

La scuola come problema: da Labriola a Gramsci, con uno sguardo al presente

Vincenzo Orsomarso

Uno dei fattori che va specificando l'attuale fase storica è il passaggio a un modo di produzione incentrato sull'assunzione della cooperazione dei saperi a «pilastro» dello sviluppo; si va delineando un'economia dove il capitale «intangibile» o intellettuale, nella composizione del capitale totale, tende a diventare maggiore di quello fisso. Il tutto in un quadro in cui forme di produzione tayloriste e addirittura pre-tayloriste si collocano in relazione alle dinamiche industriali ed economiche più avanzate e la precarietà va connotando la condizione complessiva del lavoro. Uno stato di cose che richiama la necessità non solo di diffuse competenze tecniche e professionali per far fronte ai bisogni dell'economia della conoscenza, ma anche la formazione di una cultura critica dalla quale dipende la possibilità di stabilire nuove e più avanzate relazioni sociali.

Istanze che non trovano sufficiente ascolto nel nostro paese dove si cerca di chiudere il confronto sui sistemi di istruzione e di formazione con il ritorno a una scuola dai tratti ottocenteschi, moderata, priva di risorse e di autonomia.

Sono scelte politiche senza dubbio anacronistiche ma fatte nel segno della continuità, rappresentata dal tradizionale disinteresse, espresso da gran parte delle classi dirigenti nazionali, per la scuola e per le istituzioni formative tutte. Il che, sul piano storico, sollecita la rivisitazione di alcuni momenti del dibattito sulla scuola che si svolge tra '800 e '900, riprendendo in esame gli interventi di Antonio Labriola in merito alla scuola popolare e all'università quale luogo di ricerca partecipata, sebbene l'azione di quest'ultima rimanga circoscritta alla formazione di ristretti gruppi dirigenti. Sottolineando inoltre i limiti della posizione politica e dell'azione in campo educativo e scolastico dell'insieme della cultura socialista, compresa quella del Labriola, a cui Gramsci si propone di rispondere ipotizzando un'organizzazione scolastica capace, alla luce delle trasformazioni industriali del secolo scorso, di contemperare il lavoro industriale e il lavoro intellettuale nella prospettiva di un esercizio del controllo sociale tanto nella sfera politico-culturale quanto in quella economico-produttiva, colte nel loro articolato intreccio.

Sono posizioni, quelle gramsciane, ancora oggi da riprendere e affinare, poiché capaci di inoltrarci nell'identikit del problema-scuola attuale, ancora centrale e ancora contrassegnato dal tema relativo al nesso istruzione-lavoro. Soluzioni alternative a quelle ufficiali attuali, qui in Italia, oggi. E, pertanto, da ripensare.

1. *Della scuola popolare*

Antonio Labriola quindi, che fin dagli anni Settanta pone al centro della sua attività giornalistica la scuola e la lotta all'analfabetismo che andava sostenuta dal miglioramento delle condizioni di vita delle masse contadine; a ciò si affianca l'impegno per la libertà di insegnamento, per l'educazione tecnica, per la formazione degli insegnanti e di una nuova classe dirigente. Aspetti centrali della più generale questione della modernizzazione dell'Italia e del Mezzogiorno, ben presenti a intellettuali meridionali come Bertrando e Silvio Spaventa, Pasquale Villari, in una fase storica segnata prima dal brigantaggio e poi dai timori suscitati dalla Comune di Parigi.

Le indagini, svolte sul finire degli anni Settanta e pubblicate tra 1880 e il 1881, riguardanti gli ordinamenti scolastici e in particolare la scuola popolare di paesi come la Germania, l'Inghilterra, la Francia, gli Stati Uniti, il Belgio e l'Olanda, offrono materiale di particolare pregio al Labriola per intervenire sullo stato della scuola elementare, della secondaria, dell'università, sul ruolo delle ispezioni, sulla formazione dei maestri, sullo stato giuridico del personale della scuola, sull'obbligo scolastico¹.

A quest'ultimo proposito assume particolare rilievo la Conferenza tenuta il 22 gennaio 1888, «Della scuola popolare», dove denuncia l'elevato tasso di analfabetismo presente in Italia, le resistenze politiche e culturali opposte alla realizzazione di una scuola popolare degna di tale nome.

Esemplare per Labriola è la vicenda che riguarda la proposta avanzata da Antonio Scialoja nel 1874 che prevedeva la totale gratuità dell'istruzione elementare per gli indigenti, l'adeguamento del numero delle scuole al numero reale degli obbligati, una tassa di famiglia mirata alla creazione di un Fondo integrativo speciale per l'incremento dell'istruzione; inoltre la norma concedeva ai Comuni la libertà di abolire l'insegnamento catechistico.

Questo progetto, scrive Labriola, incontrò un'opposizione

[...] fierissima, non perché fosse parso, come pare a me, per molti rispetti male imbastito, e non perché si temesse, che ne sortisse effetto sproporzionato all'aspettazione del proponente, ma perché enunciava due principi allora come ora poco accetti alla minoranza che ha preso possesso dello Stato, e dell'ignoranza delle moltitudini sente bisogno per mantenersi in seggio. I due principi erano l'obbligo di frequenza scolastica per ogni classe di cittadini entro i termini di quella che noi chiamiamo elementare, e l'esclusione dell'insegnamento religioso dalle materie d'obbligo, per sostituirvi un qualcosa, che a me come filosofo pare davvero indeterminato assai, ma che praticamente può essere di grande efficacia, cioè dire la «morale civile»².

¹ Su tali questioni e altre cfr. N. Siciliani de Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua Università*, Roma, Aracne, 2005.

² A. Labriola, "Della scuola popolare", in *Scritti pedagogici*, a cura Nicola Siciliani de Cumis, Torino, UTET, 1981, p. 505.

Per Labriola «il principio e il fondamento della scuola» risiede nel concetto di «cultura» che «non ostacola l'intima religiosità dell'animo» che nulla ha che fare «coi sistemi teologici imposti per forma di ortodossia né con l'autorità del sacerdozio».

Cultura e libertà non sono aliene «da alcuno dei moti vivi e veraci dell'animo umano, e fra questi dalla religione», pericolosa «alla civiltà solo quando, aggiogata al carro trionfale di una Chiesa dommatica e strapotente, cerchi nello Stato mano forte ad atti di oppressione e di violenza»³.

Esemplare è l'opera di Gladstone, «uomo religioso e liberalissimo»⁴, che esclude l'insegnamento religioso dalla «scuola d'obbligo [...] rimanendo limitata agli elementi più generali e comuni di cultura».

D'altronde, in questo specifico caso, l'«abolizione del privilegio della Chiesa di Stato» per Labriola è il «naturale completamento della eguaglianza dei diritti nei dissidenti e nei cattolici»⁵.

La scuola popolare non può essere né una chiesa né un luogo di esercizio politico, magari di carattere anticlericale⁶; certo non c'è «modo di stabilire limiti preconcepiuti» all'insegnamento e alla ricerca, ma maestri e professori «non devono confondere l'attività loro con quella dell'apostolato, del propagandista, dell'agitatore»⁷.

Nel più herbartiano dei suoi saggi, *Dell'insegnamento della storia* (1871), Labriola, affidava alla didattica il compito «per mezzo dell'istruzione [di] suscitare l'interesse immediato, multiforme e concentrato per le cose del mondo esteriore e interiore»⁸; così, in *Discorrendo di socialismo e filosofia* (1897), la didattica «non è attività che produca nudo effetto di cosa fissa (come nudo prodotto); ma è quell'attività che generi altra attività»⁹.

Ritornando alla legge presentata da Scialoja, il Cassinate scrive che fu combattuta «con molta insidia e fina arte [...]. Parve a molti che l'istruzione obbligatoria concepita a qual modo fosse sovversiva delle ragioni di esistenza dello Stato». In realtà per Labriola era facile cogliere in quelle posizioni la preoccupazione, venendo meno parte considerevole del lavoro minorile, per una crescita delle retribuzioni operaie; in più, «rendere più difficile e lunga la preparazione del lavoratore», avrebbe «dato modo e ragione» a quest'ultimo «di chiedere un salario maggiore»¹⁰.

Così si giunse all'approvazione della legge Coppino, con le «due classi d'obbligo che prescrive» e con il «minuscolo risultato di insegnare la materia-

³ Ivi, pp. 523-524.

⁴ Ivi, p. 523.

⁵ Ivi, p. 521.

⁶ Cfr. A. Labriola, «Lezioni di pedagogia», ivi, p. 535.

⁷ Id., «L'Università e la libertà della scienza», ivi, p. 610.

⁸ Id., «Dell'insegnamento della storia», ivi, p. 262.

⁹ Id., «Discorrendo di socialismo e di filosofia», in *La concezione materialistica della storia*, a cura e con *Introduzione* di E. Garin, Bari, Laterza, 1969² p. 280.

¹⁰ Id., «Della scuola popolare», in *Scritti pedagogici*, cit., p. 506

lità del leggere e scrivere». Un risultato di scarsa rilevanza considerato che i cittadini una volta «assolto l'obbligo della scuola elementarissima [...] se non provvederanno altrimenti alla cultura loro, avran tempo [...] di ridiventare analfabeti!»¹¹.

A ciò si aggiunge la condizione materiale e morale dei maestri, sottoposti alle «ingerenze degli amministratori locali»; questione che difficilmente avrebbe potuto trovare soluzione nel passaggio dei maestri «alla diretta amministrazione dello Stato». D'altra parte per Labriola non si può negare «che sia materia di governo locale» tutto quello che ricade, «per ragioni di vigilanza e di responsabilità, o per ragioni di spesa, e per gli oneri che da questa spesa derivino», sulla stessa comunità municipale¹².

Si tratta di dare un diverso ordine all'ente locale «perché risponda per democratico assetto ai fini popolari della scuola». Il problema di fondo risiede in una effettiva riforma del comune che «diventi e sia una vera rappresentanza degli interessi sociali della collettività», attraverso un sindaco che assuma la funzione di «un vero e proprio presidente di un corpo rappresentativo», attraverso la sostituzione degli «autocratici assessori» con «commissioni responsabili»¹³.

Un tal governo è quello in cui «non solo i cittadini eleggono i rappresentanti loro, ma quello in cui questi rappresentanti stessi sono regolati per legge nell'esercizio del potere, e vincolati da precise responsabilità».

Una posizione, nella sostanza, ripresa, sull'«Avanti!» del 10 febbraio 1910, da Gaetano Salvemini, per il quale non si tratta di avocare «la scuola delle classi dominanti allo Stato, ma i comuni dalle classi dominanti alla classe lavoratrice per mezzo del suffragio universale»¹⁴; la democrazia «deve consistere nel chiamare la maggior quantità di cittadini alla gestione diretta dei pubblici poteri, fra i quali, primissimo, la scuola»¹⁵.

In «cotesto governo locale - scrive Labriola - il maestro, non che trovarvi posto, vi troverà largo campo di morale influenza» e la scuola popolare potrà esplicare la sua missione¹⁶. Sebbene tocchi poi allo Stato, non solo fare le leggi e i regolamenti obbligatori per tutti, ma preparare i maestri in appositi istituti suoi, e di assicurare loro un congruo stipendio. Allo Stato, inoltre, il compito di vigilare sull'attuazione dell'obbligo¹⁷ e sulla formazione dei maestri:

[...] il vero maestro è quello che esce da apposito educatorio, e che assodato abbia la sua preparazione con gli studi, entri dapprima nella scuola a titolo di

¹¹ Ivi pp. 507-508.

¹² Cfr. ivi, p. 513.

¹³ Ivi, p. 514.

¹⁴ G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 188.

¹⁵ Ivi, p. 190.

¹⁶ Cfr. A. Labriola, *Della scuola popolare*, in *Scritti pedagogici*, cit., p. 515.

¹⁷ Cfr. ivi, p. 516.

tirocinante, e poi che sotto questo titolo abbia data buona prova di sé, acquista grado formale e perfetto di insegnante, con tutte le garanzie di un pubblico ufficiale¹⁸.

Se il tema della formazione iniziale dei docenti è tra le questioni che stanno più a cuore al Labriola, tant'è che avanza la proposta per i laureandi di Lettere di svolgere obbligatoriamente un esame di pedagogia, per quanto riguarda la formazione in servizio degli insegnanti è rilevante l'opera svolta come direttore del Museo di Istruzione e di Educazione dal 1877 al 1891¹⁹.

Mentre per l'Università la proposta più rilevante interessa proprio la facoltà di Filosofia, *Tesi sulla laurea in filosofia*, esposta in occasione del primo Congresso dei professori di tale disciplina, tenutosi a Milano nel 1887.

La filosofia non deve essere

[...] un *completamento obbligatorio* della storia e della filologia, ma un *completamento*, invece, *facoltativo* di qualunque cultura speciale: storica, giuridica, matematica, fisica o che altro siasi. Alla filosofia ci si deve poter arrivare didatticamente per qualunque via, come per qualunque via ci arrivarono sempre i veri pensatori. Io perciò propongo, che la laurea in filosofia si conferisca agli studenti di qualunque Facoltà, compresa la letteraria, i quali, frequentato che abbiano entro il quadriennio di obbligo certi corsi filosofici da determinare, si espongano a sostenere una tesi scritta di argomento generale quanto all'obbiettivo ed al metodo, ma fondata sempre sopra una determinata cultura speciale²⁰.

È così che la filosofia assunta a completamento di qualunque corso di studi universitari, sollecita alla comprensione delle ragioni sociali e morali del proprio operare specialistico.

L'adesione al movimento socialista non fece venire meno le convinzioni fino ad allora espresse e il discorso tenuto il 14 novembre 1896, *L'università e la libertà della scienza*, ne rappresenta la sintesi più efficace.

¹⁸ Ivi, p. 517.

¹⁹ Il museo nasce come Mostra permanente degli strumenti scolastici e didattici, finalizzata a promuovere l'istruzione pubblica e a individuare e realizzare i mezzi per migliorarla e, infine offrire materiali utili per la comparazione con i sistemi di istruzione di altri paesi (Cfr. A. Sanzo, *Appunti e spunti di ricerca per una Tesi di dottorato sul Museo di Istruzione e di Educazione. Con particolare riferimento al periodo della direzione di Antonio Labriola*, in Siciliani de Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua Università*, cit., pp. 493-494). Sono due gli strumenti di cui il Museo dispone per la formazione degli insegnanti: una «biblioteca circolante» che consentiva agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie più lontane dai centri urbani di aggiornarsi e le «conferenze pedagogiche». A tale proposito vanno richiamate quelle svolte dal Labriola a Venezia, pubblicate da G. Bramato e D. Secondo, *Antonio Labriola a Venezia nel 1880*, in «Albatros», 2, aprile-giugno 2008, pp.108-137. In tale ambito di attività rientra la stessa Conferenza tenuta il 22 gennaio 1888, *Della scuola popolare*.

²⁰ N. Siciliani de Cumis, *Filosofia e università. Da Labriola a Vailati 1882-1902*, Torino, UTET, 2005, pp. 20-21.

Il «socialismo italiano» Labriola lo aveva inteso «come un mezzo: 1) per sviluppare il senso politico delle moltitudini; 2) per educare quella parte di operai che sono educabili alla organizzazione di classe; 3) per opporre alle varie camorre che si chiamano partiti una forte compagine popolare; 4) per costringere i rappresentanti del governo alle riforme economiche utili per tutti»²¹.

In questo quadro il Cassinate colloca il «diritto alla cultura», che deve «fornire tutti delle più elementari conoscenze e delle più generali attitudini mediante la scuola schiettamente popolare», che dovrebbe «durare otto anni»²² e mettere «tutti indistintamente in contatto dei primissimi elementi del sapere, e faccia lecito a ciascuno di salire tanto quanto porti la capacità sua»²³. Una scuola popolare da considerarsi «distinta da qualunque altra maniera di scuole, perché non riceva la norma del suo programma e del suo indirizzo dal bisogno di coordinamento ai gradi di una cultura superiore»²⁴.

Un'ipotesi che non mette in discussione l'impianto complessivo della legge Casati ma è interessata a ottenere «la condizione primissima della scuola elementare»²⁵.

Una posizione, quella intorno alla scuola popolare «distinta da qualunque altra maniera di scuole», che sembra ritornare, nel 1909, in alcune pagine del Salvemini che in merito all'articolazione delle scuole medie, a proposito della scuola media unica inferiore senza latino, e in relazione alla composizione sociale della popolazione italiana, sosteneva una «scuola popolare» avente fine in se stessa e «con indirizzo prevalentemente e intensamente pratico» per coloro che non potevano proseguire gli studi oltre i 13 e 14 anni. Una scuola popolare potenziata quindi, tra «una scuola di media cultura» e una «di alta cultura»²⁶.

Nell'ambito del movimento socialista è la «Critica sociale» che segue i lavori della Commissione reale istituita dal ministro Leonardo Bianchi nel 1905, ma i socialisti per lungo tempo non fecero loro la proposta di unificazione delle scuole medie inferiori, poiché ciò avrebbe danneggiato gli adolescenti meno abbienti che non sarebbero stati in grado di competere con i coetanei provenienti dalle classi più agiate, pertanto i percorsi andavano tenuti distinti.

²¹ A. Labriola, *Carteggio V 1899-1904*, a cura di S. Miccolis, Napoli, Bibliopolis, 2006, p. 178.

²² Id., «Lezioni di pedagogia», in *Scritti pedagogici*, cit. p. 556

²³ Id., «Del socialismo», in *Scritti politici*, a cura di V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970, p. 181.

²⁴ Id., «Della scuola popolare», in *Scritti pedagogici*, cit., p. 507.

²⁵ Id., «L'università e la libertà della scienza», in *Scritti pedagogici*, cit., 596.

²⁶ G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 649. «Sono necessari [...] nella società moderna tre tipi di scuole medie, che vanno tenute indipendenti più che sia possibile. Una scuola popolare per gli alunni che non possono proseguire gli studi al di là dei 13 o 14 anni, avente fine in se stessa, con indirizzo prevalentemente e intensamente pratico e utilitaristico. Una scuola di media cultura, per gli alunni, che hanno bisogno di dedicarsi prima dei 20 anni a occupazioni immediatamente lucrative, costituita da un primo periodo preparatorio e da un ultimo periodo di studi professionali specializzati aventi fine in se stessi. Una scuola di alta cultura, per gli alunni che possono rimanere improduttivi fino ai 22 o 24 anni e sono perciò destinati agli studi universitari, la quale sia diretta a selezionare le classi superiori e prepararle ai più elevati uffici mediante una rigida disciplina intellettuale e morale».

Soltanto dopo la prima guerra mondiale si fa strada la tesi, sostenuta da Rodolfo Mondolfo, di una scuola media inferiore unica senza latino ma distinta in un indirizzo umanistico e professionale²⁷. Un proposito distante da quella scuola unica del lavoro di cui si discuteva sulle pagine dell' «Ordine nuovo» settimanale e che si proponeva in relazione al governo dal basso dei mutamenti dell'organizzazione del lavoro industriale.

2. Gramsci tra americanismo e postfordismo

Nelle pagine della «Rassegna settimanale di cultura socialista» ritroviamo interventi di Nicolai Bucharin, Anatoli Lunačarskij, Pavel Biriukov, Carlo Petri ossia Pietro Mosso; il tema è quello dell'istruzione e dell'educazione ai fini della formazione di una nuova soggettività, un uomo collettivo chiamato a partecipare alla costruzione della società sovietica²⁸.

È nei *Quaderni del carcere* che il ex-direttore dell'«Ordine nuovo» riprende il tema dell'organizzazione della scuola e del principio educativo in relazione alla nuova fase dell'«industrialismo», ed è anche su questa base che per Gramsci l'«esigenza tecnica può essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe ancora dominante, non solo ma unita con gli interessi della classe ancora subalterna»²⁹.

Si profila la prospettiva di un nuovo rapporto tra lavoro manuale e intellettuale, anzi, tra «lavoro intellettuale e industriale», il che implica altra scuola e altro principio educativo; un ripensamento radicale dei sistemi di istruzione e formazione.

Alla crescente diffusione di scuole professionali specializzate, in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività erano predeterminate, e alla «scuola disinteressata (non immediatamente interessata)», riservata a una «piccola élite», Gramsci contrappone «la scuola unica³⁰ iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo delle capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale³¹. Da questo tipo di scuola unica, attraverso

²⁷ Cfr. T. Tomasi, Ventura, *Istruzione popolare e scuola laica nel socialismo riformista*, in T. Tomasi, Ventura et al., *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni Editore, 1982, pp. 25-25.

²⁸ Cfr. V. Orsomarso, *Il progresso intellettuale di massa*, con *Presentazione* di N. Siciliani de Cumis, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 154-158.

²⁹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Geratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1138.

³⁰ «Scuola unica, manuale e intellettuale», ivi, p. 1542.

³¹ A tale proposito Gramsci sottolinea come nelle nuove scuole progressiste europee «il lavoro manuale si accompagna col lavoro intellettuale e sebbene non ci sia nessuna relazione diretta tra i due, pure l'alunno impara ad applicare le sue cognizioni e sviluppa le sue capacità pratiche. (Questo esempio mostra come sia necessario definire esattamente il concetto di scuola unitaria in cui il lavoro e la teoria sono strettamente riuniti: l'accostamento meccanico delle due attività può essere uno snobismo. [...]). Molte di queste scuola moderne sono di stile

esperienze ripetute di orientamento professionale si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo³²».

«Scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanesimo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, [che] dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa»³³.

A tale scopo

[...] nella scuola unitaria la fase ultima deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'«umanesimo», l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione sia essa di carattere scientifico (studi universitari) sia di carattere immediatamente pratico-produttivo (industria, burocrazia, organizzazione degli scambi ecc.). Lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi nella scienza e nella vita deve cominciare in questa ultima fase della scuola e non essere più monopolio dell'Università o essere lasciato al caso della vita pratica³⁴.

Nella fase iniziale della scuola unitaria si tende a disciplinare, «quindi a livellare», a ottenere un «conformismo dinamico», tale perché attraverso «i rapporti specificatamente «scolastici» [...] le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari «maturando» e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore»³⁵.

Si tratta di stabilire un atteggiamento critico rispetto ai livelli di socialità e di civiltà conseguiti che pertanto non possono essere semplicemente acquisiti.

In una nota successiva infatti Gramsci scrive che è necessario favorire 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 inventario³⁶.

snobistico che non ha niente che vedere - altro che superficialmente - colla questione di creare un tipo di scuola che educhi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui» (ivi, p. 1183).

³² Ivi, p. 1531.

³³ Ivi, p. 1534.

³⁴ Ivi, pp. 1536-1537.

³⁵ Ivi p. 1531.

³⁶ Ivi, p. 1719.

In questo senso muove la fase finale della scuola unitaria, quella «creativa», il cui fine si precisa nel condurre «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»³⁷. È alla luce di tale indicazione che va stabilito un nuovo rapporto tra scuola e vita, tra scuola e realtà storico-sociale.

In sintesi la

[...] scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima fase si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di «conformismo» che si può chiamare «dinamico»; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto della «collettivizzazione» del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, diventa autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea.

Con l'espressione «scuola creativa» Gramsci intende «una fase e un metodo di ricerca e di conoscenza»; espressione con cui indica una fase nel corso della quale

[...] l'apprendimento avviene specialmente per uno sforzo spontaneo e autonomo del discente, e in cui il maestro esercita una funzione di guida [...] . Scoprire da se stessi, senza suggerimenti e aiuti esterni, una verità è creazione, anche se la verità è vecchia, e dimostra il possesso del metodo; indica che in ogni modo si è entrati nella fase della maturità intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove. Perciò in questa fase l'attività scolastica fondamentale si svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei laboratori sperimentali; in essa si raccoglieranno le indicazioni organiche per l'orientamento professionale³⁸.

L'educazione quindi come lotta per «creare l'uomo "attuale" alla sua epoca», il che richiede una presa di distanza dallo «spirito ginevrino»³⁹, da quel

³⁷ Ivi, p. 1547.

³⁸ Ivi, pp. 1537-1538. Nuove funzioni sono chiamate a svolgere l'Università e le Accademie, queste ultime, in una «nuova situazione di rapporti tra vita e cultura, tra lavoro intellettuale e industriale [...], dovranno diventare l'organizzazione culturale (di sistemazione, espansione e creazione intellettuale) di quegli elementi che dopo la scuola unitaria passeranno al lavoro professionale». Un «terreno di incontro tra essi e gli universitari. Gli elementi sociali impiegati nel lavoro professionale non devono cadere nella passività intellettuale, ma devono avere a loro disposizione (per iniziativa collettiva e non di singoli, come funzione sociale organica riconosciuta di pubblica necessità e utilità) istituti specializzati in tutte le branche di ricerca e di lavoro scientifico». Anche a tale scopo accademie, istituti di cultura, circoli filologici ecc., dovranno integrare il lavoro accademico, tradizionale al mondo della produzione e del lavoro. Più in generale si tratta di un articolato sistema formativo e autoformativo culturale e tecnico in grado di consentire l'assunzione dal basso dei problemi di organizzazione e razionalizzazione del lavoro. Ciò che Gramsci va ipotizzando è una rete di istituzioni e organismi educativi posti in relazione tra loro e con i centri universitari, per «selezionare e fare avanzare le capacità individuali della massa popolare» (ivi, p. 1539).

³⁹ Ivi, p. 114. Sebbene Gramsci respinga l'innatismo, tuttavia della concezione «spontaneistica» e «libertaria» roussoiana dà un giudizio storico che ne consente in un certo modo un

programma dell'«Olimpo» pedagogico che si presentava agli occhi di Makarenko «come una sorta di miscela [...] fatta di terminologia rivoluzionaria e di tolstoisimo», nonché di «pezzi di anarchismo»; fondata sulla capacità dell'anima [...] di autosvilupparsi» nella direzione dell'«uomo nuovo» collettivizzato⁴⁰. Quando il fine enunciato, per il romanziere e pedagogista ucraino, richiedeva una «tecnica pedagogica» da formulare gradualmente, da sperimentare sul campo, percorrendo *Le strade accidentate della pedagogia*⁴¹.

Per l'autore sardo «l'uomo è tutta una formazione storica», «non esiste una astratta «natura umana» fissa immutabile [...] ma [...] la natura umana è l'insieme dei rapporti sociali storicamente determinati»⁴², quindi di specifici rapporti pedagogici.

Concepire l'educazione come «sgomitamento di un filo preesistente» è una rinuncia a educare, è il completo abbandono del fanciullo alle pressioni oggettivamente esercitate dall'ambiente.

Si tratta di un «conformismo» che, accompagnato dall'aggettivo «meccanico», rappresenta «un adagiarsi nel già esistente»⁴³, magari nei suoi aspetti meno evoluti.

La spontaneità non va negata ma posta in relazione al concetto di «riduzione consapevole», da risolvere in termini di «“riduzione” per così dire reciproca e non di opposizione»⁴⁴. Il rapporto «tra maestro e scolaro» è un «rapporto attivo, di relazioni reciproche»⁴⁵, ma non per questo l'educatore deve rinunciare a dare direzione al processo di insegnamento-apprendimento, così come, nel cogliere le esigenze e i bisogni del soggetto in formazione, viene educato allo svolgimento della propria funzione dirigente.

La III tesi su Feuerbach acquista così un profondo significato pedagogico e richiede di percorrere il terreno della sperimentazione politico-educativa.

recupero, ma anche di coglierne la contraddittorietà. Rappresenta un progresso in quanto «reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici gesuiti», ma oggi questa concezione è altrettanto superata quanto quella dei gesuiti, «ovvero [...] si è formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice). La «spontaneità» è una di queste involuzioni: si immagina quasi che nel bambino il cervello sia come un gomito che il maestro aiuta a sgomitare». Pertanto all'innatismo Gramsci contrappone una interpretazione storicistica della formazione dell'uomo e l'educazione è assunta a «una lotta contro gli istinti [...], un lotta contro la natura per dominarla e creare l'uomo “attuale” alla sua epoca» (ivi, p. 114).

⁴⁰ Cfr. A.S. Makarenko, *Poema pedagogico*, a cura di N. Siciliani de Cumis, con la collaborazione di F. Craba, A. Hupalò, E. Konovalenko, O. Leskova, E. Mattia, B. Paternò, A. Rybčenko, M. Ugarova, e degli studenti dei corsi di Pedagogia generale I nell'Università di Roma «La Sapienza» 1992-2009, Roma, l'Albatros, 2009, p. 486.

⁴¹ Si tratta del tredicesimo capitolo dell'opera, un testo di particolare rilevanza pedagogica e tradotto per la prima volta, insieme all'undicesimo capitolo, «Battaglia al lago Rakitno», da Nicola Siciliani de Cumis.

⁴² Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 598-599.

⁴³ Ivi, p. 1721, inoltre cfr. Id., *Lettere dal carcere 1931-1937*, a cura di A.A. Santucci, Palermo, Sellerio editore, 1996, vol I, pp. 301-302.

⁴⁴ Ivi, p. 331.

⁴⁵ Ivi p. 1331.

D'altronde l'avvento della scuola unitaria, come dicevamo, richiama nuovi «rapporti tra vita e cultura, tra lavoro intellettuale e industriale», pertanto l'integrazione del lavoro accademico con il mondo del lavoro e della produzione⁴⁶.

Così la filosofia della prassi si articola in una moderna riforma morale e intellettuale, in cui si concretizza un «nuovo intellettualismo», incentrato, in conformità «allo sviluppo delle forme reali della vita», sull'«educazione tecnica»; capace di giungere dalla «tecnica-lavoro [...] alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica», perché non ceda ai puri specialismi ma assuma una funzione politica e dirigente⁴⁷.

Un intellettualismo tendenzialmente di massa se «la scuola unica» è «di cultura generale, umanistica, formativa» e si propone di contemperare «lo sviluppo delle capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale»⁴⁸.

È su questa base che l'«esigenza tecnica può essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe ancora dominante, non solo ma unita con gli interessi della classe ancora subalterna»⁴⁹.

Gramsci traccia il percorso di una ricomposizione di lavoro manuale e intellettuale, formula i termini di un pensiero critico che si pone sul terreno più avanzato dello sviluppo industriale, ipotizzando un processo di modernizzazione tecnico e culturale costitutivo un «nuovo ordine», la cui costruzione va affidata a coloro che «per imposizione» ne stanno creando «le basi materiali»⁵⁰.

Un «nuovo mondo in gestazione» che pone «il massimo utilitarismo» alla «base di ogni analisi degli istituti morali e intellettuali da creare e dei principi da diffondere», che propone la «vita collettiva e intellettuale [...] organizzata per il massimo di rendimento dell'apparato produttivo»⁵¹.

Un utilitarismo insito nel concetto di «società dei produttori», di matrice soreliana, ma socialmente e storicamente necessario ai fini del «progresso intellettuale di massa», della realizzazione di una dialettica quantità/qualità. Infatti, «ogni balzo verso una nuova «ampiezza» e complessità dello strato degli intellettuali è legato a un movimento analogo della massa dei semplici, che si innalza verso livelli superiori di cultura e allarga simultaneamente la sua cerchia di influenza con punte individuali o anche di gruppi più o meno importanti verso lo strato degli intellettuali specializzati»⁵². Tutto ciò, evidentemente, non può prescindere, date le concrete condizioni materiali della fase, dal potenziamento dell'apparato produttivo, dal pieno sviluppo delle forze produttive.

⁴⁶ Cfr. *ivi*, pp. 1538-1539.

⁴⁷ Cfr. *ivi*, p. 1551.

⁴⁸ Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1531.

⁴⁹ *Ivi*, p. 1138.

⁵⁰ *Ivi*, p. 2179.

⁵¹ *Ivi*, p. 863.

⁵² *Ivi*, p. 1386.

Una prospettiva radicalmente diversa da quella che oggi nutre l'utilitarismo trionfante e che si traduce in una totalizzante logica mercantile, nella riduzione a quest'ultima di ogni ambito culturale e relazionale.

Tutto ciò mentre si pongono le premesse materiali e culturali per una società della conoscenza che richiama un'altra idea di sviluppo e, inoltre, per essere tale richiede un elevato livello di democrazia partecipativa; possibile anche sulla base di una riarticolazione del principio educativo gramsciano, di una padronanza diffusa dei fondamenti tecnico-scientifici dei processi di lavoro da porre in relazione alle dinamiche storico-sociali, il tutto nel quadro di una redistribuzione delle economie di lavoro.

Tempo liberato dal lavoro salariato, da riempire di formazione e autoformazione, di attività per il pieno sviluppo delle individualità sociali, sviluppo che, parafrasando i *Grundrisse*, reagisce come massima forza produttiva del lavoro⁵³.

Proposizioni da porre in relazione ai mutamenti tecnico-organizzativi che percorrono i processi produttivi, al ruolo che le conoscenze e i saperi sociali vanno assumendo, costituendo il fondamento della valorizzazione.

Pur non venendo meno la materialità, il lavoro cognitivo va trasformando tutte le forme di produzione: informatizzazione e automazione tendono a omogeneizzare i processi di lavoro, anche dove vanno emergendo delle differenziazioni, nel campo delle attività di innovazione, sono identificabili conoscenze/abilità comuni a molti ruoli emergenti.

In questo quadro diventano centrali attitudini quali il saper rilevare e risolvere problemi, individuare, selezionare e gestire fonti di informazione, contestualizzare fenomeni ed eventi, apprendere dal contesto, avere una visione sistematica dei processi in cui si opera, comunicare con linguaggi appropriati e con codici diversi, lavorare in gruppo e operare per obiettivi e progetti, riflettere sulla propria sfera esperienziale e rielaborare il proprio agire.

Ma ai fini di un inserimento di soggetti capaci di un adattamento critico è necessario porre al centro del processo formativo, prima di ogni competenza tecnico-professionale, la conoscenza del proprio tempo e del proprio contesto, la comprensione del carattere globale e processuale delle trasformazioni, l'assunzione di una dimensione storica in cui collocare, per interpretare e affrontare, le dinamiche tecnico-sociali.

⁵³ Cfr. K. Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica*, a cura di G. Backhaus, Torino, Einaudi, 1976, vol. I, p. 725.