

CATOLIZAR EL COSMOPOLITISMO: LA ESTRATEGIA RETÓRICA DE LA REFORMA CURRICULAR ITALIANA DE 2004 COMO REFORMA CONSERVADORA

Catholicizing Cosmopolitanism: The Rhetorical Strategy of the 2004 Italian Curriculum Reform as a Conservative Reform

Daniel BOCCACCI

Universidad de Granada

Correo-e: danielboccacci@libero.it

Recibido: 29 de octubre de 2020. Envío a informantes: 8 de noviembre de 2020.

Aceptación definitiva: 15 de marzo de 2021

RESUMEN: El estudio analiza el constructo cosmopolita promovido en el razonamiento de las *Indicaciones Nacionales* (2004), esquema retomado en la norma vigente para la definición curricular nacional de la educación obligatoria en Italia. Siguiendo la línea metodológica de Quentin Skinner, enriquecido con la investigación de Thomas Popkewitz, el estudio muestra cómo el discurso cívico expresado en las *Indicaciones Nacionales* (2004) se basa en los conceptos de «cristianismo» y «persona», fielmente tomados de la pedagogía católica italiana de los años posteriores al final de la Segunda Guerra Mundial hasta hoy. El análisis arroja luz sobre el fuerte valor metafísico del constructo italiano con efectos universalizadores para convencer de que la religión es disciplina fundamental para todos y se puede vivir moralmente dentro el espacio global empresarial, consiguiendo un ideal «excepcional» de ciudadano del mundo, nunca puramente *político*, nunca solo *económico*, nunca estrictamente *religioso*, sino una combinación salvadora y fluctuante entre las tres.

PALABRAS CLAVE: cosmopolitanismo; personalismo; política curricular; enseñanza religiosa; sociedad empresarial.

ABSTRACT: The study analyzes the cosmopolitan construct promoted in the reasoning of the *National Indications* (2004), a scheme taken up in the current norm for the curricular definition of national compulsory education in Italy. Following the methodological line of Quentin Skinner, enriched with the research of Thomas Popkewitz, the study shows how the civic discourse expressed in the *National Indications* (2004) is based on the concepts of «Christianity» and «person», faithfully taken from the Italian Catholic pedagogy from the years after the end of World War II until today. The analysis sheds light on the strong metaphysical value of the Italian construct with universalizing effects to convince that: religion is a fundamental discipline for everyone and it is possible to live morally within the global business space, achieving an «exceptional» ideal of a world citizen, never purely political, never just economic, never strictly religious, but a saving and fluctuating combination of the three.

KEY WORDS: cosmopolitanism; personalism; curriculum policy; religious teaching; entrepreneurial society.

I. Introducción

LA POLÍTICA CURRICULAR de la escuela obligatoria de la República italiana, que nació tras el referéndum popular en 1946, después del régimen fascista y de la Segunda Guerra Mundial, ha sido afectada por una serie de normas clave llamadas antes *Orientaciones* y *Programas* y últimamente *Indicaciones*¹. En las últimas dos décadas fueron promulgadas por el Gobierno de centro-derecha, dirigido por Silvio Berlusconi, las *Indicaciones* (2004) y por el Gobierno de centro-izquierda, dirigido por Romano Prodi, las nuevas *Indicaciones* (2007), actualizadas con muy pocos cambios por el Gobierno liberal de Mario Monti en las últimas *Indicaciones* (2012)².

En los últimos años en el sitio web del Ministerio se han publicado documentos que testimonian continuos debates en el mundo escolar y académico sobre las *Indicaciones* (2012), mientras que sobre las *Indicaciones* (2004) no se dice nada más³. Luego de clamores y luchas políticas que involucraron a partidos, asociaciones, movimientos y gremios escolares y luego de estudios en la primera década del nuevo milenio, a la falta de valor normativo se ha añadido la obsolescencia del documento curricular que en el presente se considera valioso solo para estudios

¹ D'AMICO, N.: *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.

² En el estudio se utiliza la expresión Ministerio de la Educación para traducir el original italiano «Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca». Se utilizan también los términos *Indicaciones*, seguido del año 2004 o 2007 o 2012, para indicar los textos curriculares que acompañan respectivamente a los siguientes actos normativos: Presidente de la República Italiana, Decreto legislativo de 19 de febrero de 2004, n. 59; Ministro de la Educación, Decreto ministerial de 31 de julio de 2007; Ministerio de la Educación, Decreto ministerial. 254 de 16 de noviembre de 2012.

³ Ministerio de la Educación: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.

sobre el pasado⁴. Contrario a esta idea, el presente análisis intenta profundizar el ideal de ciudadanía desarrollado en las *Indicaciones* (2004), para arrojar luz sobre la «vitalidad» de esta propuesta en el presente. De hecho su específica construcción cívica universal, que combina la persona (sagrada) con el desempeño económico, fue tan efectiva y convincente que ya no se abandonó en normativas curriculares siguientes, también elaboradas paradójicamente por fuerzas políticas opuestas (el caso de las *Indicaciones* de 2007), o diferente a la de *Forza Italia* (*Indicaciones* de 2012).

Berlusconi, jefe del Gobierno italiano durante cuatro mandatos hasta 2011, formó el segundo gobierno el 11 de junio de 2001 y eligió como ministra de Educación a Letizia Moratti (2001-2005). La ministra contrató a un pequeño grupo de expertos, en el que prevalecieron las ideas del coordinador, el católico Giuseppe Bertagna⁵.

Como vamos a analizar, la recepción de las *Indicaciones* (2004) en el mundo académico se expresa esencialmente a través de un lenguaje filosófico (filosófico-didáctico, filosófico-ordinamental, filosófico-político), que refleja un carácter propio de la investigación italiana pasada y presente. Entre las voces de los estudiosos, que también trazan la escisión ideológica del mundo escolar nacional entre críticos y defensores (maestros, políticos, sindicalistas y periodistas), no hay lugar para consideraciones histórico-curriculares y, en particular, los estudios que ponen en el centro de atención lo más cercano a esta clase de análisis son las *Indicaciones* (2004), entendidas como testimonio de esquemas discursivos decisivos, tras ser difundidos por la acción político-educativa nacional en las últimas décadas; todo ello producido más allá de las diferencias proclamadas por los partidos. Así, si vemos el ideal de ciudadanía como uno de estos esquemas, creemos que es un tema clave para interpretar las expectativas sociales reales o presuntas y las formas de gobernabilidad que involucran a los alumnos por parte de la política nacional⁶.

En las *Indicaciones* (2004), el ideal de ciudadanía se presenta como un razonamiento cosmopolita. El cosmopolitismo es uno de los mitos sociales más difundidos en el escenario mundial en el cambio de los dos milenios, presente en las políticas internacionales, las teorías filosóficas y sociales y la interpretación de la cultura visual y, por supuesto, la enseñanza. En varios campos, las narrativas se basan en el ideal cívico de un proyecto educativo que, en palabras de Thomas S. Popkewitz, se basa en la fe moderna «sobre la razón humana para cambiar el mundo y las personas y sobre la esperanza igualmente ilustrada del ciudadano,

⁴ Sobre las luchas políticas en relación a las *Indicaciones* (2004), RICUPERATI, G.: *Storia della scuola in Italia. Dall'unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

⁵ *Ibidem*.

⁶ PEREYRA, M. Á. y FRANKLYN, B. M. (eds.): *Systems of Reason and the Politics of Schooling. School Reform and Sciences of Education in the Tradition of Thomas S. Popkewitz*, New York, Routledge, 2014.

“cuyos compromisos trascienden las preocupaciones provinciales y locales con valores ideales sobre la humanidad”⁷.

Sin embargo, por variaciones culturales, el cosmopolitismo contemporáneo no es semánticamente lo mismo en todo el mundo. Esto es evidente, por ejemplo, en los países de Europa del Este, Turquía y China, donde las ideas de la Ilustración se superpusieron más recientemente a capas de pensamiento diversas y centenarias⁸.

Para destacar los recursos y la especificidad semántica del cosmopolitismo de las *Indicaciones* (2004), así como sus efectos, el presente análisis sigue la línea metodológica desarrollada por Quentin Skinner, que interpreta las ideas como elementos de una estrategia retórica y como núcleo de continuidad o discontinuidad dentro de un contexto «ideológico» definido⁹. Este enfoque analítico se enriquece con las contribuciones de la investigación más sociológica de Popkewitz sobre el concepto de discurso educativo como práctica y sobre la idea de la reforma o reformas, entendidas como guiones y ritos persuasivos y autopersuasivos de actores sociales, perspectiva retomada por Miguel Pereyra y su grupo de investigación sobre el análisis de la LOGSE¹⁰.

Dentro de esta línea, el presente estudio desarrolla un análisis cruzado entre las *Indicaciones* (2004), publicaciones de Bertagna y publicaciones italianas desde la Segunda Guerra Mundial para destacar cómo las primeras retoman significados sobre el individuo entendido como «persona», que han aparecido en la pedagogía católica italiana desde la década de 1950. En este sentido, la persona es un ser intrínsecamente social; una fuente unilateral de fines y orden de la sociedad; una entidad libre de constricciones sociales e institucionales; una realidad que autentica la ciudadanía y trasciende el particularismo cultural, y es también objetivo último de la acción educativa.

También este estudio permite destacar cómo los documentos analizados explicitan la idea común de que la doctrina oficial de la Iglesia romana es la referencia fundamental para el conjunto de significados de persona, tesis que en las

⁷ POPKEWITZ, T. S.: *Cosmopolitanism and the Age of the School Reform: science, education and making society by making the child*, New York, Routledge, 2008 (trad. esp.: *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*, Madrid, Morata, 2009), p. 9.

⁸ *Ibidem*.

⁹ SKINNER, Q.: *Visions of Politics: Regarding Method*, vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

¹⁰ POPKEWITZ, T. S.; TABACHNIK, B. R. y WHELAGE, G.: *The Myth of Educational Reform. A study of School Responses to a Program of Change*, Madison, University of Wisconsin Press, 1982 (trad. esp.: *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona-México, Pomares, 2007, 1.ª ed.); JIMÉNEZ, M.; LUZÓN, A.; PEREYRA, M. A. y TORRES, M.: «Social Inclusion/Exclusion of Youth and Rhetorical and Symbolic Illusions of Social Change in Recent Spanish Education Policy», en FUN, G. y POPKEWITZ T. S. (eds.): *Handbook of Education Policy Studies, Values, Governance, Globalization and Methodology*, Singapore, Springer, vol. 1, 2021, pp. 131-163.

Indicaciones 2004 justifica el valor de la enseñanza de la religión católica, considerada como disciplina fundamental para educar el ideal personalístico.

La escasez de investigación histórico-intelectual sobre el personalismo italiano en educación es un límite para el análisis. Los libros de Giorgio Chiosso (2001) y Marisa Musaio (2009) brindan información útil, aunque los autores reconocen que solo ofrecen una introducción¹¹.

Otros trabajos anteriores, clásicos de la investigación académica italiana como el libro de Giuseppe Flores d'Arcais (1994), son más útiles como fuentes primarias que como estudios historiográficos¹².

Debido a estas condiciones, creemos que un estudio del personalismo italiano debemos basarlo en un análisis directo de fuentes históricas. Un archivo particularmente rico para este propósito son las publicaciones de *Scholé*, Centro de Estudios de Educación para Maestros Cristianos. Esta institución, desde su fundación en 1954 hasta hoy, ha organizado congresos anuales casi ininterrumpidamente acerca de temáticas educativas consideradas importantes en relación del contexto histórico italiano (activismo, experimentación, metodología, ciencia, familia, legalidad, intercultura, convivencia civil, etc.)¹³

Además de la especificidad cosmopolita, la profundización histórica sobre las *Indicaciones* de 2004 permite destacar los efectos persuasivos de este constructo cívico, que trabaja sobre expectativas sociales grandes y distintas en la Italia contemporánea y las combina: valores éticos católicos, competitividad del individuo, convivencia civil pacífica, sociedad sin fronteras, globalización económica armoniosamente desarrollada, principalmente.

2. Moratti y Bertagna

Desde sus inicios en la política, en 1994, año en el que fundó el partido *Forza Italia* y ganó las elecciones políticas, el empresario Berlusconi (1936) ha trabajado con intensidad por la construcción de su deseo de una sociedad unida y competitiva a través del espíritu empresarial y los principios cristianos tradicionales¹⁴. Entre las personas que colaboraron con Berlusconi para desarrollar su proyecto político se encuentra Letizia Moratti (1949), nombrada directora de la RAI, la histórica empresa nacional de radio y televisión pública, después de la primera victoria electoral en 1994¹⁵. Tras ganar las elecciones por segunda vez, en junio de 2001, la eligió como ministra de Educación, cargo que ocupó hasta 2006. Unos

¹¹ CHIOSSO, G.: *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001; MUSAIO, M.: *Il personalismo cattolico italiano nel secondo Novecento*, Milano, Vita e pensiero, 2009 (2.ª ed.).

¹² FLORES D'ARCAIS, G. (ed.): *Discipline personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola, 1994.

¹³ MUSAIO, M.: *op. cit.*, p. 78.

¹⁴ MUSSO, P.: *Berlusconi, le nouveau prince*, La Tour-d'Aigues, l'Aube, 2004.

¹⁵ CHIARENZA, F.: *Il cavallo morente. Storia della Rai*, Milán, FrancoAngeli, 2006.

meses más tarde, Moratti ganó las elecciones a la alcaldía de Milán, siendo la primera mujer en presidir la capital italiana de las finanzas¹⁶.

Como Berlusconi, Moratti proviene del mundo de las grandes empresas (su marido fue Gianmarco Moratti, porque ella en realidad se llama Maria Letizia Brichetto Arnaboldi; Gianmarco fue uno de los principales industriales italianos, perteneciente a una familia protagonista del pleno auge económico italiano, entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta del siglo XX hasta la actualidad a través de la *Compañía Refinería Sarde*)¹⁷. Letizia Moratti, recordando poco antes de ser nombrada ministra, dijo: «Gestioné el sur de Europa y Sudamérica, por lo que estaba a cargo de sesenta empresas en doce países». También la ministra, que no se declaró practicante, sí afirmó un mes después de su nombramiento que «en la Biblia está todo lo que necesitas»¹⁸. En este sentido fue significativo que encargara al católico Giuseppe Bertagna coordinar un pequeño grupo de expertos para implementar un nuevo currículum para la educación obligatoria. Bertagna fue fundamental para la elaboración de las *Indicaciones* (2004) y para los demás documentos de reforma, como él mismo destacó y como también señaló el pedagogo Norberto Bottani, miembro de la misma comisión¹⁹.

Para las asignaciones y trabajos de investigación, Bertagna funde los valores católicos con los valores de la empresa. Fue profesor asociado de *Pedagogía General* en la Universidad de Bolonia de 1995 a 2001, año a partir del cual fue catedrático de la misma docencia en la Universidad de Bérgamo. Representante del Gobierno italiano en el *Consejo de Educación* de la OCDE de enero a diciembre de 2002, a partir de 2009 coordina la Escuela de Doctorado denominada *Formación de la persona y del mercado laboral*, en donde dirige también la revista católica *Formación, Trabajo, Persona*. Es consultor en temas de transición de la escuela al trabajo también para organismos públicos (Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales, Región de Lombardía) y entidades privadas como la *Fundación Giuseppe Tovini* de Brescia.

Entre los autores de referencia de Bertagna está su profesor Agazzi; Marco Agosti, maestro y pedagogo católico en la época del fascismo (1922-1943) y la república italiana, establecida en 1948, y el sacerdote Luigi Giussani (1922-2005), fundador de *Liberación y Comunión*, que, nacido como una rama de la *Acción Católica* en los años cincuenta del siglo XX, luego se ha convertido en un movimiento autónomo importante en la sociedad italiana, con la presencia de numerosos y prestigiosos laicos desde los años setenta hasta la actualidad²⁰.

¹⁶ POLETTI, R. (ed.): *Io Letizia. Il sindaco di Milano si racconta*, Milán, Mind, 2011.

¹⁷ BARCA, F. (ed.): *Storia del capitalismo italiano*, Roma, Donzelli, 2010.

¹⁸ POLETTI, R.: *op. cit.*, pp. 29 y 84.

¹⁹ BOTTANI, N.: «Un'altra occasione perduta: Letizia Moratti e la commissione Bertagna», *Italianieuropei*, 3 (2002), en <https://www.italianieuropei.it/it/la-rivista/archivio-della-rivista/item/472-un-altra-occasione-perduta-letizia-moratti-e-la-commissione-bertagna.html>.

²⁰ BERTAGNA, G.: *Curriculum vitae*, en <http://www.woounibg.it/dati/persona/763/3782-cv%20prof.%20Bertagna%20oper%20sito%202017.pdf>.

El pedagogo y el religioso, combinados en su personalidad, son fundamentales para que Bertagna profundice en los significados de la persona «integral» y confiera una base religiosa sobre el principio del desarrollo personal a través del trabajo. Estos temas y las fuentes en las que se apoya Bertagna acercan su discurso al de Chiosso, uno de los miembros de la comisión de las *Indicaciones* (2004) (Chiosso fue alumno de Aldo Agazzi en la *Universidad Católica* de Milán, uno de los principales pedagogos personalistas italianos después de la Segunda Guerra Mundial). También Chiosso se refiere a la importancia de destacar la dimensión religiosa de la persona y el valor salvífico-educativo del trabajo a través del pensamiento del sacerdote don Luigi Giussani (1922-2005) y también de las ideas de Víctor García Hoz (1911-1998), líder de la pedagogía académica española desde la época del franquismo hasta finales del siglo XX y uno de los primerísimos supernumerarios de Opus Dei²¹.

3. La personalización del ciudadano del mundo en las *Indicaciones* del nuevo milenio

Con el término *Indicaciones* (2004) se entiende el conjunto de los tres primeros anexos que acompañan al decreto legislativo número 59 de 10 de febrero de 2004 que proporcionan la definición curricular italiana, dirigida a los alumnos de 0 a 14 años, por la ministra Moratti (véase Cuadro 1).

CUADRO 1. Decreto Legislativo 59 y anexos (*Indicaciones* 2004)

Decreto Legislativo número 59, de 10 de febrero de 2004	Título	Edad
Texto del decreto	Definición de normas generales relativas a la infancia y al primer ciclo de educación, de conformidad con el artículo 1 de la ley núm. 53	0-14 años
Anexo A	Indicaciones Nacionales para Planes Personalizados de Actividades Educativas en Preescolares	0-6 años
Anexo B	Indicaciones nacionales para planes de estudios personalizados en la escuela primaria	6-11 años
Anexo C	Indicaciones Nacionales de Planes de Estudios Personalizados en 1.º de Secundaria	11-14 años
Anexo D	Perfil Educativo, Cultural y Profesional del Estudiante al finalizar el Primer Ciclo Educativo	14 años

Fuente: Elaboración propia.

²¹ CHIOSSO, G.: «Presentazione», en GARCIA HOZ, V.: *L'Educazione Personalizzata*, Brescia, La Scuola [trad. it. y editor G. Zaniello], pp. 5-9.

El decreto y anexos, que representan cronológicamente la primera implementación del plan de reforma de la ministra, redactado el año anterior con la ley número 53, fueron publicados el 2 de marzo de 2004 en el *Boletín Oficial* donde ocupan 116 páginas²². El texto legal en realidad no va encabezado por un preámbulo que sostenga los principios que argumentan la reforma que se decreta, sino que tal parte argumentativa aparece en los anexos. El texto del decreto prescribe en general los objetivos y órdenes de las escuelas (pp. 5-10). Los anexos profundizan en el mismo contenido según las diferentes edades del alumnado y hay también un anexo D que define algunos instrumentos didácticos; termina con un *Perfil educativo, cultural y profesional del estudiante*.

Hay que hacer notar que la mayoría de los términos y objetos de prescripción de las *Indicaciones* (2004) ya están presentes en la normativa impulsada por el ministro Luigi Berlinguer (1996-2000), exponente del campo de centro-izquierda, como, por ejemplo, el tema de la competencia. Sin embargo, las *Indicaciones* (2004) reconfiguran todo situándolo dentro de la perspectiva personalista. Una clara indicación de este enfoque es la insistencia del término mismo de persona («formación de la persona humana», p. 115) y sus derivados, personal («autonomía personal de niñas y niños», p. 6; «Ficha de evaluación personal», p. 117), personalización («personalización de actividades educativas», p. 5; «personalización de planes de estudios», p. 6), personalizada (planes de estudios personalizados, p. 7; horario anual personalizado, p. 8), personalidad (desarrollo de la personalidad, p. 6)²³.

El dominio del lenguaje personalista también actúa sobre el discurso de la ciudadanía absorbiéndolo, proceso expresivamente reconocible en la marginalización del vocabulario de carácter *cívico*, casi sometido al silencio. Es significativo que en todas las *Indicaciones* (2004) la palabra «ciudadano» esté presente solo dos veces, una de los cuales cerca de la expresión «desarrollo de la personalidad», quedando relegada a las notas de las páginas finales (p. 117). Incluso la expresión «convivencia civil» aparece solo una vez (p. 6).

Sin embargo, el razonamiento de las *Indicaciones* (2004) proyecta un ideal cosmopolita. El propio Bertagna subrayó la «dimensión internacional y global» del plan, presente formalmente a través de la enseñanza del inglés y de una segunda lengua comunitaria; la atención a la dialéctica global-local a nivel histórico y lingüístico; y el conocimiento del contenido de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En un nivel aún más sustancial, Bertagna destaca que el significado mismo de persona es el «recurso para el mejor ser humano educativo de todos los hombres»²⁴. Aquí es importante subrayar cómo la persona absorbe todo, incluso las cualidades de ciudadanía.

²² *Boletín Oficial* número 51 de 2 de marzo de 2004, Roma, República Italiana, pp. 1-116.

²³ *Ibidem*.

²⁴ BERTAGNA, G.: «La dimensione europea e internazionale nei documenti della riforma della scuola italiana», en PORTERA, A. (ed.): *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano, Guerini, 2006, pp. 37-38.

Esta perspectiva personalista del ciudadano es el eje fundamental con el que las prescripciones de las *Indicaciones* de 2007 y 2012 promueven de manera explícita la educación cosmopolita. Concebidos por una comisión presidida por el pedagogo católico Italo Fiorin, estas nuevas *Indicaciones* afirman la formación de ciudadanos «capaces de participar conscientemente en la construcción de mayores y más estructuradas colectividades, sea la nacional, la europea, la planetaria» (*Indicaciones* 2012, p. 10), orientando la educación a la centralidad de la persona. El inicio del párrafo homónimo, que aclara lo que se quiere decir, es una verdadera síntesis de los significados de la tradición personalista italiana, todos presentes en *Scholé*, como por ejemplo en la obra de Aldo Agazzi (1972), en donde la persona es objetivo final de la educación, referencia del sentido y orden de las relaciones sociales por ser único e irrepetible en la historia (singularidad)..., una realidad compleja²⁵. El texto curricular afirma:

La finalidad de la escuela debe definirse a partir de la persona que aprende, con la originalidad de su camino individual y las aperturas que ofrece la red de relaciones que se unen al entorno familiar y social. La definición e implementación de estrategias educativas y docentes debe tener siempre en cuenta la singularidad y complejidad de cada persona, su identidad articulada, sus aspiraciones, habilidades y sus debilidades, en las distintas etapas de desarrollo y formación²⁶.

4. El mundo académico y la recepción de las *Indicaciones* (2004)

El mundo italiano de la investigación educativa contemporánea hereda un marcado enfoque filosófico de su pasado en la segunda mitad del siglo XX, que, en forma esquemática y presente en la recepción de las *Indicaciones* (2004), sigue desarrollando tres grandes áreas teóricas y filosóficas: la católico-personalista, la más consistente en número de investigadores; la secular-progresista, y la socialista (este último grupo hoy casi completamente absorbido por el segundo).

El personalismo pedagógico se ha expresado según distintas corrientes: metafísica general (Luigi Stefanini, Giuseppe Flores d'Arcais), neotomista (Mario Casotti, Marco Agosti), espiritualista (Giovanni Calò), «historiador» y situacionista (Aldo Agazzi y Gaetano Santomauro)²⁷.

Todos los alumnos de esos investigadores del siglo XX dominan hoy las universidades. Por ejemplo, los alumnos de Aldo Agazzi (1906-2000), gran pedagogo de la *Universidad Católica del Sacro Corazón* de Milán, son en parte autores de las *Indicaciones* (2004) (Beratgna y Chiosso); en parte son admiradores abiertos: el historiador del pensamiento Luciano Pazzaglia (Milán y Brescia) y Luciano

²⁵ AGAZZI, A.: «La mia pedagogia», en VV. AA.: *La mia pedagogia*, Padova, LIVIANA, 1972, pp. 37-38.

²⁶ *Indicaciones* (2007), *op. cit.*, p. 17; *Indicaciones* (2012), *op. cit.*, p. 9.

²⁷ CHIOSSO, G.: *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001.

Caimi (Brescia). Otros autores son abiertamente admiradores de la política escolar de Berlusconi y de las *Indicaciones* (2004)²⁸.

El ámbito católico actual también está representado por intérpretes más progresistas, siempre personalistas, más afectados por la antropología y la psicología, que no se han posicionado en contra de la escuela de Berlusconi, sino que han colaborado con gobiernos que se le oponen. Entre estos se destacan Milena Santerini e Italo Fiorin. Santerini dio un aporte fundamental en la elaboración de los lineamientos del ministro de Educación Giovanni Fioroni (2006-2008) para un gobierno de centroizquierda. Fiorin fue coordinador de la comisión que desarrolló las nuevas *Indicaciones* (2007 y 2012)²⁹.

Quienes han criticado abiertamente la reforma escolar de Berlusconi son académicos que representan a la secular progresista, representada en la segunda mitad del siglo XX por estudiosos de inspiración deweyana (como Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi), humanística (Luigi Volpicelli), filosófico racionalista (Giovanni Maria Bertin)³⁰. Este último fue el maestro de Franco Frabboni (Bologna) y Massimo Baldacci (Urbino), dos de los pedagogos progresistas italianos contemporáneos más representativos y dos de los mayores críticos de *Indicaciones* (2004) y de la reforma de Moratti.

Baldacci, que se basa también sobre aportes gramscianos, atacó toda la política de Moratti, que mortifica la escuela de la igualdad entre los alumnos en favor del mercado, tema igualmente presente hoy a través del mismo estudioso y las voces más sociológicas de Emiliano Grimaldi y Roberto Serpieri. Los modelos contrapuestos de escuela (democrática y neoliberal), destaca el mismo Baldacci, han desarrollado a partir de las *Indicaciones* (2004) hasta hoy un debate nacional entre individualización (igualdad entre los alumnos) y personalización (desarrollo de las potencialidades individuales)³¹.

También Frabboni y también Giovanni Genovesi, asistente histórico del deweyano Lamberto Borghi en la Universidad de Florencia, critican fuertemente la reforma de Moratti en defensa de la escuela pública y laica, entrando también en este caso en un debate intelectual y político central en la historia de la República italiana desde la posguerra hasta nuestros días. Dentro de esta historia, un hecho muy importante fue el nuevo Concordato estipulado entre Iglesia y Estado italiano en 1986. Este pacto, que pone fin al anterior, el de los *Pactos de*

²⁸ LA MARCA, A.: *Personalizzazione e apprendimento*, Roma, Armando, 2005; y MARI, G.: «Pedagogia generale e metafisica», en VICO, G. (ed.): *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Milán, Vita e Pensiero, 2006.

²⁹ SANTERINI, M.: *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2003. FIORIN, I.; CASTOLDI, M. y PREVITALI, D. (eds.): *Dalle Indicazioni al curricolo scolastico*, Brescia, La Scuola, 2013.

³⁰ MENCARELLI, M.: *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Problemi e termini del dibattito*, Perugia, Telegraph, 1997.

³¹ GRIMALDI, E. y SERPIERI, R.: «The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011», *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 2012, pp. 146-180. BALDACCIO, P.: *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milán, FrancoAngeli, 2019. CHIOSO, G.: *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.

Letrán (1929), que sobrevivió al fin del régimen fascista, estableció la enseñanza no obligatoria de la religión católica en todas las escuelas públicas³².

En cuanto al ámbito socialista, la consistencia de personas e instituciones nunca ha sido comparable a la católica. La investigación marxista, institucionalmente, podría considerarse nueva después de la Segunda Guerra Mundial. Demasiado joven para difundirse y echar raíces, antes de la censura y el exilio durante el período fascista (1922-1943). Sin embargo, la cultura marxista estuvo muy presente en Italia y contó con el apoyo político del *Partido Comunista Italiano* (PCI), protagonista de la Resistencia contra el poder ocupante alemán y el fascismo republicano, participó como actor principal en la elaboración de la Constitución republicana (1948) que aún está vigente. El PCI representó el segundo partido político, después de la *Democracia Cristiana* (DC), en la historia de la República en la segunda mitad del siglo XX.

A través de revistas especializadas (*Scuola democratica. Periodico di battaglia per una nuova scuola*, *La voce della scuola democratica* y *La Riforma della scuola*), revistas culturales (*Rinascita*, *Società* e *Il Contemporaneo*) y *L'Unità*, el periódico del PCI, los investigadores marxistas, militantes o miembros del partido, como el filósofo Antonio Banfi, padre del racionalismo crítico; Dina Bertoni Jovine, y Mario Manacorda, teórico de las tesis pedagógicas de Marx, fueron tenaces defensores de una política escolar en clara oposición a los pedagogos católicos contemporáneos. Frente a los *Programas de enseñanza primaria* promulgados en 1955 por el ministro demócrata cristiano Giuseppe Rufo Ermini, estos intelectuales promovieron la educación del hombre que lucha por derrotar el monopolio de la cultura burguesa, aliada con la católica. Entre los muchos temas que sacaron a relucir la tesis socialista y anticatólica estaba la prioridad de la escuela pública sobre la privada; la crítica a la estructura de clases del sistema escolar; el compromiso de llevar la escolarización obligatoria y unificada hasta los 14 años, y, a nivel de investigación, la crítica de la pedagogía «absoluta» en favor de una historia de la pedagogía y de las instituciones educativas atenta a la política y a la vida social³³.

Los hechos históricos ligados a la caída del muro de Berlín y, a nivel nacional, al final del PCI (1991) han influido en el redimensionamiento de la investigación pedagógica socialista. Entre los hombres e instituciones actuales que tratan de mantener vivo ese legado se encuentran Donatello Santarone, Edoardo Puglielli y el *Centro de Estudios sobre Marxismo y Educación* (CESME) en la Universidad Roma Tre, así como el periódico nacional *Il Manifesto*, que atacó la reforma de Moratti como una obra del capitalismo italiano neoconservador con Scipione Semeraro, secretario general de la sección de escuelas y universidades de la

³² FRABBONI, F.: «La scuola tra sfide e normalizzazioni: La riforma Moratti», *Ricerche pedagogiche*, 37(142) (2002), pp. 5-9; GENOVESI, G.: «La scuola della Moratti», *Ricerche pedagogiche*, 159 (2002), pp. 45-50.

³³ TOMASI, T.: *Scuola e pedagogia in Italia (1948-1960)*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

Confederación General del Trabajo de Italia (CIGIL), el mayor sindicato de izquierda italiano³⁴.

5. La contingencia del «cristianismo eterno»

Los pedagogos católicos italianos de la segunda mitad del siglo xx usan sistemáticamente la palabra «cristiana» para definir su propia disciplina y «cristianismo», para nombrar la cultura de pertenencia como queda claro en las publicaciones de *Scholé*. Fundada en 1954, la institución, con sede en Brescia, surgió tras años de esfuerzos para coordinar las fuerzas católicas entre estudiosos de la pedagogía y operadores en el campo de la educación, como maestros y profesores de la UCIIM (Unión de Docentes Italianos Católicos). *Scholé* fue apoyada, financiada y organizada por la editorial La Scuola, fundada en 1904. Para el nacimiento del centro fue fundamental la aportación conjunta de docentes universitarios católicos, entre los cuales sobresale Aldo Agazzi, el primer secretario de la institución, Giovanni Calò, Mario Casotti, Giuseppe Flores d'Arcais, Gesualdo Nosengo y Luciano Stefanini, que fueron miembros del órgano directivo³⁵.

Desde el punto de vista de las relaciones discursivas el uso de las palabras «cristiana» y «cristianismo» establece una relación de afinidad tanto con la filosofía cuanto con la política personalista. Con la primera hay convergencias a nivel internacional y nacional, desarrolladas en los años treinta y cuarenta, en particular el *Centro Estudios Filosóficos de Gallarate*, creado en 1944, institución clave en ámbito italiano. En el ámbito político los mismos términos se utilizaron por parte de la *Democracia Cristiana*, siempre el primer partido en el gobierno de la república italiana, desde su constitución en 1948 hasta el 1994³⁶.

Desde un punto de vista semántico-persuasivo, el uso de «cristianismo» y «cristiano» por parte de los pedagogos de *Scholé* es un ejemplo de ideas-unidad criticadas por Skinner porque son herramientas orientadas más por una intención retórica para legitimar/deslegitimar una identidad por el presente que una síntesis para la comprensión y extraída de la investigación histórica y social. Las ideas-unidad son nociones hipostatizadas que nivelan complejidad, relaciones, diferencias, discrepancias y evolución de un fenómeno histórico. «Cristianismo» y «cristiano», en el contexto en el que se utilizaron, permiten implícitamente a los pensadores italianos de *Scholé* autovalorarse; presentarse como portadores de un pensamiento «ecuménico», ante la variedad y la falta de unidad histórica de las confesiones cristianas. Se piensa como un mensaje considerado como válido para todos los creyentes en Jesús; un discurso de verdad que debe difundirse entre los no creyentes. Significativamente, los términos de catolicismo y católico

³⁴ SEMERARO, S.: «La scuola della destra. Misfatti Moratti», *La rivista del Manifesto*, 25 de febrero de 2002, pp. 25-28.

³⁵ AGAZZI, A.: «Presentazioni», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955.

³⁶ MAMMARELLA, G.: *op. cit.*

se utilizan con mucha menos frecuencia, y siempre como sinónimo de todo el cristianismo. No hay que olvidar que en el mundo el siglo XX, como hoy, había una gran variedad de confesiones cristianas además de las más conocidas, como la católica y las protestantes, como las de zwinglianas, luteranas, calvinistas y anglicanas³⁷. El cristianismo como conocimiento válido para todos y en todas las épocas implica considerar como obvia su referencia necesaria e insustituible en la definición y en la educación de la persona. Sin embargo, el análisis histórico proyecta la dinámica de mimetización del punto de vista católico del constructo, la de ser la religión tradicional en Italia.

La organización, los hombres y las ideas expresadas en el primer congreso de *Scholé*, titulado significativamente *La pedagogía cristiana*, y celebrado en 1954, son muy emblemáticos. Fue posteriormente reconocido por muchos intelectuales como fundamental por el nacimiento del personalismo italiano en la educación³⁸. De hecho, el congreso fue financiado por la editorial católica La Scuola y fue precedido por una misa, celebrada con rito romano por la única autoridad religiosa presente, el obispo de Brescia Giacinto Tredici. Todos los investigadores extranjeros invitados procedían de universidades católicas: Raymond Buyse y Albert Kriekemans de la Universidad de Lovaina (Bélgica), Adolfo Muñoz Alonso de la Universidad de Murcia (España), Emile Planchard de la Universidad de Coímbra (Portugal) y Raymond Savioz de la Universidad de Zúrich (Suiza).

Los conferenciantes basaron el trabajo del centro en documentos oficiales de la Iglesia romana sin aclarar históricamente el concepto de «cristianismo». En la introducción del congreso, Agazzi afirmó como objetivo de la propia institución el de «perfilar la concepción de la educación bajo el cristianismo y especificar cómo el cristianismo afecta la pedagogía». Después Agazzi destacó autoridades solo de la Iglesia romana en la historia moderna (Vittorino da Feltre, Juan Bosco, Andrés Manjón y Jacques Maritain), representantes del panteón del «cristianismo eterno» [que] debe ser la referencia [...] en el mundo de la enseñanza hoy³⁹.

También Casotti, uno de los principales pensadores tomistas en la Italia de la época, siempre en la sección de los discursos de apertura del congreso, utilizó el esquema comunicativo universalista de Agazzi. Definió *Scholé* y su trabajo como de «cristianos», y dijo que «incluye todo el movimiento del pensamiento filosófico de la enseñanza que se basa en las enseñanzas del Evangelio y aquellos escritores y pensadores inspirados en el Evangelio de hoy»⁴⁰.

Stefanini, siempre en la sección introductoria del congreso, fue también universalista. Después de celebrar las bondades del pensamiento «bíblico-cristiano-católico» sobre «la singularidad personal» en oposición al «mito pagano-

³⁷ FILORAMO, G. y MENOZZI, D. (eds.): *Storia del cristianesimo. L'età contemporanea*, vol. 4, Roma-Bari, Laterza, 2006 (3.ª ed.).

³⁸ Sobre la importancia del congreso MACCHIETTI, S. S.: *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulloni, 1998, p. 36.

³⁹ AGAZZI, A.: «Presentazioni», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955, pp. 12-13.

⁴⁰ CASOTTI, M.: «Presentaciones», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955, pp. 23-24.

odínico-luterano-existencialista», afirma que «el cristianismo ha sido un agente impulsor de la larga y no siempre lineal historia de la humanidad, estimulando al hombre a actualizar los valores que son inherentes a su naturaleza»⁴¹.

En la misma conferencia, específicamente sobre la referencia indispensable del cristianismo, el neotomista Agosti, retomando su ensayo *Principios de la educación integral* (1952), afirmó que la enseñanza «cristiana» guía a la persona humana, «ordenada directamente en la dirección de Dios como fin último, absoluto»⁴². También Flores d'Arcais señaló que la tradición «cristiana» permitió examinar de la manera más compleja posible los problemas existenciales que surgen en la pedagogía, como el destino humano y el fin⁴³.

En esta línea, Calò, en la introducción al segundo congreso de *Scholè* (1955), dedicada a la reflexión de la novedad de la pedagogía extranjera y liberal del activismo, afirmó que en «estos congresos, estamos obligados, y siempre estaremos obligados, a asumir nuestra responsabilidad particular, a demostrar nuestra fe en la necesidad del pensamiento católico en la sociedad moderna»⁴⁴.

Desde el inicio del nuevo milenio, el propio Bertagna ha desempeñado un papel importante en *Scholè* a través de la presentación de discursos en relevantes congresos, como en el 2004, con la ponencia titulada «Educación cristiana y enseñanza de la religión», donde retoma el concepto universalista de la religión cristiana y de la necesidad de enseñarla⁴⁵. De forma similar, en el libro *Detrás de una reforma* (2009), comentario de Bertagna a los actos normativos de Moratti, defiende la «tradición cristiana» que, más que las raíces clásicas, contribuyó a «enseñar a Europa y al mundo el concepto y la práctica del «individuo humano» que se reconoce a sí mismo como tal en la medida en que está infinitamente abierto al «otro» a través del logos»⁴⁶.

Coherentemente, las *Indicaciones* (2004) expresan llanamente la idea-unidad del cristianismo, de su valor de referencia que lleva a legitimar la enseñanza de la religión católica. En particular en una sección clave, que se titula *Perfil educativo, cultural y profesional del alumno al final de la escuela primaria (6-14 años)* (el anexo D de las *Indicaciones* de 2004, citado anteriormente, establece que los alumnos deben ser conscientes de las raíces judeocristianas de «la identidad espiritual y material de Italia y Europa»). Después, en la parte final del documento, se afirma que «la dimensión religiosa de la experiencia humana y la enseñanza de la religión católica, enseñada de acuerdo con el contenido del Concordato [entre Italia y la

⁴¹ STEFANINI, L.: «Presentaciones», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955, pp. 27, 34 y 40.

⁴² AGOSTI, M.: «Premisas y aportes para la elaboración de una pedagogía integral según el personalismo cristiano», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955, p. 245.

⁴³ FLORES D'ARCAIS, G.: «La pedagogía cristiana», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955, pp. 195-204.

⁴⁴ CALÒ, G.: «Presentaciones», en VV. AA.: *El activismo pedagógico. Atti della conferenza II di Scholè*, Brescia, La Scuola, p. 15.

⁴⁵ BERTAGNA, G.: «Educazione Cristiana e insegnamento della religione», en VV. AA.: *Cinquant'anni di Scholè tra memoria e impegno. Atti della conferenza XLIII di Scholè*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 41-104.

⁴⁶ BERTAGNA, G.: *op. cit.*, 2009, p. 348.

Santa Sede] y los acuerdos posteriores son de importancia clave». La primera disciplina tratada en el documento, la enseñanza de la religión católica, se afirma y concibe como obligatoria en todas las escuelas públicas y privadas, aunque se dio a las familias la opción de optar por una asignatura alternativa⁴⁷.

6. El alma religiosa para la competición global

El sujeto del «cristianismo eterno» es un individuo inscrito en una metafísica del alma, conocimiento que se obtiene a través de la Revelación. En torno a este sujeto absoluto, la pedagogía personalista italiana construye su discurso de la educación de la ciudadanía a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta hoy. El ciudadano no necesita tener connotaciones a través del lenguaje cívico, sino religioso, el único verdaderamente eficaz porque permite expresar cualidades valiosas en cualquier sociedad y tiempo. Lo que importa es la intimidad «eterna», más allá de los particulares aspectos políticos, culturales, sociales, etc.

Entre los testimonios de este enfoque se encuentra el discurso de Stefanini en el primer congreso de *Scholé* (1954), quien dijo que «Dios «vivo en espíritu y verdad» coloca la primacía espiritual bajo el pensamiento y la acción humana. [...] El finito relacionado con el absoluto desarrolla infinitamente el humano»⁴⁸. También Agazzi en *El discurso pedagógico* (1975), libro de gran relevancia en la investigación italiana, después de asumir el concepto de cristianismo eterno, afirma que «la persona es entonces válida, por su propia dignidad [...] más allá y por encima de los caracteres individuales y por situaciones tanto «psicológicas» como histórico-sociales de cada hombre»⁴⁹.

En expresiones más recientes, el léxico personalista se renueva a través de términos tomados de las teorías sociales y económicas de la globalización. Sin embargo, el razonamiento sigue estando básicamente apegado a la misma metafísica del alma que tiende siempre a subordinar los conceptos políticos. En este sentido, en las intervenciones en el trigésimo primer congreso de *Scholé* en 1992 se pueden encontrar numerosos testimonios, como el de Letterio Smeriglio, que dentro de un enfoque «estrechamente vinculado a la idea de la globalización», habla de educación del individuo «atado no solo a su dimensión terrenal terrestre sino más particularmente a la dimensión espiritual perpetua»⁵⁰. De forma similar, Cosimo Laneve y Luigi Pati exaltan el alma metafísica, base –dice el primero– de «la unidad humana y universalidad» o –en términos del segundo– de «la educación

⁴⁷ *Indicaciones, op. cit.*, 2004, anexo D.

⁴⁸ STEFANINI, L.: *op. cit.*, p. 26.

⁴⁹ AGAZZI, A.: *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Milano, Vita e Pensiero, 1975, p. 50.

⁵⁰ SMERIGLIO, L.: «Educación entre la solidaridad nacional y la nueva ciudadanía: perspectivas culturales y problemas pedagógicos», en VV. AA.: *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza. Actas de la LI congreso de Scholé*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 68, 74, 76.

para la ciudadanía de la nación y del mundo», que son «dos caras de la misma moneda»⁵¹.

El mismo razonamiento del sujeto trascendente, expresamente en el caso de Sira Serenella Macchietti en el cuadragésimo primer congreso de *Scholé*, en 2002, con su trabajo titulado *Globalización y nuevas responsabilidades educativas*. La autora declaró que «la principal tarea de la educación en el actual proceso de globalización es promover entre los individuos y las comunidades la capacidad» para «formar una sola familia humana y constituir un solo pueblo de Dios». Esto se puede lograr a través de la educación «ordenada a la promoción del ser y el potencial de cada persona»⁵². También para algunos pedagogos contemporáneos, como Marinella Attinà y Bruno Rossi, la sociedad global, para la que la persona católica es el sujeto ideal, se define de manera menos genérica, es decir, se devuelve a las características de la sociedad económica o, más precisamente, una sociedad de emprendedores que compiten en un espacio global⁵³.

Bertagna retoma explícitamente el valor del alma católica y la une a la idea de empresa y emprendimiento en la económica global, haciendo creer la coincidencia de esta combinación con la educación del ciudadano. En diversas publicaciones destacó cómo la actual «economía y sociedad del conocimiento» se ha consolidado a través del peso creciente que, en las sociedades nacionales, ha adquirido el sector cuaternario, fundamentalmente a través de las actividades de TIC y las actividades estético-cognitivas⁵⁴. Por esta razón no duda de que «las gigantescas transformaciones sociales [...] hoy exigen la búsqueda de una nueva forma de fundar y considerar la ciudadanía»⁵⁵. Por este cambio, «ya no podemos permitirnos no desarrollar lo mejor de todos». Esto es posible a través de la educación de la persona inspirada en la «tradición cristiana del trabajo».

Aquí se confirma la idea de que el concepto de persona trasciende cualquier orden político y económico. En realidad, es precisamente el ámbito civil, y no económico, el que se desvanece detrás de la exaltación del trabajador religiosamente inspirado. En este discurso Bertagna exalta la figura omnipresente del emprendedor: «Los que “emprenden”, quienes trabajan activamente de cabeza y mano en el mundo, para transformarlo, ciertamente no los “tiburones” de las seculares polémicas anticapitalistas del siglo XX, “aunque muchos no sean religiosos

⁵¹ LANEVE, C.: «Escuela-comunidad: un modelo de nueva ciudadanía», en VV. AA.: *op. cit.*, 1993, p. 146; PATI, L.: «Política educativa y planificación pedagógica», en VV. AA.: *op. cit.*, 1993, pp. 205-206.

⁵² MACCHIETTI, S. S.: «Formar una sola familia humana», en VV. AA.: *op. cit.*, 1993, pp. 239 y 241.

⁵³ ATTINÀ, M.: «Globalizzazione ed educazione. Non è solo una questione di rima», en VV. AA.: *L'educazione nella crisi del Welfare State*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 81-86. ROSSI, B.: *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, Brescia, La Scuola, 2012.

⁵⁴ BERTAGNA, G.: *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 94-95.

⁵⁵ BERTAGNA, G.: «Cittadinanza e trasformazioni sociali», en CORSI, M. (ed.): *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010, p. 341.

en el sentido formal”, surgen, en Occidente, “de una cultura informada por valores religiosos”⁵⁶.

El mismo Bertagna subraya que los principios que sustancian las *Indicaciones* 2004 se refieren a lo fundamental de la ciudadanía sin fronteras a través de «la reflexión sobre la dimensión religiosa de la experiencia humana y las enseñanzas de la religión católica»⁵⁷. Además de la definición católica de persona, el discurso de las *Indicaciones* 2004 expresa igualmente y de forma explícita la idea de la educación como una actividad para la ventaja competitiva del individuo, un proceso que siempre debe cultivarse.

[S]i un sujeto ha sido sometido a estímulos educativos muy ricos en periodos sensibles de desarrollo o, incluso, en estímulos tempranos, no tiene la certeza de que las ventajas competitivas adquiridas no se agoten con el tiempo. El proceso educativo individual, de hecho, comienza con la vida y termina solo con ella, en una dinámica continua de conquistas y posible involución, de modo que nunca se gana nada de una vez por todas y nada se pierde para siempre⁵⁸.

7. La dimensión personalista de la sociedad

La atracción hegemónica del sujeto católico en el discurso de las *Indicaciones* de 2004 y de Giuseppe Bertagna se manifiestan en la reelaboración del primado ontológico del sujeto religioso que la filosofía y la pedagogía personalistas italianas de principios de los años cincuenta del siglo XX articularon principalmente a través de dos conceptos: la persona como fuente unilateral de fines sociales y la persona como ser intrínsecamente social.

La promoción de estas ideas en esos años de la reconstrucción del Estado italiano, después del fascismo y de la Segunda Guerra Mundial, y ya completamente dentro de la Guerra Fría, se asocia con la intención de ofrecer una base teórica crítica del socialismo y demostrando la compatibilidad del pensamiento con la ideología liberal.

En este sentido, en el congreso *Persona y Sociedad* organizado en 1950 por el *Centro de Estudios Filosóficos* de Gallarate, Stefanini planteó que la persona tiene «raíces metafísicas en la sustancia espiritual», por lo que es «“un fin en sí mismo», superior a cualquier fin social, en donde los derechos individuales prevalecen sobre todas las disposiciones de la sociedad»⁵⁹.

Un año después, Casotti señaló la misma tesis en su libro *Pedagogía general* (1952): «El hombre existe como individuo o como síntesis entre cuerpo y alma,

⁵⁶ BERTAGNA, G.: *op. cit.*, 2011, pp. 21 y 78.

⁵⁷ BERTAGNA, G.: «La dimensione europea e internazionale nei documenti della scuola italiana» en PORTERA, A. (ed.): *L'educazione interculturale nel contesto internazionale*, Milano, Guerini, 2006. p. 38.

⁵⁸ *Indicaciones*, *op. cit.*, 2004, anexo D.

⁵⁹ STEFANINI, L.: «Institutio divina e Institutio umana», en VV. AA.: *op. cit.*, 1955, p. 39.

mientras que la sociedad no tiene consistencia ontológica, y no puede ser más que un conjunto de individuos». Casotti trazó un paralelo explícito con la idea occidental del Estado, que «garantiza la libertad del individuo hasta el punto de que está en conflicto con la libertad de todos los demás»⁶⁰.

También Bertagna escribe que el primer principio pedagógico «es el fundamento personalista de la educación y la sociedad» y «no es la sociedad la que hace ontológicamente a la persona, sino al revés». Dentro de este razonamiento, Bertagna afirma que el individuo, libre de expresarse, mejora la sociedad y por eso la escuela debe enseñar a los alumnos el valor del discernimiento consciente y el libre albedrío. Afirma también que las *Indicaciones* de 2004 han destacado esta tesis, en particular, cuando establecen que el alumno:

siente plenamente la diferencia entre el bien y el mal sobre la base de la conciencia personal y, por lo tanto, es capaz de tomar decisiones [...] informadas en la vida y el comportamiento social y cívico, y es por eso que el individuo está dispuesto a colaborar con otros, para contribuir a una sociedad mejor⁶¹.

Independientemente del juicio de su artífice, las *Indicaciones* de 2004 exaltan la primacía del individuo que la educación tiene que desarrollar, por ejemplo cuando, en relación a alumnos de la escuela primaria, pone el énfasis en la potencialidad de control sobre los fenómenos informativos-sociales contemporáneos: «El joven es proactivo ante la creciente cantidad de información y estímulos de conducta externos, y los decodifica en lugar de estar sujeto a ellos, y los reconoce y evalúa los mensajes positivos y negativos que pueden recibir e incorporar»⁶². Además de la idea de que un individuo es la fuente unilateral de los fines de la sociedad, la pedagogía de *Scholè* afirma que el individuo es intrínsecamente social.

El carácter endógeno de la sociabilidad tiene el efecto de drenar el pensamiento sobre la educación para la sociedad de manera significativa en favor de la pedagogía para el individuo. La educación social está enteramente absorbida por la educación individual, y esto queda claro en la pedagogía de los últimos decenios a través las declaraciones de Bertagna. Esto se puede destacar en particular cuando el pedagogo comenta la norma en relación tanto con la escuela en general y la clase de alumnos cuanto con el consejo de clase, núcleo que integra el director de la escuela con los profesores y los representantes de los padres. Clase y escuela tienen que ver con el desempeño cognitivo del individuo: «En la escuela, la socialización está y debe estar al servicio del aprendizaje de cada individuo». El consejo de la clase se considera un obstáculo potencial para la libertad del maestro individual, más que una oportunidad para compartir y colaborar en la educación: «El objetivo [...] de la colaboración sistemática con colegas [...] es particularmente

⁶⁰ CASOTTI, M.: *Pedagogia generale*, Brescia, La Scuola, 1952, p. 99.

⁶¹ BERTAGNA, G.: *op. cit.*, 2006, p. 39.

⁶² *Indicaciones, op. cit.*, 2004, anexo D.

el de incrementar el grado de libertad, consistencia y satisfacción educativa y profesional del maestro individual»⁶³.

8. Conclusiones

El cosmopolitismo expresado en el currículo italiano contemporáneo se fundamentó a partir de las *Indicaciones* (2004) a través del significado de persona, extraído de la pedagogía católica nacional. El análisis permite ubicar el constructo cosmopolita como dispositivo legitimador que reelabora temas centrales entre pasado y presente de la historia educativa política y de investigación de la República (1948), temas que también emergen en la recepción académica de las mismas *Indicaciones* (2004). En particular son: la diferencia entre la educación católico-liberal, laico-progresista y socialista democrática; la relación entre la escuela nacional y el mensaje (poder) de la Iglesia; la moralización de los principios del mercado.

Con respecto a la educación democrática, el cosmopolitismo expresado por las *Indicaciones* (2004) intenta persuadir de que, más importantes que las teorías educativas basadas en la historia y la política, los principios metafísicos constituyen lo que cuenta para el ciudadano democrático. Forman a la persona, una realidad distinta y superior al individuo, que es un sujeto contingente, dentro del cual se detienen las teorías colectivistas, comunitarias y economistas igualitarias. La persona, mientras vive dentro de la dimensión social, histórica, geográfica, económica (pero también biológica, psicológica, hereditaria, etc.), está presente antes y más allá de los límites de estas esferas. El proceso de personalización, es decir, de responsabilidad hacia el potencial personal, en relación con los demás según leyes de orden superior a la historia de los individuos, sociedades y formas políticas, implicaría superar la cuestión de la igualdad democrática y el desarrollo individual para los ciudadanos de una nación concebida como una empresa global.

En segundo lugar, el cosmopolitismo personalista afirma la prioridad de la enseñanza de la religión católica, entendida con capacidad disciplinaria de valor universal, capaz de orientar todo el currículo y mostrar la relevancia política del alma errante y trascendente promovida durante siglos por la Iglesia.

En tercer lugar, los principios personalistas que sustentan al ciudadano del mundo no le permiten simplemente adaptarse a las fuerzas del orden económico global, sino que le permiten orientarlo, transformarlo y moralizarlo.

La autoctonía católica comparada con otros recursos internacionales nos hace reflexionar sobre el aspecto irónico del cosmopolitismo curricular italiano contemporáneo. El encanto del eslogan de ciudadanía mundial armoniza con la fuerza evocadora de la historia educativa nacional de los años de la fundación de la República. En ese período de reconstrucción a partir de las ruinas del Estado

⁶³ BERTAGNA, G.: *op. cit.*, 2009, pp. 355 y 362.

fascista (1922-1943) y de reconciliación de la guerra civil que siguió (1943-1945), la elección del personalismo en la educación trató de convencer sobre la discontinuidad con el pensamiento y la política de la temporada precedente (Mussolini, el nacionalismo, el idealismo del filósofo Giovanni Gentile) y mostrar la gran armonía con la tesis occidental. Los significados católicos de «cristianismo» y «persona» fueron el horizonte de significado para la escuela de la Italia liberal democrática y para la promoción de una auténtica conciencia de unidad nacional, que encontró certezas en su historia precisamente en el entrelazamiento indisoluble con la enseñanza de la Iglesia.

Sin embargo, el cosmopolitismo católico del currículum italiano contemporáneo no es una reedición mecánica de discursos personalistas para esperar, con nostalgia, que el pasado regrese, sino que, concebido valioso para el presente al elaborar expectativas a las que se les asigna entidad para valorizar el contexto nacional contemporáneo, tanto del mundo empresarial (con sus referentes en Berlusconi y Moratti) y, más en general, sobre las creencias y esperanzas de los ciudadanos de la República, que, desde el final de los partidos históricos de la DC y del PCI a mediados de los noventa del siglo XX hasta la actualidad, está habitado precisamente por la política berlusconiana, por fuerzas de izquierda liberal y diversas formas de populismo. En este contexto, el cosmopolitismo católico se destaca como un dispositivo de éxito transversal y duradero en estas décadas; como una tecnología del deseo de conciliar múltiples identidades cívicas (nacional, ético-empresarial, ciudadano del espacio global). El cosmopolitismo católico es, en definitiva, un dispositivo que lleva a olvidar la complejidad social y cívica y los posibles efectos del conservadurismo antidemocrático y el enmascaramiento de la hegemonía económica.