

# Lorenzo Luzuriaga e la sfida dell'educazione globale

Paolo SCOTTON

IMT Institute for Advanced Studies Lucca, Italy

[paolo.scotton@imtlucca.it](mailto:paolo.scotton@imtlucca.it)

Recibido: 02/04/2015

Aceptado: 17/11/2015

## Riassunto

Questo articolo indaga un aspetto trascurato e tuttavia centrale dell'opera di Lorenzo Luzuriaga: l'analisi e critica ai processi di internazionalizzazione dell'educazione che marcarono gli anni successivi al secondo conflitto mondiale, coincidenti con il periodo del suo lungo esilio argentino. In particolare, attraverso la presentazione dei suoi iniziali avvicinamenti e delle sue successive e reiterate critiche tanto alle direttrici normative che alle pratiche educative dell'UNESCO, questo articolo intende analizzare le premesse filosofiche e le implicazioni politiche che qualificano l'ultima proposta educativa del pedagogista spagnolo, la quale si dimostrerà essere in profonda continuità con la sua opera precedente. Tale indagine permetterà così di comprendere il notevole apporto che egli offrì all'accrescimento e alla radicalizzazione della riflessione pedagogica del suo maestro José Ortega y Gasset in un contesto politico in cui prendeva forma il tentativo di definire e istituzionalizzare la vigenza di nuovi valori per un'educazione globale a sostegno della pace.

Un evento storico paradigmatico che tuttora sostiene ed orienta l'attuale dibattito sulla natura e finalità dell'educazione alla cittadinanza e nel quale l'educazione attiva, sociale e politica proposta da Luzuriaga ancora costituisce un utile riferimento critico.

*Parole chiave:* Lorenzo Luzuriaga, UNESCO, umanismo, educazione politica, cittadinanza.

## *Lorenzo Luzuriaga y el reto de la educación global*

## Resumen

Este artículo indaga un aspecto descuidado pero sin embargo crucial de la obra de Lorenzo Luzuriaga: su análisis y crítica a los procesos de internacionalización de la educación que marcaron los años posteriores al segundo conflicto mundial y que coincidieron con su largo exilio argentino. En particular, a través de la presentación

de sus iniciales acercamientos y de sus sucesivas y reiteradas críticas a las directrices normativas y a las prácticas educativas de la UNESCO, el artículo planteará un análisis de las premisas filosóficas y de las implicaciones políticas que cualificaron su última propuesta educativa, la cual demuestra una profunda continuidad con su obra anterior. Esta indagación permitirá comprender el relevante aporte que Lorenzo Luzuriaga ofreció al crecimiento y a la radicalización de la reflexión pedagógica de su maestro José Ortega y Gasset en un contexto político en el cual cogía forma el tentativo de definir e institucionalizar la vigencia de nuevos valores para una educación global finalizada a la construcción y difusión de la paz.

Un acontecimiento histórico paradigmático que todavía sostiene y orienta el actual debate sobre la esencia y finalidad de la educación hacia la ciudadanía. Un debate en que la educación activa, social y política propuesta por Luzuriaga aun constituye una útil referencia crítica.

*Palabras clave:* Lorenzo Luzuriaga, UNESCO, humanismo, educación política, ciudadanía.

## *Lorenzo Luzuriaga and the Challenge of Global Education*

### **Abstract**

This article inquires into a neglected but crucial feature of the works of Lorenzo Luzuriaga: his analysis and criticism of the processes of internationalisation in education which marked the post- Second World War period and which coincided with his long Argentine exile. In particular, the article analyses – through a discussion of his initial appreciation and following criticisms in regard to UNESCO’s normative guidelines and educative practices – the philosophical premises and the political implications of his last educative proposals. These will be shown to be conceived in tight connection and continuity with his preceding works. Moreover, this investigation will permit to recognize the remarkable contribution he offered to the enhancement of José Ortega y Gasset’s pedagogical theory within a changed political context characterised by a unique attempt of defining and institutionalising new values for a global education aimed to promote world peace.

A paradigmatic historical event that still grounds the current debate on the nature and purposes of citizenship education and in which the active, social and political education proposed by Luzuriaga still constitutes an interesting critical reference.

*Keywords:* Lorenzo Luzuriaga, UNESCO, humanism, political education, citizenship.

Gli anni dell'esilio di Lorenzo Luzuriaga coprono un periodo assai lungo che si estende, come noto, a partire dall'inizio della guerra civile in Spagna nel 1936 fino alla sua morte, avvenuta a Buenos Aires nel 1959. Questi anni furono senza alcun dubbio caratterizzati da un intenso lavoro per il pedagogo di Valdepeñas in cui non soltanto egli si impegnò a sistematizzare i suoi scritti precedenti con un affanno quasi enciclopedico, ma in cui prese anche parte attiva al dibattito allora in corso circa la costruzione di una possibile educazione globale in un mondo che usciva radicalmente trasformato dal secondo conflitto mondiale.

Questo articolo contribuisce a dimostrare che, contrariamente alla tesi sostenuta da uno dei suoi maggiori studiosi, Herminio Barreiro Rodriguez, l'ultima produzione pedagogica di Luzuriaga non fu affatto né secondaria né qualitativamente inferiore alla precedente. Si dimostrerà così come non sia corretto affermare che ad essa: "Le faltará el contacto con la realidad práctica conocida y propia. Le faltaran los nutrientes naturales. Le faltará alma. Le faltará vida"<sup>1</sup>. Al contrario, analizzando la produzione matura dell'esilio all'interno del mutato contesto politico globale si proverà come essa rappresenti un'integrazione coerente agli scritti precedenti, legata in particolar modo ad alcuni forti presupposti filosofici di matrice krausista e orteghiana, rinvigorita dalle problematiche legate al nuovo ordine globale dell'educazione ed elaborata in profonda continuità con quanto sostenuto negli scritti pubblicati durante gli anni della maggiore influenza di Luzuriaga all'interno del panorama intellettuale e politico spagnolo, ovvero quelli corrispondenti alla direzione della *Revista de Pedagogía* (1922-1936), all'impegno politico in prima persona nella breve esperienza della Seconda Repubblica e alla proposta di riforma scolastica in direzione di una *Escuela Única*. Attraverso l'analisi dei presupposti teorici della sua produzione matura sarà quindi possibile comprendere anche le ragioni della critica di Lorenzo Luzuriaga ai fondamenti e alle pratiche dell'UNESCO che proprio in tal periodo stava gettando le proprie basi.

Per far ciò si procederà in primo luogo a (§1) una presentazione della biografia e delle tesi principali di Luzuriaga elaborate nel corso del periodo precedente all'esilio, le quali saranno poi confrontate con (§2) le tesi presentate negli scritti

---

<sup>1</sup> H. Barreiro Rodríguez, "Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)", in J. A. Díaz López (ed.), *Castellanos sin mancha: Exiliados castellanos-manchegos tras la Guerra Civil*, Madrid, Celeste Ediciones, 1999, p. 34. Questa affermazione può sembrare in contraddizione con quanto sostenuto dallo stesso Barreiro nella sua *Introducción* a L. Luzuriaga, *Pedagogía Social y Política*, Madrid, CEPE, 1993, pp. 22-23, dove afferma che il pedagogo spagnolo negli anni dell'esilio: "trata de poner orden al caos epistemológico en que empieza a debatirse la pedagogía y entra con decisión en este difícil terreno", cosciente "de la importancia creciente de la educación en la hora de la recuperación postbélica". Tuttavia queste affermazioni non soltanto rimangono isolate nel complesso dei numerosi studi di Barreiro, ma soprattutto non aiutano in alcun modo a chiarire quale fu il contributo a tale dibattito da parte di Luzuriaga, né permettono di comprendere lo sviluppo delle sue riflessioni negli anni dell'esilio.

degli anni '40 e '50, con particolare riguardo (§3) alle critiche ai processi di internazionalizzazione della cultura rappresentati specialmente dalla creazione e consolidamento dell'UNESCO. Si metterà quindi in evidenza come in essi si affermi una crescente consapevolezza delle (§4) premesse filosofiche della sua riflessione pedagogica, la quale costituì un originale arricchimento della proposta educativa elaborata da José Ortega y Gasset. Egli riuscì infatti ad unire la normatività dell'antropologia politica proposta da Ortega ad una sostanziale e concreta proposta di riforma materiale della società. Una volta dimostrato ciò, in conclusione si proverà (§5) l'attualità e cogenza rivestite dalle critiche di Luzuriaga all'UNESCO – di cui in appendice si riporterà un breve testo inedito – tanto nel contesto storico in cui egli scrisse che all'interno dell'attuale dibattito circa l'esigenza di un'educazione globale e universale alla cittadinanza democratica.

1. Lorenzo Luzuriaga maturò il suo interesse per la pedagogia fin da giovanissimo, conservando intatta tale vocazione per tutto il corso della sua vita. Iscrittosi alla *Escuela Superior de Magisterio*<sup>2</sup> di Madrid ebbe fin da subito modo di conoscere e apprezzare l'insegnamento di coloro che più tardi dichiarerà essere i suoi principali maestri: Manuel Bartolomé Cossío, Francisco Giner de los Ríos e José Ortega y Gasset<sup>3</sup>. Il suo studio del tedesco e la sua precoce passione per i temi pedagogici lo portarono a tradurre, già a partire dal 1911, importanti saggi su alcuni noti pedagogisti tedeschi, da Pestalozzi a Herbart, e a scrivere nel 1913 il suo primo libro dal titolo *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania* a seguito di un soggiorno di studio condotto in quel paese. Fu autore inoltre di numerosi studi e saggi su temi pedagogici e collaborò attivamente con Ortega sia alla rivista *España* che a *El Sol* a partire dal 1916 attraverso la scrittura di numerosi articoli, la gran parte dei quali sarebbero stati poi raggruppati nei suoi *Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública* (1920). Fu assai attivo politicamente tra le file socialiste: non soltanto firmò nel 1914 il noto manifesto della *Liga de Educación Política* ma fu anche estensore, nel 1918, della proposta di riforma educativa del PSOE, esposta in *Bases para un programa de instrucción pública*.

---

<sup>2</sup> Per ulteriori informazioni circa tale istituzione si veda in particolar modo A. Molero Pintado e M. Pozo Andrés (eds.), *Un precedente histórico en la formación del profesorado universitario español: La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

<sup>3</sup> Per le notizie biografiche si veda in particolare H. Barreiro Rodríguez, *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, A Coruña, Ediciones do Castro, 1989, in particolare alle pp. 101-144.

Egli legò inoltre tale impegno politico ad una forte volontà divulgativa<sup>4</sup>: a partire dal 1922 fondò e diresse insieme alla moglie María Luisa Navarro la *Revista de Pedagogía*, progetto di cui sempre nel corso della sua vita andò orgoglioso e di cui rivendicò l'importanza come strumento di formazione dell'opinione pubblica all'interno della vita culturale del suo paese<sup>5</sup>. Luzuriaga senza alcun dubbio svolse in effetti un ruolo chiave nella scena politica spagnola del primo trentennio, in particolare in ambito pedagogico, svolgendo un "Papel de enlace [...] entre la herencia de la Institución Libre de Enseñanza y las tareas concretas de la Segunda República"<sup>6</sup>. Tra questi progetti, negli anni trenta, spicca il tentativo di definire una riforma costituzionale dell'educazione pubblica, compito che egli cercò di portare a termine in qualità di tecnico consulente del ministro.

A partire dal 1935, il pedagogista spagnolo fu rappresentante della segreteria tecnica del ministero dell'istruzione<sup>7</sup>, incarico che mantenne fino agli anni iniziali dell'esilio – in particolare fino al 1937 – i quali trascorrerà peregrinando per il Regno Unito, inizialmente a Londra e poi a Glasgow<sup>8</sup>. A partire dal 1937 si sposterà Oltre-

<sup>4</sup> Attività che, come sottolineato da Juan Mainer Baqué, contribuì enormemente a gettare le basi per una autodefinizione dell'insegnamento e della didattica in campo universitario e, più ampiamente, scolastico. Cfr. J. Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC, 2009, in particolare pp. 319-353.

<sup>5</sup> Per una presentazione dell'importanza e della linea editoriale della rivista si veda E. Nicolich, Índice de la Revista de Pedagogía 1922-1936, Pamplona, EUNSA, 1983 e, inoltre, ancora di E. Nicolich, "La Revista de Pedagogía: 1922-1936", in *Revista Española de Pedagogía* 192, 1992, pp. 257-270. Più recentemente si veda anche l'articolo di Á. Casado Marcos de León, "Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía", in *Bajo Palabra. Revista de Filosofía* 6, 2011, pp. 53-62.

<sup>6</sup> H. Barreiro Rodríguez, *Introducción a L. Luzuriaga, La Escuela Única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, p. 16.

<sup>7</sup> Cfr. T. Marin Eced, *La renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC, 1990, p. 313.

<sup>8</sup> Per una presentazione e discussione del periodo dell'esilio britannico di Luzuriaga si veda l'interessante articolo di C. Cobb, "Lorenzo Luzuriaga: el camino del exilio de Glasgow a Tucuman. La desilusión de un liberal", in *Historia Contemporánea* 17, 1998, pp. 455-472. Qui Luzuriaga cercò di condurre un'attività di mediazione per numerosi intellettuali spagnoli, tra cui lo stesso Ortega y Gasset, preoccupandosi ad esempio del soggiorno di studio della figlia di Ortega, Soledad. Luzuriaga dimostrò inoltre una notevole indipendenza intellettuale rispetto al pensiero del maestro come è dimostrato, in particolare negli anni della guerra civile, dall'intenso scambio epistolare in cui Luzuriaga suggerisce a Ortega, già nel 1936, l'idea di costituire un terzo partito in Spagna per porre un argine alla violenta contrapposizione tra due Spagne in forte conflitto per permettere così la sopravvivenza di una presenza liberale nel paese (15/7/1937, C65/27C, in *Archivo José Ortega y Gasset*, presso *Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón*, Madrid). O ancora suggerendo un'opzione contraria a quella proposta da Ortega in *En cuanto al Pacifismo* riguardo alla gestione della guerra civile. Essa costituiva una preoccupazione solo di politica interna, secondo la prospettiva di Ortega, mentre era invece vincolata per Luzuriaga strettamente alla politica estera. Per tale motivo egli auspicava un intervento militare ed economico da parte degli alleati. (Lettera di Luzuriaga a Ortega, 1-10-1937, C65/27H). Da Londra, in una lettera del '36 (Luzuriaga a Ortega, 23-12-1936), Luzuriaga inviterà poi Ortega a raggiungerlo in esilio, opportunità sfumata già all'inizio dell'anno successivo dato che il filosofo madrileño non

oceano, prima presso la *Universidad de Tucumán*, dove sarà nominato vice decano della Facoltà di Lettere e Filosofia, poi in Venezuela, a Caracas e infine, dal 1939, in Argentina, a Buenos Aires.

Il suo impegno politico durante la II Repubblica fu senza alcun dubbio notevole. Egli contribuì in particolare a difendere in maniera chiara e senza esitazioni la necessità di costituire una scuola uguale per tutti, gratuita, laica e democratizzante, secondo i suoi quattro principi pedagogici basilari<sup>9</sup> che prevedevano che, come noto, la scuola fosse unica, laica, attiva e pubblica. La sua teorizzazione circa la *Escuela Única*, la quale raggruppava in sé tutti questi quattro elementi, rappresentò infatti l'elaborazione più completa del suo pensiero pedagogico e costituì un'alternativa politico-educativa alla scuola di tipo elitario che caratterizzò la realtà spagnola tanto nel periodo precedente che successivo all'esperienza repubblicana.

Tale proposta educativa si trova esposta con chiarezza nelle *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública* (1931) scritte a sostegno della riforma educativa proposta dal fronte intellettuale raccolti intorno al progetto dell'*Agrupación al Servicio de la República*, un'esperienza che, nella rilettura offerta da Luzuriaga "en realidad era, más que política, pedagógica"<sup>10</sup>. Tale affermazione va ovviamente compresa nella sua complessità. La pedagogia di cui parla Luzuriaga costituisce infatti l'anello di congiunzione imprescindibile tra due riforme che tale piattaforma politica cercò di condurre in quel periodo in Spagna<sup>11</sup>: una riforma costituzionale – elitaria, condotta per

---

riteneva di avere una conoscenza della lingua tale da permettergli di condurre una vita normale nella capitale inglese. Tutti i documenti citati in questa nota sono conservati nell'*Archivo José Ortega y Gasset*, presso *Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón*, Madrid. A tutto il personale della fondazione va il mio personale ringraziamento per l'enorme disponibilità e aiuto offerto nella consultazione di questo e di molti altri documenti.

<sup>9</sup> H. Barreiro Rodríguez, "Lorenzo Luzuriaga: Una escuela única, aciva, pública y laica", in AA.VV, *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Biblioteca de Autores y Temas Manchegos, 1984, pp. 189-197.

<sup>10</sup> L. Luzuriaga, "Las fundaciones de Ortega y Gasset", in *Revista de la Universidad de Buenos Aires* II, 2, 1957, p. 188. Non va inoltre dimenticato come questi furono gli anni in cui prese forma la proposta di riforma educativa degli studi universitari, collocandosi all'interno dell'esperimento didattico promosso dal ministro dell'istruzione pubblica Marcelino Domingo, e per la quale fu nominata per decreto ministeriale un'apposita giunta (*Gaceta de Madrid* 125, 5 Mayo 1931, p. 539). Si prevedeva con essa la riorganizzazione delle facoltà di lettere e filosofia delle università di Madrid e Barcellona. In accordo a questo esperimento, fu poi il decreto legge del 16 Settembre 1931 a stabilire l'attuazione di tale "ensayo de futuras reformas de la Universidad" per cui alle due università veniva concesso un "régimen de excepción" e quindi una libertà di sperimentare nuovi modelli didattici molto elevata. (*Gaceta de Madrid* 259, 16 Septiembre 1931, pp. 1847-1850) Veniva in particolare riconosciuta una maggiore flessibilità del piano didattico, una libertà maggiore di scelta dei corsi, una totale libertà di frequenza o meno degli stessi, un numero ridotto di esami da sostenere, seppur molto rigorosi, il tutto fondato, come sostenuto da Luzuriaga, sulla centralità del discente quale motore e fine del percorso di formazione.

<sup>11</sup> Per una storia e analisi dell'*Agrupación* si veda in particolare M. Márquez Padorno, *La Agrupación*

mano della conoscenza tecnica, pertanto sovrastrutturale – e una riforma culturale – di massa, condotta per mano della società civile, quindi strutturale. In altri termini, tale pedagogia ambiva a congiungere la coercizione del potere costituito e chiuso da una parte con, dall'altra, il suo processo aperto e sempre in divenire di istituzionalizzazione per mezzo del potere costituente, emanazione della società civile. Tale è il significato delle parole che aprono il *pamphlet* del 1931:

En nuestro juicio, el planteamiento y ejecución de una reforma constitucional profunda no corresponde a los profesionales ni a los técnicos de una rama determinada de la vida pública. Aquella es patrimonio exclusivo del pueblo y de sus representantes; es esencialmente una función política. Pero si bien eso es cierto, no lo es menos que en los aspectos de la Constitución que afectan a los servicios públicos, como es la educación, ha de ser oída por los organismos constituyentes la opinión de los expertos de esos servicios y, en este caso, la de los pedagogos y educadores<sup>12</sup>.

Le *Ideas* sintetizzano un pensiero che Luzuriaga venne sviluppando gradualmente in scritti come *La escuela unificada* (1922), *Escuelas activas* (1925), *La educación nueva* (1927), *La nueva escuela pública* (1931), *La escuela única* (1931) e da cui è possibile prendere le mosse per offrire un quadro del pensiero pedagogico dell'autore precedente al periodo dell'esilio. Nelle *Ideas* egli sostiene la necessità di un'educazione: a) pubblica regolata dallo Stato; b) accessibile a tutti grazie alla gratuità dell'insegnamento e all'elargizione di numerose borse di studio; c) finalizzata allo sviluppo delle capacità vitali di ogni individuo, vale a dire allo sviluppo della personalità secondo la crescita spontanea resa possibile per mezzo una partecipazione attiva al processo di apprendimento (che include tanto l'insegnamento di materie intellettuali come l'esercizio di abilità fisiche e manuali); d) unificata tanto riguardo alla sua parte discente – attraverso la divisione in tre gradi d'età e la coeducazione di maschi e femmine – che nella sua parte docente in riferimento ad un unico salario e ad un'unica formazione per gli insegnanti<sup>13</sup>; e) rivolta non solo all'età infantile ma anche all'educazione degli adulti. Due sono inoltre i concetti

---

*al servicio de la República. La acción de los intelectuales en la génesis de un nuevo Estado*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

<sup>12</sup> Si veda il testo riportato da H. Barreiro Rodríguez in *Sarmiento* 2, 1998, pp. 228-235. Tale prospettiva è evidentemente legata alla riflessione sviluppata da Ortega y Gasset a partire perlomeno dalla *Rebelión de las masas*, in cui egli definisce i rapporti politici che regolano la convivenza in società non come una statica relazione gerarchica di potere, ma come un rapporto dinamico e di reciproco sostegno: “Una nación se compone de estos dos ingredientes: primero, un proyecto de convivencia total en en una empresa común; segundo, la adhesión de los hombres a ese proyecto incitativo”. Cfr. J.Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, in *Obras Completas. IV*, Madrid, Taurus, 2004-2010, p. 488. Vi è quindi la necessità di una cooperazione attiva di tutti i soggetti politici, secondo Ortega, perché la convivenza sociale possa avere non soltanto un ordine nel presente, ma anche una direzione nel futuro.

<sup>13</sup> Si veda in particolare L. Luzuriaga, *La escuela única* (1931), Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 68-75.

che, in particolare, egli pone in primo piano per la sua riforma educativa: quelli di scuola attiva e di scuola unica. Il primo concerne il contenuto mentre il secondo la forma delle istituzioni educative, vale a dire rispettivamente l'impatto sulla vita personale dell'alunno e quello sulla vita della società nel suo insieme.

Tale volontà di riforma si accompagnò sempre ad un'attenta analisi comparata delle pratiche educative messe in atto in altri paesi, sia europei, come Francia, Inghilterra, Germania, Belgio e Svizzera; sia extraeuropei, come gli Stati Uniti; e ciò sia riguardo alla proposta didattica che alla sua istituzionalizzazione e pratica politica. Tale interesse comparativo rivela le due anime principali del pensiero di Luzuriaga: da una parte un'attenzione molto puntuale per le effettive possibilità di realizzazione di una riforma educativa nel proprio paese, ancora molto arretrato e con un basso livello di alfabetizzazione e scolarizzazione in confronto ai paesi del centro e nord Europa<sup>14</sup>:

El problema de la escuela única no ha alcanzado en España la difusión que en otros países, acaso por estar pendiente de resolución entre nosotros problemas de carácter más elemental y urgente, como son los del analfabetismo, creación de escuelas, etc.; y acaso también por la indiferencia con que, no obstante los progresos últimamente realizados, la opinión pública y profesional ha acogido hasta ahora estas cuestiones de enseñanza un poco delicadas [...]. El problema en España es, pues, más de asistencia y creación que de supresión de trabas de organización<sup>15</sup>.

Dall'altra, la volontà di uscire da tale sorta di localismo cogliendo il problema educativo in una prospettiva storica e geografica molto più ampia, in cui l'ambizione del progetto pedagogico si concentra sulla riforma strutturale dell'insegnamento e, con essa, sulla riforma della società a livello internazionale:

El siglo XIX ha sido el siglo de la escuela primaria universal, gratuita y obligatoria. Nuestro tiempo será, y ya lo es en algunas partes, el de la escuela secundaria universal, gratuita y facilitada con becas [...]. La unificación o estructuración orgánica de la enseñanza, conforme a los principios de la justicia social, de las aptitudes psicológicas y de la conveniencia nacional<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Per i dati aggregati riguardo al periodo in questione – che Luzuriaga stesso ben conosceva avendo egli condotto in prima persona un'indagine sulla condizione educativa spagnola – si veda in particolare M. Samaniego Boneu, *La política educativa de la segunda república durante el bienio azañista*, Madrid, CSIC Escuela de Historia Moderna, 1977; così come, C.E. Nuñez, *Educación*, in A. Carreras y X. Tafunell (eds.), *Estadísticas Históricas de España: siglos XIX-XX*, 1, Bilbao, Editorial Nerea, 2005, in particolare pp. 155-244. È interessante notare come negli anni trenta gli anni di scolarizzazione media in Spagna fossero pari alla metà di quelli impartiti, per esempio, in Inghilterra.

<sup>15</sup> L. Luzuriaga, *La escuela única*, op. cit., p. 121.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 134 e 136.

Questo secondo aspetto, presente *in nuce* in tali scritti, risulterà in seguito la maggiore preoccupazione di Luzuriaga, in virtù delle mutate condizioni del contesto internazionale. Esso inizierà infatti a ricoprire un ruolo sempre più rilevante nella sua teorizzazione non come un ripiego contingente, ma come una realtà sostanzialmente nuova ed affascinante con cui egli cercò di confrontarsi in misura sempre maggiore.

2. Compresa le linee guida che animarono la proposta educativa di Lorenzo Luzuriaga durante il periodo precedente all'esilio è ora possibile interrogarsi circa la possibile continuità di queste in rapporto a quanto egli venne sviluppando nel corso degli anni successivi. La convinzione che la scuola unica e attiva rappresentassero la "verdadera pedagogía" costituisce senza alcun dubbio un dato di fatto indiscutibile nel corso di tutta la traiettoria del pedagogo di Valdepeñas fino ai suoi ultimi scritti in cui proprio negli esperimenti pedagogici delle diverse scuole attive egli ravvisò il maggiore apporto innovativo alla pedagogia del xx secolo<sup>17</sup>. Nonostante in questi scritti, in apparenza, non si presenti altro che una rielaborazione sistematica del materiale già in precedenza pubblicato dall'autore, è tuttavia possibile verificare una sostanziale evoluzione nell'elaborazione dell'idea di scuola unificata e di scuola attiva. Essa, senza affatto tradire la precedente, la integra.

In particolar modo il concetto di unità (docente e discente) prima indirizzato principalmente all'aspetto formale dell'organizzazione didattica si arricchisce ora di una riflessione contenutistica riguardo al curriculum di studi che ogni alunno dovrebbe seguire. Esso difende una concezione di unità non solo rispetto alla struttura scolastica ma anche alla formazione individuale, dal momento che l'educazione vede nell'individuo un *integrum* ed è finalizzata alla "formación integral de la personalidad"<sup>18</sup>. Tale affermazione non appare evidentemente slegata dalle tesi precedenti di Luzuriaga, le quali sempre avevano messo in primo piano l'importanza dello sviluppo della personalità individuale. Tuttavia si presenta ora una maggiore attenzione per i mezzi attraverso i quali dovrebbe prodursi tale attenzione all'integrità della cultura, con piani di studio che dovrebbero includere insegnamenti di morale, estetica, scienza, religione, sociologia, etc., strutturati secondo una dinamica centripeta:

Es necesario no aumentar en ellos las materias de enseñanza, sino por el contrario, reducirlas al mínimo posible por su concentración actual. Haciéndolo así podríamos señalar las siguientes concentraciones: 1) visión general de la vida y del mundo en la actualidad, con referencia a los principales problemas políticos, sociales y económicos de nuestro tiempo; 2) estudio de las ciencias en sus grandes grupos de matemáticas, físicas y naturales, pero en una conexión íntima, sin convertirlas

<sup>17</sup> Cfr. L. Luzuriaga, *Pedagogía* (1950), Buenos Aires, Losada, 1981, p. 300.

<sup>18</sup> Cfr. L. Luzuriaga, *La educación de nuestro tiempo* (1957), Buenos Aires, Losada, 1961, p. 40

en compartimentos estancos, como ocurre en el presente; 3) historia y cultura; 4) destrezas manuales, artísticas y técnicas<sup>19</sup>.

Le ragioni di questo più marcato interesse per l'integrità della formazione personale negli anni dell'esilio, ora essenziale nella sua idea di scuola unica, possono essere ravvisate in primo luogo nella necessità, da lui in precedenza non avvertita, di definire le basi di un nuovo umanismo all'interno di un mondo che usciva profondamente diviso dalla seconda guerra mondiale e in cui era necessario convergere verso un nuovo ideale di umanità che solo una riforma educativa poteva rendere possibile. Appare così evidente in *La educación de nuestro tiempo* il tentativo di definire nuovi piani di studio in accordo con tale ideale di umanità, concepito come non divisivo tra i due blocchi principali contrapposti nel corso della guerra fredda, definiti da Luzuriaga come "los dos grandes colosos que orientan hoy el mundo".

Egli fa dunque sua la preoccupazione filosofica, sempre più pressante nell'immediato dopoguerra, di ridefinire il concetto di umanità. Tale discussione aveva visto intervenire con autorevolezza e decisione filosofi ed intellettuali come Martin Heidegger e Karl Jaspers. In particolare, Luzuriaga condivideva la prospettiva di quest'ultimo il quale, in occasione dei *Rencontres Internacionales* di Ginevra del 1949, pronunciò una conferenza significativamente intitolata *Conditions et possibilités d'un nouvel humanisme*. Egli, in tale circostanza, si interrogò circa la possibilità di definire, sviluppare e rendere realizzabile concretamente un ideale di umanità che, preso atto dell'incertezza legata allo sviluppo della tecnica, ponesse nuovamente al centro l'uomo inteso come persona responsabile di sé stessa e della società.

A costituire il nodo problematico erano infatti le conseguenze sulla vita quotidiana degli individui di una tecnica sempre più sviluppata, però di fatto asservita alla violenza politica. Il rischio avvertito da Jaspers era quello di privare di umanità ogni forma di convivenza civile<sup>20</sup>. Di fronte a tale situazione Luzuriaga manifestava la sua profonda affinità per il rimedio proposto da Karl Jaspers il quale ricordava come "l'humanisme est essentiellement affaire d'éducation"<sup>21</sup>. Egli condivideva inoltre la sua definizione di umanismo la quale, senza dimenticare le ragioni scientifiche e storiche alla base dello sviluppo della cultura e della civilizzazione umana, faceva di queste ultime mezzi per conseguire il fine dello sviluppo intellettuale e morale

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>20</sup> "La politique est un mode d'action qui s'oriente et se détermine selon la force et les possibilités de la violence. Mais être homme, c'est limiter la force par la loi, le droit et le contrat. Lorsque la force n'admet plus aucune limitation, on ne peut s'opposer à elle qu'en mettant en jeu, avec la même absence de réserve, toutes les forces dont on dispose soi-même. Combattre contre le dragon sans devenir dragon soi-même et sans perdre pourtant la force de le maîtriser, tel est le problème fatidique pour l'humanité d'aujourd'hui". Cfr. K. Jaspers, "Conditions et possibilités d'un nouvel humanisme", in *Pour un nouvel humanisme*, Neuchâtel, Les Éditions de la Baconnière, 1949, p. 192.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 198.

dell'individuo, della persona. La riflessione di Luzuriaga durante l'esilio fu dunque strettamente legata alle mutate circostanze storiche, intellettuali e vitali che caratterizzavano il nuovo ordine globale che si andava sempre più definendo.

L'interesse del pedagogo spagnolo per la costruzione di un nuovo umanesimo portò inoltre con sé altre importanti conseguenze in relazione alla sua pedagogia. In virtù del fatto che l'umanesimo proposto da Jaspers prevedeva come strumento necessario per lo sviluppo della personalità la trasmissione di una "cultura histórica que toda persona debe poseer"<sup>22</sup> venne ora crescendo negli scritti di Luzuriaga l'interesse per l'aspetto storico della scienza dell'educazione. Il suo contributo storiografico si deve quindi al radicale cambiamento dettato dalla fine del conflitto bellico e dalla conseguente ricerca di un nuovo ordine mondiale. Luzuriaga lo riconosce esplicitamente:

En un momento histórico como el actual, de gran tensión política y honda crisis ideológica, en que no se ven salidas claras para nuestra vidas, el estudio de la historia, y particularmente el de la historia de la educación, quizá nos pueda servir para encontrar una solución a los graves problemas del momento. Es posible, en efecto, que lo que, al parecer, no pueden lograr las medidas de la política o del gobierno, lo realice la educación<sup>23</sup>.

Si tratta di un insegnamento della storia il cui fine principale non è affatto quello di fornire un insieme compatto di nozioni quanto piuttosto – in accordo con i principi dell'educazione attiva da sempre sostenuti da Luzuriaga e mai rinnegati – quello di offrire all'individuo uno strumento di comprensione della struttura culturale e sociale nella sua esperienza esistenziale concreta ed attuale, quindi collocata all'interno della vita politica, economica, familiare, morale, affettiva e religiosa che questi sviluppa quotidianamente. Proprio per queste ragioni Luzuriaga ritiene che la storia della pedagogia e dell'educazione (intesa la prima come teoria e la seconda come pratica) si possano studiare non soltanto sui libri direttamente inerenti a tale tematica, quanto più in generale all'interno di qualsiasi produzione umana: opere religiose, letterarie, filosofiche, biografiche, giuridiche, ...<sup>24</sup>. La valorizzazione dell'aspetto storico dell'educazione che venne sempre più consolidandosi nel corso di questo periodo comportò inoltre alcune importanti conseguenze in relazione al carattere fortemente politico e riformatore insito nei presupposti della pedagogia di Luzuriaga.

L'educazione democratica che costituiva il modello della pedagogia del xx secolo, intesa tanto come educazione alla democrazia che come democratizzazione dei metodi d'insegnamento, viene infatti ora compresa all'interno dell'evoluzione storica della pedagogia attiva e unificata. Essa, seppure iniziò a svilupparsi in

<sup>22</sup> L. Luzuriaga, *La educación de nuestro tiempo*, op. cit., p. 40.

<sup>23</sup> L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la Pedagogía* (1951), Buenos Aires, Losada, 1984, p. 10.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 18.

modo sistematico a partire dal secolo XIX, ebbe secondo Luzuriaga i suoi antecedenti nell'idea classica di *paideia* e, passando per l'educazione umanista rinascimentale, si consolidò a partire dall'opera di Rousseau<sup>25</sup>. La sua proposta di educazione democratica si collocava quindi all'interno di questa traiettoria storica, come rivendicava orgogliosamente Luzuriaga al fine di valorizzare ancor di più l'aspetto normativo della sua pedagogia politica. Egli era infatti convinto che la scuola: “no debe ser un mero reflejo de la sociedad existente, sino una aspiración para mejorarla”<sup>26</sup>. La sua pedagogia, come si vedrà più avanti, sosteneva un modello politico che si potrebbe definire in senso ampio liberale e secondo cui l'individuo deve essere integrato, non assimilato, al contesto sociale in cui si trova immerso<sup>27</sup>.

In continuità con le sue *Ideas* si nota inoltre anche in questi scritti dell'esilio un marcato interesse per il contesto materiale, per le condizioni concrete in cui l'educazione democratica si trova ad operare. Anche in questo caso le sue riflessioni apportano un contributo inedito rispetto ai suoi scritti precedenti. In aggiunta ad aiuti economici, a sussidi e borse di studio Luzuriaga avanza per la prima volta in questo periodo l'interessante proposta di un salario minimo vitale<sup>28</sup> come strumento efficace capace di garantire che l'educazione possa essere diffusa indipendentemente dal reddito familiare e che ogni individuo possa così vivere in piena autonomia e libertà.

Il tema della giustizia sociale trova dunque nuova linfa vitale nella novità rappresentata dal sistema di *welfare* che proprio in quegli anni rappresentò la risposta più autorevole ed efficace tanto alla necessità di ricostruire le basi economiche e sociali che erano venute meno al termine del conflitto mondiale, che all'esigenza di una nuova legittimazione delle potenze mondiali agli occhi dei propri cittadini<sup>29</sup>. A questa preoccupazione di ordine globale egli non manca di accompagnare comunque

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 208-239.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>27</sup> Egli definisce infatti l'educazione come: “Aquella función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural”. Cfr. L. Luzuriaga, *Pedagogía social y política*, Buenos Aires, Losada, 1954, p. 28.

<sup>28</sup> Per una presentazione della storia di tale idea e per una sua interessante riproposizione contemporanea si veda C. Arnspenger et P. Van Parijs (eds.), *Ethique économique et sociale*, Paris, La Découverte, 2003; B. Ackerman, A. Alstott and P. van Parijs (eds.), *Redesigning distribution: basic income and stakeholder grants as alternative cornerstones for a more egalitarian capitalism*, London-New York, Verso, 2006.

<sup>29</sup> Sul tema del welfare state si veda in particolare l'utile testo di D. Gladstone, *The twentieth-century welfare state*, London, Palgrave Macmillan, 1999. In particolare per il primo aspetto si veda G. J. Ikenberry, “A world economy restored: expert consensus and the Anglo-American postwar settlement”, in *International Organization* 46, 1, 1992, pp. 289-321 e B. Easton, “The post-war welfare state”, in *Social Policy Journal of New Zealand* 7, 1996, pp. 17-28; per il secondo si veda invece l'interessante saggio di J. Dryzek e R. E. Goodin, “Risk-Sharing and Social Justice: The Motivational Foundations of the Post-War Welfare State”, in *British Journal of Political Science* 16, 1, 1986, pp. 1-34 e R. Lowe, *The Welfare State in Britain since 1945*, Basingstoke, Palgrave, 2005.

una particolare attenzione per la realtà locale. Si dimostra in particolare consapevole dei notevoli passi indietro fatti sul fronte educativo in Spagna dall'instaurazione della dittatura franchista e proprio per questo il suo interesse comparativo, già presente negli scritti precedenti all'esilio, non soltanto aumenta di intensità ma muta in qualità, passando da una dimensione di puro osservatore esterno a quella di parte in causa all'interno dello scenario internazionale<sup>30</sup>.

In altre parole la sua riflessione pedagogica non viene affatto perdendo di lucidità, di interesse e di dinamismo durante questi anni, contrariamente a quanto sostenuto anche assai recentemente, ad esempio, da Teresa Gonzales Perez secondo cui durante gli anni dell'esilio: "A Luzuriaga rimasero solo l'eredità dei principi e l'idea della condotta di metodi per un rinnovamento perduto. Se nella sua fase spagnola egli spesso argomentava come un intellettuale dotato di una chiara tendenza pragmatica, i nuovi e brutali eventi si ripercossero nel suo lavoro creativo"<sup>31</sup>. Tale lettura alquanto parziale della riflessione di Luzuriaga nell'ultimo periodo della sua vita rappresenta un luogo comune degli studi critici sull'autore che può essere efficacemente discusso e criticato a partire dal caso emblematico del costante impegno del pedagogo spagnolo sul fronte della politica educativa mondiale, della sua posizione sempre aggiornata ed estremamente puntuale in merito al processo di globalizzazione e universalizzazione della cultura in atto a partire dagli anni successivi alla fine del secondo conflitto bellico in particolar modo in riferimento ai lavori dell'UNESCO. In tale scenario in profondo mutamento egli cercò di intervenire in maniera attiva nel momento in cui le basi epistemologiche, ideologiche e politiche di un'intera generazione vivevano un periodo di crisi e allo stesso tempo di rapido quanto fragile sviluppo.

3. Come noto l'UNESCO fu fondata a Londra il 16 Novembre del 1945 a conclusione della lunga riunione plenaria della *Conference of Allied Ministers of Education*. Quest'ultima, a sua volta, aveva iniziato i suoi lavori già nel 1942, in pieno conflitto bellico, su volontà dell'allora ministro inglese dell'educazione Richard Austen Butler<sup>32</sup>. Il lungo periodo di gestazione che portò alla nascita dell'associazione rivela

<sup>30</sup> "El gobierno del general Franco suprimió naturalmente todas las reformas de la república en materia de enseñanza y las sustituyó por otras propias de signo contrario, acentuando el carácter sectario, religioso y político de la instrucción pública". Cfr. L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la Pedagogía*, op. cit., p. 224.

<sup>31</sup> T. Gonzales Perez, "Il rinnovamento pedagogico in Spagna: Lorenzo Luzuriaga difensore della Scuola Nuova", in *Formazione e Insegnamento* 1, 2011, pp. 69-83; va inoltre evidenziato come solo poche parole vengano spese sul periodo dell'esilio, in particolare alle pp. 78-79.

<sup>32</sup> Per l'introduzione storica sull'UNESCO, tanto per il reperimento delle informazioni necessarie che per una maggiore comprensione delle discussioni affrontate dall'organizzazione in particolare nel corso del suo primo decennio di vita si sono consultati principalmente F. Martinez Valderrama, *Historia de la Unesco*, Paris, Unesco, 1991; A. Yoder, *The Evolution of the United Nations System*, Washington DC, Taylor and Francis, 1993; A. Monclús e C. Sabán (eds.), *La escuela global: La educación y la*

dunque di un progressivo e certosino lavoro diplomatico all'interno del fronte alleato con il fine di costruire un organismo internazionale avente lo scopo di promuovere un modello liberale e progressista di educazione su scala globale. Ciò non nasceva affatto da neutre intenzioni filantropiche, bensì da un chiaro obiettivo politico, vale a dire quello di creare una nuova cultura della pace che si opponesse radicalmente alla cultura proposta dall'asse italo-tedesco – ritenuta destinata, in tempi più o meno brevi, a soccombere – e che offrisse un modello attrattivo ed efficace dal punto di vista economico, spirituale e culturale<sup>33</sup>. Questo obiettivo programmatico risulta chiaramente espresso dall'art. 1.1 della sua Costituzione, in cui si dichiara:

The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations<sup>34</sup>.

Questa finalità si trova dichiarata con ancor maggior forza nel *Solemn Appeal Against the Idea that Wars are Inevitable* redatto dall'UNESCO nel 1948, attraverso cui si invitavano tutti i promotori della cultura (educatori, scienziati, artisti, scrittori, giornalisti, etc.) a diffondere i valori della pace e a combattere quella che veniva definita come la “pernicious idea that war is inevitable” così da evitare la diffusione di “every form of thought or action which may threaten a just and lasting peace”<sup>35</sup>. La prospettiva pedagogica alla base dell'azione dell'UNESCO è quindi chiara e consequenziale: si fonda sulla convinzione che la cultura della pace possa essere trasmessa e vivificata in maniera efficace operando in primo luogo sulla mente delle persone, attraverso un'educazione alla reciproca conoscenza e tolleranza impressa in particolare sui giovani in formazione, così da rendere più salde le fragili imposizioni coercitive di leggi, decreti e regolamenti internazionali<sup>36</sup>.

---

*comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*, Madrid, Fondo de cultura económico, 1997; oltre ai più recenti C. F. Casual, *UNESCO 1945-2005. Un'utopia necessaria. Scienza, educazione e cultura nel secolo mondo*, Enna, Città Aperta, 2005; e, infine, J. P. Singh, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Creating norms for a complex world*, New York, Routledge, 2011.

<sup>33</sup> Come dichiarava la CAME in uno scritto del 1944: “It is essential that in the new Europe Allied Scientific Culture and outlook shall replace the German”, in J. P. Singh, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, op. cit., p. 14.

<sup>34</sup> Per gli atti fondativi e i documenti ufficiali dell'organizzazione si veda UNESCO, *Basic Text*, Paris, UNESCO, 2004.

<sup>35</sup> *The UNESCO Courier*; Documento UNESCO 2C/res X.3, 1948, citato in P. Singh, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, op. cit., p. 21.

<sup>36</sup> Come sottolinea J.P. Singh, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, op. cit., p. 19: “UNESCO's philosophy is rooted in humanism and enlightenment:

Tale obiettivo venne tradotto di fatto in un impegno considerevole a favore dello sviluppo di un'educazione di base di massa, col fine di promuovere la pace, la giustizia sociale e la libertà, in accordo con la stessa dichiarazione dei diritti universali redatta nel 1948, la quale difendeva, come noto, che: "Ogni individuo ha diritto all'istruzione. [...] L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali"<sup>37</sup>. Insomma, l'interesse primario dell'UNESCO fin dalla sua fondazione – e tale permarrà anche in seguito, come dimostra il notevole investimento nella promozione dell'educazione di base nei paesi del terzo mondo della risoluzione UNESCO del 1990<sup>38</sup> – fu rivolto a garantire un'istruzione minima all'intera popolazione globale, con il fine di soddisfare il requisito basilare di un'alfabetizzazione universale indirizzata a difendere un'ideologia politica della pace per mezzo della conoscenza e tolleranza reciproca<sup>39</sup>. L'UNESCO, in altre parole, "non si rassegnò a essere un *brain trust* di conoscenze e competenze scientifiche"<sup>40</sup>, ed esercitò invece una funzione di guida, a livello internazionale, delle concrete politiche educative dei singoli stati, sostenendo con forza la difesa e la promozione dei valori della propria ideologia politica.

Di fronte a tale importante e dirompente novità all'interno della politica internazionale la reazione iniziale di Lorenzo Luzuriaga fu di evidente interesse per un così importante avvenimento che segnava un punto di svolta nel panorama pedagogico. Dalla prospettiva politica, poi, anche il mancato ingresso della Spagna nell'ONU, e quindi in seguito nell'UNESCO nel 1946, venne da lui interpretato quale positivo segnale della fine imminente del regime franchista, come scrisse anche in una lettera indirizzata ad Americo Castro<sup>41</sup>. Egli, inoltre, già a partire dal periodo trascorso a Glasgow e a Londra nei primi mesi del suo lungo esilio ebbe modo di entrare in contatto con rappresentanti educativi del panorama inglese i quali, all'inizio del decennio successivo, furono proprio tra i propugnatori principali di tale percorso di

---

knowledge of other's ways, participation in others' lives and rituals, and Exchange and cooperation lead to security and peace. Nevertheless, the belief that people who know each other or are highly educated will always lead peaceful lives is questionable".

<sup>37</sup> *Dichiarazione Universale dei diritti umani*, art. 26, 1948.

<sup>38</sup> Cfr. *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: rispondere ai bisogni educativi fondamentali*, 9 Marzo 1990.

<sup>39</sup> Sul ruolo politico dell'UNESCO nel corso della sua lunga storia si veda in particolare A. Iriye, *Global Community: The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World*, Berkeley, University of California Press, 2002.

<sup>40</sup> C. F. Casual, *UNESCO 1945-2005, op. cit.*, p. 42.

<sup>41</sup> "En cuanto a España, las últimas noticias no pueden ser más optimistas. La declaraciones de la UNO contra Franco es otro golpe en el flanco, y aunque no sea el definitivo, agrava más su situación. [...] Espero que antes de fin de año podemos regresar a España, aunque solo sea un viaje de exploración, dejando aquí a la gente". Lettera di L. Luzuriaga ad Americo Castro, 10 Febbraio 1946, *Archivo Lorenzo Luzuriaga*, in *Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón*, Madrid.

internazionalizzazione. Ebbe modo infatti di conoscere e apprezzare la produzione scientifica e l'ambiente intellettuale di quel paese più di quanto non fecero molti suoi connazionali, sia tra quelli rimasti in patria che tra quelli unitisi all'esilio.

Tra le relazioni più importanti con il mondo culturale inglese merita senza alcun dubbio di essere ricordata quella che Luzuriaga intrecciò – a partire proprio dagli anni di fondazione del CAME e che si prolungò per gran parte degli anni quaranta – con il delegato dell'educazione nel mondo ispanoamericano del British Council, Eugene Millington-Drake, con cui il pedagogo spagnolo intrattenne una intensa e prolungata corrispondenza, sia riguardo a questioni personali che di carattere professionale<sup>42</sup>. Sia per ragioni personali che politiche Luzuriaga non poté che guardare con interesse alla formazione di questo nuovo organismo internazionale.

La sua prima reazione al progetto di costruzione dell'UNESCO fu pertanto entusiasta, come rivelano due articoli che egli scrisse per la *Nación* di Buenos Aires tra l'inverno e la primavera del 1946<sup>43</sup> e che furono apprezzati anche all'interno di quegli stessi circoli che promuovevano l'iniziativa, come testimonia lo stesso Millington-Drake in una lettera a Luzuriaga in cui gli comunica che:

The article has been shown to M.R.W.R. Richardson of the Ministry of Education who acts as British Delegate to UNESCO when Miss Ellen Wilkinson, the leading delegate, presides. The article has also been seen by Miss Parkinson, who, as you know, is closely concerned on behalf of the Council with the work of UNESCO. They have expressed their appreciation of the efforts which Doctor Luzuriaga is making to publicise the work of this new cultural organization<sup>44</sup>.

In quello stesso anno Millington-Drake fu inoltre mediatore tra Luzuriaga e l'allora direttore dell'UNESCO, Julian Huxley, per cercare di inserirlo all'interno del movimento in qualità di esperto, ottenendo però un educato diniego motivato dal fatto che lo statuto dell'organizzazione non contemplava la presenza al suo interno di persone la cui nazione non facesse parte dell'ONU<sup>45</sup>. Egli ebbe inoltre modo di conoscere personalmente il primo direttore generale dell'UNESCO l'anno successivo, in occasione di una cena informale organizzata a Buenos Aires da Victoria Ocampo,

<sup>42</sup> Si vedano a tal proposito le lettere tra i due conservate nell'*Archivo Lorenzo Luzuriaga, Fundación Ortega y Gasset- Gregorio Marañón*, Madrid; Carpeta I, *Correspondencia*, in particolare i documenti n. 153-169; 172-184; 186-202.

<sup>43</sup> Luzuriaga invierà a Eugen Millington-Drake una versione dell'articolo perché questi lo traduca in inglese in data 11-III, 1946. Si veda lettera di Luzuriaga a Millington-Drake, 11 Marzo 1946, in *Archivo Lorenzo Luzuriaga, Fundación Ortega y Gasset- Gregorio Marañón*, Madrid.

<sup>44</sup> Lettera di Drake a Luzuriaga, 16 Aprile 1946. *Archivo Lorenzo Luzuriaga, Fundación Ortega y Gasset- Gregorio Marañón*, Madrid, Carpeta I, *Correspondencia*, n. 189.

<sup>45</sup> Lettera di Drake a Luzuriaga, 3 Maggio 1946. *Archivo Lorenzo Luzuriaga, Fundación Ortega y Gasset- Gregorio Marañón*, Madrid, Carpeta I, *Correspondencia*, n. 187.

animatrice della rivista SUR. In quella occasione, stando ad alcune testimonianze orali, egli ebbe anche modo di denunciare con forza i crimini perpetrati dal regime di Franco in Spagna<sup>46</sup>.

In questi primi anni di vita dell'UNESCO si può quindi apprezzare un generale ottimismo di Luzuriaga per tale organizzazione. Egli comprendeva le potenzialità di un'educazione globale e universale e condivideva pienamente l'ideale di diffusione della pace, democrazia e giustizia sociale – principi della sua stessa pedagogia – che l'UNESCO intendeva promuovere, tanto da desiderare di prendervi parte attiva. Questo iniziale apprezzamento risulta chiaro anche in considerazione ai suoi libri, non solo alle sue lettere. Così, in *La escuela nueva pública* (1948) egli si dichiarò a favore d'una visione integrata di educazione nazionale e sovranazionale, seppure già in questo scritto traspaia un primo cenno di disincanto nei confronti dell'UNESCO:

Existe una compatibilidad entre ambos puntos de vista. Así sin duda lo ha reconocido la mayor parte de los países civilizados al formar o integrar la Organización Cultural, Educativa y Científica de las Naciones Unidas, la UNESCO, que trata de facilitar, aunque no con mucho éxito, esa educación para la comprensión y el respeto mutuos entre todas las naciones a ellas adheridas.

Difficoltà oggettive legate ai fini troppo vasti della missione dell'UNESCO in relazione alla sua breve vita. Annotazioni negative poste però all'interno di un quadro generale di grande ottimismo per le potenzialità dell'organizzazione. Tali critiche saranno ripetute e rafforzate anche pochi anni dopo, in un testo fondamentale del periodo dell'esilio, vale a dire *Pedagogía* (1950):

Las relaciones económicas y los medios de comunicación y transporte han hecho que la vida nacional esté cada vez más influida por la internacional. [...] De aquí que se aspire hoy a constituir, respetando la soberanía nacional, una instancia superior, internacional, tal como la representada por las Naciones Unidas, con el fin de evitar la guerra y facilitar la colaboración de los pueblos. [...] Hallándose aún aquella organización en sus comienzos, no ha podido todavía realizar una labor decisiva en el sentido indicado, aunque ya podía haber realizado algo más de lo que hasta ahora ha hecho. Así es posible que con el tiempo pueda constituirse también, sobre las comunidades locales y nacionales, una comunidad internacional o

<sup>46</sup> “En junio de 1947, Victoria Ocampo invitó a Luzuriaga a una recepción dada en honor de Julián Huxley por entonces presidente de la UNESCO y amigo de la directiva de la revista Sur (que dirigía la literata). Allí denunció el genocidio cultural llevado a cabo por la dictadura franquista y esta denuncia se la hizo a un alto cargo de la UNESCO”. La testimonianza, di Laura Cruzalegui, è riportata in M. Bejarano e J. Rodríguez, “Las ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga desde una visión educativa aplicada”, in *Historia y Comunicación Social* 18, 2013, pp. 489-501, in particolare a p. 499.

mundial de educación, que aun respetando aquéllas, pueda elevar el entendimiento y la paz entre los pueblos<sup>47</sup>.

L'interesse per il contesto internazionale e il convincimento della necessità di gettare le basi per una cultura globale e universale sorgeva, come già chiarito in precedenza, dalla convinzione che solo un nuovo umanismo perpetuato attraverso un'intensa attività educativa indirizzata allo sviluppo dell'identità personale e collettiva potesse rispondere alla crisi valoriale e ideologica allora in corso, alla contrapposizione tra blocchi. L'educazione diveniva sempre più di massa, cresceva il numero di studenti e in apparenza cresceva pure la qualità dell'educazione, ma spesso essa non si conformava ai principi della scuola attiva e, invece che alla pace, contribuiva al consolidamento del conflitto sociale. La proposta di Luzuriaga di fronte a tali rischi si muoveva in direzione della costruzione d'una società democratica e partecipativa<sup>48</sup>, dove la trasmissione della cultura era sinonimo di compartecipazione nel processo educativo. Riguardo al merito della sua proposta, Luzuriaga sosteneva inoltre, contro una visione scienziata quale quella che emergeva dagli obiettivi e basi ideologiche dell'UNESCO<sup>49</sup>, la necessità di appoggiare progetti, come quello sostenuto da R. M. Hutchins a Chicago, indirizzati a offrire un ruolo di primo piano alla cultura umanistica, attraverso l'insegnamento della letteratura, dei classici della filosofia, dell'arte, della religione, della civiltà e non solo dell'applicazione dei saperi in chiave pragmatica e tecnica.

Questi infatti, come ricordato da Jaspers, dovevano essere solo mezzi e non fini dell'educazione. Luzuriaga era infatti profondamente convinto che l'educazione attiva rappresentasse tanto in teoria come in pratica l'unica via percorribile e già in molti casi adottata dai singoli stati. Riteneva inoltre indispensabile adattare quest'ultima ad un piano didattico che, a differenza di quanto veniva sempre più affermandosi, rendesse conto dello sviluppo integrale della personalità. Per apprendere a vivere, più che per apprendere cose, era pertanto necessario strutturare l'educazione in modo unitario, compatto, per offrire così un'educazione morale, sociale e scientifica che facesse propri i metodi dell'educazione attiva. Più la scienza si sviluppava e più essa entrava nella scuola e nella vita quotidiana più diveniva necessario che ogni individuo la comprendesse come parte della sua identità personale, non come una

<sup>47</sup> L. Luzuriaga *Pedagogía* (1950), Buenos Aires, Losada, 1981, pp. 101-103.

<sup>48</sup> Si veda in particolare l'articolo pubblicato da L. Luzuriaga in *Realidad*, rivista da lui stesso diretta a Buenos Aires: "Nuevas formas de educación", in *Realidad* 8, 1948, pp. 224-227.

<sup>49</sup> Si veda il testo programmatico scritto dall'allora direttore J. Huxley, *Unesco. Its purpose and its philosophy*, Paris, UNESCO, 1946. In tale *instant book* veniva difeso con forza un ideale di umanismo evolucionistico e biologico di matrice fortemente scientifica e positivista quale base filosofica per l'intera organizzazione.

realità aliena: “La pedagogía tecnológica es la teoría de los medios y metodos de la educación, pero no solo de la intelectual, sino también de la moral y estética”<sup>50</sup>.

Così anche l’educazione per gli adulti e l’educazione extrascolastica<sup>51</sup>, fondamentali secondo Luzuriaga nella società della comunicazione di massa<sup>52</sup>, dovevano cercare di offrire attraverso la divulgazione del sapere non solo un approccio scientifico alla realtà quanto piuttosto una maggiore consapevolezza dei prodotti dell’arte e della cultura come realizzazioni in senso diacronico e sincronico dell’umanità. Solo in tal modo l’unità dell’insegnamento poteva riflettersi nell’unità della persona e quindi della società che sempre si compone, nella classica visione politica liberale fatta propria da Luzuriaga, di individui.

Le ragioni del dissenso nei confronti della proposta educativa promossa a livello globale dall’UNESCO non si limitavano quindi a motivi di disincanto di fronte al notevole divario tra obiettivi e realizzazioni concrete, tra principio di piacere e realtà nell’attività dell’istituzione, ma riguardavano il concetto stesso di cultura. Essa andava definendosi in maniera sempre più bipolare differenziandosi in scientifica da una parte e letteraria dall’altra, poste in rigorosa gerarchia<sup>53</sup>. Negli anni successivi, infatti, la posizione del pedagogo spagnolo verso il progetto dell’UNESCO si venne facendo sempre più critica, come risulta chiaro nel capitolo conclusivo della sua *Pedagogía Social y Política* (1954), intitolato *La educación internacional*<sup>54</sup>.

Sia nella prima edizione del 1954 che nella seconda, datata 1958, Luzuriaga avanza una dura critica all’organizzazione, la quale si basa essenzialmente su quattro punti fondamentali: 1) la mancanza di un progetto chiaro e sistematico di riorganizzazione dell’educazione su scala globale; 2) il ruolo marginale ricoperto dalla pedagogia all’interno dell’organizzazione, reso palese dall’assenza di tecnici tra i dirigenti; 3) l’eccessiva burocratizzazione e politicizzazione dell’organizzazione; 4) la mancanza di attenzione per la diffusione dei metodi e degli obiettivi della scuola

<sup>50</sup> Cfr. L. Luzuriaga, *Pedagogía, op. cit.*, p. 199.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 310: “La educación no acaba en una edad determinada, sino que se prosigue a lo largo de toda la vida. Esta educación ulterior puede realizarse de dos modos: por el individuo mismo, es decir, por autoeducación o por la ayuda e influencia de los demás en forma organizada. Esta última es la función de las instituciones postescolares, es decir, de las instituciones que tienen por fin una u otra forma de educación después de la puramente escolar”.

<sup>52</sup> Il modello da seguire in questa chiave, secondo Luzuriaga, era quello proposto recentemente dalla BBC, impegnata in una grande operazione di divulgazione culturale. *Ibidem*, pp. 250-254

<sup>53</sup> Una critica, ma allo stesso tempo una ulteriore conferma di tale gerarchia è possibile leggere nella nota opera di C.P. Snow, *The two cultures and the scientific revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960.

<sup>54</sup> È assai significativo notare come questo capitolo, presente nelle prime edizioni dell’opera venga assai ridotto e del tutto privato del riferimento all’UNESCO a partire dalla quinta edizione, pubblicata postuma nel 1968, e da lì in poi anche dalla più recente edizione moderna ora accessibile curata da H. Barreiro Rodríguez e pubblicata nel 1993.

nuova, mal controbilanciato da un utopico intervento economico che avrebbe dovuto invece essere svolto da altri organismi internazionali<sup>55</sup>. Queste le ragioni che condussero Luzuriaga ad una conclusione decisamente negativa e disillusa nei confronti di tale organizzazione: “La UNESCO, en suma, ha decepcionado las esperanzas que había despertado en todo el mundo en sus comienzos”<sup>56</sup>.

Alle considerazioni di natura puramente pedagogica, le quali sono rappresentate in particolare dai punti 1 e 4 su cui ci si soffermerà nel paragrafo successivo, si uniscono quindi ragioni di natura sociale e politica – i punti 2 e 3. Per comprendere quest’ultime va ricordato che, nel momento in cui Luzuriaga scriveva queste parole, la UNESCO aveva da poco consentito l’ingresso della Spagna tra gli stati membri, sancendo così definitivamente l’uscita del regime franchista dall’isolazionismo internazionale che aveva marcato gli anni precedenti<sup>57</sup>. Tuttavia, il carattere sempre più politico assunto dall’organizzazione non doveva riferirsi solo a simili decisioni che in maniera diretta contribuivano a modificare le relazioni tra i paesi, ma in misura maggiore doveva riferirsi all’esacerbazione della divisione tra i due blocchi contrapposti, quello americano e quello sovietico. Si trattava di una contrapposizione che Luzuriaga già aveva definito come perniciosa per lo sviluppo di un’autentica cultura della pace e della democrazia.

A partire dal luglio del 1953, infatti, il ruolo di direttore generale dell’UNESCO venne ricoperto dall’americano Luther Evans il quale collaborò al piano dell’allora presidente Truman che, su spinta del senatore McCarty, propose una lotta a tutto campo contro ogni forma di pensiero comunista. Ciò portò all’epurazione di molti funzionari americani dai loro incarichi, sia in patria che all’estero. In particolare, ben venti funzionari dell’ONU e otto dell’UNESCO furono sottoposti a interrogatori e indagini per verificare le loro eventuali simpatie comuniste<sup>58</sup>. Quanto tutto que-

<sup>55</sup> “La UNESCO lleava ya doce años de existencia; su labor ha sido múltiple y confusa. No ha habido en ella una línea u orientación definidas. La educación misma no ocupa en ella el lugar que por su importancia se merece, tano más cuanto que fueron los educadores los principales promotores de la Organización. Además, los pedagogos, los técnicos de la educación no figuran en ella en la proporción debida. Su lugar lo ocupan burócratas y políticos, generalmente con poca o ninguna preparación pedagógica. Así, a pesar de su voluminoso presupuesto, no se ha observado en ella una gestión educativa eficaz. Ha querido mejorar las condiciones sociales de los pueblos atrasados cuando no tenía los recursos para ello, y que debían ser más bien objeto de otras organizaciones nacionales e internacionales. En cambio ha brillado por su ausencia de atención a la labor escolar, educativa, encaminada a asegurar la paz y la libertad como era su objetivo esencial y originario”. L. Luzuriaga, *Pedagogía Social y Política*, Buenos Aires, Losada, 1958, p. 222.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> H. Guy, *Storia della Spagna nel Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1999.

<sup>58</sup> C. F. Casual, *UNESCO 1945-2005, op. cit.*, p. 82. Per un’introduzione al tema si veda L. Ceplair, *Anticommunism in Twentieth-Century America. A critical History*, Santa Barbara, Praeger, 2011. Sull’importanza del controllo dei prodotti e della diffusione della cultura nel mondo americano nel corso della guerra fredda si veda in particolare A. A. Reisch, *Hot books in the Cold War. The CIA-Funded Secret Western Book Distribution Program Behind the Iron Curtain*, Budapest, CEU-Press, 2013.

sto riguardasse direttamente l'ambito culturale e scientifico è testimoniato dal celebre caso del fisico statunitense John Robert Oppenheimer che, proprio nel 1954, fu escluso dalla comunità scientifica americana in virtù di presunte simpatie socialiste. L'asse anglo-americano rappresentava economicamente, oltre che politicamente, la linea dominante dell'UNESCO. Tale ideologia non poté che riflettersi, come traspare dalle critiche di Luzuriaga, all'intera attività messa in atto dall'organizzazione.

Riguardo poi alla critica mossa alla sua crescente burocratizzazione essa troverebbe conferma a partire dalla semplice considerazione della sempre più alta complessità della struttura dirigenziale, come si apprezza dai diversi organigrammi dell'istituzione. Da essi si evince come l'organizzazione dell'insegnamento, la questione educativa tanto formale – metodologia – che materiale – piani didattici –, risultasse secondaria in confronto all'attenzione prestata per gli aspetti più tecnici e gestionali dell'intera organizzazione. Le critiche di Luzuriaga saranno esplicitate con ancor maggior forza e argomentate con maggiore rigore in un altro testo intitolato *La UNESCO y la educación*, rimasto inedito ma conservato nell'archivio del pedagogo spagnolo e che si riporta in appendice al presente articolo. In esso egli individua ulteriori difficoltà strutturali, come l'eccessiva ambizione del progetto e una concezione parziale della cultura la cui complessità non sarebbe riducibile a poche e vaghe linee guida. Oltre a ribadire la totale assenza di esperti dell'educazione egli, in tale scritto, mette inoltre in evidenza come agendo da rappresentanti politici i membri dell'UNESCO non possano che dar voce agli interessi di parte dei propri paesi di appartenenza, senza poter assolvere alla loro vera funzione scientifica. Egli conclude in modo assai radicale prefigurando la totale riforma dell'UNESCO o addirittura il suo completo smantellamento. Questo, però, non significa affatto che egli fosse sfiduciato riguardo alla possibilità che l'educazione potesse costituire un prezioso strumento di riforma politica e sociale a livello non solo nazionale ma più ampiamente internazionale. Al contrario, egli sognava un progetto di riforma complessiva delle condizioni materiali e spirituali della nuova umanità postbellica. Tuttavia non ne condivideva affatto le modalità. Ciò si doveva in primo luogo alle premesse filosofiche della sua riflessione, le quali molto prendono e allo stesso tempo sviluppano, come si vedrà nel seguente paragrafo, delle tesi proposte in quest'ambito da José Ortega y Gasset.

4. La relazione di Luzuriaga con Ortega fu senza alcun dubbio molto stretta sia durante il periodo precedente che successivo all'esilio seppure, come dichiarato dallo stesso Luzuriaga in occasione dell'omaggio reso al suo maestro e amico in seguito alla sua morte, i loro contatti in questo periodo furono molto rari, a causa delle contingenze politiche. Tale lontananza fu forse benefica, contribuendo a rendere possibile che il filosofo spagnolo non fosse da lui fatto oggetto di una sorta di venerazione tipica del discepolo e nemmeno di una semplice riproposizione propria dell'epigono. Negli scritti del periodo dell'esilio Ortega viene spesso pre-

sentato come un rappresentante o meglio un possibile teorico della *Escuela Nueva* e il suo pensiero viene letto in continuità con il progetto sperimentale della scuola di Chicago intrapreso da John Dewey al finale del secolo XIX e nel corso dei primi decenni del XX<sup>59</sup>.

Inoltre, la presenza di Ortega durante gli anni dell'esilio risulta assolutamente centrale in molti degli scritti di Luzuriaga, in particolare in relazione ad alcuni aspetti cruciali della sua riflessione matura che possono aiutare a comprendere le ragioni delle sue critiche in merito alla proposta educativa avanzata dall'UNESCO. Tale influenza si può sintetizzare prendendo in considerazione le tre direttrici lungo cui si indirizza il progetto di riforma educativo prospettato da Luzuriaga in particolar modo a partire dagli anni cinquanta, da quando cioè le sue critiche all'istituzione internazionale si fanno più frequenti e puntali così come gli omaggi e riferimenti al suo antico maestro e amico:

a ) La rivendicazione dell'esigenza di adattare la proposta educativa internazionale ai principi dell'educazione attiva. Quest'ultima costituisce una costante di tutta la sua riflessione pedagogica, tuttavia essa assunse in questi anni una maggiore e più consapevole impronta orteghiana. Tale rivendicazione prende infatti le mosse dal lascito del suo maestro e da ciò che Luzuriaga individua come il carattere fondamentale dell'intera sua filosofia: il concetto di *razón vital*<sup>60</sup>. A partire da esso e dalla riflessione antropologica di Ortega egli sostiene infatti come il fine ultimo dell'educazione debba essere costituito dallo sviluppo della ragione vitale, espressione della personalità individuale. Essa costituisce infatti la parte germinale della tendenza umana allo sviluppo e al perfezionamento di sé la quale a sua volta, secondo Luzuriaga, rende possibile "la mejora del individuo y el progreso de la humanidad"<sup>61</sup>.

Si rende quindi sempre più evidente il legame tra sviluppo individuale della personalità – favorito dall'educazione attiva che pone al centro il singolo studente impegnato nel processo di formazione – e la definizione dell'essenza della natura umana, la quale, di conseguenza, porta con sé la definizione di un nuovo progetto sociale di umanità. Esso, infatti, è reso possibile solo a partire dalla convinzione propriamente

<sup>59</sup> Si veda ad esempio L. Luzuriaga, *La Educación Nueva*, Tucumán, Universidad Nacional, 1943.

<sup>60</sup> In *Ideas pedagógicas del siglo XX* Luzuriaga sostiene infatti che: "la filosofía de Ortega puede sintetizarse en la idea de la razón vital. Frente a la razón pura Ortega afirma el primado de la razón vital, la realidad radical del hombre es su vida, nuestra vida, entendiendo por esta no la biológica, irracional, sino la que cada hombre tiene que hacerse; la vida es quehacer, programa de acción, fabricación propia. En este sentido, la educación tendría que ser el medio para favorecer la construcción de la propia vida, del plan que cada uno ha de realizar en cada momento a lo largo de su existencia. La educación no es para él pues intelectualista, sino más bien vital, integral. La cultura ha de estar al servicio de la vida". Lorenzo Luzuriaga, *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1954, pp. 41-42.

<sup>61</sup> Cfr. L. Luzuriaga, *Pedagogía, op. cit.*, p. 39

orteghiana che l'educazione debba porre in mutua relazione l'individuo e la società, e quindi l'educazione spontanea con il mondo della cultura<sup>62</sup>.

Per queste ragioni Luzuriaga rifiuta una concezione dell'educazione di matrice evoluzionistica e positivista la quale dia per scontato che la scienza e la conoscenza si sviluppino in modo spontaneo grazie a un progresso insito nei caratteri biologici e sociologici rispettivamente dell'uomo e della società<sup>63</sup> – come sostenuto da Huxley – a favore invece di una perfezionabilità che prende le mosse ed è posta in essere da un atto vitale della volontà umana. L'educazione attiva viene quindi declinata nei termini di un'educazione alla vita e, in particolare, di un'educazione volta al miglioramento individuale quale ridefinizione costante e inconclusa della perfettibilità umana. In base alle circostanze storiche in mutamento e in virtù dell'influenza dell'opera di Ortega si assiste dunque ad una valorizzazione della metodologia didattica della scuola attiva in rapporto al fine della costruzione di un'ideale di umanità che riguarda tanto lo sviluppo individuale che quello collettivo, una concezione la quale si oppone radicalmente alla proposta dell'UNESCO.

b) A partire da questa prima considerazione Luzuriaga si pone poi in maniera consapevole una ulteriore questione, ovvero quella riguardo ai contenuti della proposta educativa che dovrebbe far propria l'UNESCO o un'altra organizzazione internazionale di questo tipo. In particolare egli si chiede quale sapere debba essere fatto oggetto d'interiorizzazione ed emulazione da parte di ogni individuo. Da qui la questione dell'effettiva cultura che un'organizzazione come l'UNESCO dovrebbe cercare di promuovere a livello globale. Ancora una volta risulta essenziale il contributo di Ortega per rispondere a tale quesito. La cultura, infatti, proprio in accordo alla proposta orteghiana, è definita da Luzuriaga come il sistema vitale delle idee che hanno vigenza e valore in ogni tempo e, quindi, come “el repertorio de convicciones que dirige efectivamente la existencia”<sup>64</sup>.

Il compito primo dell'educazione viene quindi individuato nella sensibilizzazione dell'educando nei confronti di tale sistema di norme esterne e obiettive le quali devono essere fatte oggetto di interiorizzazione per poter costituire un punto di riferimento basilare in accordo al quale condurre la propria esistenza. Un'educazione quindi che si dirige alla totalità dell'essere umano. Per questa ragione la scuola unica e unificata proposta da Luzuriaga già negli anni precedenti si arricchisce, come già ricordato, del concetto di unità anche in relazione alla proposta formativa, in accordo

<sup>62</sup> Sulla centralità di questa dialettica in Ortega si veda P.Scotton, “Educazione alla vita politica. Individuo e società nel pensiero di Ortega y Gasset a partire dalle *Meditaciones del Quijote* (1914)”, in *History of Education and Children's Literature* IX, 2, EUM University Press, 2014, pp. 603-622.

<sup>63</sup> Si tratta di una critica all'idea di progresso molto simile a quella mossa dallo stesso Ortega. Per una più approfondita comprensione di quest'ultima si veda A. de Haro Honrubia, *Progreso y modernidad en un mundo global*, Sevilla, Punto Rojo Libros, 2012, pp. 67-89.

<sup>64</sup> L. Luzuriaga, *Pedagogía*, op. cit., p. 122.

con l'idea di cultura integrale già precedentemente avanzata da Ortega<sup>65</sup>. La riforma del piano di studi che anima la riflessione di Luzuriaga negli anni cinquanta è quindi intimamente legata a tale difesa di una cultura umanistica che risponda alle derive dello scientismo e della cultura pragmatica attraverso la valorizzazione dell'aspetto vitale della stessa. Un'attenzione che si indirizza tanto alle condizioni spirituali che materiali di tale riforma, dal momento che:

Si como dice Ortega, la vida es ante todo autorealización, autofabricación, la educación tiene que facilitar a cada ser la realización de su vida propia, proporcionándole los medios para ello, y a tal finalidad tiene que contribuir la cultura. Por lo tanto ni vitalismo, ni culturalismo, sino humanismo, que une en la educación ambos términos en una totalidad indivisa<sup>66</sup>.

Tale ideale di nuovo umanismo riprende in maniera esplicita elementi propri dell'ultima proposta educativa di Ortega y Gasset, vale a dire del progetto dell'*Instituto de Humanidades* di Madrid realizzato a partire 1948 insieme al suo discepolo Julian Marías; progetto posto da Luzuriaga tra i capisaldi essenziali dell'intera esperienza filosofica di Ortega. Nel prospetto fondante di tale istituto viene infatti proposta una definizione di umanismo quanto mai vicina a quella che sarà fatta propria da Luzuriaga nella sua riflessione degli anni cinquanta e a partire dalla quale egli muove le sue critiche strutturali all'UNESCO, allargando il campo d'interesse delle discipline umanistiche a tutto ciò che riguarda l'uomo nella sua condizione presente e, in quanto prodotto della civilizzazione, nella sua relazione dinamica con la storia. Inoltre, dal momento che l'educazione si dirige alla vita umana nella sua totalità, essa implica necessariamente anche delle conseguenze politiche, dal momento che, come ricorda Luzuriaga, "el hombre es el individuo más su mundo social"<sup>67</sup>.

c) La terza direttrice della riforma pedagogica proposta da Luzuriaga riguarda proprio il carattere politico dell'educazione, la cui riforma sociale differisce in misura assai notevole per finalità e campo d'applicazione a quella dell'UNESCO. In relazione al carattere normativo dell'educazione globale egli condivide senza alcun dubbio la proposta di base dell'UNESCO, vale a dire l'aiuto totale e in-

<sup>65</sup> Questo risulta emblematicamente espresso nella proposta di riforma universitaria delineata da Ortega y Gasset. Secondo lui, infatti, l'Università in quanto centro aggregativo di produzione e trasmissione della cultura: "Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un integrum y sólo se puede tomar en totalidad y sin amputaciones ad *usum delphini*. La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; mas aún: tiene que estar en medio de ella, sumergido en ella". J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, in *OC, op. cit.*, IV, pp. 566-567.

<sup>66</sup> L. Luzuriaga, *La educación de nuestro tiempo* (1957), Buenos Aires, Losada, 1961, p. 37.

<sup>67</sup> L. Luzuriaga, *Pedagogía, op. cit.*, p. 93.

condizionato ad una educazione che sostenga i principi della pace attraverso la conoscenza reciproca dei popoli, in un'ottica democratica tanto all'interno della scuola che della società. Questo il motivo della sua iniziale difesa entusiastica dell'organizzazione.

Tuttavia, la critica che egli mosse nel corso del decennio successivo si deve invece alla constatazione che l'UNESCO avrebbe di fatto fallito, non riuscendo a modificare la realtà sociale in accordo ad un chiaro progetto normativo in misura tale da configurare un miglioramento sostanziale per la società. L'accettazione di stati non democratici all'interno dell'istituzione è un ulteriore elemento a sfavore di tale organizzazione che sembra piegare i suoi principi alla *Realpolitik*. L'UNESCO, secondo Luzuriaga, avrebbe voluto cambiare le basi materiali senza averne i mezzi. Essa ha così dimenticato il suo reale compito, ovvero quello di promuovere un'efficace educazione sociale e politica. Solo a partire da essa è infatti possibile, secondo Luzuriaga, modificare la società. Così in *Pedagogía Social y Política* (1954) egli definisce i contorni di un'educazione sociale mosse non soltanto dalla volontà di descrivere ed analizzare la realtà, quanto di indicare un fine normativo da perseguire con l'obiettivo di trasformarla. Seguendo l'esempio di Ortega, Luzuriaga aspira a riformare la società per mezzo di un'educazione che non deve esaurire, quanto integrare in essa l'individuo secondo una visione liberale: “La educación no se agota en la sociedad; se dirige ante todos a la formación del hombre, el cual es salgo más que un ser social, es una personalidad con vida propia, intrasferible que hay que cultivar o desarrollar; en este sentido la pedagogía tiene que ser individual”<sup>68</sup>.

Un'educazione alla personalità, quindi, il cui fine è “evitar la revolución y esta lucha social por su actuación spiritual, superando las diferencias de clases en una unidad nacional, cultural y humana”<sup>69</sup>. Il punto di partenza di Luzuriaga è lo stesso da cui aveva preso le mosse Ortega nella sua celeberrima *Misión de la Universidad*, vale a dire la necessità di elevare le masse ai benefici di una cultura superiore, rendendo l'uomo medio un uomo colto, in grado di comprendere in maniera esaustiva e completa i meccanismi sociali e di prendere così parte attiva alla vita politica. Significativamente, i riferimenti testuali ad Ortega che si ritrovano in quest'opera del pedagogista spagnolo riguardano essenzialmente tre libri: la *Rebelión de las masas*, la *Misión de la Universidad* e il breve scritto *Historia como sistema*.

Luzuriaga affronta quindi direttamente il problema di come rendere possibile un'educazione sociale e democratica in un contesto in cui ogni individuo è parte di una crescente massificazione politica che tende a snaturare l'esistenza tanto del singolo che della collettività. Egli suggerisce la necessità di un'integrazione dell'individuo nella società. Integrazione che non significa però mera accettazione dello *status quo* quanto piuttosto attivo principio di cambiamento della società, prospet-

<sup>68</sup> L. Luzuriaga, *Pedagogía Social y Política*, op. cit., p. 11.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 12.

va innovatrice e aperta al futuro<sup>70</sup>. Quest'opportunità di miglioramento della società è resa possibile dalla stessa definizione di tale termine utilizzata da Luzuriaga, il quale riprende fedelmente il pensiero di Ortega. Essa sarebbe infatti: "Un conjunto de individuos que se saben sometidos a la vigencia de ciertas opiniones o valoraciones. Según esto, no hay sociedad sin la vigencia efectiva de cierta concepción del mundo, la cual actúa como última instancia a que se puede recurrir en caso de conflicto"<sup>71</sup>.

Secondo tale definizione – e data l'importanza assegnata all'educazione nella sua funzione integrativa dell'individuo nella società – è evidente che l'educazione, per Luzuriaga, deve sempre contribuire a rendere effettivamente cogente la vigenza. Gli aspetti di maggiore originalità di Luzuriaga risiedono in modo particolare, come già ricordato, nella combinazione della prospettiva teorica di Ortega con la volontà di offrire gli strumenti concreti per rendere possibile tale progetto politico di pace globale. Un'interpretazione originale del pensiero di Ortega a cui si accompagna una concreta idea programmatica di interventi sociali per rendere possibile tale educazione che garantisca giustizia sociale ed elimini squilibri e disuguaglianze materiali. Solo una volta garantite queste condizioni di base sarà possibile educare in maniera efficace le masse secondo una prospettiva di pedagogia sociale, poiché "la democrazia social exige esa equiparación que vendrá también a favorecer a la sociedad en su conjunto"<sup>72</sup>. In questo quadro di riforma strutturale della società Luzuriaga propone quindi ulteriori migliorie non contemplate dall'UNESCO che, come visto, limitava il suo campo di azione quasi esclusivamente alla diffusione più ampia possibile dell'alfabetismo.

Luzuriaga propone quindi, in virtù dei presupposti teorici offerti da Ortega, una riforma dell'ordine globale in campo educativo. Secondo lui è infatti necessario andare oltre un'educazione minima e concepire un progetto più ambizioso che preveda perlomeno due modifiche essenziali: 1) il prolungamento della durata dell'educazione scolare minima, da rendere obbligatoria almeno fino ai sedici anni di età, accompagnata ad un incentivo alla continuazione degli studi universitari per tutti coloro che desiderino accedervi; 2) la necessità di offrire una cultura di massa di qualità agli adulti, in un'epoca in cui i mezzi di comunicazione non ne favoriscono un aumento qualitativo, ma giocano invece a ribasso secondo interessi imprenditoriali che nascono dal libero mercato teso al profitto, in ambito culturale come in qualsiasi altro ambito in cui *l'homo oeconomicus* si trova a vivere in una società capitalista.

Per Luzuriaga la società nel suo insieme possiede una funzione educativa, ma se lasciata a se stessa essa produce effetti perniciosi livellando la cultura verso il basso. Per questo si rende necessario un intervento politico dello Stato e, a livello centrale, un intervento dell'organizzazione internazionale che impedisca che l'educazione

---

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 65.

sfoci in uno strumento di mera propaganda politica o che essa sia asservita solo a interessi economici. Per tali motivi la proposta educativa di Luzuriaga si caratterizza per la particolare importanza assegnata all'educazione degli adulti, con il duplice fine di rimediare all'assenza di un'educazione formale non ricevuta o mal digerita, e di permettere ad ognuno di godere dei beni superiori della cultura. La sua proposta educativa, quindi, prendendo le mosse dal pensiero di Ortega, lo integra in modo originale, cogliendo la sua rilevanza per il tempo in mutamento che egli si trovò a vivere.

Proprio per riuscire a realizzare questi cambiamenti sul piano politico e concreto e non solo sul terreno delle idee Luzuriaga negli anni cinquanta avvanzerà la proposta di una completa riforma dell'UNESCO, di una ridefinizione delle sue competenze, ponendo al centro la necessità di una maggiore preoccupazione per le questioni pedagogiche. Quest'ultime, infatti, non precludono affatto un intervento politico, sostenendolo invece su basi teoriche ben più solide e improntate a un modello di educazione liberal-socialista. Per tutte queste ragioni è possibile affermare con decisione che gli anni dell'esilio non rappresentarono affatto un periodo tragico e privo di vitalità, né dal punto di vista della libertà di espressione<sup>73</sup> né dal punto di vista teorico, per la riflessione pedagogica di Luzuriaga, la quale si plasmò invece in rapporto fruttuoso e diretto con le circostanze politiche in mutamento.

5. La riflessione di Lorenzo Luzuriaga sull'UNESCO costituì quindi un punto di vista fortemente critico nei riguardi di questa organizzazione il cui ruolo, allora come adesso, risulta centrale nell'elaborazione delle linee guida che orientano l'educazione a livello globale, con il fine di favorire la pace internazionale attraverso una diffusa azione pedagogica. Senza alcun dubbio la convinzione che i valori della pace e della democrazia possano essere efficacemente instillati nella mente delle persone attraverso un processo educativo e che questo possa e debba essere realizzato in modo efficace a livello globale ha dato vita ad un fenomeno originario e paradigmatico che ha segnato un punto di svolta da cui non si può tornare indietro per la storia dell'umanità a partire dalla fine della seconda guerra mondiale ad oggi.

In questa sede appare dunque opportuno ricordare come tale proposta educativa si concentri ora sempre più sull'esigenza di un miglioramento dell'educazione e dello sviluppo globale che punti alla mutua comprensione tra popoli all'interno di un mondo multiculturale. Una proposta volta a portare a termine un ampio processo di scolarizzazione che conduca ad una piena e matura consapevolezza della cittadinanza democratica, favorita da un processo di apertura e implementazione delle conoscenze attraverso la diffusione capillare dell'accesso alle nuove tecnolo-

---

<sup>73</sup> Si veda su questo aspetto, in particolar modo attraverso il lavoro svolto per la casa editrice Losada in Argentina, T. M. Dabusti de Muñoz, "Trayectoria de Lorenzo Luzuriaga en Losada, una editorial del exilio", in *Revista de Historia Contemporanea* 9-10, 2, 1999-2000, pp. 395-408.

gie. All'interno di questo quadro in mutamento sembra tuttavia possibile affermare che la definizione di umanismo proposta dall'UNESCO risulti sostanzialmente in linea con quella delle sue prime dichiarazioni di principio riguardo a cui Luzuriaga manifestava il proprio scetticismo.

In merito all'educazione essa prevede tra i suoi obiettivi la gratuità della scuola dell'obbligo, l'equità e uguaglianza per accedere agli studi superiori, obiettivi che già Luzuriaga negli anni cinquanta riteneva anacronistici perché realizzati da tempo in molti paesi e costituenti un livello minimo troppo poco ambizioso rispetto tanto alle condizioni di partenza basilari che ai cambiamenti strutturali che l'educazione dovrebbe apportare a livello sociale e politico<sup>74</sup>. Riguardo poi ai principi di un'educazione umanistica, nel senso attribuito al termine da Luzuriaga, molto poco sembra essere indicato in termini di principi teorici e di impegno concreto riguardo ai programmi didattici. Le materie umanistiche, così, sembrano essere fatte oggetto di studio e preoccupazione solo in quanto funzionali ad una sorta di *memento morum*, poste all'interno di un progetto di preservazione e conservazione, sul modello della conservazione dei beni culturali<sup>75</sup>. Ad esse viene assegnato molto spesso solo un compito di tipo funzionale, vale a dire di costruzione di una mentalità della pace, in una evidente inversione tra mezzi e fini di cui già Luzuriaga, sulla scorta di Jaspers e Ortega, si lamentava. Questa tendenza si manifesta in particolare nell'idea largamente diffusa e sostenuta con forza da numerosi studiosi secondo cui le materie umanistiche sono indispensabili a formare cittadini autenticamente democratici<sup>76</sup> grazie al loro particolare carattere di mediazione e di sensibilizzazione il quale favorirebbe lo sviluppo di abilità etiche, di virtù di tipo democratico, quali ad esempio l'empatia, la solidarietà, la compartecipazione, la comprensione reciproca, l'attenzione per la diversità, la sensibilità, etc.<sup>77</sup>

<sup>74</sup> L. Luzuriaga, *Pedagogía Social y política*, op. cit., pp. 222-223.

<sup>75</sup> In un recente documento dell'UNESCO circa il ruolo della filosofia nella società attuale viene infatti dichiarato che tale compito pragmatico assegnato alle materie umanistiche "reveals a real desire to safeguard philosophy, to safeguard both its teaching and its perennial nature". Cfr. AA.VV., *Philosophy, a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize. Status and prospects*, Paris, UNESCO, 2007, p. XV.

<sup>76</sup> "What other *raison d'être* does philosophy, and more generally the social sciences and humanities, have than their primary calling to attain the ideal of building the peace in minds of human beings? Understood in this way, teaching is both a means and a resource, undoubtedly one of most fundamental, reaching out to this goal". *Ibidem*, p. XVIII.

<sup>77</sup> Si veda su questo ad esempio la vasta e influente opera di M. Nussbaum, in particolar modo *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1997; *Not for profit: why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010; *Creating capabilities: the human development approach*, Cambridge MA, Belknap Press, 2011, e infine *Political emotions: why love matters for justice*, Cambridge MA, Belknap Press, 2013.

Questo ruolo subalterno e funzionale delle materie umanistiche, come già ricordava Luzuriaga, priva però di qualunque significato autentico l'idea di integrità dell'essere umano, di unità della cultura. Non pone quindi al centro l'idea della formazione attiva dell'alunno all'interno della scuola e, soprattutto nel periodo extrascolastico e durante l'età adulta, non rende ragione del carattere sempre potenzialmente riformatore che la partecipazione democratica orientata al perfezionamento dell'uomo avrebbe per la vita pubblica. Quest'ultima, se non la si vuole concepita come espressione di una mera azione diretta ma come consapevole adesione ad un progetto comune di miglioramento, non può infatti fare a meno di una previa comprensione delle ragioni storiche e delle preoccupazioni teoretiche alla base della cultura che sostiene la società stessa. L'ideale educativo di Luzuriaga, sviluppato sulla scorta delle teorizzazioni filosofiche elaborate a partire dall'opera di Ortega y Gasset e da lui adattate al contesto internazionale del dopoguerra, costituisce quindi un valido punto di riferimento anche nel contesto attuale in cui la società ha raggiunto una maggiore diffusione dell'educazione, della scolarizzazione e quindi una sorta di cittadinanza minima, ma a cui fanno però spesso da contraltare la crescita di populismi, da una parte, e la disaffezione politica dall'altra.

L'educazione alla cittadinanza proposta dal pedagogo spagnolo sembra differire in misura notevole dal cammino tracciato e difeso con forza storicamente dall'UNESCO, in quanto la centrale attenzione alla vita individuale e alla sua integrità si accompagna sempre, nella sua opera, al ruolo costitutivo e non strumentale della cultura, intesa non tanto come strumentario utile allo sviluppo di abilità democratiche, quanto come punto di riferimento imprescindibile per ordinare e garantire lo sviluppo pieno della vita umana, d'ogni singolo individuo e, di conseguenza, della società. Si comprende quindi come l'analisi di tale questione, in apparenza solo di carattere pedagogico, sollevi per sua stessa natura, inevitabilmente, problemi di ordine politico e, inoltre, risulta chiaro come si possa affermare con decisione che la riflessione sviluppata da Luzuriaga negli anni dell'esilio rappresenti, contrariamente a quanto spesso sostenuto, l'espressione di un pensiero vivace ed acuto, e costituisca forse il momento di maggiore interesse per il lettore attuale, una risorsa senza alcun dubbio valida e feconda.

## APPENDICE

### Lorenzo Luzuriaga, LA UNESCO Y LA EDUCACIÓN<sup>78</sup>

Después de todos los grandes sucesos históricos: guerras, revoluciones, cambios de régimen, invasiones, se suele acudir a la educación para consolidar o mejorar las nuevas condiciones creadas en los pueblos. Baste recordar lo que ocurrió con la Revolución francesa, con la Alemania de 1808 y con la Francia de 1870. Así ocurrió también con todas las grandes reformas introducidas en la educación europea después de la guerra de 1914-1918 y de las revoluciones que la siguieron. Y así ha comenzado a hacerse después de la segunda guerra mundial, con la reforma escolar inglesa, el plan Langevin de Francia, etc.

Pero en la educación contemporánea había quedado intacta una zona de enorme importancia: la educación internacional, la educación para la inteligencia y la colaboración entre los pueblos. Es cierto que esto se había intentado hacer después de la primera guerra mundial en la Sociedad de las Naciones, pero todos sabemos como fracasó el proyecto por el estrecho espíritu nacionalista de los que gobernaban entonces a Europa.

La magnitud de la segunda guerra mundial despertó con mayor intensidad esa idea, principalmente entre los educadores ingleses y norteamericanos, y tuvo como consecuencia que las Naciones Unidas la acogieran entre sus finalidades y actividades, llegándose a la fundación de la UNESCO.

Pocas creaciones han sido recibidas con mayor interés y expectación que ésta. Todo el mundo creía que ahora iba a convertirse en realidad la aspiración a la colaboración y la solidaridad internacionales en beneficio de la paz de los pueblos. Pero ¿ha ocurrido así realmente? Si hemos de contestar de un modo sincero, tenemos que afirmar que no. Las esperanzas han sido defraudadas; la ilusión ha desaparecido ante la ineficiencia de la Organización, que apenas ha realizado una labor trascendente y reconocida fuera del limitado espacio en que se mueven sus delegados y miembros. ¿A qué es debida esta situación? ¿Cuáles son sus causas?

A nuestro juicio, expuestas sumariamente, las siguientes:

En primer lugar, la excesiva amplitud de los propósitos. Por mucho que se esfuerze la UNESCO, es imposible que atienda como es debido a todos los aspectos de la educación, la ciencia y la cultura, aun reduciendolos a un mínimo. La cultura actual

<sup>78</sup> Il testo qui riportato è conservato attualmente presso l'Archivio Lorenzo Luzuriaga, Fundación Ortega y Gasset - Gregorio Marañón, Madrid, Carpeta 4 – *Objetos personales y recortes de periódico sobre Luzuriaga*, doc. 89 – *Distintos originales mecanografiados y un manuscrito*. La datazione del presente manuscrito non è possibile con esattezza. Esso può essere tuttavia considerato una bozza più estesa della critica mossa da Luzuriaga all'UNESCO pubblicata in *Pedagogía Social y Política*, e quindi essere databile tra il 1953 e il 1954 e ad ogni modo successivamente all'entrata della Spagna nell'UNESCO.

es demasiado compleja para que una sola entidad pueda acogerla en su seno, por amplio que éste sea y por mucho que aquella se encoja.

En segundo lugar, la burocratización de la UNESCO, esta, con raras excepciones, ha caído en manos de políticos, funcionarios y periodistas muy distinguidos quizá en sus respectivas actividades, pero sin gran autoridad en materias científicas, pedagógicas y culturales. Refiriéndose concretamente a la educación, faltan en ella los pedagogos más conocidos por sus trabajos en este dominio.

En tercer lugar, la falta de relación con la realidad social y profesional, con las actividades de los representantes más caracterizados del trabajo y de la educación. Estos aparecen más como delegados de los Gobiernos, y ya sabemos hasta qué punto son estos los representantes auténticos de sus pueblos, especialmente en los países de constitución no democrática, que son la mayoría de los que integran a la UNESCO.

La UNESCO ha quedado así aislada, como una entidad artificiosa, sin raíces en el campo científico, técnico y social de nuestro tiempo. Es una flor de estufa, sin contacto con la atmósfera real de la cultura y la vida presente.

Lo más grave es que la UNESCO está llenando el espacio que debía ocupar la actividad cultural espontánea, la acción internacional de los educadores y asociaciones internacionales, tan intensa después de la primera guerra europea. Entonces se fundaron o consolidaron multitud de asociaciones pedagógicas internacionales, se celebraron numerosas asambleas y congresos, se publicaron revistas internacionales de educación, se realizó un intercambio intenso entre los educadores de todos los pueblos. Hoy no ocurre nada de esto y ello es debido en gran parte a que la atención y la actividad internacionales en educación la ocupa la UNESCO, la cual sin embargo no cumple debidamente esa función.

Urge, pues, modificar la organización de la UNESCO, limitar sus funciones, llamar a la colaboración a los educadores y técnicos de la educación más caracterizados y ponerse en relación con la relación social y profesional de los diversos pueblos. De otro modo la UNESCO morirá de asfixia en la atmósfera enrarecida de sus directores y funcionarios y habrá que apresurar su muerte para que su hueco lo llene la actividad de los auténticos científicos, educadores y técnicos, y puedan estos cumplir la misión para la que fue creada.