

IGS ITALIA
SEMINARIO SULLA STORIA DEI *QUADERNI DEL CARCERE*

Dario Ragazzini
Quaderno 12
[versione provvisoria]

Il quaderno appare centrato su due macro tematiche: gli intellettuali e la scuola. Ciascuna con un incipit formidabile (ed anche letterariamente efficace). Come specificate tali problematiche e a cosa collegate e come collegate tra loro, vedremo ora.

I. Primo avvicinamento: gli intellettuali

Sulla tematica degli intellettuali, alla quale sono dedicate le prime notazioni, il testo appare in qualche passaggio di lettura non immediata.

Si ponga mente al fatto che Gramsci, da una parte espande moltissimo – sarei tentato di dire fino a farlo esplodere – il concetto di intellettuale e dall'altra lo ridefinisce totalmente e in modo originale .

In questa discussione-riflessione su cosa siano gli intellettuali si interroga su cosa essi pensino di essere, su cosa invece potrebbero essere, su quale ruolo svolgano e su quale potrebbero. In questa azione di descrizione della realtà, di sua interpretazione e di decifrazione delle sue dinamiche e delineazione di possibili sbocchi auspicati, ebbene, in questa azione molteplice il lemma intellettuale viene presentato e usato in modo multiforme ed anche un po' proteiforme.

Dunque il lettore tenga a mente, per iniziare, che nel testo, in una gran parte delle accezioni del lemma, intellettuale vuole significare intellettuale nel senso tradizionale e usuale del termine. Contemporaneamente – spesso nella stessa pagina – il lemma vuole significare intellettuale inteso nel nuovo senso decrittante od interpretativo o tensionale indicato da Gramsci ... con intento significante, contrastivo, aggiuntivo, diversificato, comunque altro rispetto all'uso corrente.

Da qui una apparente oscurità del testo, o difficoltà di lettura, per quanti si accostino per la prima volta ad esso, o non lo abbiano avvicinato in forma analitica.

Espansione degli intellettuali nella società moderna (problema della funzione)

La domanda relativa a chi siano gli intellettuali diviene più domande contemporanee: chi è chi svolge la funzione e ne ha il ruolo? Ovvero quale il ruolo e la funzione?

Innanzitutto, tutti sono intellettuali, cioè tutti pensano e dunque sono intellettuali in qualche grado, ma non tutti svolgono la funzione sociale di intellettuali (tutti possono cuocersi un uovo, ma non tutti sono cuochi)

I diversi criteri assunti per definire l'intellettuale o il grado di intellettualità diviene il cardine delle considerazioni.

Se si assume a criterio la presenza di attività mentale, allora bisogna subito affermare che tutti gli uomini sono intellettuali, dato che tutti pensano (in qual modo e in quale forma è un altro discorso). Questo punto – qui da me espresso in forma semplificata – è un elemento di sfondo relevantissimo, perché afferma la intellettualità di ciascuno e contesta la divisione tra intellettuali e non intellettuali. Nelle singole azioni e nei vari momenti della giornata il rapporto braccio-mente muta con equilibri reciproci diversi e dunque gradi diversi di intellettualità.

Se tutti pensano e dunque sono intellettuali in qualche grado, ma non tutti svolgono la funzione sociale di intellettuali (tutti possono cuocersi un uovo, ma non tutti sono cuochi).

Dunque quale è la funzione e da cosa è caratterizzata.

La definizione tradizionale, caduta e assunta nel linguaggio comune, riferisce la attività intellettuale a quella dell'uomo di cultura per lo più di carattere umanistico nei suoi vari aspetti (letterato, storico, filosofo ...). Dunque una attività relativa alla produzione e al maneggio delle idee

(uso questo ossimoro apposta). Ma si potrà dire che nel chiuso del suo studio un grande intellettuale sia tale per l'importanza delle sue riflessioni, anche se esse non hanno circolazione? O insito nella attività intellettuale è anche la diffusione e la circolazione delle idee? C'è, cioè, una vicinanza, un nesso, tra produzione delle idee e loro diffusione, in ambienti alti e in ambienti bassi, nelle comunità degli altri intellettuali e nella circolazione delle idee fino alla divulgazione (in senso etimologico). Fin qui niente di più che una analisi critica del ruolo degli intellettuali dei primi decenni del novecento ed anche alla grande attività organizzativa ed egemonica svolta dagli intellettuali presenti nella scena culturale nazionale a partire dagli idealisti, massimi promotori di riviste, case editrici, collane di alta cultura e di divulgazione compresi i libri scolastici (Croce, Gentile, Lombardo Radice, Codignola e via dicendo non sono anche grandi editori consulenti, fondatori, proprietari di case editrici, direttori e animatori di riviste ecc ecc.). ma ciò vale solo per gli umanisti?

Dunque il legame tra qualità e risultati dell'attività intellettuale e tipo e efficacia della divulgazione diviene un passaggio cruciale: non perché in assoluto le prime si giudichino con le seconde (n.b.!) ma perché la rilevanza delle idee risiede (anche) nelle forme della loro presenza, che impone al critico sociale di considerarle nelle loro forme diffuse: dal senso comune alla ideologia. Il titolo del volume della edizione tematica del 1948-51 di Felice Platone (in rapporto con Togliatti editore di Gramsci) è, da questo punto di vista, efficace: *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Una espressione che a noi oggi (dopo così tanta sociologia della cultura e studi sulle forme di comunicazione di massa) può apparire scontata, ma che parve allora ai lettori colti e meno colti, una novità, sconcertante e irritante. L'intellettuale poteva essere al massimo un promotore di cultura, ma un organizzatore era forse troppo: richiamava forme materiali, aspetti economici e di mercato, selezione di prodotti, considerazione della attività intellettuale inserendola in circuiti dipendenti da molte variabili organizzative e imprenditoriali con pubblici diversi e a grado a grado maggiori fino alle produzioni volgari. Insomma sottintendeva già la formula del lavoro intellettuale, anch'essa per noi oggi espressione corrente, ma senza spesso pensare a quanto derivi direttamente e indirettamente da Gramsci.

In questo passaggio di descrizione di una tendenza **modernamente accentuata** già serpeggia una definizione diversa di intellettuale, la quale valorizza il suo ruolo di organizzatore.

Gramsci in un passo va a definire il nuovo criterio di definizione, come capacità di organizzare e dirigere (cioè di svolgere attività intellettuale, scrive) (citazione) venendo dunque a definire intellettuali quanti hanno capacità di dirigere e di orientare altri uomini. Non in quanto capaci di suggestioni convincenti, ma in quanto inseriti in organizzazioni o in condizioni di svolgere un ruolo organizzativo. In tal senso – sulla scorta di tale definizione – si comprende subito chi svolga maggiore funzione intellettuale, ad esempio, tra il topo d'archivio e il direttore di un quotidiano, il dirigente politico o sindacale, ed anche, il dirigente d'azienda, i quali, se pure sviluppano considerazioni e idee, vanno considerati intellettuali per quanto svolgano ruolo di loro affermazione nella veicolazione formale nelle forme labili della circolazione delle notizie e delle idee e di loro affermazione informale nelle forme tutt'altro che labili della organizzazione del lavoro, del consorzio sociale.

In altre parole nel mondo contemporaneo c'è un crescente intreccio tra lavoro e lavoro intellettuale.

La nozione tradizionale di intellettuale non corrisponde più ai processi in avvio (ai tempi di Gramsci) e da lui considerato come destinati ad affermarsi.

Si pone così la tematica del rapporto tra intellettuali e classi e gruppi sociali. I quali, si noti, non sono astratti ma configurati entro formazioni economico-sociali specifiche. Usando terminologie gramsciane sono intrecciati con i blocchi storici e le egemonie.

Rispetto a questi due riferimenti quali le funzioni svolte, quali le possibili coppie descrittive e di tensione?

Per seguire (e dipanare) i ragionamenti gramsciani, potremo immaginarci una rappresentazione tridimensionale di due piani orizzontali paralleli:

sul primo possiamo disegnare i nodi di relazione (di solito duale) che definiscono la

problematica e la caratterizzazione degli intellettuali tradizionali:

intellettuali e non intellettuali; colti e incolti; riflessione e produzione delle idee; mente v/s braccio; ecc ecc

sul secondo possiamo disegnare i nodi di relazione (anch'essi tendenzialmente duali)

che definiscono la problematica e la caratterizzazione degli intellettuali modernamente emergenti :

dirigenti e diretti; elaborazione e diffusione delle idee; ecc.

Ciascun nodo potrebbe avere un rimando di corrispondenza da un piano all'altro.

Tali definizioni di intellettuali sono descrizioni e interpretazioni di tendenze passate e presenti, già affermate ed presumibilmente declinanti e in corso di affermazione e presumibilmente crescenti. In entrambi i casi si tratta di ruoli e funzioni sociali. Detto altrimenti, questa complessificazione semantica si spiega nelle relazioni che Gramsci vede intercorrere tra un tipo e l'altro in relazione alle forme sociali. In termini gramsciani, quali i rapporti con le egemonie e i blocchi sociali?

Ecco i temi sottostanti dei rapporti tra intellettuali ed egemonia, tra intellettuali e direzione/dominio, tra intellettuali e classi sociali. Questo aspetto potrebbe essere disegnato come un piano verticale che taglia i due piani orizzontali, rispetto al quale si rapportano i nodi tematici descritti.

Da qui la non neutralità degli intellettuali rispetto alle forme di egemonia, più o meno arcaica , più o meno moderna, rispetto al ruolo della circolazione delle idee tra folklore e cultura critica, tra subalternità e dirigenza.

I tre piani sono contemporanei:

intellettuali tradizionali per le forme tradizionali della egemonia, intellettuali di nuovo tipo per le forme nuove delle nuove egemonia in atto o prefigurantesi.

Da qui la complessità della semantica di Gramsci che a volte usa il lemma con un riferimento, a volte con un altro, a volte con più di uno contemporaneamente.

Se la transizione che eleva ed emancipa le classi popolari è la decostruzione di una egemonia e la contemporanea costruzione di una altra, in tale processo, i gruppi subalterni (tali perché inferiori nella rappresentazione sopra/sotto, ma centrali rispetto alle tematiche della produzione) dovranno trovare sia nuovi intellettuali per le funzioni tradizionali (per quanto restino) sia elaborare nuovi intellettuali per le nuove funzioni (per quanto emergano). In tale azione potranno e dovranno essere assimilati intellettuali tradizionali (chiedendo ed ottenendo da loro nuove sensibilità) così come potranno e dovranno essere assimilati e soprattutto prodotti intellettuali di nuovo tipo capaci di dirigere col controllo e l'osmosi dei diretti.

“Il modo di essere del nuovo intellettuale non può più consistere nell'eloquenza, motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni, ma nel mescolarsi attivamente alla vita pratica, come costruttore, organizzatore, "persuasore permanentemente" perché non puro oratore - e tuttavia superiore allo spirito astratto matematico; dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane "specialista" e non si diventa "dirigente" (specialista+politico).” (G3 p.n. 1601) Da ricordare che la formula specialista + politico di questa nota sostituisce quella usata in prima stesura: “specialista della politica”. Uno delle correzioni più significative di tutti i Quaderni tra prima e seconda stesura.

Se del concetto di egemonia si sottolinea soprattutto il tema del consenso si fa diventare Gramsci un sociologo della cultura e il tema degli intellettuali diventa un aspetto del tema della qualità delle idee, se del concetto di egemonia si sottolinea il tema della direzione dei processi, ivi compresi ed addirittura partendo dalla produzione, il tema degli intellettuali diviene il tema della gestione dei processi a partire dai processi del lavoro. Il bilanciamento gramsciano è un bilanciamento di temi e di relazioni concettuali....

Nel primo caso, nelle procedure di lettura dei testi, si andranno a privilegiare le relazioni con le note riferite alla cultura intesa in senso tradizionale e le pagine dei Quaderni riferite ad es. a Croce, nel secondo si andranno a privilegiare le relazioni con le note sulla organizzazione della produzione e delle forme sociali riferite, ad esempio, ai temi dell'Americanismo e fordismo.

Come detto, a me sembra che Gramsci abbia in mente due processi contemporanei, con un approccio polisemico, con un bilanciamento tematico analitico che trova la propria ragione proprio nella sua stessa impostazione.

II avvicinamento. Scuola e principio educativo

Storia della pubblicazione

Queste pagine sulla scuola e il principio educativo costituiscono una sintesi specifica, che ha il carattere di un testo dotato di una sua relativa (ripeto relativa) autonomia. Questo spiega come mai questi testi hanno avuto una loro forma di pubblicazione autonoma, in Italia, già prima della pubblicazione degli Intellettuali e l'organizzazione della cultura, ove poi compariranno nel 1948. Essi infatti sono pubblicati su "rinascita" del

Decenni e decenni dopo, anche in Francia il testo è pubblicato su rivista in forma autonoma ("Dilaectiques", a. n. ...)

e non escludo che lo stesso sia avvenuto per altre parti del mondo in altre lingue, proprio a motivo della evidenza del tema e della forma del testo.

Sintesi

In realtà il testo è assai meno autosufficiente di come appare (osservazioni che, del resto, vale per quali tutti o tutti i testi dei QDC).

Senza rileggere e cercare di interpretare e commentare il testo in forma ravvicinata, vorrei sintetizzarne quelli che a me paiono i punti principali, ovvero i nodi interpretativi:

La scuola è assunta come una tematica di grande rilievo in relazione alla organizzazione sociale (economia, produzione, divisione e caratterizzazione delle classi e dei ceti, forme alte e basse della cultura e del sapere). Dunque sua rilevanza economica, sociale, culturale e politica.

Pars destruens e pars construens sono fortemente intrecciate. Dunque critica alla scuola della riforma Gentile (su questo, vedi dopo) e possibili alternative razionali (vedi dopo).

Non è escluso che operi uno sguardo internazionale e l'esperienza della scuola in URSS sia molto presente (M.A. Manacorda ha rilevato anche forme di calco linguistico con la espressione scuola unica del lavoro dell'URSS), ma anche grande attenzione alle scuole inglesi e statunitensi (v. **nota... del q. 4? ..**)

I criteri che possono essere estratti potrebbero essere i seguenti:

Denuncia della costruzione di un sistema scolastico per "scatole cinesi" corrispondenti a divisioni in classi e ceti e contro-criterio di quella che qui chiamerò della emancipazione e promozione di merito (sembrandomi che la formula oggi diffusa della selezione di merito, non corrisponda al pensiero gramsciano, che ipotizza una funzione scolastica antifolclorica che emancipi: dunque non propriamente una scuola misurante e certificante quale sarebbe quella della selezione di merito).

Dunque tratteggio di un nuovo organamento di quello che oggi chiamiamo sistema scolastico.

Scuola come portatrice di di sapere qualificato e perciò di formazione emancipatizzante, antifolclorica (pur partendo dal folclore come dato di fatto).

Sottostà una concezione dell'uomo non come datità, ma come processo di formazione ed autoformazione, come interazione soggettivo-sociale, "la coscienza non è alcunché di individuale né di individuato" (cioè né un irriducibile preesistente, né una specificazione di dispiegantesi filosofie dello Spirito). (secondo la traccia di una proto-elaborazione di una teoria della personalità, che ho altrove cercato di studiare)

Contestazione della "educatività astratta", e ipotesi di recupero e ripensamento della relazione tra sapere ed emancipazione, tra sapere e formazione.

Critica della educazione come momento dell'atto educativo (Gentile), ma recupero del "ruolo vivente del maestro", ovvero della interazione intersoggettiva significativa.

Rilevamento delle tendenze in atto, per le quali ogni funzione specializzata tende a crearsi la propria scuola di formazione. Critica della dissolvenza formativa parcellizzante di tale tendenza se esasperata, ma contemporaneamente rilevamento del nuovo ruolo della formazione come integrata in processi organizzativi specifici e specificati che trovano la loro ragione nella produzione e nelle forme sociali.

Ricostruzione del ruolo storico svolto dalla formazione umanistica classica, per il suo valore implicitamente educativo critico a motivo del suo permearsi di approccio storico (di storia sociale) e, vorrei sottolineare, filologico-critico (uso delle fonti e, per dirla in breve, storia delle fonti). Non v'è dubbio che in tale considerazione retrospettiva sia molto presente un elemento di simpatia accorata, come se il cuore battesse al riguardo, mentre la mente scruta i nuovi scenari). Ma si tratta di un "epitaffio" secondo la bella definizione di MAM: "era" un principio educativo, scrive Gramsci. La meccanicità dello studio grammaticale era avvivata dalla prospettiva culturale. Non "avviata" come trascrive la edizione Gerratana del 1975.

Tratteggio di un nuovo possibile principio educativo basato sul lavoro, sul legame scienza-tecnica- vita. "non sarà facile disporre" di un nuovo gruppo di materie che abbia la stessa efficacia, ma lo scenario è inevitabilmente segnato. Questa posizione apre più problemi di quanti ne risolve: perché è evidente che il legame col lavoro non deve riprodurre le scatole cinesi della divisione sociale in classi e ceti, ma al più accogliere la articolazione dinamicamente funzionale della differenziazioni dei compiti. Dunque non tanto il lavoro come mansione, quanto il lavoro interpretato anche con i suoi componenti scientifici tecnici (da sottoporre a critica). Il lavoro in senso lato come rapporto dell'uomo alla natura nelle forme organizzate della produzione e della riproduzione e circolazione. Ma i passaggi concettuali e pratici tra il lavoro bruto come mansione e il lavoro considerato sub specie philosophica come umanizzazione della natura sono tutti da analizzare e organizzare. Né va dimenticata la assenza – o la sottovalutazione, o la lateralità – nei testi di Gramsci di quel complesso di problemi che sono richiamati dal tema marxiano della alienazione.

Considerazioni per avvicinamento comprensivo e interpretativo

La scienza e la vita

solo sulla scorta di queste considerazioni possiamo leggere appropriatamente le note sulla scuola e il principio educativo. Nel quaderno si può ben affermare (MAM) che la scuola nasce all'interno del problema degli intellettuali: diciamo che in un certo senso è un dato di fatto nella catena delle notazioni del q.12 che è dedicato a intellettuali e scuola. Ma concettualmente ciò può essere accolto solo se del tema degli intellettuali si accoglie il suo intento di comprensione della nascente complessità moderna delle nuove funzioni e ruoli in una società che si annuncia di nuova complessità (nella transizione a lungo destinata a convivere con la vecchia configurazione). Detto altrimenti, il tema della scuola e della formazione è un tema legato a quello degli intellettuali a patto che si ricordi che il tema degli intellettuali è una specificazione del tema della complessificazione delle forme produttive e delle forme sociali.

"Si può osservare in generale che nella civiltà moderna tutte le attività pratiche sono diventate così complesse e le scienze si sono talmente intrecciate alla vita che ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti e quindi a creare un gruppo di intellettuali specialisti di grado più elevato, che insegnino in queste scuole. Etc.." G1 pn 1599

Questo nesso tra attività pratiche, scienza e vita è il perno dell'intero quaderno.

Si potrebbe leggervi il rimando e il superamento della posizione di De Sanctis su La scienza e la vita. Quello era il titolo della sua nota prolusione universitaria, oggetto di considerazioni in altre notazioni gramsciane (rimando...). In quel testo importante e significativo, di De Sanctis il significato di Scienza è vicino a quello di sapere e risulta più vicino a filosofia e cultura umanistica che non a scienza e tecnica; il legame scienza e vita è un obiettivo da realizzare, vale a dire un auspicato impegno al ruolo civile della cultura.

Nel passo gramsciano citato mi piace vedere un voluto rimando e riutilizzo della coppia

desantisciana, ma con consapevole trasfigurazione e contestazione dell'assunto: da una parte scienza è in Gramsci vicina a tecnica ed ha portata anti o a-umanistica, dall'altra il legame esiste già o si sta costituendo in rebus. Infine se in De Sanctis era un obiettivo-programma, in Gramsci è un dato di fatto, già operante nella vita quotidiana e diffusa, da capire e sul quale interagire.

Diritti doveri

La osservazione rapida sui diritti e doveri del cittadino meriterebbero una contestualizzazione storica minuta. “Nelle scuole elementari due elementi si prestavano all'educazione e alla formazione dei bambini: le prime nozioni di scienze naturali e le nozioni di diritti e doveri del cittadino. Le nozioni scientifiche dovevano servire a introdurre il bambino nella "societas rerum", i diritti e doveri nella vita statale e nella società civile.”

Davvero e in qual senso ciò avveniva prima della riforma?

Qui opera sia un richiamo storico alla condizione scolastica pre-riforma, sia una critica della riforma. Forse l'una richiama l'altra, in una sintesi troppo rapida che non distingue sufficientemente (per chi legga oggi), o almeno non risulta del tutto e immediatamente comprensibile al lettore di oggi.

Protendo per interpretare il passo come composto da due considerazioni intrecciate: una di critica alla riforma (e alla sua applicazione, vedi sopra) che svisciva i contenuti scientifici e civili e disarmava la formazione, subendo il folklore, l'altra di richiamo della condizione precedente come dato di fatto storico e come possibilità offerte (non necessariamente o del tutto praticate) alla emancipazione.

Il rimando ai diritti e doveri a me sembra richiamare la modificazione introdotta nei programmi della scuola elementare dal ministro Coppino nel 1877, allorché, nella stessa legge relativa all'obbligo di istruzione, introduce l'insegnamento dei “doveri dell'uomo e del cittadino” nella scuola elementare. Il discorso sarebbe troppo lungo da fare in questa sede. Per restare all'essenziale, dirò che di fatto si tratta della sostituzione dell'insegnamento religioso. Se fino al 1877 esso era obbligatorio con possibilità di esonero, dal 1877 (e appunto fino al '23) esso risulta non presente, ma ottenibile a richiesta, con una inversione tra insegnamento standard ed eccezione su domanda, cioè tra norma ed eccezione alla norma (prima del '77 insegnamento per tutti, con esonero a richiesta; dopo il '77 assente e aggiuntivamente ottenibile a richiesta). Per essere esatti non è proprio proprio così, dato che, essendo la scuola elementare di competenza comunale, erano poi i Comuni a interpretare se i doveri dell'uomo fossero sostitutivi in toto dell'insegnamento religioso (e così argomentava anche Coppino nel dibattito parlamentare), ma nella sostanza l'impostazione è quella descritta (e attesa dallo stesso ministro nella applicazione della legge).

Va poi aggiunto che la formula della legge Coppino è “nozioni di doveri dell'uomo e del cittadino”, la quale è meriterebbe un intero saggio. Per dirla in sommi capi: da una parte introduce i soli doveri e non i diritti, ma riferiti non ai sudditi, bensì ai cittadini (che è il lemma antinomico, e con eco illuministe e persino rivoluzionarie). Dunque una posizione laica, che affida alla scuola una formazione civile che non rischi di alimentare spiriti critici o contestativi.

Questa storia viene implicitamente (e esplicitamente) richiamata dalle considerazioni relative alla riforma del '23, che introduce l'insegnamento religioso nella scuola elementare, secondo la formula del “fondamento e coronamento” (stessa formula che finirà nel concordato del '29).

(pro memoria: controllare diritti sui libri di testo)

Di tutto questo, insomma, sento una eco nel testo di Gramsci. E' una eco nella mia sensibilità di lettore, senza nessun appiglio filologico di sostegno, ne sono consapevole. A me sembra che qui Gramsci contesti l'impostazione della Riforma, richiami la precedente e ne proponga una altra basata sui diritti e doveri.

Il dibattito di età giolittiana

Al lettore odierno, e tanto più al lettore non italiano, potrebbe sfuggire quanto nel testo ci siano eco del dibattito di età giolittiana.

Il testo potrebbe essere addirittura letto come uno sviluppo e una critica ai dibattiti che dai primi del secolo hanno riguardato la scuola.

Ricorderò soltanto che in quegli anni di relativa modernizzazione e dinamicizzazione – anni nei quali Gramsci per motivi anagrafici si è formato – la scuola fu oggetto di molteplici considerazioni e attenzioni. In particolare il suo assurgere ormai a sistema pluriclasse e il suo apparire come scuola di massa (così già detta all'epoca, anche se i numeri di allora fanno oggi comparativamente sorridere per quella definizione). Ricorderò soltanto l'impegno per la scuola popolare del partito socialista, che considerò con apprezzamento o benevolenza le leggi Orlando del 1904 (che istituiva la VI e la VII classe dopo le elementari, ma senza sbocco per proseguire gli studi e, dunque, senza mettere in discussione il carattere anti-popolare e selettivo-elitario del sistema.

Negli anni venti, la critica da parte comunista concerne in particolare la necessità di una assunzione strategica di un punto di vista sistemico: non è interesse del proletariato che i partiti che vi si richiamano si occupino solo di scuole popolari; è, invece, interesse proletario che tutto il sistema scolastico sia reso non di classe. (Qui c'è una paradossale inversione delle parti: i socialisti che non prevedono la rivoluzione immediata si dedicano alla scuola popolare e professionale come soluzione contingente e come via praticabile; i comunisti rivoluzionari pongono il problema del sistema scuola già prima della rivoluzione).

Senza esagerare la portata dei testi e non dimenticando di interrogarci su quanto effettivamente fossero condivisi e si traducevano in una pratica politica effettiva, si leggano le seguenti citazioni di Gramsci: "I socialisti accettano il concetto che la scuola professionale sia la scuola degli operai. in ciò sta il riconoscimento che le classi debbano essere sempre ereditariamente due. Tutti gli scrittori socialisti hanno sempre combattuto questa tesi. Essa è dichiaratamente controrivoluzionaria" (*Intervento al congresso della federazione giovanile*, in "Ordine nuovo" 10 aprile 1922). "La classe operaia è una classe sfruttata e oppressa: essa è stata privata sistematicamente del sapere scientifico; per la classe operaia lo Stato borghese ha organizzato un particolare tipo di scuola, la scuola popolare e la scuola professionale, che è rivolta a mantenere la divisione delle classi, e a attenere che il figlio dell'operaio sia anch'egli un operaio" (*Il sapere e la presunzione del sapere. Introduzione alla seconda dispensa della scuola interna di partito*, 1925). Viene posta la questione della democratizzazione della scuola: cioè degli accessi e della tipologia culturale. La scuola è contemporaneamente luogo di dislocazione di professioni e ceti e luogo di emancipazione.

Ricorderò la nascita, subito abortita, del Liceo moderno.

Ricorderò soltanto i lavori della Commissione ministeriale istituita dal Ministro Bianchi (1904), la quale a lungo si interrogò sulla possibilità di unificare la parte iniziale dei corsi delle scuole secondarie superiori, ed anzi propose per tale soluzione, rispetto alla quale Salvemini, membro della Commissione, dissentì ed uscì prima del termine dalla Commissione stessa, pubblicando già nel 1908, a firma congiunta con Galletti, il volume *La riforma della scuola*, destinato a divenire la pietra di discussione di ogni dibattito presente e futuro. In esso si sosteneva la necessità di far corrispondere funzionalmente le scuole ai ceti. Nel 1925, a riforma ormai avvenuta, nell'unico dibattito parlamentare in Senato, che ne tratterà, sia pure indirettamente avendo per oggetto il bilancio della pubblica istruzione, Giovanni Gentile volle richiamare, un po' strumentalmente e un po' fondatamente, il libro: gli intenti di un noto libro dedicato a Turati (appunto quello di Salvemini e Galletti) sarebbero rimasti sulla carta, senza l'opportunità offerta da Mussolini etc etc.

Dunque le pagine dei Quaderni del carcere esplicitamente rivolte alla Riforma Gentile e alla scuola degli anni trenta, sulla scorta delle esperienze in URSS e a Vienna e dalle conoscenze della realtà internazionale, sono, inevitabilmente anche biograficamente e soggettivamente, la contestazione dei limiti del dibattito di età giolittiana.

La riforma Gentile

Per comprendere le osservazioni di Gramsci di critica alla Riforma occorre ovviamente un inquadramento su cosa sia stata la Riforma Gentile. Per un avvicinamento storiografico occorre nel lettore odierno spogliare l'idea circolante di Riforma dalle suggestioni che nel tempo fino a i nostri giorni le si sono coagulate intorno.

Si potrebbe dire che la Riforma è un mito e che occorre una azione storiografica di demitizzazione.

Intanto occorre considerare che la Riforma è del 1923 e dunque ricade nella effettiva realtà scolastica nell'anno scolastico 23-24. Non si dimentichi poi che Gentile non è più ministro dal1924 .

Effettivamente la Riforma esprime una idea di sistema, come mai era stata avanzata nella storia della scuola italiana. Senza ritornare sul tema dei complessi rapporti tra Gentile e il nascente fascismo (ma nel '23 non ancora regime) , voglio ricordare le difficoltà che la Riforma incontrò e le obiezioni più o meno aperte che suscitò anche all'interno del fascismo. La stessa frase di Mussolini, così spesso citata, secondo la quale la Riforma Gentile è “la più fascista fra tutte quelle approvate dal mio governo” (telegramma ai prefetti del 6 dicembre 1923), potrebbe essere letta esattamente a rovescio, come una affermazione volta a chiudere ogni possibile crescente critica al riguardo.

La convivenza della Riforma col fascismo fu difficile, perché troppo anti-tecnica e e anti-scientificoa per un regime con intenti a suoi modo “modernizzanti” e contemporaneamente troppo elitaria e selettiva per un regime di massa.

Fino dalla prima applicazione la Riforma è sottoposta a piccole ma numerose e significative correzioni (la così detta “politica dei ritocchi” che Gentile definì subito tradimenti”. Da segnalare però, che tali correzioni negli anni vennero sempre presentate come fossero in continuità piena con la Riforma, cioè la riforma della Riforma sarebbe la realizzazione della Riforma, come se la alla ottima Riforma si contrapponesse una realtà scolastica incapace di accoglierla (proprio su questo tipo di ragionamento gramsci commenta sarcasticamente nel q. 1 n. 149 “maraviglioso”¹).

Questo contesto orwelliana per il quale la correzione è la realizzazione del corretto, viene a creare una sorta di retorica della Riforma, così che negli anni la Riforma sembra assumere il carattere della massima espressione scolastica del regime (il che non è, ma vedi qui subito).

Comntemporaneamente, difficile dirlo in poche parole, questa retorica della affermazione del negato è usata anche da chi si professa critico verso le irreggimentazioni scolastiche del regime. Faccio un esempio significativo: dopo la pubblicazione dei programmi per la scuola elementare del 1934, Giuseppe Lombardo Radice (autore di quelli del '23) pubblicò un commento dettagliato ad uso di orientamento didattico nel quale sosteneva doversi leggere il testo del 1934 con lo spirito e l'intento del 23 dei quali volevano essere dichiaratamente il compimento: così ad esempio il diario di vita del Balilla (1934) tornava ad essere il diario di vita del fanciullo (1923)... Di più: persino forme di antifascismo trovarono modo di esprimere critiche alla scuola di regime, dissimulandole nella

¹ Il Missiroli, in alcuni articoli dell'"Italia Letteraria" della fine del 1929 ha dato una visione "sconfortante" dello studio del latino in Italia. L'"Italia Letteraria" ha aperto un'inchiesta sulla quistione: nella risposta del prof. Giuseppe Modugno (preside di Liceo e noto grecista, oltre che seguace della pedagogia gentiliana) si dice, dopo aver riconosciuto che è vera la decadenza del latino nelle scuole: "E la Riforma Gentile? quale influenza ha essa esercitato su un siffatto stato di cose?... sono un convinto ammiratore (della Riforma)". Ma "... uno strumento qualsiasi può essere ottimo, ma può non essere persona adatta chi l'adopera. Se quello strumento pertanto, fa male quel che fa e non consegue l'effetto cui è destinato, si deve perciò concludere che sia mal fatto?". Maraviglioso! Altra volta, affidare uno strumento "ottimo" alle persone inadatte, si chiamava astrattismo antistoricismo, ecc.; si affermava che non esistono strumenti ottimi in sé, ma rispondenti al fine, adeguati alla situazione, ecc. Vedere tutto ciò che si è scritto, per esempio, contro il... parlamentarismo.

simulazione di una approccio di ritorno a Gentile....

Nel dopoguerra certamente, ma immagino anche prima, vi è poi una forma di critica che contesta al Fascismo di essere una forma di anti-cultura (intesa non come forma antropologica o di stili di vita, ma come forma di ostacolo alla libertà di pensiero che è la sostanza della cultura, ma anche come forma di salvaguardia della libertà degli intellettuali tradizionali). In tal modo implicitamente l'anticultura del fascismo è contrapposta alla cultura della Riforma.

Insomma tra simulazioni e dissimulazioni si crea nel tempo qualcosa che non è errato chiamare il mito della Riforma, dal quale è difficile districarsi anche oggi.

Ebbene quando Gramsci scrive della Riforma quale scenario ha davanti? A quali aspetti si riferisce? Come lo interpreta? Le sue osservazioni certamente si rivolgono alla Riforma Gentile, ma incorporandovi le sue applicazioni successive (post-Gentile ministro, ma con Gentile che aspira ad essere un – od il – grande intellettuale del fascismo: tessera n.1 ad honorem, scrittura della voce *Fascismo* pubblicata a firma Mussolini dalla Enciclopedia Treccani etc). Il regime proverà a tratteggiare un nuovo disegno della scuola con la Carta della scuola di Bottai del 1929.

La attenzione di Gramsci alla Riforma risale indietro nel tempo. Se ne trova traccia esplicita nella lettera del 5 gennaio 1924, da Vienna, a Mauro Scoccimarro, nella quale conclude, in relazione ad una iniziativa editoriale: “Digli [a Valle, pseudonimo di A. Tasca] che però vorrei avere un suo articolo sintetico sulla questione della riforma Gentile della scuola. Sintetico ha naturalmente un significato logico e non metrico decimale. L'articolo potrebbe anche essere di cinque colonne e diventare il nucleo centrale di un numero”.

Nella lettera di poco successiva da Vienna del 12 gennaio 1924 indirizzata a Urbani, tratteggia un possibile sommario del primo numero di una rivista (“che potrebbe intitolarsi “Critica Proletaria””) trimestrale dell'Esecutivo dell'internazionale, nel quale al numero 4 scrive “Tasca: il problema della scuola e la riforma Gentile”.

Scuola diffonditrice di sapere

Il testo attribuisce alla scuola un grande ruolo di formazione e di emancipazione. Contemporaneamente considera necessaria una didattica dello sforzo, necessaria per quanti provengano da condizioni di deprivazione o subalternità o marginalità culturale, per poter essere in grado di appropriarsi della cultura e del sapere moderni.

In questo c'è la constatazione del grande ruolo assunto dall'istituzione in epoca contemporanea, come risultante di un un grande processo ottocentesco derivante non solo e non tanto dalle politiche scolastiche, quanto dal mutare delle forme del lavoro e degli stili di vita. C'è l'idea che ormai la scuola sia – e sia destinata ad essere ancor più – una scuola di massa (secondo una formula già in uso in età giolittiana). Compare (ancora?) l'idea che i grandi scienziati necessari possano essere poche decine (controllare il passo). Ma quel che voglio qui evidenziare è il ruolo privilegiato di diffusione del sapere affidato alla scuola, che è già proprio della sua identità e finalità e che contemporaneamente vien da Gramsci assunto come da sviluppare ulteriormente ed adeguatamente, rompendo il circuito di comune appartenenza sociale autoreferenziale tra docenti e studenti della scuola secondaria. La scuola rimane da lui concepita come il luogo e la forma della diffusione del sapere organizzato. Nelle osservazioni Gramsci c'è la constatazione e la proiezione di uno sviluppo del ruolo di formazione formale della scuola. Contemporaneamente non va dimenticato che proprio Gramsci con la sua concezione della formazione e della personalità individuale e con la sua concezione del conformismo sociale e culturale e comportamentale ha con grande lucidità introdotto nuove considerazioni sui processi di formazione entro i circuiti delle sociabilitée (“di quante società il singolo fa parte? Ecc.” Citare meglio). Non va cioè dimenticato quanto Gramsci sia consapevole del ruolo formativo delle esperienze non scolastiche e delle forme di circolazione delle idee così come delle organizzazioni sindacali e politiche. In queste seconde considerazioni le sue sensibilità sembrano vedere molto lontano.

Questa dialettica tra scolastico e non scolastico emerge dal confronto di molte parti dei

Quaderni: non forse appieno all'interno del q.12 che costituisce una disamina di uno degli elementi della dialettica alla quale pensa, essendo altre le pagine dedicate agli altri elementi.

In questo confronto tra formazioni scolastiche ed extrascolastiche c'è molto di nuovo.

Il lettore odierno, per il quale la scuola è soprattutto un luogo di riorganizzazione di informazioni e saperi disparatamente provenienti, deve misurare la distanza storica e collocare le riflessioni di Gramsci nel contesto e nella prospettiva da quel contesto .

Didattica dello sforzo

Gramsci affida alla scuola (anche alla scuola, vedi dopo) l'intento di promuovere ed emancipare i ceti popolari. Lo considera un impegno quantitativamente e qualitativamente di grande rilevanza e di grande difficoltà. Per questo interpreta la scuola come la portatrice di un sapere promuovente (per il solo fatto di essere sapere criticabile ed antifolclorico) che non può non avere forme di attrito con la cultura di provenienza, la quale – contemporaneamente – non può e non deve essere ignorata (valga per tutti l'esempio del rapporto dialetto lingua, il primo strumento-cultura di provenienza localizzato e localizzante, la seconda strumento-cultura di razionalizzazione nazionale e internazionale... il primo forma della socializzazione, il secondo della riflessione, ma, altrove, Gramsci non ha a lungo riflettuto sulla necessità di passare dal sentire al comprendere e viceversa?).

In questo, comunque, Gramsci propende per una didattica prescrittiva e dello sforzo, la quale ha due motivazioni: una derivante dalla esigenza emancipatoria a fronte di un gap enorme (se l'obiettivo è di formare uomini capaci di dirigere o controllare chi dirige) e una derivante dalla contestazione delle forme retoricamente poetizzanti gentiliane e lombardo-radiciane, le quali esalterebbe la espressione a danno della comunicazione, cioè l'astratta adesione a canoni estetico-filosofici piuttosto che la critica dei contenuti e delle forme del sapere e della sua comunicazione

Scuola attiva

In Italia l'espressione scuola attiva viene ad identificare il movimento delle scuole nuove (così chiamato all'estero) e attivismo è l'approccio e la teoria didattica che intende far perno su motivazione e coinvolgimento in prima persona del bambino.

In Gramsci, se pure c'è una relevantissima attenzione a temi di tal tipo per lo più derivati dalla lettura degli articoli del Marzocco, il lemma attivo suscita in genere diffidenza anche perché è un lemma, nel contesto culturale del momento, di derivazione gentiliana: l'attività del fanciullo nell'atto educativo. C'è dunque un connotato diverso del lemma che deve esser tenuto presente per adeguare la nostra comprensione di lettori al testo.

Epicureismo?

Nel testo viene affermato che il sapere criticabile è in sé una forma di educazione, poiché combatte altre concezioni folcloriche e le sostituisce e perché in sé è una forma di concezione del mondo.

In questo, senza nessun appiglio filologico, mi piacerebbe vedere una eco delle osservazioni di Epicuro, il quale in più passi e luoghi afferma il legame tra sapere, visione del mondo e percezione di sé ... (da qui mi piacerebbe intravedere anche una eco direttamente marxiana...)

Grande problema aperto

Il testo è fortemente polisemico : critica-proposta; passato-presente; nazionale internazionale; tendenze-controtendenze....

Ne consegue un forte valore suggestivo del testo, che relaziona dati di fatto e tendenze in atto con macroscenari e prospettive. In questa macro contestualizzazione (la scuola e i processi produttivi nella tendenza mondiale, ovvero la gestione dei macro processi quale conseguenza ha sulla scuola, ovvero come può essere pensata e organizzata la scuola nella gestione dei macro processi...) rimane implicita la contestualizzazione di scala più bassa. Fino a che punto vanno seguite le tendenze in atto

che portano a trasformare ogni formazione in formazione professionale? Per tutte le professioni? Per macro-aree professionali? Quale legame tra mansione, funzione, tecnica applicata fondamento scientifico e teorico della tecnica? C'è un legame tra questo e il nodo liberazione dal lavoro / liberazione del lavoro? A cosa davvero pensava Gramsci quando accenna a forme di esperienza lavorativa durante o a fianco di quella scolastica?

“La crisi avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo.”

Ma – soprattutto – tutto questo scenario di rifondazione-riforma dei principi e della organizzazione scolastica in quale contesto politico e sociale è da Gramsci pensato? La risposta tradizionale rimanda al fatto che il concetto di lotta per l'egemonia in Gramsci avviene anche prima del mutamento del comando politico ed anzi questo stesso comando è un insieme complesso. Eppure questa risposta a me pare insufficiente a comprendere il testo di Gramsci, che su questo merita di essere interrogato ancora con maggiore acribia, al fine di distinguere per quanto possibile le sue considerazioni dei temi

la rilevazione delle tendenze accennate o in atto

la individuazione delle possibili soluzioni “razionali” che si prospettano nel contesto italiano

negli Stati uniti, in Inghilterra e nelle varie realtà dell'Europa in Unione sovietica.

Andrà posta attenzione al fatto che l'approccio di Gramsci evita di esprimere giudizi e si pone piuttosto dal punto di vista dello scienziato sociale ed è rivolto a descrivere e rilevare le tendenze e le controtendenze. Le soluzioni non sono soluzioni astratte proposte per via di apprezzamento morale o filosofico, ma come scelta di assecondare tendenze in atto: tra pluralità di tendenze e di controtendenze, l'aspetto valutativo risiede nella scelta di quali tendenze assecondare e nella scelta della maniera di gestire e condurre i processi in atto. Esempio al riguardo il ricorrente uso del lemma “razionale” e soluzione “razionale” (certamente di ascendenza hegeliana, ma non necessariamente hegeliano).

Bilancio dello Stato

“La scuola unitaria domanda che lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari, cioè trasforma il bilancio del dicastero dell'educazione nazionale da cima a fondo, estendendolo in modo inaudito e complicandolo: la intera funzione dell'educazione e formazione delle nuove generazioni diventa da privata, pubblica, poiché solo così essa può coinvolgere tutte le generazioni senza divisioni di gruppi o caste.” (q.12, n G1, pn. 1599)

Il perno di tutta la concezione è il ruolo dello stato e conseguentemente anche il ruolo delle spese nel bilancio. Che la formazione diventi da privata pubblica è affermazione che meriterebbe più di un approfondimento.

In primo luogo certamente significa che lo Stato non solo riconosce come proprio compito quello di legiferare sulla materia e di regolamentarla, ma anche che gestisce in proprio le scuole e la formazione. E', questa, una espansione della iniziale posizione risorgimentale, che, però, già all'avvio unitario, ed anzi già nella fase preunitaria, tale ruolo e funzione aveva affermato (al liberismo economico dei moderati non corrisponde un equivalente liberismo della formazione: consapevolmente e programmaticamente, in tale campo, essi propongono un ruolo dello Stato, si veda la relazione del conte Casati al Re). Ma qui, a distanza di anni e dopo l'età giolittiana, o nella prospettiva più ampia e vasta che Gramsci assume, il tema della scuola e della formazione è decisamente non solo il terreno della regolamentazione, ma della iniziativa diretta dello Stato. Solo una impostazione statale garantisce le generazioni senza divisioni di gruppi o caste. Dunque, non

(solo) intervento di regolazione legislativa e normativa delle iniziative (pubbliche e private) sull'istruzione, ma intervento pubblico rivolto a tutti, probabilmente intervento anche pubblico rivolto a tutti, ma che non solo faccia da standard e riferimento, ma sia effettivamente promuovente per tutti.

In secondo luogo essa diventa da privata pubblica, nel senso che nell'ipotesi gramsciana, la formazione scolastica non è un servizio del quale i privati usufruiscono, né una offerta che può più o meno essere accolta. Si tratta di una funzione dello Stato, la quale riguarda tutte le generazioni e tutte le classi, cioè, in termini storici e fattuali, riguarda anche e soprattutto le classi fino ad ora escluse o male accolte. Il testo allude al fatto che la formazione pubblica viene estesa in virtù di aumento di numero e qualità delle scuole, ma anche in virtù di un aupocato nuovo ruolo nella organizzazione sociale e negli usi e costumi.

Da segnalare l'uso della espressione dicastero della educazione nazionale. Si tratta della nuova titolazione del ministero che precedentemente era sempre stato chiamato della pubblica istruzione. Questo uso in primo luogo indica che Gramsci sta pensando effettivamente all'Italia (almeno, anche all'Italia). In secondo luogo la locuzione educazione nazionale è stata dagli storici interpretata come la dichiarazione di un utilizzo nazionalista entro il regime di quel ministero, tant'è che nel dopoguerra si torno volutamente alla definizione ministero delle pubblica istruzione. L'uso in Gramsci potrebbe far pensare ad una accentuazione del ruolo del ministero in forma statale (cosa che non credo). Ritengo, invece, anche per la considerazione che la parola dicastero compare solo questa volta in tutti i Quaderni, che Gramsci utilizzi le terminologie correnti, senza alcuna significato di interpretazione o valutazione) od anche che abbia presente o sia stato sollecitato da un articolo o saggio sul tema (non ancora identificato) e che si sia trascinato dietro la terminologia, riprendendo la questione a modo suo e dal suo punto di vista.

...