in Gran Bretagna poiché simpatizzante dei primi moti risorgimentali. Sempre a proposito di questo movimento artistico – in relazione anche con Ruskin – vedi il catalogo di una mostra ravennate tenutasi nel 2010 dal titolo C. Harrison, C. Newall, C. Spadoni (a cura di), *I Preraffaelliti, il sogno del '400 italiano da Beato Angelico a Perugino, da Rossetti a Burne-Jones*, Cinisello Balsamo (MI), Silvana Editore, 2010.

sedici o diciassette, che mi sembravano eccellenti campioni della loro razza e che evidentemente si divertivano molto. Alcuni stavano vicino a piccole tende sull'erba, davanti alle quali bruciavano fuochi di legna, con delle pentole sospese, come fra gli zingari... ” Devono essere piene di bambini” osservai indicando i ragazzi ai lati della strada. “Oh, non tutti vengono dalle case vicine” disse Dick, “ce ne sono parecchi che abitano nelle campagne circostanti. D'estate spesso organizzano delle comitive e vengono a giocare e a divertirsi nel bosco per settimane, vivendo in tenda come vedete. Noi li incoraggiamo a farlo perché così imparano a badare a se stessi e a conoscere gli animali selvatici: e poi, sapete, tanto meno stanno a marcire in casa, tanto meglio è per loro... “Bé, i ragazzi che sono qui saranno freschi e riposati per ritornare sui banchi di scuola alla fine dell'estate”. “Banchi di scuola?” ribatté Dick. “Che cosa intendete dire con questa parola? Non vedo come possa avere a che fare con i ragazzi. Si parla di un banco di aringhe...ma per il resto confesso la mia ignoranza”...”Usavo quel termine nel senso di un sistema di educazione”. “Educazione?” esclamò Dick con aria meditabonda. “Di latino ne so abbastanza per capire che questa parola dovrebbe derivare da *educere*, tirare su; l'ho anche sentita usare, ma non ho mai conosciuto nessuno che sapesse spiegarmi con chiarezza cosa significhi”. Potete immaginare come crollò la mia stima per i nuovi amici quando udii questa franca confessione. Con un certo disprezzo, dissi: “Bé, educazione significa un sistema per istruire i giovani”. “E perché non anche i vecchi?” replicò lui con un lampo nello sguardo. “Comunque posso dirvi che i nostri figli imparano con un sistema di istruzione o senza...”⁴⁵

Il romanzo prosegue enumerando innanzitutto le abilità fisiche e pratiche che questo tipo di istruzione fornisce ai piccoli allievi (saper cavalcare, saper nuotare, saper prendersi cura della propria salute fisica, saper cucinare, saper fare lavori di falegnameria), quindi si afferma che anche le attività pratiche offrono occasione di un'educazione mentale comparabile a quella fornita dai libri. Si aggiunge quindi che nella società utopica i bambini hanno la possibilità di imparare a leggere autonomamente a casa sin dai quattro anni perché ogni abitazione è fornita di libri. La prima “disciplina” tradizionale citata da Morris è la Calligrafia a cui viene data particolare attenzione, in quanto con essa è possibile creare da sé dei bei libri. Una volta imparato ad apprezzare l'arte della bella scrittura – a cui molti nel mondo di Morris sono interessati – si passa all'apprendimento delle lingue straniere: francese, tedesco e gallese sono imparate direttamente dai bambini conversando con altri fanciulli giunti in vacanza in Inghilterra dal continente allo stesso scopo. Infine l'educazione è completata con l'apprendimento delle lingue antiche e principalmente latino e greco. La storia è poco praticata perché “è soprattutto nei periodi di disordine, di conflitto e di confusione che la gente si interessa molto di storia”⁴⁶,

⁴⁵ William Morris, *Notizie da nessun luogo*, op.cit. pp.30-32.

⁴⁶ *Ibidem*, p.34.

quindi nel mondo pacificato sognato da Morris non c'è più bisogno, a suo dire, di riandare al passato. Una sorte simile è riservata pure alla matematica. Poiché “è inutile opporsi ai gusti delle persone”⁴⁷ ognuno persegue l'apprendimento sulle discipline e sui contenuti che preferisce: paradossalmente i bambini non sono incoraggiati alla lettura, ma lasciati liberi di perseguire questa o un'altra attività formativa, sebbene siano le pratiche fisiche e quelle artistico-manuali ad essere poste sotto l'ottica più favorevole. Morris fa dire ai suoi personaggi che in questa utopia non c'è certo eccesso di gente istruita: chi cresce continuando a studiare sui libri rimane in minoranza rispetto a coloro che si dedicano ad attività artigianali e artistiche. Tuttavia questi studiosi sono molto rispettati e amati: inoltre si sottolinea il fatto che le persone istruite sono sempre ben disposte a trasmettere il loro sapere a chiunque.⁴⁸ Un ultimo accenno merita la visita che il viaggiatore incantato di Morris fa alla scuola di Eton: questo collegio era (ed è tuttora) un'istituzione educativa prestigiosa che accoglie tra le sue severe e storiche aule i figli più in vista dell'alta borghesia e dell'aristocrazia britannica. Morris trasforma questa scuola in uno spazio di libero insegnamento, finalmente aperto a tutti coloro che vogliono istruirsi: ...il luogo è ora adibito ad alloggio per chi si dedica all'insegnamento e allo studio; la gente dei dintorni ci va per farsi insegnare ciò che vuole apprendere, e c'è una grande biblioteca con i libri migliori.⁴⁹

Questa visione dell'educazione richiama da vicino le “botteghe culturali” dei descolarizzatori⁵⁰, per i quali era necessario superare la visione obbligatoria e vincolante della scuola tradizionale, aprendo dei luoghi di istruzione libera, dove ciascuno potesse apprendere secondo desideri e necessità personali.

Dal romanzo di Morris emerge però anche un altro dato pedagogico particolarmente significativo, ovvero il valore educativo del lavoro inteso come produzione di bellezza. Si recuperava così l'ideale di Fourier che vedeva nel lavoro non solamente un mezzo per ridurre la miseria, ma pure una via per perseguire felicità, bellezza e sviluppo sociale. Il lavoro in Morris è educativo perché è creazione, perché può divenire simile all'opera dell'artista, quando consente l'espressione di sé e delle proprie necessità più autentiche⁵¹.

Per molti versi Morris sembra anticipare l'educazione nell'ambiente naturale degli scout, sebbene non vi siano quei riferimenti “militareschi” (quali le divise o i raggruppamenti) così cari a Baden Powell. Anzi, questo incontro tra Natura, Educazione e Infanzia sembra avvenire sotto le insegne del gioco libero e spontaneo. In-

⁴⁷ Ibidem, p.34.

⁴⁸ Ibidem, pp.34-35.

⁴⁹ Ibidem, p. 182.

⁵⁰ A proposito dei descolarizzatori vedi F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Milano, Bruno Mondadori, 1980, pp. 30-38.

⁵¹ G. Genovesi e T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, op.cit. pp. 154-156.

fine, la visione utopica del nostro autore evoca da vicino le esperienze educative di Summerhill condotte da Alexander S. Neill – nel Novecento e, prevalentemente, in ambito inglese – proprio all’insegna dell’autonomia del bambino e come proposta contro la società repressiva.⁵² Restano comunque come punti qualificanti della visione educativa di Morris sia il richiamo alla libertà individuale nel contatto diretto con la Natura, sia il legame formativo mente-corpo nel lavoro artistico-manuale, sia, infine, la necessità del Bello nella crescita personale e sociale⁵³.

L’eredità del socialismo utopistico.

Ancora molto si potrebbe dire sulle correnti che animarono il socialismo utopistico e sui tanti personaggi che, oltre a quelli citati qui, ebbero occasione di elaborare teorie e di diffondere progetti di riforma sociale ed educativa in questo ambito politico. Tuttavia è necessario almeno ricordare che il socialismo utopistico non è scomparso con l’affermarsi del socialismo scientifico di marca marxista, soprattutto a partire dalla Rivoluzione d’ottobre del 1917. L’eredità dei socialisti utopisti è stata raccolta dalla *Fabian Society*⁵⁴ ovvero dai socialisti riformisti inglesi che prevedevano di migliorare le condizioni delle classi povere e lavoratrici del Regno Unito con lente, continue e progressive opere di riforma sociale. Quali erano le basi teoriche di questo movimento? Non si discostavano di molto da quelle degli autori di cui finora abbiamo trattato, ma che conviene richiamare attraverso le parole di Sydney Olivier, un importante esponente del movimento fabiano:

I più antichi e universali giudizi dell’umanità circa le virtù dell’operosità, dell’onestà, della lealtà e tolleranza tra uomo e uomo, della temperanza, forza ed equità, indicano le condizioni elementari necessarie per la sopravvivenza e il rafforzamento di società di individui liberi ed eguali, che dipendono per la propria sussistenza dall’esercizio delle capacità di ciascuno, e dalla sua idoneità a collaborare con i suoi simili.⁵⁵

⁵² A. S. Neill, *Summerhill, a radical approach to child rearing*(1960) ; trad.it. *Summerhill – Il metodo per progredire nell’educazione dei figli*, Milano, Forum Editoriale, 1971.

⁵³ Di particolare rilievo a questo proposito il saggio di F. Bologna, *Valore sociale, utilità e unità dell’arte nel pensiero socialista di W. Morris* in Idem, *Dalle arti minori all’industrial designer. Storia di un’ideologia*, Roma-Bari, Laterza, 1972, pp. 228-236.

⁵⁴ La *Fabian Society* fu un’associazione socialista – i membri si definivano “fabiani” – che si impose nel panorama politico inglese a partire dalla fine dell’Ottocento come movimento riformista. Presero il curioso nome di “fabiani” in onore del comandante romano Quinto Fabio Massimo detto il Temporeggiatore che affrontò Annibale con le armi della pazienza e agendo con piccoli e mirati interventi volti a indebolire progressivamente il suo potentissimo avversario. George Bernard Shaw, il noto drammaturgo, fu uno dei più famosi esponenti del movimento fabiano. Per maggiori informazioni si veda AA.VV., *Fabian Essays in Socialism* (1889); trad.it. *Saggi Fabiani*, Roma, Editori Riuniti, 1990.

⁵⁵ S. Olivier, *Le basi morali*, in AA.VV., *Saggi Fabiani*, op.cit., p. 115.

Probabilmente, non si tratta di una dichiarazione “scientifica”, perché mancano riferimenti storici puntuali e analisi precise dei processi economici, tuttavia si tratta di parole laiche, chiare e significative intorno all’umana aspirazione ad una società giusta e programmaticamente aperta alla libertà e alla dignità. Infine, è necessario aggiungere che il tema della scuola come motore delle riforme sociali era molto sentito dai fabiani: uno dei suoi esponenti più importanti – Graham Wallas – scrisse queste accorate parole, da leggersi con attenzione per il loro intenso carico emotivo e programmatico:

Se vogliamo svezzare i bambini inglesi dall’egoistico isolamento della famiglia inglese, dalle abitudini peggio che selvagge prodotte da quattro generazioni di capitalismo, da quella brama di eccitazione e da quella incapacità di divertirsi in modo sensato che sono il risultato naturale di giorni lavorativi passati nelle fabbriche inglesi, e di domeniche inglesi passate nelle strade inglesi, dobbiamo dare molto, generosamente, alle nostre scuole. Se questa generazione fosse saggia spenderebbe per l’istruzione non solo più di quanto abbia mai speso ogni generazione passata, ma più di quanto ogni altra generazione dovrà spendere in futuro. Renderebbe gli edifici scolastici non solo confortevoli, ma lussuosi; servirebbe le refezioni scolastiche su tavole infiorate, in sale adorne di bei quadri e allietate, come proponeva Milton, da musiche; si proporrebbe seriamente l’ideale di Ibsen: che ogni bambino fosse allevato da nobile. Disgraziatamente questa generazione non è saggia.⁵⁶

Parole ancora oggi drammaticamente vere. Forse non c’è indicazione programmatica di riforma scolastica più inascoltata di quella appena letta, soprattutto se pensiamo allo stato penoso in cui si trovano le strutture e le suppellettili di molti dei nostri edifici attuali scolastici.

Di tutto questo che cosa è rimasto? Il socialismo utopistico, in tutte le sue diverse forme e personalità, non è scomparso. E’ stato ereditato, come detto, dai movimenti socialdemocratici e dal partito laburista britannico. Ma è stato “catturato” anche dalle forze ecologiste che spesso proprio a questi autori si richiamano. In generale la sinistra progressista nord-europea fa ampio richiamo al retaggio ideologico e filosofico qui analizzato, spesso per distinguersi dal marxismo, o per “alleggerire” la propria dipendenza ideologica da quest’ultimo.⁵⁷ E’ forse il caso di terminare questo intervento con una citazione di Oscar Wilde il quale nel suo famoso saggio *L’anima dell’uomo sotto il socialismo* diede il suo contributo di esteta e di fine letterato, conoscitore del mondo, all’elaborazione teorica del socialismo utopistico: Il dolore non è la modalità ultima della perfezione: è soltanto provvisorio, una protesta. Si riferisce a circostanze sbagliate, malsane e ingiuste. Quando si rimuovono gli errori e le malattie e le ingiustizie non c’è più posto per il dolore... Perché

⁵⁶ G. Wallas, *La proprietà del socialismo* in AA.VV., *Saggi Fabiani*, op.cit., pp. 144-145

⁵⁷ A questo proposito vedi il documentato saggio di W. Sheasby, *Anti-Prometheus, Post-Marx. The Real and the Myth in Green Theory in Organization & Environment*, Mar 1999; 12, 1; ABI/INFORM Global, pp. 5- 44.

quel che l'uomo ha sempre cercato, in realtà, non era né il dolore, né il piacere, ma semplicemente la vita. Ha cercato di vivere intensamente, pienamente, perfettamente. Quando potrà farlo senza imporre limiti agli altri e senza soffrirne a sua volta, e tutte le sue attività gli provocheranno piacere, egli sarà più equilibrato, più sano, più civilizzato, più se stesso. Il piacere è la pietra di paragone della natura, il suo segno d'approvazione.⁵⁸

Bibliografia

- P. Ackroyd, *Albion. The origins of the English imagination*, London, Vintage Books, 2004.
- AA.VV, *Fabian Essays in Socialism* (1889); trad.it. *Saggi Fabiani*, Roma, Editori Riuniti, 1990.
- E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996
- J.H. Belloc, *The Servile State* (1913); trad.it *Lo stato servile*, Macerata, Liberilibri, 1993.
- G. Bianco, E. Grendi (a cura di), *La tradizione socialista in Inghilterra. Antologia di testi politici 1820-1852*, Torino, Einaudi, 1970.
- F. Bologna, *Valore sociale, utilità e unità dell'arte nel pensiero socialista di W. Morris* in Idem, *Dalle arti minori all'industrial designer. Storia di un'ideologia*, Bari, Laterza, 1972.
- A. Briggs, *Victorian People. A Reassessment of Persons and Themes 1851-67* (1954) e *Victorian Cities* (1963); trad.it., *L'Inghilterra vittoriana*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- G.G. Byron, *Discorsi parlamentari* in *Opere complete di Lord Giorgio Byron*, Torino, Unione Tipografica Editrice Torinese, 1926.
- F. Cambi, *La scuola italiana nella storiografia* in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1990.
- A. Chastel, *Fables, formes, figures* (1978); trad.it. *Favole, forme, figure*, Torino, Einaudi, 1988.
- K. Clark, *The Gothic Revival* (1962); trad.it. *Il Revival gotico. Un capitolo di storia del gusto*, Torino, Einaudi, 1970.
- F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Milano, Bruno Mondadori, 1980.
- G. Genovesi e T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori Editore, 1985.
- D. Levi e P. Tucker, *Ruskin didatta. Il disegno tra disciplina e diletto*, Venezia, Marsilio Editori, 1997.
- W. Morris, *News from Nowhere* (1891); *Notizie da nessun luogo*, Milano, Garzanti, 1984.
- A. S. Neill, *Summerhill, a radical approach to child rearing* (1960) ; trad.it. *Summerhill – Il metodo per progredire nell'educazione dei figli*, Milano, Forum Editoriale, 1971.

⁵⁸ O. Wilde, *The Soul of man under socialism* (1891); trad. It. recente *L'anima dell'uomo sotto il socialismo* in Oscar Wilde, *Tutte le opere*, Roma, Newton Compton, 1994, pp.1049-1050.

- R. Owen *L'armonia sociale. Saggi sull'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994.
- J. Ruskin, *The King of the Golden River* (1851); trad.it. *Il re del fiume d'oro*, Milano, Medusa, 2009.
- J. Ruskin, *The Political Economy of Art* (1857); trad.it. *Economia politica dell'arte*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991
- J. Ruskin, *Sesame and Lilies*, (1865). Trad. it., *Sesamo e gigli*, Milano, Solmi, 1907.
- J. Ruskin, *Fors Clavigera. Letters to the workmen and labourers of Great Britain*. London, George Allen, 1896.
- W. Sheasby, *Anti-Prometheus, Post-Marx. The Real and the Mith in Green Theory in Organization & Environment*, Mar 1999; 12, 1; ABI/INFORM Global.
- G.M. Trevelyan *English Social History* (1944); trad.it. *Storia della società inglese*, Torino, Einaudi, 1966.
- O. Wilde, *The Soul of man under socialism* (1891); trad. It., *L'anima dell'uomo sotto il socialismo* in O. Wilde, *Tutte le opere*, Roma, Newton Compton, 1994.
- E. Zolla *Uscite dal mondo*, Milano, Adelphi, 1992.