

# La ripresa gramsciana e il principio educativo

Vincenzo Orsomarso

Nelle pagine che seguono ci proponiamo di cogliere il senso della ricerca gramsciana intorno ad un nuovo principio educativo, nel quadro di una interpretazione della filosofia della praxis come moderna riforma intellettuale e morale. Il che richiede di indicare, sebbene sinteticamente, i passaggi caratterizzanti la ripresa, altra, di un marxismo che si chiama fuori dalle rigidità e dagli schematismi culturali che hanno segnato la sua storia e hanno pesato sugli esiti politici della parte sociale rappresentata.

Ebbene, in merito alla ricerca, maturata nei primi decenni del Novecento, intorno all'“asse culturale” inerente all'istruzione secondaria, è stato sottolineato come Gramsci operi una storicizzazione del problema, lo ponga in relazione ai processi di industrializzazione e “alla democrazia che l'Occidente ha posto in essere, in modo radicale, col nuovo secolo”<sup>1</sup>.

Si tratta di una innovazione culturale fondamentale, di cui si può cogliere tutta la portata se viene posta in relazione alla discontinuità che il pensiero gramsciano rappresenta nella storia della riflessione marxista in ordine ai problemi politici, culturali e pedagogici.

Proprio volendo iniziare con il ragionare intorno ad alcuni dei termini della discontinuità gramsciana è utile ritornare, seppure brevemente, sulle distanze che separano l'elaborazione del Labriola, come maggiore esponente del primo socialismo italiano, dall'autore dei *Quaderni*. Ed è proprio sul piano pedagogico che le distanze sono ben evidenti: per Labriola l'educazione è “accomodazione sociale”<sup>2</sup>, di fatto adeguazione degli uomini alla “*storia*” che “tra scienza e ideologia (tra “tempi lunghi degli accadimenti” e “fatale andare delle cose”) determina politicamente i propositi e le scadenze, le decisioni e gli interventi tecnici dell'educativo”<sup>3</sup>; per Gramsci l'attività pedagogica si caratterizza alla luce dell'affermazione della *Tesi su Feuerbach* dell' “educatore che deve essere educato”, del “rapporto necessario di reazione attiva dell'uomo sulla struttura”, dell'“unità del processo reale”. Il fattore educativo è assunto a elemento di saldatura tra la struttura e la sfera superstrutturale, tra la riforma economica e la riforma intel-

<sup>1</sup> F. Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli, 2010, p. 189.

<sup>2</sup> Cfr. V. Orsomarso, *L'educazione come «accomodazione sociale»*, in N. Siciliani de Cumis, *Antonio Labriola e la sua università*, Roma, Aracne, 2005, pp. 271-272.

<sup>3</sup> N. Siciliani de Cumis, *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattiche, con Postfazione* di G. Mastroianni, Pisa, Edizioni ETS, 2011, p. 70.

lettuale e morale, consente la realizzazione del soreliano “blocco storico”, quale rappresentazione dell’“unità sostenuta dalla filosofia della praxis”<sup>4</sup>.

Se Gramsci si propone di fare i conti, necessariamente anche sul piano pedagogico, con quello “che aveva scoperto” essere “il vero vizio del (vecchio) marxismo”, che risiedeva nella “mancata pratica, nella strategia e nella tattica, della nozione di necessità storica, relativa e non assoluta”<sup>5</sup>, Labriola rimane all’autore de *La fenomenologia dello spirito*, con tutto ciò che significa politicamente e pedagogicamente<sup>6</sup>.

D’altronde la dialettica di Hegel, secondo lo scrittore dei *Saggi*, viene semplicemente “arrovesciata” da Marx, “il che vuol dire in prosa corrente, che alla semovenza ritmica d’un pensiero per sé stante (la *generatio aequivoca* delle idee!) rimane sostituita la semovenza delle cose, delle quali il pensiero è da ultimo un prodotto”<sup>7</sup>.

Quel “movimento storico, che era parso passaggio di una in altra forma di idee, per la prima volta [Marx ed Engels] intesero come transizione da una in altra forma della sottostante anatomia sociale, ossia da una in altra forma della produzione economica”<sup>8</sup>. Transizione che non si emancipa dalla necessità insita nella dialettica hegeliana<sup>9</sup>: la “morte” dell’attuale formazione economico-sociale è “fisiologica”, “si dissolverà per la dinamica progressiva delle sue forze immanenti”<sup>10</sup>.

### *La filosofia della praxis come storicismo assoluto*

Anche per Gramsci, sebbene “relativamente”, tra i “moti del filosofare” di Marx, l’“hegelismo” risulta “il più importante”, “specialmente perché [...] ha tentato di superare le concezioni tradizionali di idealismo e di materialismo in una nuova sintesi”<sup>11</sup>. Hegel “ha dialettizzato i due momenti della vita del pensiero, materialismo e spiritualismo, ma la sintesi fu “un uomo che cammina sulla testa”<sup>12</sup>. Quindi, “in un certo senso”, la “filosofia della prassi è una riforma e uno sviluppo dello hegelismo, è una filosofia liberata (o che cerca di liberarsi) da ogni elemento ideologico unilaterale e fanatico”<sup>13</sup>.

<sup>4</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1300.

<sup>5</sup> G. Mastroianni, *Gramsci, l’edizione nazionale ed altri grandi lavori*, in «Giornale critico della filosofia italiana», settima serie, volume VII, Anno LXXXX (XCII), fasc. I, Firenze, Le Lettere, pp. 188-189.

<sup>6</sup> Cfr. Id., *Postfazione* a N. Siciliani de Cumis, *op. cit.*, pp. 391-392.

<sup>7</sup> A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, con *Introduzione* di E. Garin, Bari, Laterza, 1965, p. 216.

<sup>8</sup> Ivi, p. 17.

<sup>9</sup> Cfr. N. Siciliani de Cumis, *Il criterio del “morfologico”, secondo Labriola*, in Id., *op. cit.*, pp. 73-97.

<sup>10</sup> A. Labriola, *op. cit.*, pp. 20-21.

<sup>11</sup> A. Gramsci, *op. cit.*, p. 1437.

<sup>12</sup> Ivi, p. 1861.

<sup>13</sup> Ivi, p. 1487.

Ma non è esatto affermare che nella filosofia della praxis l'“idea” hegeliana sia stata sostituita con il “concetto” di struttura, come afferma il Croce. “L'“idea” hegeliana è risolta tanto nella struttura che nelle supestrutture”, nella loro unità dialettica, “e tutto il modo di concepire la filosofia è stato ‘storicizzato’, cioè si è iniziato il nascere di un nuovo modo di filosofare più concreto e storico di quello precedente”<sup>14</sup>.

Ma si tratta di un territorio di lotta politico-culturale, visto che, come i continuatori di Hegel hanno distrutto l'unità conseguita nel sistema hegeliano, ritornando ai sistemi materialistici da una parte e a quelli spiritualistici dall'altra, così nella filosofia della praxis, si è ripetuto il “laceramento avvenuto per l'hegelismo”. Cioè dall'unità dialettica si è “ritornati da una parte al materialismo filosofico, mentre l'alta cultura moderna idealistica ha cercato di incorporare ciò che della filosofia della praxis le era indispensabile per trovare qualche nuovo elisir”<sup>15</sup>.

La filosofia della praxis è per Gramsci un cantiere aperto ed Hegel viene corretto con Davide Ricardo: “la filosofia della praxis è uguale a Hegel + Ricardo”. I quesiti che seguono riguardano “i nuovi canoni metodologici introdotti dal Ricardo nella scienza economica”: se non hanno avuto “un significato di innovazione filosofica”, se “la scoperta del principio logico formale della “legge di tendenza” non è “stata una scoperta anche di valore gnoseologico”, se non implica “una nuova immanenza<sup>16</sup>, una nuova concezione della “necessità” e della “libertà”. Per arrivare poi alla conclusione che la filosofia della praxis ha universalizzato quanto formulato da Ricardo in tema di legge di tendenza, estendendolo a tutta la storia, “ricavandone una nuova concezione del mondo”<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Ivi, p. 1420.

<sup>15</sup> Ivi, p. 1861. A tale proposito Gramsci nelle pagine immediatamente precedenti dichiara che «alcuni elementi [propri della filosofia della praxis], in modo esplicito o implicito, sono stati assorbiti e incorporati da alcune correnti idealistiche» (ivi, p. 1854). «L'assorbimento esplicito [...] non è difficile [da rintracciare]», un «esempio classico è quello rappresentato dalla riduzione crociana della filosofia della praxis a canone empirico di ricerca storica, concetto che è penetrato anche fra i cattolici (cfr. libro di mons Olgiati), che ha contribuito a creare la scuola storiografica economico-giuridica italiana che si è diffusa anche fuori d'Italia. Ma la ricerca più difficile e delicata è quella degli assorbimenti “impliciti”, non confessati, avvenuti appunto perché la filosofia della praxis è stata un momento della cultura moderna, un'atmosfera diffusa [...]. Lo studio del Sorel è specialmente interessante da questo punto di vista [...]: così dicasi del Croce», ma soprattutto della filosofia bergsoniana e del pragmatismo. «Un altro aspetto della questione è l'insegnamento pratico di scienza politica che la filosofia della praxis ha dato agli stessi avversari», «sarebbe da vedere se nell'intimo della loro coscienza gli industriali più intelligenti non siano persuasi che l'Economia Critica non abbia visto molto bene nelle cose loro e non si servano degli insegnamenti così appresi» (ivi, pp. 1856-1857).

<sup>16</sup> Il nuovo concetto di immanenza non si esprime nello svolgimento automatico delle contraddizioni materiali inerenti al modo di produzione capitalistico, ma in una tendenzialità che si concretizza storicamente in relazione a processi di ordine politico e culturale.

<sup>17</sup> Ivi, p. 1247.

Le “leggi di tendenza” sono “espressioni quantitative dei fenomeni”, in quanto tali studiate dall’economia, ma “nel passaggio dall’economia alla storia in generale il concetto di quantità è integrato da quello di qualità e dalla dialettica quantità che diventa qualità”<sup>18</sup>.

Ed è quello che sembra suggerire proprio Ricardo quando scrive che “poste queste condizioni”, la “premessa che dà una certa conseguenza”<sup>19</sup>, si “avranno queste conseguenze in economia”; e ciò in quanto osservava “che posta l’attività solidale e coordinata di un gruppo sociale, che opera secondo certi principi accolti per convinzione (liberamente) in vista di determinati fini, si ha uno sviluppo che si può chiamare automatico e si può assumere come sviluppo di certe leggi riconoscibili e isolabili col metodo delle scienze esatte”<sup>20</sup>.

Il risultato non è dato semplicemente da fattori di natura economica, bensì politici (“attività solidale e coordinata”), intellettuali (“opera secondo certi principi”), ancora politici visto che i principi vanno accolti “per convinzione (liberamente)”, infine morali, “in vista di certi fini”.

Pertanto

Esiste necessità quando esiste una *premessa* efficiente e attiva, la cui consapevolezza negli uomini, sia diventata operosa ponendo dei fini concreti alla coscienza collettiva, e costituendo un complesso di convinzioni e di credenze potentemente agente come le “credenze popolari”. Nella *premessa* devono essere contenute, già sviluppate o in via di sviluppo, le condizioni materiali necessarie e sufficienti per la realizzazione dell’impulso di volontà collettiva, ma è chiaro che da questa premessa “materiale”, calcolabile quantitativamente, non può essere disgiunto un certo livello di cultura, un complesso di atti intellettuali e da questi (come loro prodotto e conseguenza) un certo complesso di passioni e sentimenti imperiosi, cioè che abbiano la forza di indurre all’azione “a tutti i costi”<sup>21</sup>.

È evidente che solo la relazione dialettica tra struttura e superstrutture, tra “condizioni materiali” e “volontà collettiva”, “cultura”, “atti intellettuali”, “passioni e sentimenti imperiosi” può consentire di operare in direzione degli esiti proposti.

Mentre le obiezioni di Georges Sorel, puntualmente registrate da Gramsci, secondo cui il fondatore della filosofia della praxis, non si è mai liberato completamente dall’“idea hegeliana della storia, secondo la quale diverse ere si succedono nell’umanità, seguendo l’ordine di sviluppo dello spirito, che cerca di raggiungere la perfetta realizzazione della ragione universale”<sup>22</sup>, ben s’attagliano al Labriola in tema di colonialismo e di educazione del “papuano”<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> Ivi, p. 1248.

<sup>19</sup> Ivi, p. 1479.

<sup>20</sup> Ivi, pp. 1245-1246.

<sup>21</sup> Ivi, pp. 1479-1480.

<sup>22</sup> Ivi, pp. 1495.

<sup>23</sup> Cfr. ivi, pp. 1366-1368.

Tanto il socialismo come “ritrovamento dell’*autocritica* che è nelle cose stesse”<sup>24</sup>, che è ciò in cui, per il Cassinate, “consiste la *dialettica della storia*”<sup>25</sup>, quanto la riduzione in schiavitù del papuano, per educarlo moralmente, non sono che l’espressione “di uno pseudo-storicismo, di un meccanicismo abbastanza empirico e molto vicino al più volgare evoluzionismo”<sup>26</sup>.

*Creare l’uomo “attuale” alla sua epoca*”

Mentre la questione per Gramsci è se il rapporto tra popoli e gruppi sociali di diverso grado di civiltà non sia da porre in termini ben diversi da quelli proposti dal Labriola. Quindi c’è da chiedersi se “una nazione o un gruppo sociale che è giunto ad un grado superiore di civiltà non possa (e quindi debba) “accelerare” il processo di educazione dei popoli e dei gruppi sociali più arretrati, universalizzando e traducendo in modo adeguato la sua nuova esperienza”. Per Gramsci non ci sono dubbi, d’altronde il “modo di pensare implicito nella risposta del Labriola<sup>27</sup> non pare [...] dialettico e progressivo, ma piuttosto meccanico e retrivo”<sup>28</sup> che è poi un modo per rinunciare ad educare a “creare l’uomo ‘attuale’ alla sua epoca”<sup>29</sup>.

Che un popolo o un gruppo sociale arretrato abbia bisogno di una disciplina esteriore coercitiva, per essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù, a meno che non si pensi che ogni coercizione statale è schiavitù. C’è una coercizione di tipo militare anche per il lavoro, che si può applicare anche alla classe dominante, e che non è “schiavitù”, ma l’espressione adeguata della Pedagogia moderna rivolta ad educare un elemento immaturo (che è immaturo, ma è tale vicino ad elementi già maturi, mentre la schiavitù organicamente è l’espressione di condizioni universalmente immature)<sup>30</sup>.

Parlando della “coercizione di tipo militare anche per il lavoro”, applicabile “anche alla classe dominante”, Gramsci allude agli esperimenti degli eserciti del lavoro realizzati nei primi anni della Russia sovietica, verso la fine della guerra civile e del “comunismo di guerra”. Una scelta che “consisteva nella “troppo” risoluta (quindi non razionalizzata) volontà di dare supremazia nella

<sup>24</sup> A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, cit., p. 105. «La critica vera della società è la società stessa, che per le condizioni antitetico dei contrasti su i quali poggia, genera da sé stessa la contraddizione, e questa poi vince per trapasso in una nuova forma. Il risolvete delle presenti antitesi è il proletariato; che lo sappiano o non lo sappiano i proletarii stessi» (*ibidem*).

<sup>25</sup> Ivi, p. 106.

<sup>26</sup> A. Gramsci, *op.cit.*, p. 1367.

<sup>27</sup> «Provvisoriamente [...] lo farei schiavo; e questa sarebbe la pedagogia del caso, salvo a vedere se pei suoi nipoti e pronipoti si potrà cominciare ad adoperare qualcosa della pedagogia nostra» (A. Gramsci, *op. cit.* p. 1367).

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> Ivi, p. 114.

<sup>30</sup> Ivi, p. 1368.

vita nazionale, all'industria e ai metodi industriali, di accelerare" ma "con mezzi coercitivi esteriori, la disciplina e l'ordine nella produzione, di adeguare i costumi alle necessità del lavoro".

Le "preoccupazioni erano giuste, ma le soluzioni pratiche erano profondamente errate": il "principio della coercizione, diretta e indiretta, nell'ordinamento della produzione e del lavoro è giusto", d'altra parte la razionalizzazione della produzione e del lavoro, "i nuovi metodi di lavoro sono indissolubili da un determinato modo di vivere, di pensare e di sentire la vita: non si possono ottenere successi in un campo senza ottenere risultati tangibili nell'altro"<sup>31</sup>. Ma l'"equilibrio psico-fisico" richiesto, perché non sia "puramente esteriore e meccanico" ma "interiore", non potrà che essere prodotto "dal lavoratore stesso e non imposto dal di fuori, da una nuova forma di società, con mezzi appropriati e originali"<sup>32</sup>. Tra questi la scuola che "col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna".

In questa prospettiva, attraverso il "concetto e il fatto del lavoro (dell'attività teorico-pratica)", la scuola crea fin dalla fase elementare "i primi elementi di una intuizione del mondo, liberata da ogni magia e stregoneria, e dà l'apiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo, a comprendere il movimento e il divenire", a "valutare la somma di sforzi e di sacrifici che è costato il presente al passato e che l'avvenire costa al presente, a concepire l'attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro"<sup>33</sup>.

Una nuova scuola in grado di conseguire la diffusione della capacità di "criticare e inquadrare le 'idee scientifiche' e le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo e [...] promuovere il principio pedagogico-didattico della "storia della scienza e della tecnica come base dell'educazione formativa-storica"<sup>34</sup>.

Si va configurando un nuovo principio educativo che si precisa, nel quaderno 12, nell'assunzione dell'educazione tecnica, "strettamente legata al lavoro industriale", a "base del nuovo tipo di intellettuale", nella messa in serie della tecnica-lavoro, tecnica-scienza e concezione umanistica-storica, che consente l'acquisizione di una competenza politica e dirigente, quindi non solo tecnico -specialistica<sup>35</sup>.

È evidente l'esigenza di misurarsi sul piano educativo e formativo con la nuova fase industriale nella prospettiva, già sostenuta dal gruppo dell'"Ordine Nuovo", di "un americanismo" accetto "alle masse operaie"<sup>36</sup>. Accettazione che non va interpretata come consenso passivo ai processi di razionalizzazione

<sup>31</sup> Ivi, p. 2164.

<sup>32</sup> Ivi, p. 2166.

<sup>33</sup> Ivi, pp. 1540-1541.

<sup>34</sup> Ivi, p. 516.

<sup>35</sup> Cfr. ivi, p. 1551.

<sup>36</sup> Ivi, p. 2146.

industriale se un'“analisi accurata della storia italiana prima del '22 e anche prima del '26” non può non giungere alla “conclusione obiettiva che proprio gli operai sono stati i portatori delle nuove e più moderne esigenze industriali e a modo loro le affermarono strenuamente”<sup>37</sup>. È alla luce di questi richiami all'esperienza del movimento consiliare torinese che “l'esigenza tecnica può essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, [...] ma unita con gli interessi della classe ancora subalterna”<sup>38</sup>.

Un proposito politico ma anche educativo ereditato dall'esperienza ordinovista, dall'intenso dibattito che circola sulle pagine della “Rassegna settimanale di cultura socialista” su scuola, istruzione e autogoverno operaio. A tale proposito va tra l'altro ricordato il tentativo di creare, nell'immediato, una scuola dell'Ordine Nuovo<sup>39</sup>, un istituto che andava combinato con la lotta per la riduzione dell'orario di lavoro<sup>40</sup>; questione che richiama alcuni passi della leniniana *Variante iniziale dell'articolo “I compiti immediati del potere sovietico”*<sup>41</sup>.

Nel passaggio ai *Quaderni*, nel quadro di quella rivisitazione complessiva della filosofia della praxis a cui facevamo riferimento, il tema della scuola viene affrontato nella sua complessità e posto in relazione alla diffusione delle competenze necessarie per realizzare quella che Gramsci chiama “tendenza democratica”, che si concretizza nel “far coincidere governanti e governati [...], assicurando a ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità tecnica generale necessarie al fine”<sup>42</sup>.

Si tratta di affermazioni non a caso collocate nelle ultime pagine delle note su *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*. Mentre in quelle precedenti definisce il concetto di “scuola unica iniziale di cultura generale,

<sup>37</sup> Ivi, p. 2156.

<sup>38</sup> Ivi, p. 1138.

<sup>39</sup> Cfr. *Creare una scuola*, in «L'Ordine Nuovo», anno I, n. 26, 15 novembre 1919, pp. 199-200. Nello stesso numero del settimanale viene pubblicato il secondo dei cinque interventi dell'anarchico Carlo Petri, ovvero Pietro Mosso, dedicati a *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*. Ed è nell'ultimo articolo che si sofferma sulla scuola, sulla «necessità per la società dei Consigli dei produttori», in ragione, l'altro, tra dello sviluppo industriale, di «riunire la scuola» alla «produzione», di integrare il lavoro manuale con il lavoro intellettuale a partire dai 16 anni (Cfr. C. Petri, *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori V. La scuola*, in «L'Ordine Nuovo», anno I, n. 27, 22 novembre 1919, pp. 209-210).

<sup>40</sup> Cfr. A. Gramsci, *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di V. Gerratana e A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987, pp. 125-125.

<sup>41</sup> Un testo che Gramsci non può conoscere ma parte dei contenuti, facciamo riferimento al rapporto tra taylorismo e sovietismo, tra crescita della produttività del lavoro e incremento della cultura operaia e popolare, erano stati esposti sui primi tre numeri de «L'Ordine Nuovo» dal direttore della rivista americana «Liberator», Max Eastman, *Uno statista dell'Ordine Nuovo*. Un testo che Gramsci ben conosceva e che aveva tentato di pubblicare nel 1918 sul «Grido del popolo», ma la censura glielo aveva impedito (Cfr. V. Orsomarso, *Motivi sovietici nel Gramsci di “L'Ordine Nuovo”* in N. Siciliani de Cumis (a cura di), *Italia-Urss/Russia-Italia. Tra culturologia ed educazione 1984 - 2001*. Con la collaborazione di V. Cannas, E. Medolla, V. Orsomarso, D. Scalzo, T. Tomassetti, Roma, Quaderni di “Slavia/1”, 2001, pp. 299- 327).

<sup>42</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1547-1548.

umanistica formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale<sup>43</sup>. Sebbene nel periodo considerato, dai 6 ai 15-16 anni, lo “studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere scopi pratici immediati o troppo immediati”<sup>44</sup>.

Il processo educativo si deve proporre il passaggio dal “conformismo dinamico”, dal disciplinare, dal socializzare, ad una fase creativa, propria di una personalità autonoma intellettualmente e moralmente. È la scuola dove prevale il sapere acquisito attraverso l’attività di ricerca, laboratoriale, seminariale<sup>45</sup>.

Nella “prima fase” della scuola unica pertanto “si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una specie di ‘conformismo’ che si può chiamare ‘dinamico’; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di ‘collettivizzazione’ del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea”<sup>46</sup>.

Considerando l’organizzazione della scuola unitaria e le finalità che si propone di conseguire è evidente che il suo compito fondamentale consiste “nell’accelerare e nel disciplinare la formazione del fanciullo conforme al tipo superiore in lotta col tipo inferiore”<sup>47</sup>, affermazioni che rendono netta la distanza con l’educazione come “accomodazione sociale”<sup>48</sup>, come adeguamento e adattamento degli uomini “vissuti dalla storia” che è “sola e reale signora di noi [...] tutti”<sup>49</sup>.

Al marxismo hegeliano del Labriola Gramsci va opponendo una filosofia della praxis che non si definisce in termini di inversione dialettica, come capovolgimento “per scoprire il nocciolo razionale dentro il guscio mistico”<sup>50</sup>, ma che risolve l’“idea” hegeliana [...] tanto nella struttura che nelle superstrutture”, connettendo dialetticamente quantità e qualità, affermando l’operare di una volontà collettiva, su una concreta “premesse” materiale, in direzione di un nuovo sistema di relazioni sociali e culturali.

### *La nuova formazione umana*

Su questa base, in virtù della dialettica quantità/qualità, necessità/libertà che la filosofia della praxis assume i caratteri di una “grande riforma dei tempi moderni”, di una “riforma intellettuale e morale”<sup>51</sup> che “non può non essere

<sup>43</sup> Ivi, p. 1531.

<sup>44</sup> Ivi, p. 1546.

<sup>45</sup> Ivi, p. 1537.

<sup>46</sup> Ivi, p. 1537.

<sup>47</sup> Ivi, p. 1542.

<sup>48</sup> A. Labriola, *op. cit.*, p. 136.

<sup>49</sup> Id., *Scritti pedagogici*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Torino, Utet, 1981, p. 604.

<sup>50</sup> K. Marx, *Poscritto alla seconda edizione*, a Id., *Il capitale*, Roma, Editori Riuniti, 1994, pp. 44-45.

<sup>51</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1292.

legata a un programma di riforma economica, anzi il programma di riforma economica è appunto il modo concreto con cui si presenta ogni riforma intellettuale e morale<sup>52</sup>, quale manifestazione culturale dei rapporti sociali e di produzione che si stanno e si intendono realizzare. Un'unità necessaria<sup>53</sup> che richiede una volontà e una direzione politica e la scuola è assunta a elemento di saldatura tra riforma intellettuale e morale e riforma economica, per la sua aspirazione a ricomporre lavoro intellettuale e lavoro industriale, ma è tutto un sistema di istruzione e formazione che opera in direzione di un punto di incontro tra ricerca e produzione, tra lavoratori industriali e intellettuali posti in una relazione tesa alla ricomposizione del lavoro.

Si tratta di unificare i vari tipi di organizzazione culturale esistenti: "Accademie, Istituti di cultura, circoli filologici ecc., integrando il lavoro accademico tradizionale, che si esplica prevalentemente nella sistemazione del sapere passato o nel cercare di fissare una media del pensiero nazionale come guida dell'attività intellettuale, con attività collegate alla vita collettiva, al mondo della produzione e del lavoro". Va stabilita una stretta collaborazione tra i diversi organismi culturali e le "Università [...], così come con tutte le scuole superiori", con lo scopo "di ottenere una centralizzazione e un impulso della cultura nazionale", per "fare avanzare le capacità individuali della massa popolare".

Inoltre lo "schema di organizzazione del lavoro culturale secondo i principi della scuola unitaria"<sup>54</sup>, dovrebbe essere sviluppato in tutte le sue parti accuratamente e servire di guida nella costituzione anche del più elementare e primitivo centro di cultura, che dovrebbe essere concepito come un embrione e una molecola di tutta la più massiccia struttura<sup>55</sup>.

È in questi termini il marxismo si propone come filosofia "nata per superare la più alta manifestazione culturale del tempo [...] e per suscitare un gruppo di intellettuali proprii del nuovo gruppo sociale di cui era la concezione del mondo"<sup>56</sup>; un esito direttamente dipendente dal "balzo" della "massa dei semplici" verso "livelli superiori di cultura"<sup>57</sup>. Mentre la cultura moderna, specialmente idealistica, non "riesce ad elaborare una cultura popolare, non riesce a dare contenuto morale e scientifico ai propri programmi scolastici, che rimangono schemi astratti e teorici; essa rimane la cultura di una ristretta aristocrazia intellettuale"<sup>58</sup>.

<sup>52</sup> Ivi, p. 1561.

<sup>53</sup> Non può esserci «riforma culturale e cioè elevamento civile degli strati depressi della società, senza una precedente riforma economica e un mutamento nella posizione sociale e nel mondo economico» (ivi, p. 1561).

<sup>54</sup> Gramsci fa riferimento al fine della scuola unitaria, quello di «sviluppare la capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente)» e intellettualmente (cfr. ivi, p. 1531); inoltre, a favorire il passaggio dalla «collettivizzazione» del tipo sociale» all'«apprendimento [...] per uno sforzo spontaneo e autonomo del discente» (ivi, p. 1537).

<sup>55</sup> Ivi pp. 1538-1539.

<sup>56</sup> Ivi, p. 1858.

<sup>57</sup> Ivi, p. 1386.

<sup>58</sup> Ivi, p. 1858. Un esempio simile si ritrova nella modernità con il Rinascimento in Italia;

Se Croce, per un largo gruppo di intellettuali italiani ed europei, ha espresso con la sua filosofia, “specialmente nelle sue manifestazioni meno sistematiche [...] una vera e propria riforma intellettuale e morale di tipo ‘Rinascimento’” (“Vivere senza religione”, “senza confessione religiosa” è “stato il succo che il Sorel ha tratto dalla lettura del Croce”), è altrettanto vero che il Croce, al pari degli uomini del Rinascimento, “non è ‘andato al popolo’”, non è voluto diventare un elemento ‘nazionale’; “non ha voluto creare una schiera di discepoli che [...] potessero popolarizzare la sua filosofia, tentando di farla diventare un elemento educativo fin dalle scuole elementari. Forse ciò era impossibile, ma valeva la pena che fosse tentato e il non averlo tentato ha pure un significato” che Gramsci rileva nell’affermazione del Croce secondo cui “Non si può togliere la religione all’uomo del popolo, senza subito sostituirla con qualcosa che soddisfi le stesse esigenze per cui la religione è nata e ancora permane”<sup>59</sup>. Una tesi che affiancata all’affermazione attribuita al Croce che “l’uomo moderno può e deve vivere senza religione e s’intende senza religione rivelata o positiva o mitologica”<sup>60</sup>, rende evidente la riproposizione del vecchio principio che “la religione è necessaria per il popolo”<sup>61</sup>; che è poi quanto Gentile, sulla base della “concezione hegeliana della religione come filosofia dell’infanzia dell’umanità”, ha tradotto pedagogicamente reintroducendo l’insegnamento della religione nelle scuole elementari.

Una delle maggiori debolezze delle filosofie immanentistiche in generale – scrive Gramsci – consiste [...] nel non aver saputo creare una unità ideologica tra il basso e l’alto, tra i “semplici” e gli intellettuali. [...]. Questa debolezza si manifesta nella questione scolastica, in quanto dalle filosofie immanentistiche non è stato neppure tentato di costruire una concezione che potesse sostituire la religione nell’educazione infantile, quindi il sofisma pseudo – storicistico per cui pedagogisti areligiosi (aconfessionali), e in realtà atei, concedono l’insegnamento della religione, perché la religione è la filosofia dell’infanzia dell’umanità che si rinnova in ogni infanzia non metaforica<sup>62</sup>.

a tale proposito, riprendendo le affermazioni del Croce, presenti in *Storia dell’età Barocca in Italia*, Gramsci sottolinea come il movimento del Rinascimento sia rimasto aristocratico diversamente dalla Riforma che «ebbe [...] efficacia di penetrazione popolare che pagò con un ritardo del suo intrinseco sviluppo, con la lenta e più volta interrotta maturazione del suo germe vitale». La riforma luterana e il calvinismo «suscitarono un vasto movimento popolare-nazionale dove si diffusero e solo in periodi successivi una cultura superiore» che assunse però «i modi della Rinascita» (ivi, pp. 1860-1861).

<sup>59</sup> Ivi, p. 1294

<sup>60</sup> A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, vol. II, a cura di A. A. Santucci, Palermo, Sellerio editore, 1996, pp. 446-447.

<sup>61</sup> È «da vedere il programma scolastico del Croce, caduto per le vicende parlamentari del governo Giolitti 1920-1921, ma che per rispetto alla religione non era molto diverso da quello che fu il programma Gentile se ben ricordo» (ivi, p. 1295). Cfr., B. Croce, *Discorsi parlamentari*, Bardi, Roma, 1966, pp. 26-44.

<sup>62</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1381.

A tale proposito, Gramsci aveva precisato in alcune pagine precedenti, che il modo di pensare in ordine all'aspetto "pedagogico-religioso" del Gentile [...] non è altro che una derivazione del concetto che la 'religione è buona per il popolo' (popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione ecc.) cioè rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo<sup>63</sup>.

D'altra parte l'idealismo

si è anche mostrato avverso ai movimenti culturali di "andata verso il popolo" che si manifestarono nelle così dette Università popolari e istituzioni simili e non solo per i suoi aspetti deteriori, perché in tal caso avrebbero solo dovuto cercare di fare meglio. Tuttavia questi movimenti erano degni di interesse e meritavano di essere studiati: essi ebbero fortuna nel senso che dimostrarono da parte dei "semplici" un entusiasmo sincero e una forte volontà di innalzarsi a una superiore forma di cultura e di concezione del mondo. Mancava però in essi ogni organicità sia di pensiero filosofico, sia di saldezza organizzativa e di centralizzazione culturale [...]. D'altronde l'organicità di pensiero e la saldezza culturale poteva aversi solo se tra gli intellettuali e i semplici ci fosse stata la stessa unità che deve esserci tra teoria e pratica; se cioè gli intellettuali fossero stati organicamente gli intellettuali di quelle masse, se avessero cioè elaborato e reso coerente i principi e i problemi che quelle masse ponevano con la loro attività pratica, costituendo così un blocco culturale e sociale<sup>64</sup>.

Solo per il contatto tra "intellettuali e semplici" una "filosofia diventa "storica", si depura dagli elementi intellettualistici di natura individuale e si fa "vita". Un movimento filosofico è tale in quanto "nel lavoro di elaborazione di un pensiero superiore al senso comune e scientificamente coerente non dimentica mai di rimanere a contatto coi "semplici" e anzi in questo contatto trova la sorgente dei problemi da studiare e da risolvere"<sup>65</sup>.

In questa prospettiva la filosofia della praxis non può che presentarsi inizialmente in atteggiamento polemico e critico, come superamento del modo di pensare precedente e del concreto pensiero esistente o mondo culturale esistente; quindi critica tanto del senso comune quanto della filosofia degli intellettuali, che ha dato luogo alla storia della filosofia<sup>66</sup>.

A tale fine è necessario favorire tra le masse popolari la critica "della propria concezione del mondo" per "renderla unitaria e coerente e innalzarla fino al punto in cui è giunto il pensiero mondiale più progredito". Ma anche "criticare tutta la filosofia finora esistita, in quanto essa ha lasciato stratificazioni consolidate nella filosofia popolare [...]. L'inizio di una elaborazione critica è [...] un "conosci te stesso" come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza beneficio di inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario"<sup>67</sup>.

<sup>63</sup> Ivi, p. 1367.

<sup>64</sup> Ivi, p. 1382.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> Cfr. ivi, p. 1383.

<sup>67</sup> Ivi, p. 1376.

Pertanto la filosofia della praxis non tende a mantenere i “semplici” nella loro filosofia primitiva del senso comune ma invece condurli a una concezione superiore della vita” a partire dalla concretezza della storia vissuta. Per questa strada “costruire un blocco intellettuale e morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali”<sup>68</sup>.

L’aver accettato, invece, da parte dell’idealismo, “il dogmatismo religioso [...], vuol dire aver affidato l’educazione alle influenze dell’ambiente tradizionale”<sup>69</sup> che è poi vuol dire rinunciare ad educare, a creare l’uomo ““attuale” alla sua epoca”. Mentre tradurre lo storicismo assoluto in un programma scolastico implica fin dalla scuola elementare rendere evidente la reciprocità del rapporto uomo-ambiente, tradurre pedagogicamente fin dai primi gradi dell’istruzione la terza tesi su Feuerbach (“se l’ambiente è l’educatore, esso deve essere educato a sua volta”<sup>70</sup>) cogliendo la centralità del lavoro, della storia come storia del lavoro.

Spezzare la trama della riforma gentiliana tesa a perpetuare la suddivisione in funzioni direttive e strumentali è possibile attraverso la realizzazione di un “tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige”<sup>71</sup>, realizzando in sostanza quella che Gramsci definisce “tendenza democratica” ma che ha bisogno, come abbiamo sottolineato, oltre che della scuola unitaria di una ben più ampia e articolata rete formativa e autoformativa<sup>72</sup>.

Scuola unitaria “o di formazione umanistica (intesa [...] in senso largo e non solo nel senso tradizionale)”, capace di portare i giovani “a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica”<sup>73</sup>, perché scuola che tende alla ricomposizione tra lavoro manuale e intellettuale. Su questa base “l’inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e industriale non solo nella scuola, ma in tutta la società”<sup>74</sup>, ma, nel corso della scuola unitaria, lo studio non deve avere “scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se “istruttivo”, cioè ricco di nozioni concrete”<sup>75</sup>.

Accelerare “artificialmente l’orientamento professionale” falsifica “le inclinazioni dei fanciulli, facendo perdere di vista lo scopo della scuola unica di condurre i fanciulli ad uno sviluppo armonico di tutte le attività, fino a quan-

<sup>68</sup> Ivi, pp. 1384- 1385.

<sup>69</sup> M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando Armando Editore, 1970, p. 238.

<sup>70</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1426.

<sup>71</sup> Ivi, p. 1547.

<sup>72</sup> Cfr. ivi, pp. 1538- 1540.

<sup>73</sup> Ivi, p. 1534.

<sup>74</sup> Ivi, p. 1538.

<sup>75</sup> Ivi, p. 1546.

do la personalità formata metta in rilievo le inclinazioni più profonde e permanenti perché nate ad un livello più alto di sviluppo di tutte le forze vitali”<sup>76</sup>.

Il che rende evidente “come sia necessario definire esattamente il concetto di scuola unitaria in cui il lavoro e la teoria sono strettamente riuniti” per ripercorrere storicamente la relazione reciproca che si stabilisce tra l’ordine naturale e quello sociale. L’“accostamento meccanico delle due attività [manuale-industriale e intellettuale] può essere uno snobismo [...] che non ha niente a che vedere [...] con la questione di creare un tipo di scuola che educi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui”<sup>77</sup>.

Continuando a proposito del principio educativo Gramsci non può certo esimersi dal confrontarsi con la questione del latino, ma non certo assumendone la difesa.

Nella vecchia scuola lo studio grammaticale delle lingue latina e greca, unito allo studio delle letterature e storie politiche rispettive, era un principio educativo in quanto l’ideale umanistico [...] diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale. Anche la meccanicità dello studio grammaticale era avviata nella prospettiva culturale. Le singole nozioni non venivano apprese per uno scopo immediato pratico-professionale: esso appariva disinteressato, perché l’interesse era lo sviluppo interiore della personalità, la formazione del carattere attraverso l’assorbimento e l’assimilazione di tutto il passato culturale della moderna civiltà europea. [...]. Si imparava [il latino e il greco] per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente. [...]. Il latino non si studia per imparare il latino; il latino [...] si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompone in vita, per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci dall’astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l’individuo. [...]. Si studia la storia letteraria, dei libri scritti in quella lingua, la storia politica, le gesta di quegli uomini che hanno parlato quella lingua. Da tutto questo complesso organico è determinata l’educazione del giovinetto, dal fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell’itinerario con quelle tappe ecc. Si è tuffato nella storia, ha acquistato una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantesca inculcata per “volontà” estrinsecamente educativa<sup>78</sup>.

L’“industrialismo”, lo sviluppo tecnico-scientifico hanno posto in crisi la tradizionale intuizione della cultura, con essa la scuola e lo studio del latino e del greco che diventa necessario sostituire “come fulcro della scuola formati-

<sup>76</sup> A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, cit., p. 510.

<sup>77</sup> Id., *Quaderni del carcere*, cit., p. 1183.

<sup>78</sup> Ivi, pp. 1543-1546.

va”; “ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità”<sup>79</sup>.

Ma proprio in relazione al nuovo ordine industriale e a quella che Gramsci definisce, come abbiamo già detto, “tendenza democratica”<sup>80</sup>, che la nuova scuola è chiamata a contemperare lo “sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo del lavoro intellettuale”; a promuovere “il principio pedagogico-didattico della “storia della scienza e della tecnica come base dell’educazione formativa storica della nuova scuola”, che vuol dire “esporre, criticare e inquadrare le “idee scientifiche” e le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo”<sup>81</sup>.

La scienza “è una categoria storica, è un movimento in continuo sviluppo” per la quale la “non conoscenza” è condizionata dallo sviluppo “degli elementi fisici strumentali e dallo sviluppo dell’intelligenza storica dei singoli scienziati”. Si concentra “sui metodi di ricerca che rettifica continuamente”, “sugli strumenti materiali che rafforzano gli organi sensori e gli strumenti logici (incluse le matematiche) di discriminazione e di accertamento, cioè la cultura, la concezione del mondo, cioè il rapporto tra l’uomo e la realtà con la mediazione della tecnologia”<sup>82</sup>.

Ma la scienza rimane una superstruttura che occupa un posto privilegiato per il fatto che “la sua reazione sulla struttura ha un carattere [...] di maggiore estensione e continuità di sviluppo”<sup>83</sup>. Tra scienza e struttura si stabilisce un complesso rapporto dialettico, quindi tra scienza e rapporti sociali, considerando che per Gramsci il concetto di struttura va concepito “storicamente come l’insieme dei rapporti sociali in cui gli uomini reali si muovono e operano”<sup>84</sup> in ragione del “rapporto necessario di reazione attiva dell’uomo sulla struttura”<sup>85</sup>, di conseguenza la storia della scienza e della tecnica non può non essere posta in relazione all’evolversi dei rapporti sociali, politici e culturali che si stabiliscono tra gli individui e i gruppi sociali.

Così il lavoro “educativo-formativo” non può limitarsi “alla semplice enunciazione teorica di principi ‘chiari di metodo’, il lavoro “necessario è complesso e deve essere articolato e graduato: ci deve essere la deduzione e l’induzione combinate, la logica formale e la dialettica, l’identificazione e la distinzione”<sup>86</sup>, la dimostrazione positiva e la distruzione del vecchio. Ma non in

<sup>79</sup> Ivi, p. 1546.

<sup>80</sup> Sul tema «tendenza democratica» cfr. F. Cambi, *op. cit.*, pp. 184-185.

<sup>81</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 516.

<sup>82</sup> Ivi, pp. 1456-1457.

<sup>83</sup> Ivi, pp. 1457-1458

<sup>84</sup> Ivi, p. 1226

<sup>85</sup> Ivi, p. 1300

<sup>86</sup> Quindi, a quest’ultimo proposito, «la “filologia” come l’espressione metodologica dell’importanza che i fatti particolari siano accertati e precisati nella loro inconfondibile “individualità”» (ivi, p. 1429).

astratto, ma in concreto, sulla base del reale e dell'esperienza effettiva"<sup>87</sup>. Il che si combina ad una scuola che "nella prima fase tende a disciplinare", ad "ottenere una certa specie di "conformismo [...] dinamico", mentre nella "fase creativa, sul fondamento raggiunto di "collettivizzazione" del tipo sociale, [...] tende a spandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea". In questa fase della scuola unitaria ciò che va fatto prevalere è un "metodo di ricerca", sebbene quest'ultimo non sia trascurato nella fase precedente"<sup>88</sup>; un apprendimento "per sforzo spontaneo e autonomo del discente" che si "svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei laboratori sperimentali", e nel corso di queste attività "il maestro esercita [...] una funzione di guida", il compito che il giovane Gramsci aveva affidato a se stesso nel Club di vita morale nel lontano 1918.

Ricomposizione di lavoro manuale e intellettuale, di ricerca e produzione, di cultura tecnico-scientifica e storia, autodisciplina intellettuale e autonomia morale, nuovi rapporti tra scuola e vita, sono gli elementi che orientano la ricerca di un nuovo principio educativo e allo stesso tempo il tessuto culturale e pedagogico di sostegno ad una democrazia radicale interessata all'insieme dei processi tecnico-politici.

Sono le premesse perché l'esigenza tecnica possa "essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, non solo ma unita con gli interessi della classe subalterna"<sup>89</sup> e lo Stato "esaurentesi mano a mano che si affermano elementi sempre più cospicui di società regolata"<sup>90</sup>.

Tema quest'ultimo che richiama ulteriori approfondimenti sul rapporto tra educazione e politica nonché in merito alla formazione di quella componente di cui Gramsci continua a sentirsi parte, dal cui sviluppo dipende la costituzione, nell'involucro di una nuova società politica, di una "complessa e articolata società civile"<sup>91</sup>; che, ponendosi in un rapporto dialettico con la stessa società politica, segna il passaggio alla "fase di Stato-guardiano notturno, cioè di un'organizzazione coercitiva che tutelerà lo sviluppo degli elementi di società regolata in continuo incremento e pertanto riducenti i suoi interventi autoritari e coattivi", il che rappresenta per Gramsci l'"inizio di un'era di libertà organica"<sup>92</sup>.

<sup>87</sup> Ivi, p. 2268.

<sup>88</sup> «Tutta la scuola unitaria è scuola attiva» e quella «creativa è il coronamento della scuola attiva» (ivi, p. 1537).

<sup>89</sup> Ivi, p. 1138.

<sup>90</sup> Ivi, p. 764.

<sup>91</sup> Ivi, p. 1020

<sup>92</sup> Ivi, p. 764

