

Valore educativo del lavoro: uno sguardo alla prospettiva della sinistra pedagogica italiana durante la metà del Novecento

SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Catania

Corresponding author: silvia.scandurra@unict.it

Abstract. During the twentieth century, pedagogical research focused its attention on ways to integrate practical knowledge into formal learning paths. The spread of the scientific organization of work, the birth of the proletariat and mass education, made clear, in the first decades of the twentieth century, the complexity of the relationship between mechanization and education. It then became necessary to imagine an integrated conception of the educational process in which the formative moment and the application moment come together to create an organic link between education and work understood as “a single block of problems”. The reflections of Lucio Lombardo Radice and Dina Bertoni Jovine, will allow us to recognize the emergency, still present today, to imagine a renewed school where theoretical activity and practical activity are indistinguishable and education is not understood as “a generic preparation for life, nor for the formation of professional skills, but embraces the whole human being penetrating into the depths of his personality and developing it universally”.

Keywords. Practical knowledge, learning paths, education, Lombardo Radice, Bertoni Jovine

La pedagogia del Novecento, nell'intento di superare quelle filosofie dell'educazione fondate sulla divisione tra mente e corpo, teoria e pratica, cultura e utilità, si è ripetutamente interrogata sulle modalità attraverso cui integrare il sapere pratico nei percorsi di apprendimento formale.

Sebbene oggi, nel contesto italiano, i maggiori contributi relativi alla possibile integrazione tra sapere pratico-professionale e formazione generale provengano prevalentemente dalla pedagogia personalista d'ispirazione cattolica¹, fino agli anni Settanta tale riflessione è stata un tratto peculiare delle proposte di riorganizzazione del sistema scolastico provenienti dalla sinistra pedagogica italiana.

La diffusione dell'organizzazione scientifica del lavoro, l'inserimento nel nuovo quadro sociale delle masse proletarie, impiegate nell'agricoltura e nell'apparato industriale e

¹ Per una ricostruzione storico-filosofica di importanti passaggi del dibattito sul rapporto tra educazione e lavoro si rimanda a: AA.VV., *Educazione e lavoro*, UCIIM, Milano 1981; A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941; L. Volpicelli, *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941; A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola. Appunti del corso 1956-57*, Liviana editrice, Padova 1957; A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola. Appunti del corso 1957-58*, Liviana editrice, Padova 1958; G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012.

la scolarizzazione di massa, resero evidente, nei primi decenni del Novecento la complessità del rapporto tra meccanizzazione e istruzione. Émile Durkheim, nel saggio *La divisione sociale del lavoro*, fu tra i primi a comprendere che la crescita del livello di istruzione dei lavoratori sarebbe entrata in un conflitto socialmente rilevante con la meccanizzazione dell'industria: «se si prende l'abitudine dei vasti orizzonti, delle visioni d'insieme, delle belle generalità, non ci si lascia più confinare senza impazienza negli stretti limiti di un compito specifico»²,

In un'epoca in cui, per soddisfare le esigenze della rivoluzione industriale in termini di preparazione specifica, formazione e mobilità sociale, si esasperava la scomposizione tecnica delle conoscenze, Karl Marx, negli anni Quaranta del XIX secolo, mise in discussione i fondamenti etici della società borghese e l'impianto epistemologico del positivismo, identificando nella *unione* di lavoro produttivo e istruzione³, l'elemento necessario per il progresso e la liberazione dell'uomo. L'emancipazione umana, nella prospettiva marxista, non può fondarsi sulla pretesa di cambiare la «struttura» della realtà muovendo unicamente dalla «sovrastruttura». Essendo l'uomo asservito materialmente nella società in cui vive, «la 'liberazione' è un atto storico, non un atto ideale», pertanto, per creare le condizioni di universale sviluppo umano, occorre un'azione complessiva su tutta la società⁴.

L'importanza dell'educazione e la necessaria connessione tra produzione materiale e scuola, in questa prospettiva, non equivale a rendere la scuola funzionale ai sistemi di produzione, bensì a generare sempre maggiore consapevolezza sulla struttura sociale per potersi inserire criticamente nella società⁵.

Secondo il filosofo di Treviri, per rispondere alle esigenze di trasformazione sociale, in vista della realizzazione di una società *disalienata*, nella quale affermare la libera individualità di ogni uomo, era necessario trasformare la scuola da apparato di riproduzione della ideologia dominante in *fattore di cambiamento politico*.

È in risposta ad una esigenza storica che Marx insiste sulla combinazione di istruzione e lavoro produttivo opponendosi sia all'estensione del modello tradizionale di scuola borghese alla classe operaia, sia al mantenimento della formazione subalterna offerta ai ceti produttivi attraverso il tirocinio artigianale o le scuole professionali politecniche e agronomiche⁶.

² E. Durkheim, *La divisione sociale del lavoro*, Edizioni di Comunità, Torino 1999.

³ «Per istruzione noi intendiamo tre cose. Prima: formazione spirituale. Seconda: Educazione fisica, quale viene impartita nelle scuole di ginnastica e attraverso gli esercizi militari. Terza: istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri. [...] L'unione di lavoro produttivo remunerato, formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia molto al di sopra delle classi superiori e medie». K. Marx, *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni*, in A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, Armando, Roma 1971, vol. I, p. 84.

⁴ K. Marx, F. Engels, *Opere scelte*, tr.it. Editori Riuniti, Roma 1966, p. 182.

⁵ Per un approfondimento del tema si rimanda alla lettura dei manoscritti redatti da Marx a Londra tra il 1850 e il 1859, raggruppati in una serie di quaderni, che l'istituto Marx-Engels-Lenin di Mosca (IMEL) ha pubblicato tra il 1939 e il 1941, sotto il titolo di *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. I Grundrisse sono considerati una sorta di testo preparatorio al manoscritto *Per la critica dell'economia Politica*, pubblicato nel 1859. K. Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica (Grundrisse)*, 2 voll., tr.it., Einaudi, Torino 1976.

⁶ M. Dal lago, *La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx*, in «CQIA Rivista Formazione Lavo-

Nella prospettiva marxista, *telos* della formazione, intesa come strumento rivoluzionario di liberazione da qualsiasi forma di subalternità ed alienazione, diviene la riappropriazione della *onnilateralità* dell'uomo, perduta a causa della divisione del lavoro:

Di fronte all'oggettivo *divaricarsi di formazione e professione*, con l'imprevedibilità del mutare nel numero e nella qualità delle professioni e dell'evolversi delle loro tecnologie, [...] abbiamo bisogno di una scuola in cui la scienza si configuri come una forza produttiva, in cui l'adolescente non venga privato di ogni possibilità concretamente produttiva, sia nell'immediato scolastico che nella prospettiva professionale⁷.

L'uomo onnilaterale, contrapposto all'uomo unilaterale, disumanizzato ed alienato, è l'uomo che ha sviluppato capacità e competenze che gli permettono di essere protagonista del processo di decostruzione e ricostruzione del reale.

La centralità del lavoro, all'interno della pedagogia marxista, è funzionale all'edificazione di un nuovo modello sociale democratico organizzato in modo razionale, che garantisca la possibilità di una reale e libera espansione delle facoltà umane. Per assicurare la formazione integrale dell'uomo, diviene necessario, dunque, riunire le strutture della scienza con quelle della produzione ed operare scientificamente creando una scuola che garantisca una istruzione tecnologica, teorica e pratica, capace di legare insieme la dimensione esistenziale con quella teorico-pratica e tecnico-operativa. Una scuola ove avverare la formazione intesa come «capacità di realizzarsi, di trasformare la realtà, di arricchire i rapporti fra gli uomini restituendoli a condizioni di piena umanità, antitetiche allo sfruttamento. [Una formazione in grado di] restituire, in altri termini, l'uomo alla sua radice, restituirlo al possesso di sé stesso»⁸.

1. Il lavoro come valore: l'eredità gramsciana.

La consapevolezza che all'interno di un sistema realmente democratico non bastasse permettere ad un *operaio manovale* di diventare *operaio qualificato*, ma occorresse garantire quelle condizioni necessarie affinché un qualunque cittadino potesse diventare *governante*⁹, obbligò la classe politica dirigente a mettere in atto quelle riforme ritenute necessarie per contrastare la disegualianza sociale e favorire l'educazione alla cittadinanza e la partecipazione attiva alla vita politica del paese. La riflessione marxista sul rapporto tra educazione e società ha rappresentato in Italia uno dei punti di vista più innovativi e radicali sulle dinamiche intervenienti tra emancipazione, uguaglianza, democrazia, laicità, educazione e istruzione. Fulcro di tale impostazione scientifico-ideologica è la *concezione integrata* del processo educativo, in cui momento formativo e momento applicativo si fondono, realizzando un collegamento organico tra formazione e lavoro attraverso l'integrazione tra sistema educativo, famiglia, società, ambiente, impresa¹⁰.

ro Persona», Aprile 2011, numero II, p. 67.

⁷ G. Chiarante, M. A. Manacorda, G. Napolitano, M. Raichich, M. Rodano, *Riforma e democrazia nella scuola*, Editori Riuniti, Roma 1973, p. 62. Il corsivo è nostro.

⁸ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 25.

⁹ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Milano 1972, pp. 186-187.

¹⁰ Tra gli studiosi del marxismo pedagogico italiano possiamo ricordare A. Santoni Rugiu che affronta da un'angolazione rigorosamente marxista questioni teoriche e politiche relative alla formazione, inserendole

Riprendendo le indicazioni programmatiche del filosofo di Treviri, la pedagogia progressista italiana ha sostenuto la necessità di concepire *istruzione e lavoro* come «un unico blocco di problemi» considerando, altresì, il diritto allo studio come «momento preliminare del diritto del lavoro»¹¹.

Il pensiero di Gramsci riprende e arricchisce il rapporto annunciato da Marx tra istruzione e lavoro. L'attualità dell'impostazione gramsciana risiede, ancor oggi, nella battaglia per l'universalizzazione e la diffusione dello spirito scientifico, da attuarsi all'interno di una *scuola unica*, garante della determinazione «di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale [...] in una nuova situazione di rapporti tra vita e cultura»¹².

Dall'analisi degli scritti giovanili di Gramsci emergono alcuni temi che avrebbero caratterizzato la sua opera matura:

l'esigenza di cultura per il proletariato; la caratterizzazione di questa cultura in senso antipositivista e soprattutto la necessità di una sua organizzazione; la ricerca di un rapporto educativo che sottragga il proletariato alla dipendenza degli intellettuali borghesi; e infine il problema specifico della scuola, con tutto il dibattito sulla sua natura classista, sui suoi contenuti antiquati ed enciclopedici, sui suoi metodi paternalistici e mnemonici, e soprattutto sul rapporto tra istruzione umanistica e formazione professionale. [...] È nel 1929 che si definiscono chiaramente i due temi centrali della riflessione pedagogica gramsciana: la scelta metodologica tra *spontaneismo e autoritarismo*, e la scelta contenutistica tra *istruzione intellettuale tradizionale e istruzione moderna tecnologica*¹³.

Aspetto precipuo della riflessione pedagogica gramsciana sarà la contestazione della cultura tradizionale, fondata sul primato della formazione umanistica, e della cultura moderna, basata sull'esaltazione della formazione meccano-matematica. Entrambi i sistemi sono ritenuti, dal filosofo italiano, mistificatori ed astratti. Secondo Gramsci, infatti, occorre

dare al ragazzo gli strumenti culturali con cui egli possa condurre il suo giudizio e la sua critica ed orientare la sua azione consapevolmente: la scienza prima di tutto, che è accertamento del vero, trasformazione cioè di un vero accettato passivamente, in un certo documentato, sperimentato e trasferibile nella concretezza dell'attività umana; e la storia considerata come progressiva trasformazione della condizione umana in cui il fanciullo dovrà inserire la sua azione personale. Senza questi strumenti l'attività conoscitiva, definita come esplorazione dell'ambiente, rischia di rimanere acritica e quindi non stimolante nella condotta¹⁴.

nel quadro complessivo della dinamica storica dei processi di trasformazione/conservazione della società: A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975; per ulteriori approfondimenti si rimanda a: M.A. Manacorda (a cura di), *Il marxismo e l'educazione*, 3 voll., Armando, Roma 1964, A. Broccoli, *Ideologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, Id., *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

¹¹ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 182.

¹² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi 1975, 4 voll., Quaderno 12, p. 1538.

¹³ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 2015, p. 29, 87. I corsivi sono nostri.

¹⁴ D. Bertoni Jovine, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, in «Riforma della Scuola», 5, 1961, p. 123.

Consapevole che la scuola sia delegata a rappresentare solo una *frazione* della vita dell'alunno, Gramsci immagina una

scuola unica, intellettuale e manuale, che ponga contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle "cose" [...] una "scuola unica iniziale umanistica" che contempererà l'operare industrialmente e il pensare intellettualmente, il cui curriculum sale dalla tecnica-lavoro alla tecnica-scienza, e da qui alla concezione umanistico-storica, fondandosi sul "principio pedagogico didattico della storia della scienza e della tecnica, come base dell'educazione formativo-storica"¹⁵.

Questa scuola unitaria è una scuola fondata sul lavoro intellettuale e manuale il cui fine è la formazione dell'autodisciplina intellettuale e dell'autonomia morale, necessarie sia per proseguire gli studi, sia per l'esercizio della professione in un'ottica di integrazione tra esigenze pratiche, intellettuali e culturali. La funzione della scuola deve essere quindi quella di formazione del giudizio per l'orientamento critico e consapevole delle azioni umane:

non basta far conoscere l'aspetto esteriore e superficiale degli avvenimenti, ma bisogna intenderne e porne in luce il significato e i motivi più profondi, che ricollegano in intrinseca, sostanziale unità le varietà delle manifestazioni estrinseche: bisogna vedere di quali forze occulte che agitano l'organismo sociale siano espressione quegli avvenimenti, che sono come lo spumeggiare delle onde sulla superficie dei mari¹⁶.

Il valore pedagogico del lavoro, inteso come «modo proprio dell'uomo di partecipare attivamente alla vita della natura per trasformarla e socializzarla»¹⁷, si risolve quindi nel rapporto uomo-natura, e il rapporto educativo si esplicita come *esperienza totale* fondata sull'integrazione tra lavoro intellettuale e manuale considerato una forma specifica di «attività teorico-pratica dell'uomo»¹⁸.

È importante sottolineare come la denuncia del carattere unilaterale e *non formativo* della scuola tradizionale e della scuola di avviamento al lavoro, non derivi da presupposti esclusivamente educativi o morali. Al contrario, vi era in Gramsci la consapevolezza che la formazione professionale avesse operato storicamente da *freno alla mobilità sociale*, mettendo in atto meccanismi di canalizzazione precoce e di socializzazione al lavoro finalizzati a selezionare e dirigere i giovani verso ruoli e mansioni lavorative prestabilite dalla crescente divisione sociale del lavoro¹⁹.

A riprova di questa posizione, la lettura delle *Lettere dal carcere* fornisce prova della costante ricerca gramsciana tesa a svelare la funzione dell'istruzione professionale e il rapporto, ad essa sotteso, tra istruzione disinteressata, formazione, e preparazione professionale, che culminerà con la determinazione che il moltiplicarsi delle scuole professionali, inserite entro un contesto di scuola tradizionale oligarchica e dogmatica,

¹⁵ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., pp. 178, 13.

¹⁶ A. Gramsci, *Odio gli indifferenti*, Chiare Lettere, Milano 2001, pp. 71-72. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 216.

¹⁷ A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949, p. 108.

¹⁸ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., Quaderno 4, p. 516.

¹⁹ H. Kantor, *Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education*, American Journal of Education, 94, 1986, pp. 401-426.

non rappresenti un reale sviluppo democratico ma diviene strumento di perpetrazione di *disuguaglianza e di discriminazione sociale*. Le scuole professionali, infatti, rischiano di essere «una incubatrice di piccoli mostri aridamente istruiti per un mestiere, senza idee generali, senza cultura generale, senza anima, ma solo dall'occhio infallibile e dalla mano ferma. Anche attraverso la cultura professionale può farsi scaturire, dal fanciullo, l'uomo. Purché essa sia cultura educativa e non solo informativa»²⁰.

2. Formazione professionale e formazione culturale: l'uomo nuovo di Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine

Occorre superare fin da oggi la contrapposizione [...] tra una formazione professionale e ridotta a semplice apprendimento tecnico di un mestiere, e quindi degradata culturalmente, in definitiva impostata già in partenza come preparazione e condanna ad un ruolo subalterno, ed una formazione culturale che invece tale sarebbe in quanto fondata su un ideale di cultura 'disinteressata', semplice scuola-ponte [...] per selezionare l'élite destinata agli studi superiori. L'obiettivo centrale è quello di rompere e superare questa gerarchia a compartimenti stagni, che è culturalmente arretrata, professionalmente inadeguata rispetto alle esigenze ormai maturate nello stesso sviluppo sociale, intimamente discriminatrice e classista²¹.

Fine della formazione, in questa prospettiva, è dunque, la formazione di un uomo nuovo, di un intellettuale che sia specialista e dirigente insieme, ossia *specialista più politico*. Lucio Lombardo Radice riprende la definizione gramsciana di specialista più politico intendendo con "specialista" l'uomo che ha una preparazione specifica determinata e con "politico" «l'uomo che sa collocare sé stesso, il suo lavoro, la sua specializzazione nella società di cui fa parte, che dedica una parte del suo tempo e della sua intelligenza ai problemi generali, ed è quindi soggetto – attivo e responsabile – delle grandi decisioni collettive»²².

Gli anni compresi tra il 1945 e il 1955 furono caratterizzati da un intenso dibattito politico sulla scuola considerata nel suo naturale legame con la politica:

La riflessione sull'educazione come progetto globale dello sviluppo umano e sociale, volto al superamento di quanto di negativo, disumanizzante, il presente storico esprime, non può esimersi da un serrato confronto con la politica e con l'etica. La pedagogia in quanto espressione dell'uomo e della società, presenta sempre un contenuto ideologico, e sotto questo aspetto non esiste un'educazione che non sia anche educazione politica, così come non esiste un insegnamento che possa dirsi neutrale. [...] Nello stesso concetto di educazione è, dunque, implicita la dimensione politica, poiché essa trasmette una concezione del mondo, un modello, un progetto²³.

²⁰ A. Gramsci, *Scritti Giovanili (1914-1918)*, Einaudi, Torino 1958, p. 59; citato in M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 38.

²¹ La citazione è tratta da un documento interno della sezione scuola del PCI scritto nel 1968. Il documento integrale è stato pubblicato su «Riforma della scuola», n. 4, anno XIV, aprile 1968.

²² L. Lombardo Radice, *L'uomo del rinascimento*, Editori riuniti, Roma 1958, p. 5.

²³ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005, p. 75. Per approfondire il nesso tra educazione, ideologia e politica si rimanda, tra gli altri, a: S. Cambareri, *Tappe storiche del rapporto educazione-società*, Peloritana, Messina 1983; Id,

Il mondo dominato dal progresso scientifico e tecnologico capitalistico esige una scuola rinnovata negli obiettivi e nelle strutture, una scuola non più intesa come strumento ideologico, ma capace di dialogare con il mondo produttivo per divenire fulcro creativo e propositivo di nuovi valori e strumento di superamento delle differenze e delle ingiustizie sociali. Una scuola intesa come strumento di “ricambio” culturale e sociale, in grado di riorganizzare la realtà, coniugando la funzione storico-culturale di trasmissione della cultura, con la spinta dirompente proveniente dalla mentalità scientifica²⁴.

In Italia, è la riflessione di Lucio Lombardo Radice e di Dina Bertoni Jovine a mettere in luce il rapporto dialettico esistente tra scuola e mondo sociale e produttivo:

se volessimo offrire uno schema orientativo, si potrebbe condensare l'opera complessiva di Lombardo Radice e della Bertoni Jovine nel *programma sociale*, politico e pedagogico, i cui nuclei fondati sono sostanzialmente tre: diffusione dello *spirito scientifico*, assunzione della *politica come coinvolgimento e confronto*; costruzione della scuola come *patrimonio sociale*²⁵.

Secondo i due pedagogisti, ogni progresso civile si registra compiutamente solo a condizione che alla scienza, autentica forza rivoluzionaria, si accompagni l'azione sociale della scuola intesa come motore principale della trasformazione della società in senso democratico. Proprio la diffusione dello *spirito scientifico*, «perno dell'educazione critica, aperta, discorsiva, di cui la nuova società riformata avrebbe dovuto essere permeata», avrebbe reso possibile l'affermazione di un nuovo stadio di civiltà²⁶.

Intento di Lucio Lombardo Radice era quello di superare l'interpretazione della scienza come sapere subalterno, depotenziato della propria valenza formativa e relegato nell'ambito della *tecnica*, fondamento di quel dualismo inconciliabile tra «una filosofia o una teologia che sono conoscenza e una scienza che è tecnica, che è prassi, che non è conoscenza».²⁷ Affidare al metodo scientifico, con la sua esigenza di rigore, di documentazione, di deduzione logica, di tensione risolutiva ma anche di forza e fantasia creatrice, la responsabilità di promuovere e favorire un vincolo dialettico tra teoria e prassi, avrebbe garantito il superamento della dicotomia tra sapere umanistico e sapere scientifico, e favorito la possibilità di realizzare quel progetto di unità della cultura necessario alla formazione multilaterale dell'uomo²⁸.

Nel 1955, dalle pagine della rivista *Riforma della scuola*²⁹, Lucio Lombardo Radice affermava la necessità che ogni uomo diventasse capace di compiere un lavoro specia-

Per una teoria critica della pedagogia, CUECM, Catania 1986; M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1974; H. Marcuse, *Saggio sulla liberazione*, Einaudi, Torino 1969; I. Illich, *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, tr.it., Mondadori, Milano 1972; P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003; Id., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

²⁴ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p.74.

²⁵ Ivi, p. 43.

²⁶ Ivi, pp. 42-43.

²⁷ «Se solo avessi pensato che la matematica è solo tecnica e non anche cultura generale; solo calcolo e non anche filosofia, cioè pensiero valido per tutti, non avrei mai fatto il matematico». L. Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, cit., p.6.

²⁸ A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., pp. 54-55.

²⁹ La Rivista è stata fondata nel 1955 da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine.

lizzato avendo la chiara consapevolezza critica del quadro generale in cui quel lavoro si inseriva in modo da *essere* responsabile non solo delle sue azioni ma delle conseguenze collettive derivanti dal suo lavoro: «dal punto di vista dell'istruzione il motto per il futuro è ogni lavoratore uno scienziato, dal punto di vista dell'educazione l'ipotesi per il futuro è ogni cittadino un lavoratore, ogni lavoratore un cittadino»³⁰.

Riconoscendo l'influenza diretta ed indiretta dell'apparato produttivo e dello sviluppo industriale sulla politica scolastica, e seguendo la ricostruzione critico interpretativa di Dina Bertoni Jovine in riferimento alla storia educativa e scolastica dell'Italia post-unitaria, possiamo individuare nella frattura tra mondo del lavoro e mondo della cultura il male maggiore di cui soffre l'istituzione scolastica italiana durante gli anni del dopoguerra³¹.

Fondamento della pedagogia di Dina Bertoni Jovine sono i principi socialisti di sviluppo onnilaterale degli individui e di generalizzazione dell'istruzione pubblica, dai quali deriva la consapevolezza che il rinnovamento dell'umanità è possibile soltanto attraverso il rinnovamento delle strutture economico-sociali. Proprio a partire dal *principio filosofico* della unità della persona umana prende vita la immagine di un tipo di educazione onnilaterale che tenga conto di tutti gli aspetti dell'attività manuale e intellettuale e corregga, superandola, quella *divisione* tra cultura e lavoro che ha determinato il progressivo impoverimento dell'uomo stesso e della cultura³². Il punto di partenza dell'attività educativa è dunque:

una filosofia del progresso o del futuro che accetti queste premesse: che il mondo della civiltà è il solo vero ambiente della vita degli uomini, unico valido terreno di un loro responsabile impegno; che la civiltà dell'uomo deve essere al servizio dell'uomo; che l'educazione deve essere diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l'ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero possibile di persone; che il maggior numero di persone contribuisca allo sviluppo civile³³.

³⁰ Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 24, 47. Per Lucio Lombardo Radice l'educazione è politica poiché trasmette modelli sociali, idee e valori fondati su categorie storiche. Per un approfondimento del tema, oltre il testo citato, si rimanda a: A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Bonanno, Acireale-Roma 2005; L. Benini Mussi (a cura di), *L. Lombardo Radice, Taccuino pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1983; L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976; L. Rossi (a cura di), *Lucio Lombardo Radice tra educazione e politica*, Corso, Ferrara 1990.

³¹ Cfr.: D. B. Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958. Lo stesso Washburne, riteneva che «il principale ostacolo all'educazione democratica era la forte alleanza del privilegio di classe con le filosofie dell'educazione che dividevano nettamente la mente dal corpo, la teoria e la pratica, la cultura e l'utilità» favorendo in tal modo l'aumento delle disuguaglianze sociali e la riproduzione di una società antidemocratica. R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, Armando, Roma 2011, p. 234. Sul ruolo svolto da Washburne nella riorganizzazione del sistema formativo italiano, si veda: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 7-35.

³² Cfr.: D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977.

³³ D. Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, in «Critica marxista», 4, luglio-agosto 1966, p. 239. La parte citata appartiene ad una recensione della Bertoni Jovine del libro di B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (1947), pubblicato in Italia nel 1964, considerato, dalla pedagogista italiana, la più organica elaborazione dei principi marxisti nel campo dell'educazione.

In questa prospettiva, la realizzazione di una società realmente democratica necessita secondo la Bertoni Jovine, in accordo con quanto indicato dal pedagogista polacco Bogdan Suchodolski, la teorizzazione di una pedagogia prevalentemente critica dell'esistente e progettualmente protesa verso l'avvenire nella quale *essere e dover essere, presente e futuro* diventano «l'architrave dicotomica» su cui è possibile delineare una «credibile, realistica, incisiva ed operante prospettiva educativa»³⁴.

Se l'emancipazione intellettuale non può essere disgiunta da quella economica e sociale, occorre dunque immaginare una scuola che riesca ad armonizzare l'attività teoretica e l'attività pratica, una scuola ove l'educazione non si limiti «ad una generica preparazione alla vita, né alla formazione di capacità professionali, ma deve abbracciare tutto l'essere umano penetrando nel più profondo della sua personalità e sviluppandolo universalmente»³⁵. Compito dell'educatore diviene, in questa prospettiva, quello di progettare la formazione sulla base del progresso democratico, dell'evoluzione sociale, dell'accrescersi della conoscenza che l'uomo ha di sé e della padronanza che va acquistando sul mondo della natura e della storia.

Collaborazione tra gli uomini, eguaglianza reale di tutti i cittadini, partecipazione responsabile di tutti all'azione sociale, evoluzione della cultura delle masse, liberazione nazionale e sociale dei popoli ancora oppressi, sono i fermenti morali che possono farci prevedere le direttive morali e sociali di un futuro molto prossimo e che devono orientare la nuova educazione realizzando quella vera rivoluzione copernicana che non consiste, come si è creduto, nel trasferire il centro dell'educazione dall'educatore al discente bensì dal presente al futuro³⁶.

Le suggestioni della pedagogia socialista, e la lotta compiuta per realizzare un'istruzione universale e universalmente diffusa tra il popolo, in grado di superare l'idea di una cultura popolare come cultura subalterna e di una cultura umanistica come cultura delle classi dirigenti³⁷, ci permettono oggi, di immaginare possibile l'edificazione di

un asse educativo nuovo, fondato su un *ritrovato* rapporto tra il sapere e il fare che sia il fondamento di una nuova professionalità, sulla conoscenza critica e scientifica della realtà per trasformarla, su una permanente apertura della scuola al confronto con i problemi della realtà civile, economica e sociale in cui essa opera³⁸.

È dunque attraverso l'inserimento del lavoro, inteso come luogo di senso e vettore di cittadinanza democratica, nei luoghi formalmente deputati alla formazione dell'uomo, che sarà possibile avviare un processo di integrazione tra sistema educativo e sistema economico utile per superare la tradizionale dicotomia tra formazione professionale (ridotta a semplice apprendimento tecnico di un mestiere), e formazione umanistica e garantire la crescita dell'uomo nella sua globalità etica, cognitiva, manuale e progettuale.

³⁴ S. Cambareri, *Per una teoria critica della pedagogia*, CUECM, Catania 1986, pp. 185-186. Per un approfondimento si rimanda a B. Suchodolski, *La pedagogia socialista*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1970.

³⁵ Dina Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, in Id., *Principi di pedagogia socialista*, cit., p. 120.

³⁶ D. Bertoni Jovine, *Educazione per il tempo futuro*, cit., p. 242.

³⁷ B. Suchodolski, *Che cos'è la pedagogia socialista?* in «I problemi della pedagogia», 1957, n. 2, pp. 285-305.

³⁸ G. Chiarante, M. A. Manacorda, G. Napolitano, M. Raicich, M. Rodano, *Riforma e democrazia nella scuola*, cit., p. 40.

Bibliografia

- Barbagli S. (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, 1974.
- Benini Mussi L. (a cura di), *L. Lombardo Radice, Taccuino pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- Bertolini P., *Lesistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Id., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- Id., *Storia della scuola popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.
- Id., *Principi di pedagogia socialista*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Bertoni Jovine D., *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, «Riforma della Scuola», VII n.5, Maggio 1961, pp. 8-11.
- Bertoni Jovine D., *Educazione per il tempo futuro*, «Critica marxista», 4, luglio-agosto 1966, pp. 238-242.
- Broccoli A., *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Milano, La Nuova Italia, 1972.
- Id., *Ideologia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Cambareri S., *Tappe storiche del rapporto educazione-società*, Messina, Peloritana, 1983.
- Id., *Per una teoria critica della pedagogia*, Catania, CUECM, 1986.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET Università, 2006.
- Chiarante G., Manacorda M.A., Napolitano G., Raicich M., Rodano M., *Riforma e democrazia nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Criscenti A., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005.
- Id., (a cura di), *Educare alla democrazia europea. Storia e ragioni del progetto unitario*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer, 2009.
- Dal lago M., *La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx*, in «CQIA Rivista Formazione Lavoro Persona», Aprile 2011, numero II, pp. 61-75.
- Durkheim E., *La divisione sociale del lavoro*, tr.it., Edizioni di Comunità, Torino 1999.
- Gramsci A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1949.
- Id., *Scritti Giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958.
- Id., *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'istituto Gramsci, (a cura di V. Gerratana), Torino, Einaudi 1975, 4 voll.
- Id., *Odio gli indifferenti*, Milano, Chiare Lettere, 2001
- Illich I., *Descolarizzare la società. Per un'alternativa all'istituzione scolastica*, tr.it., Milano, Mondadori, 1972.
- Kantor H., *Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education*, American Journal of Education, 94, 1986.
- Lombardo Radice L., *L'uomo del rinascimento*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- Id., *Educazione e rivoluzione*, Roma Editori Riuniti, 1976.
- Manacorda A., *Il marxismo e l'educazione*, Roma Armando, 1971, vol. I.
- Id., *Il principio educativo in Gramsci*, Roma Armando, 2015.
- Marcuse H., *Saggio sulla liberazione*, tr.it., Torino, Einaudi, 1969.

- Marx K., *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica (Grundrisse)*, 2 voll., tr.it., Torino, Einaudi, 1976.
- Marx K, Engels F., *Opere scelte*, tr.it. Roma, Editori Riuniti, 1966.
- Rossi L. (a cura di), *Lucio Lombardo Radice tra educazione e politica*, Ferrara, Corso, 1990.
- Santoni Rugiu A., *Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Id., *L'uomo fa l'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Id., *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- Semeraro A. (a cura di), *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Id., *La storia dell'educazione*
- Suchodolski B. (a cura di), *La pedagogia socialista*, tr.it., Firenze, La Nuova Italia, 1970
- Id., *Che cos'è la pedagogia socialista? «I problemi della pedagogia»*, 1957, n. 2, pp. 285-305.
- Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Volpicelli L., *Scuola e lavoro*, Roma, Signorelli, 1941.
- Washburne C., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277.
- Westbrook R.B., *John Dewey e la democrazia americana*, tr.it., Roma, Armando, 2011.