

Lettere gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (II parte)

Pietro Maltese

La lettera del 1918

Episodio rilevante ai fini del nostro discorso è quello della lettera che nel marzo del '18 il sardo scrive a Lombardo Radice¹, il quale, volontario al fronte, stava sperimentando una singolare *pedagogia di guerra* nella Sezione «P» (propaganda) dell'esercito italiano. Scopo dell'iniziativa gramsciana è ottenere suggerimenti per la conduzione del *club di vita morale* fondato a Torino nel '17 e interrotto nella prima metà del '18 a causa della chiamata alle armi dei suoi membri. I partecipanti al *club* erano giovani socialiste di estrazione operaia e piccolo-borghese i quali avevano abbandonato gli studi (Carlo Boccardo, Attilio Carena, Andrea Viglongo). L'esperienza, di taglio seminariale, aveva l'obiettivo di essere di *educazione integrale*. Gli autori presi in esame erano Croce, Salvemini, Marx, L. R. stesso. E si tratta di un «catalogo emblematico del [...] socialismo idealistico»² allora coltivato da G., che svela anche limiti e inadeguatezze. Per di più, Viglongo aveva appena finito di recensire, per «Il Grido del popolo»³, un testo di L. R. edito per la collana «Scuola e vita. Biblioteca popolare di pedagogia» diretta dallo stesso, e quella recensione, contenente qualche «imprecisione» scusabile per l'autodidattismo di Viglongo, fu allegata alla lettera. Non bisogna, insomma, sottovalutare il fatto che quei giovani socialisti avessero familiarità con la letteratura pedagogica e provassero ammirazione per lo studioso catanese.

Ora, l'esperienza del *club* è centrale per comprendere come già G. affrontasse il problema pedagogico come problema politico, nonché per decifrare la sua idea di cultura. Critico del diletterismo delle Università popolari⁴, per

¹ A. G., L. marzo 1918 a G. L. R., ora in *Lettere 1908-1926*, Torino, Einaudi 1992, pp. 92-93.

² M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, Roma, Armando, p. 25.

³ A. Viglongo, *Il concetto di educazione*, «Il Grido del Popolo», 16-3-1918, n. 712, p. 2. L'A. reputa lo «studio» di L. R. di «intrinseco valore» per chi desidera farsi «un chiaro concetto della disciplina pedagogica, all'infuori d'ogni pregiudizio positivistico»; inoltre accoglie la concezione idealistica per cui «il farsi dello spirito» non sta nell'acquisizione di abitudini, ma «nel continuo approfondirsi della coscienza della propria umanità»; ribadisce «l'importanza della pedagogia» per i socialisti, risolvendosi la loro «propaganda» a «propaganda d'educazione», la loro «attività» ad «apostolato d'educazione».

⁴ Cfr. A. G., *L'Università popolare*, «Avanti!», n. 355, 29-12-1916, ora in Id., *Cronache torinesi 1913-1917*, Torino, Einaudi, 1980, pp. 673-76: «A Torino l'Università popolare è una

lui cultura è «organizzazione, disciplina del proprio io interiore, [...] presa di possesso della propria personalità, [...] conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti». È questa la cultura da proporre al proletariato affinché esso si emancipi: «ogni rivoluzione è stata preceduta da un intenso lavoro [...] di penetrazione culturale», e «se [...] la storia [...] è una catena degli sforzi che l'uomo ha fatto per liberarsi e dai privilegi e dai pregiudizi e dalle idolatrie, non si capisce perché il proletariato, che un altro anello vuol aggiungere a quella catena, non debba sapere come e perché e da chi sia stato preceduto, e quale giovamento possa trarre da questo sapere»⁵. Si tratta di un'impostazione storicista egualmente riscontrabile in un verbale di una riunione del *club* redatto da Viglongo, da cui si evince come G. raccomandasse letture utili a «vagliare la funzione positiva nell'evoluzione morale del genere umano» esperita da figure religiose (Cristo o Confucio) o dagli scrittori illuministi. Egli allora nutriva «fiducia nel socialismo umanistico [...] erede dei problemi [...] non risolti dalla civiltà borghese»⁶. Da qui, come si legge nella lettera a L. R., la convinzione che per la costruzione della *città futura* la mera «predicazione» (propaganda) fosse insufficiente, risultando invece essenziale articolare piani educativi che coadiuvassero la generazione dell'uomo nuovo ed abituassero i subalterni alla «discussione disinteressata dei problemi etici e sociali». Nel *club*, Carena, Boccardo e Viglongo erano sia promotori che utenti, controllori e controllati nell'ambito di un dispositivo pedagogico orientato all'autoeducazione⁷, mentre G. aveva la funzione di «excubitor», cioè di «solleccatore, suscitatore, risvegliatore, ridestatore, promotore»⁸. Le discussioni disinteressate ivi condotte prevedevano, socraticamente⁹, che ognuno esponesse, partendo dalle letture proposte, i «risultati delle sue ricerche» e stimolasse un dibattito funzionale ad arricchire la riflessione comune e la «fiducia reciproca». Dun-

fiamma fredda [:] né università, né popolare. I suoi dirigenti sono dei dilettanti in fatto di organizzazione della cultura. Ciò che li fa operare è un blando [...] spirito di beneficenza, non un desiderio [...] di contribuire all'elevamento spirituale della moltitudine [...]. Come negli istituti di volgare beneficenza, [...] distribuiscono [...] viveri che riempiono lo stomaco». Agli utenti, sprovvisti di formazione intellettuale, è dato un nozionistico «surrogato» culturale privo di spirito di ricerca; «la conoscenza [è] presentata come qualcosa di definitivo, di apoditticamente indiscutibile», quando, al contrario, «una verità è feconda solo» ove ci si sia sforzati «per conquistarla».

⁵ Id., *Socialismo e cultura*, «Il Grido del Popolo», n. 601, 29-1-1916, ora in Ivi, pp. 99-103.

⁶ Cfr. G. Bergami, *Il giovane G. e il marxismo 1911-1918*, Milano, Feltrinelli, 1977 p. 124.

⁷ Cfr. M. Petrini, *Gramsci e la "novità pedagogica" del Club di vita morale*, «Scuola e città», n. 11, 1997, p. 469.

⁸ M. A. Manacorda, *G. dentro il mito. La stranissima scoperta di una professoressa*, «Riforma della scuola», n. 10, 1980, p. 22.

⁹ Cfr. W. L. Adamson, *Hegemony and Revolution. A. G.'s Political and Cultural Theory*, University of California Press, London 1980, p. 40. Di «eccezionali doti maieutiche» di G. parla anche Bergami commentando i ricordi, di Boccardo, delle riunioni che, camminando, si svolgevano sotto i portici di Torino (G. Bergami, *op. cit.*, pp. 121-122).

que quel progetto educativo si fondava «sul nesso tra didattica e ricerca». G. auspicava, da parte di ciascuno, il «coraggio» e l'«energia morale sufficiente per *confessarsi* pubblicamente». Gli aderenti all'iniziativa «dovevano rendere conto del proprio operato giornaliero [...]. Si doveva cancellare il privato inteso come dimensione di rifugio al riparo da qualsiasi controllo esterno [...] bisognava spazzare via l'idea che esistesse un ambito all'interno del quale l'individuo era assolutamente sovrano». La «fiducia» doveva essere «totale»¹⁰. Per altro, ha notato Broccoli, il tema della confessione coinvolge la «conoscenza del mondo» dell'educando come «presupposto di ogni attività educativa». Il che è un'analogia con L. R., il quale riteneva basilare avere nozione del mondo interiore e dell'ambiente del discente¹¹. Scopo del *club* era la produzione di un medesimo clima culturale, di una «comunione intellettuale e morale di tutti»; e la descrizione delle metodologie adottate potrebbe, ha evidenziato Manacorda, «costituire un'appendice per adulti alle *Lezioni*» del '13¹².

Nella lettera, G. non manca di rimarcare come la divergenza rispetto al coinvolgimento nella *grande guerra* (verso cui egli pure aveva avuto oscillazioni¹³) non potesse cancellare «il rispetto reciproco». Ma la replica di L. R. fu deludente. Immerso in un'opera di propaganda educativa che, partendo dalla ricostruzione morale dello spirito dei quadri dell'esercito, si sarebbe dovuta propagare all'intera truppa, e astioso verso il fronte anti-interventista, rispondeva: «Il mio posto è quassù, per l'Italia, cioè per l'umanità che non vuole servire la Germania. Mala fede dei socialisti ufficiali o cieca loro astrattezza, è che essi hanno collaborato, più o meno, coi tedeschi! Oggi non è l'ora delle accademie pedagogiche, ma della azione per la Patria e per le Patrie! Viva l'Italia e non dimentichiamo Mazzini!». Una risposta, commentò Viglongo nel '76, da «fanatico dell'unione sacra per la vittoria»¹⁴. Vagamente paternalista fu, invece, il suo atteggiamento nei confronti dello stesso Viglongo il quale, nel novembre del '18, era andato a visitarlo al fronte per consegnargli i primi numeri di «Energie nove». Nonostante l'armistizio fosse già stato firmato, L. R. non era intenzionato a dismettere la sezione «P», anzi approfittò dell'incontro per chiedere a Viglongo di entrare a farvi parte. È evidente che il Nostro fosse incorso in contraddizioni proprie dell'*interventismo democratico*¹⁵. *Riteneva che la guerra avrebbe realizzato ciò che non era riuscito al sistema scolastico:*

¹⁰ M. Petrini, *Gramsci e la "novità pedagogica" del Club di vita morale*, «Scuola e città», n. 11, 1997, pp. 468-469.

¹¹ A. Broccoli, A. G. e l'educazione come egemonia, Firenze, La Nuova Italia, 1972, nota n. 13, p. 164.

¹² M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., p. 36. Egualmente, Broccoli allude, con maggiore cautela, alle possibili «suggestioni» della pedagogia del L. R. nel giovane sardo (A. Broccoli, *op. cit.*, p. 43).

¹³ Cfr. A. G., *Neutralità attiva ed operante*, «Il Grido del Popolo», n. 536, 31-10-1914, ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Einaudi, Torino 1958, pp. 3-7.

¹⁴ Cfr. G. Viglongo, *Noterelle gobettiane*, Robin Ed., Roma 2003 (ed. or. 2000).

¹⁵ Cfr. L. Villari, *Dal socialismo all'interventismo (1914-1915)*, «Riforma della scuola», n. 8-9, pp. 21-23.

dare forma ad un popolo coeso, riunito sotto le bandiere della nazione, capace di parlare la medesima lingua e provare gli stessi sentimenti d'amor patrio. Era convinto che, grazie alla guerra, si sarebbe ottenuto il «superamento della divisione e della lotta di classe»¹⁶. La guerra, in definitiva, rappresentava il compimento dell'esperienza risorgimentale – esplicito il riferimento mazziniano del telegramma di risposta. Con questo spirito, si impegnò sempre più sistematicamente in un'opera pedagogica di rinsaldamento e assistenza spirituale della coscienza delle truppe. Dopo Caporetto, l'attività si intensificò e professionalizzò anche in ragione del crescente interesse delle gerarchie, dovuto ad una discutibile decifrazione della sconfitta che chiamava in causa fattori di *disgregazione morale*. In tale frangente, si avvertì l'utilità della *pedagogia di guerra* i cui destinatari erano inizialmente identificati, da L. R., negli ufficiali subalterni, ovverosia quei quadri dell'esercito che avrebbero dovuto salvaguardarne la coesione in quanto cinghia di trasmissione tra gli alti ranghi ed il soldato semplice. Progressivamente, per L. R. si trattò di coordinare, insieme ad altri ufficiali che da borghesi esperivano funzioni intellettuali, una rete di *agit prop* (gli *ufficiali di collegamento*) i quali si sarebbero rivolti direttamente alle truppe. Per questi ufficiali fu, così, stilata una serie di *spunti* di conversazione da proporre ai soldati, non privi di *verve* patriottarda. Al di là della sostanza degli *spunti*, L. R. non mancò di raccomandare espedienti didattici. Suggerì di abbandonare la retorica verbalista, di adottare un linguaggio comprensibile, di penetrare *intuitivamente* la psicologia del soldato, di liberarsi dell'infruttuosa pratica della conferenza, di fare entrare nell'opera di propaganda le più varieguate attività, come accadeva nelle scuole attive. Quell'esperienza di educazione guardava, per altro, oltre la guerra. Da rimarcare il fatto che gli *ufficiali di collegamento* esperissero anche funzioni di sorveglianza attraverso il reperimento di informazioni relative alla vita privata dei soldati cui avevano il compito di far fermentare gli ideali della vittoria. L'iniziativa implicava, quindi, momenti dal carattere poliziesco, forse sottostimati da L. R., volti a stanare i disfattisti socialisteggianti e, in generale, coloro i quali tenevano comportamenti e assumevano atteggiamenti che avrebbero potuto nuocere al morale ed alla volontà della truppa¹⁷. Questo aspetto disciplinare della *pedagogia di guerra* non impediva a L. R. di vedervi il veicolo d'una fusione di anime eterogenee che, nella libera subordinazione allo Stato-nazione, avrebbero ritrovato una coscienza superiore. In una radicale obliterazione del soggetto in ragione di più alti ideali (la Patria), L. R. finiva per anticipare soluzioni della Riforma del '23. Per un'efficace opera propagandistica era necessario educare gli educatori senza richiedere, poi, agli educatori educati di innalzare dalla subalternità i semplici soldati. Educazione, perciò, orientata ai ceti dirigenti come soluzione per l'unificazione morale dell'esercito, trasvalutata nell'educazione spirituale dell'intero popolo italiano. Ecco perché s'è scritto che in L. R. «il problema

¹⁶ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in G. L. R.*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. 24.

¹⁷ Cfr. M. Simonetti, *Il servizio "P" al fronte (1918)*, «Riforma della scuola», n. 8-9, pp. 24-34.

dell'educazione nazionale sia stato [...] unilateralmente ridotto» a quello delle «classi dirigenti»¹⁸. «Ancora preso dai temi della fiducia interclassista del mito giobertiano di un'organica interrelazione tra Stato, nazione e popolo (di cui [...] non aveva mai avuto chiara percezione, per il carattere municipalistico ed agrario del suo socialismo prebellico)», si dette ad un «febbrile attivismo» che, di fatto, gli rese arduo «interrogarsi sulla portata politica, nell'immediato dopoguerra, della [sua] solerte propaganda». Ciò significa, per dirla con Margiotta, che al fronte fu educatore ma non pedagogista. Tanto «immediato e geniale nella prassi», quanto «limitato nella analisi [...] delle finalità ultime cui inconsapevolmente uniformava il suo lavoro»¹⁹. La secca replica a G. era il prodotto di tali contraddizioni, pagate a duro prezzo negli anni del ritiro dalla vita politica a seguito dell'allontanamento dal fascismo.

Il periodo carcerario: i riferimenti espliciti

L. R. nei Q. è messo sotto tiro come esponente paradigmatico delle infiltrazioni pedagogiche rousseauiane e ginevrine nella filosofia neoidealista dell'educazione. Nel Q. 1, in un testo di unica stesura, G. tematizza «alcuni principi della pedagogia moderna» prendendo in considerazione i motivi attivistici della «collaborazione amichevole tra maestro e alunno», della libertà da concedere al fanciullo pur sempre «sotto il vigilante ma non appariscente controllo del maestro», della necessità di lasciare che le «facoltà» dell'educando si sviluppino spontaneamente. Naturalmente, fa risalire questo approccio alla «tradizione ginevrina di Rousseau» e chiama in causa finanche Pesatolzi. Se, per il sardo, il punto di vista di Rousseau è storicamente giustificabile in quanto «reazione», seppur «violenta», ai «metodi pedagogici dei Gesuiti», e dunque va considerato un «progresso», non si può dire la stessa cosa degli epigoni contemporanei: «si è formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni», tra i cui protagonisti egli annovera Gentile e L. R. In particolare, G. stigmatizza il mito della spontaneità, come se la personalità fosse il risultato di uno «sgomitamento» [L. 30-12-1929 a Giulia] coadiuvato dal maestro. A questa immagine, contrappone l'educazione come «lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, [...] contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca» [Q. 1, p. 114]. Ora, la nota costringe ad aprire il fascicolo sulla via italiana all'attivismo a mezzo del neoidealismo. Difatti, nella critica alla precettistica, che irrigidisce il divenire educativo in quanto formalizza una trasmissione *meccanica* di nozioni, Gentile coglie l'irriducibilità a un'astratta regolistica del farsi del soggetto. Coglie l'irriducibile unicità della serie di atti che sostanziano la fenomenologia educativa. Ecco perché, pur richiamando gli elementi di ambiguità, vanno riconosciute con-

¹⁸ U. Margiotta, *op. cit.*, pp. 225-226

¹⁹ Ivi, pp. 215-217.

sonanze con la pedagogia dell'attivismo, non, però, per la costruzione di una metodologia di sviluppo della spontaneità del *puer* attraverso gli strumenti delle scienze umane, quanto per la concettualizzazione dell'*autoeducazione*. Essa, tuttavia, è neutralizzata dall'empirica preminenza del ruolo direttivo del maestro. Sicché, commenta Cives, in Gentile l'*autoeducazione* resta uno spunto «promettente». È, altresì, possibile affermare che l'idea gentiliana dell'atto educativo come relazione dialettica maestro-scolaro nell'unità dello spirito potesse concedere ai contemporanei due possibilità interpretative e prassiche: a) l'annullamento di discente e maestro in quanto «momenti astratti di una sintesi»; b) l'attivazione di un «processo di collaborazione tra due persone concrete»²⁰. L. R. scelse di battere quest'ultimo sentiero contenente istanze della pedagogia moderna. Indubbiamente, assorbì pure influenze provenienti dal filone attivistico, rielaborandole creativamente. Non vanno, infine, trascurate altre fonti del suo attivismo *sui generis*, da Mazzetti, ad esempio, identificate nell'estetica crociana, molla per la costruzione del «mito della spontaneità», né questa sarebbe l'unica interferenza crociana²¹. Ciò detto, l'attacco alla *chiesa* va approfondito per comprenderne a fondo le ragioni. Con Bini possiamo, in L. R., elencare gli elementi che lasciano pensare ad una consonanza con il movimento delle *scuole nuove*: «l'idea che si apprende facendo [...]; [*la promozione della*] spontaneità [...]; l'affermazione [...] che la scuola non è preparazione alla vita ma vita; [...] la critica [...] alla retorica». Ma, aggiunge lo studioso, sono di «spunti». Sarebbe «una forzatura» interpretare le *Lezioni* come un «trattato sull'educazione nuova», quantunque «tale lo affermasse il Ferrière». E quand'anche ci si soffermasse sulle produzioni successive, in cui s'accentua l'avvicinamento all'attivismo, nulla muterebbe. Il punto è, continua Bini, che sempre L. R. accolse motivi attivistici entro un quadro idealista. Non scorse incompatibilità tra attivismo e idealismo. Ed allora si può discorrere di attivismo idealistico *solo* focalizzando l'attenzione sulla spontaneità, non sulla fondazione psicologica della pedagogia o sull'orientamento democratico-progressista. *Solo* seguendo questa strada, cioè secondo Bini accettando una definizione «sfumata» e vaga di quel movimento, è plausibile parlare di un attivismo idealistico²². Ne viene che G. ne ebbe un'idea imprecisa? Su questo punto bisognerebbe chiarire quale fosse la sua conoscenza delle scuole nuove, del pragmatismo americano e deweyano, dell'attivismo europeo. Pur senza svolgere il tema, va sottolineato che a proposito della *chiesa* egli alluda a curiose involuzioni. Il che non sconfessa la tesi di Bini ma la avvalora. È proprio perché il neoidealismo si limitò ad accogliere più o meno superficialmente la causa della spontaneità,

²⁰ D. Izzo, *Accanto ai maestri*, «Scuola e città», n. 12, 1968, p. 630.

²¹ Parimenti Borghi ha evidenziato la progressiva predilezione di L. R. per le posizioni del filosofo campano e la dialettica dei distinti (L. Borghi, *L. R. e Salvemini*, «Scuola e città», n. 12, 1968, p. 583).

²² Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 38-40.

trascurando o rigettando altri elementi dell'attivismo, che il parere gramsciano, lo si condivida nella sostanza o meno, non è peregrino. C'è però un altro elemento di problematicità: nella nota in cui si nomina la *chiesa*, L. R. è assunto a rappresentante dell'involuzione dell'attivismo in Italia, ma proprio L. R. polemizza con le declinazioni eccessivamente spontaneiste della pedagogia nuova, ree di sottodimensionare il ruolo del maestro e dimentiche di piegare l'interesse spontaneo del fanciullo alle finalità del «programma» scolastico²³. A Rousseau è sì riconosciuto il merito di avere valorizzato l'infanzia e di avere scorto l'errore delle pedagogie orientate ad educare il fanciullo per quel che sarebbe diventato e non per se stesso. E tuttavia, gli sono rimproverati errori esiziali, *in primis* l'aver tratteggiato un «bambino che vive fuori della società», raffigurandolo come un «bamboccio»²⁴. «Sacra è la spontaneità dell'alunno», scrive L. R., ma questi «si attende che noi la governiamo»²⁵. Ed allora è da controllare se un'altra nota antisponaneista, che tira in ballo Maria Montessori, non sia più critica o, per dirla con Bertoni Jovine, più «dubbi[a]». Cioè se la carica antiattivista di G. non si eserciti principalmente sulle sue versioni libertarie. Esaminando un articolo del Ferrando nel «Marzocco» del 13-9-1931 avente per tema una ricognizione sul campo condotta in Europa da Washburne sul funzionamento delle *scuole nuove*, G. annovera la «scuola media femminile di Streatham Hill» dove era applicato il «sistema Dalton». In quell'esperimento, da Ferrando reputato «uno sviluppo del metodo Montessori», è rilevato un «grave difetto: le allieve [...] rimandano agli ultimi giorni del mese lo svolgimento del loro compito». Ciò «nuoce alla serietà della scuola» costituendo un «inconveniente [...] per le insegnanti» [Q. 9, p. 1184]. Il riferimento alla Montessori non è neutro né casuale. Usando le parole di Ferrando, G., di fatto, esprime un giudizio negativo. Il che, lascia intendere Dina Bertoni Jovine, adolcisce la valutazione su L. R. L'autrice vede, infatti, lo scrittore delle *Lezioni* del '13 o di *Educazione nazionale* «molto più vicino all'ideale di educazione di G.» rispetto alla studiosa di Chiaravalle²⁶. Ora, se in G. la condanna del *Dalton Plan* sembra indiscutibile, L. R. accoglie positivamente il metodo della Parkhurst, definendolo un «mirabile espediente». Solo segnala il pericolo d'una sua scorretta applicazione ed estremizzazione libertaria. Agli «amici della *scuola attiva*» raccomanda di non esagerare, di non «*chiudere i fanciulli nella loro infantilità*», giacché ciò arrecherebbe danno allo sviluppo della spontaneità. Raccomanda, inoltre, che la libera «*ricerca fatta dal fanciullo*» sia «*ritmata dalla lezione del maestro*»²⁷. Insomma, non ci pare di potere sostenere che, vista la severità gramsciana nei confronti di alcune esperienze

²³ D. Bertoni Jovine, *Il valore di un'eredità*, cit.

²⁴ G. L. R., *L'autonomia dell'educazione e la didattica*, «Minerva», luglio 1936, ora in *Didattica viva*, cit., pp. 19-20.

²⁵ Id., *Lezioni di didattica*, cit., nota n. 1, p. 25.

²⁶ D. Bertoni Jovine, *L. R. e Maria Montessori*, «Riforma della scuola», n. 11, 1958,

²⁷ G. L. R., *Vera e falsa libertà nell'educazione (1927)*, in *Educazione e diseducazione*, cit., pp. 101-104.

di *scuole nuove*, per questo la sua condanna alla *chiesa* sia da relativizzare.

Meno problemi pone il giudizio su L. R. in Q. 5 § 148 (testo di unica stesura) in cui G. analizza un'inchiesta pubblicata su «Fiera letteraria», svolta dal dicembre del '28 al febbraio del '29, avente per argomento quello delle nuove generazioni. In sostanza, a molti intellettuali del tempo era richiesta un'opinione in merito. Si tratta di un'iniziativa reputata «poco interessante», e tuttavia l'intervento di L. R. (16-12-1928) è ritenuto «cosa seria». Il pedagogista in quell'occasione riprendeva l'attitudine sbrigativa della gioventù in ordine al completamento degli studi, la poca pazienza, l'aspirazione al guadagno immediato che rende apatici rispetto agli studi disinteressati e privi di «interesse speculativo» nonostante la sovrabbondanza di filosofia «in giro». Dimostrando attenzione per le classi popolari e fiducia nelle loro energie, aggiungeva che i meglio «disposti spiritualmente» fossero gli universitari provenienti dalle fasce deboli. Da ciò ne ricavava una previsione che G. non poteva non condividere: «gli agiati sono, per lo più, irrequieti, insofferenti della disciplina degli studi, frettolosi. Non da loro verrà una classe spiritualmente capace di dirigere il nostro paese» [Q. 5, p. 676]. Non poteva non condividere per almeno due ordini di ragioni. Innanzitutto, L. R. sembra lamentare le conseguenze deleterie derivanti da una formazione iniziale che, indulgiando in un deleterio facilismo e non abituando alla disciplina dello studio, si riverberava come incapacità di articolare ragionamenti disinteressati. In secondo luogo, l'allusione ai subalterni quali destinatari di un ruolo direttivo e all'inefficienza dei figli della borghesia sembrerebbe ricalcare le rimozioni gramsciane verso la borghesia italiana nonché le considerazioni sulla situazione americana nel Q. 22. Parimenti, nell'americanismo-fordismo la borghesia andava incontro, secondo G., all'immiserimento morale, mentre i protagonisti della fabbrica si preparavano a rovesciare la coercizione industriale in autodisciplina. E questa energia positiva era già stata rintracciata negli anni ordinovisti, allorquando G. scriveva degli operai come di chi possedeva «anima maggiore e migliore volontà di sapere». E ciò in quanto «conoscenza [...] è sinonimo di forza»²⁸ ed egemonia è gioiosa potenzialità espansiva dei produttori²⁹.

Il periodo carcerario: i riferimenti impliciti

È verosimile supporre l'esistenza di passaggi dei Q. contenenti riferimenti impliciti a L. R. Nell'antologia curata da Urbani, questi rileva, in Q. 10 § 43 un rimando all'autore catanese. G., infatti, accenna all'«impostazione moderna della [...] pratica pedagogica secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro

²⁸ A. G., *Cronache dell'«Ordine nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», 27-12-1919, n. 31, ora in Id., *L'ordine nuovo 1919-1921*, Einaudi, Torino 1954, p. 468.

²⁹ Sull'espansività dell'egemonia, mi permetto di rimandare al mio *Il problema politico come problema pedagogico* in A. G., Anicia, Roma 2008, par. 4.3 *Egemonia ed espansività*, pp. 167-180.

è [...] attivo», un rapporto «di relazioni reciproche» per cui «ogni maestro è [...] scolaro e ogni scolaro maestro» [Q. 10, p. 1331]. E, commenta Urbani: «è evidente» il richiamo alla «pedagogia neoidealista di G. L. R.»³⁰, in particolare all'ipotesi della *collaborazione*³¹.

E ancora, nel Q. 12, a proposito dello studio della grammatica, G. polemizza con la «nuova pedagogia» che «ha voluto battere in breccia il dogmatismo [...] nel campo dell'istruzione, dell'apprendimento delle nozioni concrete [...] in cui un certo dogmatismo è [...] imprescindibile» [Q. 12, p. 1548]. Vale a dire che nel primigenio insegnamento della grammatica è, per G., necessario appoggiarsi ad un modello didattico severo, se si vuole normativo, apprendere innanzitutto le regole che fungono da presupposto della lingua vivente sebbene sia quest'ultima a crearle. Ed è lampante il riferimento a Gentile o L. R., i quali prediligevano (anche per l'insegnamento del latino) un approccio antigrammaticale³², o, meglio, una grammatica «comparativa» (tra dialetto e lingua nazionale) e «concreta»³³. In tale quadro, nell'apprendere una lingua non gioverebbe tanto la correzione da parte dell'adulto, quanto l'autocorrezione intuitiva assistita dal docente, in quanto l'apprendimento di una lingua sarebbe «processo di assimilazione e insieme di creazione, che dalla correzione astratta viene ritardato e modificato»³⁴. Ma, come si legge nel Q. 29 (Note sullo studio della grammatica), la «grammatica normativa [...] solo per astrazione può» ritenersi «scissa dal linguaggio vivente [...]. Se la grammatica è esclusa dalla scuola [...] non perciò può essere esclusa dalla "vita" reale» [Q. 29, p. 2349], in

³⁰ G. Urbani, *Note alla seconda sezione*, in A. G., *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, antologia a cura di G. Urbani, Editori Riuniti, Roma 1967, nota n. 51, p. 290.

³¹ La *collaborazione* è lo strumento dell'*autoeducazione* mitigante la centralità del maestro e la disciplina scolastica. Grazie alla *collaborazione* si dà identità-fusione maestro-scolaro, ma sarebbe meglio dire *compenetrazione* tra essi («educazione è compenetrazione di anime», G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 22) e *affiatamento* tra le varie componenti che partecipano alla vita della scuola.

³² L. Faenza, *Tra Croce e G. Una concordia discors*, Guaraldi, Rimini 1992, pp. 243-245: «Nella scuola [...] di secondo grado che si incentrava sul [...] liceo classico [...], l'autodisciplina intellettuale e morale [...] doveva essere assicurata secondo Gentile [dal]lo studio del latino e del greco. Studio fatto in un certo modo. Non [...] per imparare a scrivere in quelle due lingue [...] ma per consentire al giovane di [...] leggere i classici [...] inquadri nella loro storia letteraria», cioè non alla stregua di sistemi logici. Tant'è che al docente si consigliava «di non insistere troppo sulla grammatica ma di pretendere [...] una conoscenza [...] della nomenclatura romana, [...] importante essendo non la lettera ma lo spirito del classico [...] a cui non poteva avvicinare [...] lo studio grammaticale [...]. Purtroppo una direttiva così [...] antigrammaticale [...] era mortificata dalla riproposizione di un antico culto: quello della versione in latino». Ciò che valeva per le lingue morte valeva la lingua italiana. L'estraneità di G. verso tali metodologie spiega la nota di p. 1548.

³³ G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 162; cfr. la critica di U. Margiotta, *op. cit.*, p. 201: «l'educazione linguistica del L. R., col polarizzare l'alunno nella formazione spontanea delle regole linguistiche, conclud[e] col rattrappire la socialità [...] del linguaggio [...] o sul piano individualistico dell'intuizione-espressione, o sul piano minore della comunicazione, assunta [...] come formazione spontanea di regole».

³⁴ G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 156-157.

quanto c'è una grammatica normativa spontanea che è una «frazione della vita» [L. 18-6-1931, a Giulia], opera nei gangli comunicativi della società civile ed ha a che vedere con i processi di egemonia, rappresentandone uno degli aspetti spiccatamente molecolari³⁵. Oltre alla grammatica normativa spontanea, analizzabile attraverso la lente dell'egemonia e in verità avvertita anche da L. R. seppure neoidealisticamente³⁶, G. tematizza la «grammatica normativa scritta», che è invece «sempre una scelta» [Q. 29, p. 2344], il risultato di un conflitto egemonico, il prodotto *voluto* di un processo molecolare che, come tutti i processi molecolari, è chiaramente visibile solo *ex post*. Difatti, il «processo di formazione», «diffusione» e «sviluppo di una lingua nazionale unitaria avviene attraverso [...] un complesso di processi molecolari» di cui è utile avere contezza al fine di «intervenire attivamente» e accelerare «i tempi del processo già esistente» [Q. 29, p. 2345]. Processo razionale, in termini scolastici, significa sì riconoscere l'insufficienza della «grammatica normativa tradizionale», senza con ciò commettere lo sbaglio di «non insegnare nessuna “grammatica”», di «non preoccuparsi [...] di accelerare l'apprendimento del modo determinato di parlare di una certa area linguistica». È questo il fraintendimento in cui incorrono Gentile e i «gentiliani», i quali suggeriscono di «lasciare che la “lingua si impari nel vivente linguaggio”» [Q. 29, p. 2348]. Ed è un fraintendimento che ha gravi conseguenze sociali, politiche. Ora, come ha sostenuto Schirru, lo «sfondo» del Q. 29 è, costituito dagli esperimenti di pianificazione linguistica nell'URSS degli anni '20, mentre uno degli spunti per redigerlo è dato da un rinnovato «desiderio di norma»³⁷, prontamente cavalcato dal fascismo, da un ritorno della grammatica e delle politiche linguistiche che si riverberavano nei programmi scolastici del '34, non a caso caratterizzati da una certa avversione per i dialetti, la cui eterogeneità era ricondotta ad un identico ceppo³⁸. Da qui la pubblicazione di due

³⁵ «Oltre alla “grammatica immanente” in ogni linguaggio, esiste [...] una (o più) grammatica “normativa” [...] costituita dal controllo reciproco, dall'insegnamento reciproco, dalla “censura” reciproca, che si manifestano con le domande, “Cosa hai inteso, o vuoi dire?”, “Spiegati meglio”[...]; questo complesso di azioni e reazioni» determinano un «conformismo grammaticale», cioè stabiliscono «norme» [Q.29, p. 2342]. A considerazioni simili è accostabile un passo di L. R. in cui, a proposito del linguaggio, l'A. afferma: «educa chiunque parlando è compreso dagli altri» (*Il concetto dell'educazione*, cit., p. 9).

³⁶ Cfr. G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 158-159: «non c'è un'ora della vita in cui [la lingua] non sia spontanea assimilazione (inveramento in noi della lingua degli altri), e spontaneo proseguimento (creazione di significati, di atteggiamenti e nessi di parole che, pur costituendo innovazione linguistica, sono però sempre secondo lo spirito della lingua che già si possiede e che è nostra e di altri)».

³⁷ Cfr. G. Schirru, *Per la storia e la teoria linguistica educativa. Il Quaderno 29 di A. G.*, relazione al Convegno internazionale della Società di linguistica italiana, *Linguistica educativa. Lessico e lessicologia*, 27/29-9-2010; T. De Mauro, *Il linguaggio dalla natura alla storia. Ancora su G. linguista*, in G. Baratta-G. Liguori (a cura di), *G. da un secolo all'altro*, Editori Riuniti, Roma 1999.

³⁸ Cfr. D. Ragazzini, *I programmi della scuola elementare durante il fascismo. Il caso dell'educazione linguistica*, «Orientamenti Pedagogici», n. 6, 1985

manuali (A. Panzini, *Guida alla Grammatica italiana*, 1932; C. Trabalza-E. Allodoli, *La grammatica degli Italiani*, 1935) di cui G. si occupa in Q. 29, § 2 e Q. 29, § 5. Il fascismo piegava l'azione normativa linguistica a mire espansioniste. Altresì accantonava parzialmente l'originaria impostazione idealistica. Dunque, il Q. 29 per un verso è rivolto ad analizzare le possibilità di una politica linguistica che, visto il suo originario *liberalismo* in materia (derivato da Ascoli e Croce)³⁹, G. non poteva non problematizzare, per l'altro a criticare la curvatura antinormativa dell'idealismo. Per quel che concerne quest'ultimo elemento, basti dire che per il Nostro depotenziare la grammatica normativa scritta vuol dire escludere «dall'apprendimento della lingua colta la massa popolare nazionale, poiché il ceto dirigente [...], che tradizionalmente parla in "lingua"» la «trasmette di generazione in generazione, attraverso un processo lento che incomincia coi primi balbettamenti del bambino sotto la guida dei genitori [...]: in realtà la grammatica si studia "sempre"» [Q. 29, p. 2349]. Sta qui la chiave per smascherare la politicità intrinseca dell'approccio antigrammaticale ed estetizzante della pedagogia neoidealista. Per questo G. quasi «rimpiange il nozionismo del vecchio allievo»⁴⁰ della scuola casatiana nonché il ruolo chiaro del maestro, neoidealisticamente deformato in un «esteta» che, in nome di una «educatività [...] esaltata» solo «secondo schemi cartacei» [Q. 12, p. 1542], deve accompagnare e stimolare la libera espressione/espressività del fanciullo. Senonché, i «nuovi programmi quanto più affermano [...] l'attività del discente, e la sua collaborazione operosa col [...] docente, e tanto più sono disposti come se il discente fosse una mera passività» [Q. 12, p. 1543]. «Esprimere», scrive L. R., «è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo» ed «educare linguisticamente, è né più né meno che educare alla originalità» cioè alla «sincerità»⁴¹. Posto ciò, L. R. condivide la posizione gramsciana anti-manzoniana (e invece ascoliana) rispetto alla formazione di una lingua nazionale. Scrive: «ha più giovato alla formazione di una lingua comune [...] la teoria manzoniana [...] o l'apertura di nuove strade, la celerità delle comunicazioni, l'agevolezza degli scambi commerciali, della circolazione dei giornali e dei libri, [...] etc.? non l'astratta grammatica ma la comune vita ci ha dato una lingua comune»⁴². Contro l'idea, dell'autore dei *Promessi sposi*, della lingua come «strumento di comunicazione»⁴³, il G. giovane con toni e argomentazioni apparentemente equivalenti afferma: «Il Manzoni si pose un quesito: come si può creare la lingua italiana [...]? rispose: è necessario che tutti gli italiani parlino il toscano, [...] che lo Stato italiano arruoli i maestri elementari in Toscana [...]. Era avvenuto che [...] Ascoli, alle centinaia di pagine del Manzoni» ne contrapponesse «una tren-

³⁹ Cfr. F. Lo Piparo, *Lingua intellettuale egemonia in Gramsci*, Laterza, Roma-Bari 1979, nota n. 14, pp. 36-37.

⁴⁰ L. Faenza, *op. cit.*, p. 250.

⁴¹ G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 151-152.

⁴² Ivi, pp. 157-158.

⁴³ Cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.*, pp. 19-20.

tina [...] per dimostrare: che [...] una lingua nazionale» non la si potesse suscitare «artificialmente [...]; che la lingua italiana» si sarebbe formata «solo in quanto la convivenza nazionale» fosse riuscita a suscitare «contatti numerosi e stabili tra le varie parti della nazione». Ciò in quanto «il diffondersi di una [...] lingua è dovuta all'attività produttrice di scritti, traffici, di commercio degli uomini che quella [...] lingua parlano»⁴⁴. Sembrerebbero, appunto, considerazioni analoghe. Ci si permetta, tuttavia, di avanzare l'ipotesi che l'una, quella di G., derivi da Ascoli e Croce, l'altra, quella di L. R., principalmente da Croce⁴⁵, il quale coltivava, accanto ad una linguistica pregna di «istanz[e] comunicativo-social[i]», anche motivi «estetico-individualistic[i]». A tal proposito, Lo Piparo evidenzia alcune consonanze tra Ascoli e l'*Estetica* di Croce, altresì rammenta la flessibilità (al limite la contraddittorietà) della linguistica crociana, che quasi conduce ad una «teoria individualistica dell'attività verbale» nel quadro dell'idea della creazione soggettiva della lingua da parte del singolo e di un'identificazione di attività estetica e linguistica, assunte ad «irriducibile e unica intuizione espressione». Il che è proprio ciò che accade a L. R. D'altronde, la linguistica dell'*Estetica* era «abbastanza ambigua [...] da poter permettere ad un giovane crociano con formazione glottologica» ascoliana e bartoliana, quale era G., «di andare oltre le stesse indicazioni del secondo Croce», nel quale «gli aspetti sociali e comunicativi della lingua trovano ade-

⁴⁴ A. G., *La lingua unica e l'esperanto*, «Il Grido del Popolo», n. 708, 16-2-1918, ora in *Scritti giovanili*, cit., p. 176. Ascoli, insomma, «più storicista» di Manzoni, diffidava delle «egemonie [...] per decreto» e della possibilità di realizzare un'«egemonia fiorentina con mezzi statali» [Q. 23, p. 2237]. Inoltre cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.* Come spiega l'A., per Manzoni la lingua viva è «totalità omogenea e sincronica in sé conchiusa» (p. 27), non per forza «intrinsecamente cultura, ma “mezzo di comunicazione” di idee e concetti che gli sono [...] esterni», il che rende indifferente la discrasia «idioma-lingua»/«idioma-dialetto» (p. 29). La concezione strumentalista del «segno verbale» coltivata da Manzoni lo conduce ad una soluzione problematica (antitetica a quella di G. e Ascoli) del dilemma dell'unificazione linguistica nazionale: essendo le parlate della penisola equivalenti in quanto mezzi in sé neutrali, cioè non consustanziali ad una determinata cultura, allora il processo di unificazione sarà di «sostituzione» dei molti (linguaggi) con l'uno (il toscano). In quanto la lingua è totalità conchiusa, la sostituzione potrà darsi come intervento pianificato dall'alto (pp. 30-31). Sottraendo alla lingua «spessore dialettico» (sostrato storico), Manzoni toglie, di fatto, all'intellettuale, cui pure è assegnato un compito fondamentale nel processo di unificazione, ogni funzione produttiva, relegandolo ad un lavoro trasmissivo. Questi diventa «funzionario di Stato» (p. 33), commesso della *società politica*. Anche L. R. non dispensa critiche alla soluzione manzoniana, traendo indicazioni di carattere didattico. Ad esempio, lamenta la pratica magistrale del correggere, nel contesto dell'insegnamento della lingua, «la forma, astraendo dal contenuto», sostituendo così nella coscienza dello scolaro il problema del «come debbo dire» a quello del «come debbo pensare». Altresì rimarca la mancanza, negli insegnanti, di una «coscienza storica del fatto linguistico» e, al contrario, la presenza della fallace convinzione dell'esistenza di una «lingua fatta, definitiva, come un gran guardaroba delle idee» (G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 153). L'«illusione dei grammatici», per L. R., consiste nell'astrarre «le regole dalla concreta lingua» e nel fissarle «in forma di codice», così presupponendo la lingua «già fatta, definitiva, immutabile» (p. 161).

⁴⁵ Cfr. G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., in particolare le note di pp. 152-153.

guata sistemazione teorica»⁴⁶. Dunque, la parziale difformità delle rispettive fonti contribuisce a determinare, in G. e L. R., differenti soluzioni didattiche.

Dal canto suo, Manacorda ritrova tracce di L. R. in alcune *Lettere*. In L. 26-3-1927, alla sorella Teresina, Antonio pone domande e avanza consigli sull'educazione dei nipoti Franco e Mea. Suggerisce di lasciar parlare Franco in sardo, lamentando che ciò non fosse stato concesso a Mea, così mettendo una «camicia di forza» alla sua «fantasia». Il riferimento alla mutilazione della fantasia sembrerebbe una concessione all'attivismo. Nella stessa lettera, tuttavia, Antonio aggiunge elementi relativizzanti tale chiave interpretativa. Scrive che «il sardo non è un dialetto, ma una lingua a sé», sebbene priva di letteratura, e fa una caustica previsione sui modi in cui l'italiano sarebbe insegnato al nipote: «una lingua povera, monca, fatta solo di quelle poche frasi e parole delle vostre conversazioni con lui, puramente infantile». Un'educazione linguistica, quindi, insufficiente per uscire dalla subalternità. Ora, Manacorda fa notare come il pedagogo a G. noto che aveva insistito sulle virtù educative del dialetto fosse L. R.⁴⁷, il quale ne aveva sottolineato il valore, biasimando gli atteggiamenti tesi ad espellerlo dalle aule scolastiche. Ciò poiché la sua presenza avrebbe potuto «mantenere inizialmente quella atmosfera familiare che dà adito alla spontaneità infantile di esplicitarsi»⁴⁸. Ma mentre L. R. si riferisce a bambini in età scolare, G. sta disquisendo di fanciulli ben più piccoli e non ricava spunti di didattica scolastica. Per di più, la considerazione del sardo quale lingua a sé, insieme al prosieguo della lettera in cui Antonio porta come modello Delio (il quale aveva inizialmente imparato il russo e poi «rapidamente anche l'italiano») mostrano un orientamento favorevole al plurilinguismo, come ha sostenuto Lo Piparo criticando l'intenzione manacordiana di creare, sulla base di L. 26-3-1927, un parallelo con l'autore catanese⁴⁹. Certo, vi è chi ha interpretato pure la valorizzazione del dialetto di L. R. come riconoscimento del valore del plurilinguismo. Tuttavia, forse questa ipotesi di lettura presenta problematicità dovute all'equazione, in L. R., dialetto/spirito del popolo, mentre in G. la sottolineatura delle conseguenze positive del bilinguismo è inequivocabile, non inquinata da motivi romanticheggianti. Antonio nel dicembre del '28 si rivolge di nuovo ai familiari sardi a proposito della scrittura di Mea. La nipote gli pare in grado di «metter in frasi spontanee e vive i suoi sentimenti», commettendo, però, «un numero di strafalcioni d'ortografia troppo grande». Sicché lo zio suppone che ella, anche nella dimensione orale, manifesti un italiano stentato. Ne deriva una considerazione sul dialetto che continua quella di L. 26-3-1927: «Nelle scuole sarde di villaggio avviene che una bambina, o un bambino, [...] in casa [...] abituato a parlare l'italiano (anche se poco e male), per questo [...] si trova ad essere superiore ai suoi condiscipoli, che conoscono solo il sardo e

⁴⁶ Cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.*, pp. 51-53.

⁴⁷ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., pp. 79-80.

⁴⁸ I. Picco, *op. cit.*, p. 145.

⁴⁹ Cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.*, nota n. 45, p. 221.

[...] imparano a leggere e a scrivere, a parlare, a comporre in una lingua [...] nuova. I primi» sembrano «più intelligenti [...] perciò in famiglia e a scuola, si trascura di abituarli al lavoro metodico e disciplinato, pensando che con l'“intelligenza” supereranno tutte le difficoltà [...] l'ortografia è [...] il punto d'asino di questa intelligenza» [L. 31-12-1928 a Carlo]. Dunque, se in L. 26-3-1927 lamentava l'aver proibito a Mea di esprimersi in sardo, ora conclude che quell'errore, dando l'illusione d'una sua superiorità rispetto a coetanei abituati ad esprimersi solo in dialetto, finisca per dare la sensazione, alla famiglia e a Mea, dell'inessenzialità di uno studio serio della lingua. Non è negata la fecondità, nella primissima infanzia, dell'uso dell'idioma familiare, ma neppure è avvalorata l'idea che il dialetto possa entrare nella vita e nei programmi della scuola: «pare implicito che alla scuola competa [...] l'insegnare in lingua»⁵⁰. G. sostiene che «chi parla solo il dialetto [...] partecipa [...] di una concezione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica [...]. Una grande cultura può tradursi nella lingua di un'altra grande cultura, cioè una grande lingua nazionale, storicamente ricca e complessa, può tradurre qualsiasi altra grande cultura» [Q. 11, p. 1377]. Non è pensabile una «traducibilità [...] “perfetta”», ma è plausibile una traducibilità «nel “fondo” essenziale» [Q. 11, p. 1470]. Ciò non vale per un dialetto, il che indica una precisa convinzione gramsciana: le lingue nazionali, dotate di una *prestigiosa* letteratura – e Lo Piparo ha mostrato l'equivalenza tra egemonia e *prestigio* – sono più adatte del dialetto per «esprimere il pensiero concettuale» e compiere astrazioni.

In un'altra lettera, Manacorda scorge di nuovo l'eco di L. R.. Nel gennaio del '29, Antonio chiede a Tania come Delio interpreti il gioco del meccano e avanza dubbi sul suo valore educativo. Il sospetto è che esso sia espressione d'una «cultura moderna (tipo americano)», che rende «l'uomo un po' secco, macchinale, astratto» [L. 14-1-1929]. Nuovamente risuonano le parole di L. R., nello specifico la sua accusa di meccanicità agli oggetti del metodo-Montessori e i timori verso gli eccessi della cultura industriale. Ma, come riconosce Manacorda, sono coincidenze da non esagerare, pena il rischio di non afferrare la complessità delle interrogazioni gramsciane. Nel caso del meccano, esse non investono solo il piano didattico del materiale educativo, ma impostano un discorso sull'americanismo-fordismo. Già nel maggio del '29, Antonio si compiace con Delio per il fatto che egli costruisca «aeroplani e treni», partecipando «attivamente all'industrializzazione del paese». Nella stessa lettera gli domanda del fratello Giuliano, se anch'egli sia «un costruttore» o se non sia «ancora troppo piccolo, per meritarsi questa qualifica» [L. 20-5-1929]. La cifra d'una più marcata adesione dialettica alla cultura industriale è palese, ma non di una pacifica accettazione del meccano. Poco più di un mese dopo chiede a Giulia se Delio abbia la «tendenza ad aggiustare» le cose, ritenendola un «indizio di costruttività, di carattere positivo, più che il gioco del meccano», la cui invenzione «indica come il bambino si intellettualizzi rapidamente» [L. 1-7-1929]. Dunque di nuovo un accenno critico. Ma critico non

⁵⁰ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., p. 84.

lo era stato l'anno prima, quando a Tania scriveva che «il principio del Meccano è certamente ottimo, per i bambini moderni» e aveva deciso di regalarlo a Delio [L. 9-4-1928]. Dietro queste oscillazioni potrebbe risiedere, sostiene Manacorda, un dubbio circa la bontà della cultura tecnologica e americana? Certo è che «il discorso sul meccano si innesta su quello della capacità di aggiustare, di costruire, anzi di essere un costruttore»⁵¹. Ancora nel '32, in una lettera alla madre, chiede di dire a Franco di scrivere del «suo meccano e delle costruzioni che riesce a fare» [L. 14-3-1932]. Tali meditazioni educative in forma epistolare implicano un giudizio sulla cultura industriale, sono propedeutiche per una riflessione sulla scuola nel tempo della produzione di massa, sottendono a una progettualità emancipativa di rovesciamento dell'americanismo in una forma *non americana*, senza perciò illudersi sulla neutralità della tecnica e anticipando le riflessioni dei '60 sull'*uso capitalistico delle macchine*. Costituiscono un salto di qualità rispetto alle tesi ordinoviste, da cui pure derivano. Ecco perché la coincidenza con L. R. e la sua critica al metodo-Montessori è lessicale. Al fondo sta altro. Troppo diversi sono i motivi scatenanti delle rispettive interrogazioni.

Senonché, sarebbe ingeneroso sostenere che in L. R. i ragionamenti sulla didattica non abbiano un certo ampio respiro. La sua apertura verso la formazione tecnico-professionale dell'operaio di fabbrica s'affianca alla preoccupazione che la formazione industriale degeneri in una *deformazione*. I rischi risiedono nell'allontanamento dalla cultura disinteressata. Egli teme che il primato dell'interesse economico giunga a negare l'afflato verso l'*humanitas*. Auspica un lavoro dai tratti intelligenti, sempre più intriso di cognitività [I. Picco pp. 77-78]. E si tratta di argomenti ricorrenti nelle pagine gramsciane. È acclarabile che nel giovane G. vi sia una predilezione per la cultura classica. L'articolo sull'«L'Avanti», nel '17, in difesa dello Schultz è esemplare⁵². Già nella fase ordinovista, però, emergono tematiche industrialiste. L'esigenza della classe operaia di padroneggiare (in funzione autogestionaria, secondo canoni consiliaristi) elementi culturali di tipo economico-sociologico⁵³ s'affianca alla richiesta di abbracciare la cultura disinteressata. I modelli di riferimento sono Barbusse e il *Proletkult*⁵⁴. *Ma anche nei Q.*, accanto al biasimo per la proliferazione di scuole specializzate inistradanti precocemente alla professione, G. elabora uno sforzo di composizione di cultura disinteressata e industriale: tendere al «massimo utilitarismo» [Q. 7, p. 863] non dimenticando i contenuti disinteressati. Andando alla critica di L. R. alla Montessori, il pregio della studiosa starebbe nell'aver richiamato l'esigenza di non mortificare la spontaneità infantile, il limite nell'averla risolta attraverso espedienti di matrice positivista. L. R. parlerà

⁵¹ Cfr. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., pp. 85-87.

⁵² Cfr. A. G., *La difesa dello Schultz*, «Avanti!», 27-9-1917, n. 329, ora in *Scritti giovanili*, cit., pp. 133-135.

⁵³ Id., *Cronache dell'«Ordine nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», 16-8-1919, n. 14, ora in *L'ordine nuovo*, cit., p. 451.

⁵⁴ Id., *Cronache dell'«Ordine nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», 11/18-12-1920, n. 22, ora in *ivi*, p. 493.

di due Montessori e le preferirà le soluzioni delle Agazzi, il cui materiale ha poco di artificioso e manifesta uno spiccato carattere italiano⁵⁵. La critica si basa, però, su presupposti idealisti ed ha poco a che vedere con i dubbi gramsciani sulla meccanicità dei giochi moderni.

Conclusioni

In qualsiasi lavoro che si incarichi di mettere a confronto due autori, si tendono a esagerare analogie o, al contrario, differenze. A questo congegno non è sfuggita la letteratura (pedagogica e non) che ha scelto di analizzare, più o meno approfonditamente, il rapporto tra G. e L. R. Fin dal titolo, questo contributo aspirava a guardare il pedagogista catanese con gli occhi di G., sì da costituire un sintetico repertorio delle sue letture di L. R. ed evitare di abbracciare il genere della comparazione. Come è naturale che sia, neanche in questa sede si poteva, tuttavia, sfuggire dall'esasperare le distanze o attenuare le differenze. Tale possibilità *creativa* era incoraggiata dall'oggetto di indagine. Infatti, nonostante la sconfinata letteratura secondaria, l'esplorazione dell'*arcipelago*-G. è resa ardua dalla forma della sua scrittura, ora giornalistica (dunque d'occasione), ora, in carcere, elaborata «nel momento del pericolo»⁵⁶ e, se si vuole, criptografica. Di conseguenza, problematicità e provvisorietà delle conclusioni erano risultanti previste in anticipo. Ciò detto, ci si conceda di aggiungere che per illuminare le questioni qui brevemente affrontate gioverebbe ragionare sulle letture gramsciane di Gentile forse più che di Croce. È superfluo citare i nomi di chi questo capitolo lo ha già aperto e svolto, proponendo alla comunità scientifica ipotesi ardite e, forse, scomode. Dietro molte delle criticità che avvolgono L. R. c'è il filosofo dell'atto puro. La stessa cosa può dirsi, e lo si è fatto, per G. Ecco allora che, senza volere sottrarre autonomia e originalità all'autore catanese, un contributo sulle relazioni G.-L. R. può essere rubricato come segmento di un tragitto di ricerca più ampio, relativo al G. *anti-Gentile*.

⁵⁵ G. L. R., *Accanto ai maestri*, ora in *Didattica viva*, cit., p. 147: «ci sono due Montessori [...] la Montessori che appende la sua riforma allo scientismo [...] ed aspira a determinare [...] lo strumentario perfetto [...] perché il bambino faccia da sé [...]. Questa Montessori che fissa la serie degli stimoli *sistematici, sperimentalmente determinati*, perché la personalità attiva si svolga con perfetta spontaneità [...] non è la mia». E c'è la Montessori che satireggia la «pretesa di “manipolare” il bambino», rammenta la sua «potenza autoeducatrice» e lotta per il suo «riscatto». Inoltre cfr. Id., *Il problema della scuola infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1966 (ed. or. 1928), nota n. 1, p. 27: «La Montessori non è solo nel “materiale”; quella è una Montessori; e di Montessori ce ne sono due: l'altra, quella degli *esercizi di vita pratica*, dell'*ambiente adatto ai bambini*, della *libertà* dei bambini, ha il grande merito di aver divulgato [...] in tutto il mondo la riforma dell'educazione infantile». L'A. auspica «che del Montessorismo sia apprezzato ciò che risponde allo agazzismo, metodo meno fortunato ma *più vivo* e più nostro, e sia ridotto al giusto valore ciò che è *non italiano*» (pp. 26-27). Per L. R., «il materiale della Agazzi»; sebbene «composto di *cianfrusaglie* [...] serve [...] per gli *identici scopi* “ordinativi” della psiche infantile, che paiono la grande trovata del Metodo Montessori» (p. 60).

⁵⁶ M. Cometa, *Studi culturali*, Liguori, Napoli 2010, p. 195.