

**Luigi Saragnese**

**PER DIVENTARE CITTADINI**  
**SCUOLA POPOLARE E SCUOLA UNITARIA IN GRAMSCI**



Edizioni **Q**

# Mario Ambel\*

## Prefazione

### **Una ripresa di attenzione**

Luigi Saragnese torna a Gramsci dopo *Antonio Gramsci. Da governato a governante. Educazione come egemonia* (2017); e lo fa con una attenta ricostruzione storico-concettuale attorno ad una questione di estremo interesse e attualità: le esperienze di Gramsci pensatore e politico su «Scuola popolare e scuola unitaria».

Il lavoro si inserisce in un filone di riflessioni e di proposte che in questi ultimi anni ha tentato di colmare una lacuna o un ritardo lamentato da molti attorno al pensiero pedagogico di Antonio Gramsci, che ha subito alterne fortune, ma anche un costante rischio di strumentalizzazione, tutte le volte che qualcuno ha stralciato dalla complessità del suo pensiero un qualche aspetto per avallare una tesi o il suo contrario.

Del resto, opportunamente, nella sua *Introduzione*, Saragnese ricorda che in entrambi i versanti dell'attuale contrapposizione fra chi condivide e persegue l'idea di un sistema scolastico funzionale e asservito allo sviluppo economico e alle sue dinamiche e chi rivendica la priorità della scuola della Costituzione, non mancano esempi di un uso strumentale e forzato del pensiero di Antonio Gramsci, alla cui autenticità è invece opportuno ritornare con maggior attenzione e rigore.

Inoltre, questa rinata attenzione attorno agli insegnamenti gramsciani su temi di politica scolastica e in particolare sui rap-

\* Mario Ambel, direttore di «Insegnare», rivista del CIDI - "Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti".

porti fra educazione ed emancipazione delle classi sociali subalterne rivela probabilmente la necessità, soprattutto fra quanti vi si riconoscono, di ritornare alle origini del pensiero che possiamo ormai genericamente definire 'di sinistra', per tentare una ricomposizione e un rilancio della propria proposta e azione politica su questi temi.

La prospettiva di questa rilettura di Saragnese, quanto mai condivisibile, è tracciata dal titolo del volume: *Per diventare cittadini*, che allude a che cosa e come dovrebbe fare il sistema scolastico (o forse meglio le istituzioni politiche del Paese) perché la scuola possa assumere un'ottica autenticamente democratica. Si tratta di una finalità apparentemente condivisa da tutti, almeno a parole, ma ampiamente contraddetta dalle scelte di fatto, a partire dall'intera legislazione scolastica degli ultimi vent'anni, o da prospettive di sua realizzazione parziali o anacronistiche. Quando non palesemente strumentali e addirittura contrarie allo scopo dichiarato.

### **Tappe storiche e nodi problematici sempre attuali**

Il lavoro ha il taglio della ricostruzione storica puntuale, avvalorata da citazioni e documenti che aprono a rimodulazioni concettuali assai rilevanti. E, sia detto per inciso, anche questa impostazione (oltre il contenuto) è quanto mai opportuna in un momento in cui l'approccio storico è assai poco riconosciuto e frequentato, oppure riproposto con modalità non sempre funzionali a un uso politico non puramente strumentale.

Luigi Saragnese fa scaturire dalla intensa esperienza storica ed umana di Antonio Gramsci molteplici temi e spunti di estremo interesse, che evidenziano i tratti costitutivi della storia del nostro sistema scolastico e si proiettano in modo opportunamente problematico sul presente, svelandone carenze e contraddizioni.

Ne vorrei selezionare alcuni, per sommi capi, fra i molti che dalla ricchezza e complessità dell'esperienza e del pensiero gram-

sciano si riverberano sul presente.

Anzitutto appare interessante la ricostruzione del contesto storico in cui il Gramsci studente giunge a Torino dalla Sardegna, un contesto segnato da forte emigrazione, da disuguaglianze profonde, da tassi assai elevati di analfabetismo e dalla frattura fra le pessime condizioni delle scuole elementari in molte aree del Paese e l'attenzione agli studi superiori e universitari dell'Italia liberale post-risorgimentale.

Assistiamo così alla comparsa di due aspetti destinati a durare nel tempo seppure con significative trasformazioni: l'affidamento agli enti locali del compito di occuparsi delle prime azioni educative di massa e l'intervento della cultura e delle istituzioni cattoliche nel settore della formazione professionale rivolta alle classi sociali più povere. Si intravede in filigrana l'origine di una supplenza o volontà di integrazione da parte di settori locali anche privati, cooperativi e associazionistici nei confronti di una scuola statale che non mette in atto la volontà o la capacità di realizzare appieno quello che oggi è il suo mandato costituzionale.

In questo contesto, la scuola superiore acquisisce quei tratti peculiari ed elitari di preparazione preuniversitaria, che sarà a lungo il tratto costitutivo, sancito poi dalla riforma Gentile, della sua identità culturale e sociale, con il perenne rischio di diventare elitaria, selettiva e via via anacronistica, spesso identificata appunto come 'disinteressata', perché non offre strumenti di immediata spendibilità, ma fornisce (o almeno forniva) quegli strumenti di ragionamento, di analisi critica, di severità e rigore negli studi indispensabili per accedere all'Università e alle professioni liberali. Un patrimonio di valori e di pratiche formative che ancora oggi viene spesso evocato per contrapporsi alla scuola asservita alle regole del mercato.

In tal senso è di estremo interesse ripercorrere le posizioni dei padri del socialismo riformista italiano che tendono a salvaguardare la natura, i contenuti e le metodologie della scuola popo-

lare da ogni commistione o peggio imitazione della scuola adatta alla borghesia. Questa posizione, che non sarà condivisa da Gramsci, sembra implicare una sorta di autoghettizzazione, di accettazione di una diversità inevitabilmente minore. Certo, col senno di poi, la prospettiva cambia se si pensa ai danni prodotti dal perenne desiderio della scuola di base italiana di assomigliare o preparare al liceo.

O, ancora, ci appaiono molto significative le pagine in cui Saragnese analizza la genesi storica e la teorizzazione della tripartizione fra formazione professionale, scuole tecniche e licei, basata (allora come oggi) sulle differenze di provenienza sociale, identità culturale, capacità individuali e prospettive di vita e lavoro. Si tratta della tripartizione in cui ancora si articola il sistema scolastico italiano e che ha subito negli anni scorsi una ulteriore radicalizzazione degli impianti programmatici e culturali, al di là delle fantomatiche passerelle (solitamente di scivolamento unidirezionale) che ne dovrebbero consentire la permeabilità.

### **La rivendicazione di una scuola unitaria**

La riproposizione della proposta gramsciana dello stretto rapporto fra lavoro politico e principi educativi prende le mosse, in questa rilettura, dalle peculiarità del contesto della Torino operaia dei primi del Novecento, rimandando la qualità del pensiero politico di Gramsci al connubio fra la solidità dell'impianto teorico e la concretezza del rapporto con la realtà del proletariato, destinato, per Gramsci, a diventare futura classe dirigente.

In questo quadro di riferimento, assume estrema rilevanza l'esperienza dei corsi di alfabetizzazione e di cultura generale organizzati successivamente durante il confino di Ustica. E fra gli altri aspetti di estremo interesse fanno capolino l'attenzione e l'auspicio per il lavoro collegiale dei docenti, altro miraggio irrisolto e mai realizzato della nostra scuola, dove l'approccio sostanzialmente individuale del docente al rapporto con la 'sua' classe e la

'sua' materia continuano ad essere fra gli impacci più seri al suo rinnovamento.

In questa prospettiva Gramsci ribadisce che il problema di una educazione per la cittadinanza consapevole e attiva, non è una semplice componente, seppure importante, dell'azione politica, ma ne è invece elemento costitutivo e fondante.

Infine, rinchiuso in carcere, impedito nella sua possibilità di agire concretamente nella realtà, Gramsci, com'è noto, rimette e mano all'universo dei suoi pensieri e fra i molti affronta il tema dei rapporti fra scuola, educazione nazionale, egemonia, riprendendo scritti ed esperienze precedenti, portandoli a sintesi e ampliandone gli orizzonti. Assume così rilievo centrale la proposta della 'scuola unitaria', che non sia né disinteressata in senso elitario, tale da rimuovere da sé, mentre ne perpetua l'esistenza, i rapporti di potere fra cultura e realtà, né utilitaristica in senso produttivistico, tale da subordinare e sacrificare la crescita e il riscatto dei soggetti alle esigenze del mercato.

Saragnese evidenzia così con grande chiarezza, facendo di questa assunzione il centro di gravità della propria rilettura militante, il duplice rifiuto di Gramsci sia della scuola elitaria e selettiva di classe, sia di quella che relega le classi subalterne alla frequentazione di scuole in cui eccede la dimensione professionalizzante, spesso anche inutilmente parcellizzata.

È l'utopia di fusione fra lavoro manuale, lavoro industriale e lavoro intellettuale, fra tecnica e umanesimo, fra concettualizzazione astratta ed esperienza pratica, fra teoria e prassi, che alimenta da sempre le spinte progressiste contro le vocazioni che per ragioni di potere e di sopraffazione tendono a tenerli separati, per usare gli uni per subordinare gli altri. Fino alla rivendicazione della simbiosi fra scuola 'unitaria' e scuola 'democratica', che è tale poiché non si preoccupa prioritariamente di formare il lavoratore, ma insiste nella possibilità di ciascuno di diventare cittadino a pieno titolo di godimento ed esercizio di diritti politici, di essere 'go-

vernante' e non solo governato. Così come la difesa della cultura classica e umanistica non è mai intesa in Gramsci in senso elitario e selettivo, allo stesso modo l'attenzione al mondo delle professioni deve essere per lui preceduto da una formazione che garantisca a tutti la possibilità di essere «persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige».

Attorno a questi nodi, ritorna alla mente il primo dei «Dieci punti di Frascati!» (1970), che non a caso conteneva il concetto di 'struttura unitaria', anche se in buona misura sottoposto già allora e poi di certo in seguito a una di quelle contorsioni o ritorzioni di senso che spesso caratterizzano le parole della scuola, quando se ne vuole trovare un'applicazione spesso contraria alle motivazioni originarie:

La scuola secondaria superiore deve costituire una struttura unitaria articolata nel suo interno tramite un sistema di materie o attività comuni, altre opzionali ed altre ancora elettive, tali da permettere un progressivo orientamento culturale in direzioni specifiche. L'asse pedagogico comune assicura, in forme non rigide, una preparazione linguistico- logico-matematica e tecnologico-scientifica, e un'apertura critica sui problemi storico-sociali. Le scelte individuali lo integrano senza compartimentazioni cristallizzate.

Era il documento finale di un Convegno promosso dall'allora Ministro Misasi, nel pieno delle discussioni sulla riforma della scuola superiore. Quanto si è discusso su quelle parole e quanto poco si è fatto per garantirne una lettura e un'attuazione realmente funzionali via via a contesti sociali, culturali ed economici in profonda trasformazione!

Oggi questa dialettica si ripropone, resa ancor più complessa a causa dall'avvenuta evanescenza o liquefazione del lavoro manuale, di quello intellettuale e di quello intermedio, in forme nuove di sudditanza ed espropriazione, che imporrebbero modalità assai più solide di educazione alla riappropriazione delle proprie

forze, identità e destini individuali e collettivi.

### **Un cambiamento di prospettiva**

E arriviamo così alla questione di fondo che accompagna le letture e talvolta le forzature che del suo pensiero avvengono nei dibattiti che alimentano il 'dopo Gramsci'. Nell'*excursus* storico e concettuale di queste pagine, si vanno infatti delineando non solo i tratti peculiari del sistema scolastico italiano, ma anche alcuni degli incagli su cui si sono spesso confrontate, nel nostro Paese, le forze politiche progressiste sulla scuola.

Mentre hanno infatti ottenuto significative affermazioni nell'estensione del diritto allo studio di masse sempre più ampie di studenti, queste forze si sono altresì spesso divise e logorate attorno al modo di affrontare e risolvere il rapporto fra capacità individuali, tempo di permanenza a scuola, istruzione e lavoro. Ovvero, detto in altri termini, su quanto e come, con quali finalità contenute e metodologie realizzare l'innalzamento dell'obbligo *scolastico* (e non 'di istruzione e formazione') anche oltre i primi otto anni garantiti dalla Costituzione. La difficoltà di trovare risposte convergenti e condivise al rapporto fra scuola e lavoro - ma ormai è indispensabile aggiungere 'e cittadinanza' - è stata spesso causa della divisione e della debolezza della rivendicazione di prospettive condivise di cambiamento del sistema scolastico.

Oggi siamo giunti probabilmente a un punto di non ritorno della incapacità del sistema scolastico di rispondere in modo adeguato alle esigenze di un esercizio pieno, consapevole e attivo della cittadinanza. Sono questioni note, quanto irrisolte, rese più complesse dalle profonde trasformazioni, in certi casi dalla stessa dissoluzione, o quanto meno dalla eccessiva fluidità, dei parametri cui si fondavano.

In queste condizioni il sistema scolastico vive una profonda crisi di identità, di orientamento, di prospettive, che impone probabilmente una revisione totale delle finalità, degli equilibri e delle

priorità nella formazione dell'essere umano, del lavoratore e del cittadino.

L'innalzamento dell'obbligo fino alla fine del quinquennio della secondaria di secondo grado è forse più lontano oggi di allora; l'innalzamento a 16 anni è stato realizzato in forme e modi per i quali la parola compromesso appare troppo nobile; successive regolamentazioni programmatiche hanno ampliato e radicalizzato la distinzione fra gli istituti professionali, tecnici e licei; la formazione professionale regionale e persino l'apprendistato hanno esteso le loro prerogative fino a essere luogo di esercizio dell'obbligo *scolastico*. Tutto questo mentre i tassi di dispersione scolastica non accennano a diminuire, le conoscenze e capacità di base garantite agli allievi retrocedono, e crescono invece le faglie di disuguaglianza di strutture e di risultati fra contesti e soggetti diversi e troppi si illudono di risolvere tutto affidandosi a nuove forme di sudditanza a una innovazione tecnologica assolutizzata, priva di considerazione per le conseguenze socio-economiche e le implicazioni culturali. E intanto si propongono forme di 'alternanza' fra scuola e lavoro, ovvero tra istituzioni scolastiche che hanno smarrito il senso del loro stesso esistere e un lavoro che si è radicalmente trasformato fino ai margini dell'estinzione o della negazione, almeno nei termini in cui l'abbiamo conosciuto e rivendicato in passato come strumento di liberazione, autodeterminazione personale e riscatto sociale.

Per questo la ripresa del pensiero gramsciano deve aiutarci a ritrovare un radicale cambio di paradigma e di prospettiva rispetto all'aridità delle discussioni e delle scelte di politica scolastica in particolare degli ultimi vent'anni. Massimo Baldacci, anche a seguito delle proprie riletture di Gramsci, ha recentemente parlato di necessità di una 'operazione contro-egemonica' nel confronto di parole, concetti, valori di cui si è appropriata la deriva neoliberista della istituzione pubblica, stravolgendone il senso e le finalità.

È quindi giusto e opportuno l'auspicio che Saragnese pone

alla fine del suo lavoro: che la rilettura del pensiero gramsciano sulla scuola popolare del secolo scorso possa suggerirci un metodo e le prospettive per indagare e comprendere le contraddizioni di oggi.

Gramsci, di certo, ci suggerisce anche una prospettiva di sviluppo umano che possa contrastare le logiche della recente teorizzazione del 'capitale umano' e delle sue molteplici applicazioni e che riesca a contrastare la subalternità dei sistemi scolastici e delle istituzioni educative alle regole del mercato e alla mercificazione di ogni forma di lavoro, come dell'informazione, della comunicazione e della cultura.

*Carissimo Delio,*

*[..]. Tu scrivimi sempre e di tutto ciò che ti interessa nella scuola. Io penso che la storia ti piace, come piaceva a me quando avevo la tua età, perché riguarda gli uomini viventi e tutto ciò che riguarda gli uomini, quanti più uomini è possibile, tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi non può non piacerti più di ogni altra cosa. Ma è così? Ti abbraccio.*

*Antonio*

*Carissimo Carlo*

*[...] Io ho l'impressione che le generazioni anziane hanno rinunciato a educare le generazioni giovani e che queste commettono lo stesso errore; il clamoroso fallimento delle vecchie generazioni si riproduce tale e quale nella generazione che adesso sembra dominare. Pensa un po' a ciò che ho scritto e rifletti se non sia necessario educare gli educatori. [...]*

*Abbraccia tutti di casa. Cordialmente*

*Antonio*

## Introduzione

Il presente lavoro nasce dalla rielaborazione e sviluppo della relazione dal titolo *Scuola popolare e educazione degli adulti in Gramsci*, presentata al corso di formazione per insegnanti organizzato dall'“Associazione culturale professionale Scuola e Società” il 12 aprile 2019 a Torino. Il titolo del corso, *La scuola popolare ieri ed oggi*, prendeva spunto dall'anniversario della condanna a morte del pedagogista libertario spagnolo Francesco Ferrer y Guardia nel 1909, i cui insegnamenti furono alla base, due anni più tardi, del sorgere a Torino della “Scuola moderna”, una scuola popolare ispirata alle idee pedagogiche dell'anarchico spagnolo.

La creazione delle scuole popolari all'inizio del secolo scorso e il dibattito politico e parlamentare attorno alla loro natura e funzioni si sono intrecciati nel corso del Novecento con le questioni che riguardano, più in generale, la struttura, i contenuti e le finalità della scuola italiana. Ho ritenuto di ampliare e di articolare i temi essenziali di quella relazione, a partire dalle idee pedagogiche di Gramsci e il loro contesto storico, sollecitato anche dalle discussioni sulle condizioni attuali del nostro sistema d'istruzione e sugli effetti delle riforme che hanno segnato negli ultimi decenni la vita della scuola italiana - dalla riforma Moratti prima, alla riforma Gelmini e infine alla legge sulla “Buona scuola” di Renzi - e dai pericoli connessi alle proposte di ‘autonomia differenziata’, dal riproporsi, seppure in termini nuovi, della crescita delle differenze geografiche dei risultati scolastici tra Nord e Sud e tra i diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.

Nell'articolato dibattito odierno, è possibile distinguere, a mio parere, due posizioni fondamentali: la prima, è quella di quanti, forze politiche e sociali, mondo della cultura, si schierano a so-

stegno di queste riforme le quali, aldilà del diverso orientamento politico dei governi che le hanno promosse, si contraddistinguono per una sostanziale continuità di indirizzi. Tale schieramento, che vede in prima fila la Confindustria

impegnata a favorire la nascita di una vera e propria filiera educativa che parta dall'alternanza scuola-lavoro fino all'apprendistato e agli Istituti Tecnici Superiori [secondo] il principio imparare lavorando<sup>1</sup>,

argomenta in senso favorevole alle riforme introdotte sulla base della asserita necessità della scuola italiana di essere messa in grado di affrontare le sfide dell'innovazione tecnologica; una scuola, nella quale gli studenti sono *capitale umano* da formare e da addestrare, e che sia capace di adeguarsi alle esigenze del mercato e a quelle di una economia che ha bisogno di forza lavoro i cui saperi tecnico-professionali acquisiti con l'alternanza scuola-lavoro<sup>2</sup> le permettano di competere con la sua 'flessibilità' sul mercato internazionale. Questa scuola, si dice, ha quindi bisogno di robuste iniezioni di «cultura del mercato e dell'impresa» per formare 'competenze' (o *capability*) adeguate allo scopo. A queste finalità rispondono le riforme dell'apprendistato e dell'istruzione professionale, e l'inserimento dell'alternanza scuola lavoro (trasformata spesso in esperienza di lavoro *reale*) come componente organica dei percorsi di formazione della scuola italiana. Come è noto i percorsi di alternanza sono stati potenziati e generalizzati dalla legge

1 Cfr. <[http://www.giovanimprenditori.org/progetti/25384/giovanimprenditori\\_confindustria\\_academy](http://www.giovanimprenditori.org/progetti/25384/giovanimprenditori_confindustria_academy)>.

2 Cfr. G. Petteni, <http://www.cisiscuola.it/index>: «L'alternanza scuola-lavoro non deve essere una parentesi più o meno valida delle attività scolastiche [...], deve diventare un'esperienza concreta di lavoro, realmente produttiva, all'interno di un modo diverso di fare apprendimento»; F. Dacrema, *Per una via alta al rapporto scuola lavoro*, <<http://old.cgil.it/Archivio/formazione-ricerca/Lavoro/Apprendistato>>: «i modelli di alternanza di tipo duale, [...] grazie alla coprogettazione tra scuola e impresa, migliorano l'apprendimento di saperi tecnico-professionali del curriculum scolastico e lo arricchiscono di competenze acquisibili solo nel contesto lavorativo».

sulla "Buona scuola", ma non nascono con essa (l. 53/2003), e sono stati indicati come uno dei principali elementi di innovazione contenuti nella legge stessa, assieme ai maggiori poteri assegnati alla figura nel capo d'istituto.

A queste riforme, che taluni annoverano tra «le poche scelte della recente politica scolastica orientate al futuro», non è mancato il tentativo di dare una giustificazione 'democratica', evocando maldestramente le idee di Gramsci sul rapporto tra scuola 'umanistica' e scuola 'tecnica', tra formazione teorica e formazione pratica e tra educazione al lavoro e comprensione del mondo del lavoro, quasi che fosse possibile individuare una sorta di filo rosso che unirebbe idee pedagogiche gramsciane alla scuola dell'alternanza.

L'altra posizione, significativamente presente anche nel dibattito della sinistra sulla scuola, è quella di quanti a fronte dei guasti e alle distorsioni che il modello di scuola aziendalista introduce nei percorsi di formazione, sostengono la necessità di un modello alternativo alla scuola neoliberista, non sottomesso all'ottica e alla concezione economicista dell'istruzione, che rifiuti le 'riforme' degli ultimi decenni condotte all'insegna di parole d'ordine come 'eccellenza', 'premiabilità', 'competizione', 'meritocrazia' e recuperi la dimensione della scuola del passato, una scuola vista e presentata come un modello di scuola 'disinteressata' cui bisognerebbe tendere, a cui dunque sarebbe necessario ritornare.

È una posizione questa che idealizza, dimenticandone il carattere classista, la scuola tradizionale, anzi più esattamente il modello della scuola classica, che si è mantenuta sostanzialmente inalterata nel corso dei decenni successivi alla riforma Gentile, ma che come è noto e come cerco di documentare in questo lavoro, risale più addietro, alla stessa riforma Casati, cioè a un modello di scuola elitaria, esplicitamente nata per soddisfare le esigenze di formazione e di riproduzione delle classi dirigenti, dell'aristocrazia prima, e della borghesia successivamente, una 'scuola di classe' che continuava ad escludere ancora negli anni '60 e '70 una



gran parte dei figli di operai e contadini dall'accesso all'istruzione superiore e per questo oggetto delle argomentate e puntuali critiche della cultura pedagogica democratica dal secondo dopoguerra ad oggi.

A sostegno delle tesi che vedono nel ritorno al modello della scuola classica la soluzione ai problemi della scuola attuale vengono utilizzate, spesso in modo parziale e perciò distorto, le osservazioni critiche che Gramsci sviluppa nei suoi scritti alla scuola del suo tempo, al modello classista dei corsi popolari e delle scuole professionali.

Nel ripercorrere le pagine gramsciane sulla scuola, questo contributo intende far emergere come per Gramsci gli elementi centrali della sua critica alla scuola degli «operai macchine voluta dagli industriali», non comporti alcuna nostalgia per la vecchia ed elitaria scuola 'disinteressata' della tradizione classica e che la sua proposta di «scuola unitaria, umanistica e formativa», la scuola democratica, rappresentò il tentativo di individuare una soluzione ai problemi della società e della scuola italiana del primo dopoguerra, alla sua 'crisi organica'<sup>3</sup>, nei cui caratteri non è difficile cogliere inquietanti analogie con quella della scuola e dalla società attuale.

In appendice, ho ritenuto utile riportare gli scritti di Gramsci, tratti da l'«Avanti!», «La città futura», «Ordine Nuovo», «Quaderni del carcere» e alcune «Lettere dal carcere», richiamati nel corso del volume.

3 Cfr. A. Gramsci, *Quaderno 13 (XXX)*, § (23), *Osservazioni su alcuni aspetti della struttura dei partiti politici nei periodi di crisi organica*.

## La scuola 'disinteressata' della tradizione classica

Il sistema scolastico italiano rimane nella sua struttura generale, per i sessant'anni post-unitari, quello delineato dalla legge Casati e fa perno sull'università e sull'istruzione secondaria classica<sup>42</sup>, che l'art 188 della stessa legge definisce aver

per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello stato.

La scuola classica ha una durata di otto anni ed è divisa in due gradi, il ginnasio di cinque e il liceo di tre. A ciascuno dei due gradi si accede tramite un esame di ammissione e l' 'esame di licenza' conclude gli studi. I ginnasi potevano essere istituiti solo nei capoluoghi di provincia e solo dopo preventiva autorizzazione del Ministro; le spese di funzionamento erano a carico dei comuni, ad eccezione dei *Ginnasi regi* che erano a carico dello Stato.

Il Liceo classico, custode del «patrimonio della tradizione culturale della nazione italiana» conosce nei decenni successivi all'Unità d'Italia numerosi interventi di natura legislativa che non ne modificano però la natura e le finalità di fondo. I suoi programmi sono lo specchio dei compiti che la classe dirigente per la sua riproduzione affida alla scuola. Italiano (con un programma tutto centrato sulle conoscenze letterarie e lo studio dei classici), Latino e Greco, assieme a Filosofia sono le materie più importanti e i loro insegnanti sono anche quelli con maggiore prestigio culturale e so-

42 Il ruolo centrale che la "Legge Casati" assegna all'università e all'istruzione secondaria classica è rilevabile anche dalla stessa struttura della legge che su 380 articoli ne dedica solo sessantasei, nella parte finale, all'istruzione tecnica, normale ed elementare.

ciale, di cui sono indicatori gli stipendi più alti. Latino e Greco svolgono la funzione di filtri sociali in opera già al momento dell'iscrizione al Ginnasio, e sono espressione di un sistema di valori affermati come fondanti dell'intera cultura italiana; alla Filosofia era affidato il compito di perfezionare la formazione etica e morale necessaria al processo di cooptazione nella classe dirigente. Del tutto marginale è la cultura scientifica, ridotta a poche nozioni e assente quella Tecnica, affidata agli istituti tecnici, che erano però prevalentemente competenza del Ministero dell'Agricoltura, destinati ai giovani di origine sociale medio-bassa.

Si spiega così perché alla scuola classica continuino a guardare i ceti sociali borghesi ed aristocratici e la strenua resistenza che essi oppongono ad ogni progetto di reale democratizzazione del sistema scolastico.

Scrivo in proposito Giorgio Candolero:

La effettiva superiorità dell'istruzione classica, dovuta essenzialmente al fatto che questa era stata durante tutto il secolo più curata dai governi e dai gruppi dirigenti, divenne poi una specie di mito per opera di molti suoi sostenitori, animati dall'idea della preminenza della cultura umanistica su quella scientifica e permeati di un aristocraticismo intellettuale in larga misura dogmatico e retorico<sup>43</sup>.

Effimero si rivela il tentativo del ministro Credaro con la legge 860 del 1911 di istituire il biennio del 'ginnasio moderno' e il triennio del 'liceo moderno', un liceo che potremmo definire l'antecedente dell'odierno liceo linguistico, contraddistinto da un minor numero di ore di latino, dall'eliminazione del greco e dall'aumento degli insegnamenti e delle ore di lingue straniere. Istituito in poche grandi città<sup>44</sup> fortemente avversato dai sostenitori

43 G. Candolero, *Storia dell'Italia moderna*, vol. VII, Milano, Feltrinelli, 1981.

44 <<http://www.cultureducazione.it/storiaeducazione/credaro1.htm>>. La circ. 20 novembre 1911, n. 61. - Ginnasi e licei moderni - comunica ai Provveditori di Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Torino, Roma, Venezia, le istruzioni e programmi provvisori per la classe IV delle Sezioni Moderne dei Ginnasi.

dell'indirizzo umanistico classico, si veda la vera e propria invettiva dell'allora giovane professore liceale socialista Concetto Marchesi<sup>45</sup> e dal sopraggiungere della guerra<sup>46</sup>, il liceo moderno verrà poi cancellato dalla riforma Gentile.

Nell'immediato dopoguerra l'idea di una riforma democratica della scuola, aperta alle istanze popolari, non compie alcun passo in avanti anche per il fallimento dell'alleanza tra la minoranza liberale e il Partito popolare di Luigi Sturzo, che trova nel rifiuto da parte dei popolari della riforma degli esami di Stato proposta da Croce il punto di non ritorno.

Giovanni Gentile svolge un ruolo di protagonista nel dibattito sulla scuola nel primo dopoguerra: in una lettera al Ministro della P.I. il riformista Agostino Berenini propone una riduzione del numero delle scuole medie statali con l'accesso ad esse solo per concorso e si pronuncia per una scuola dell'«aristocrazia dell'intelletto», all'insegna dello slogan «poche scuole, ma buone»<sup>47</sup>.

La riforma del 1923<sup>48</sup> non rompe con questa tradizione<sup>49</sup>: il suo compito semmai è di rendere più severo, selettivo e aristocratico il liceo classico affinché riaffermi e rafforzi un ruolo nuova-

mente centrale, vera e propria palestra che prepara la futura classe dirigente” e per questo alla sua approvazione ottiene il consenso di un variegato arco di forze politiche (liberali in testa, ma anche democratici, clericali, massoni e perfino socialisti) e di eminenti figure del tempo, da Monti a Croce, da Lombardo Radice a Salvemini. La scuola classica, perciò, con la sua educazione alla disciplina e all'organizzazione intellettuale viene consolidata come scuola esclusiva per le classi dominanti e per gli intellettuali, mentre quella professionale è destinata alle «classi strumentali».

Gli interventi sulle materie di studio (abolizione della storia naturale nel ginnasio, l'abbinamento di storia e filosofia e di fisica e matematica) oltre che rispondere a ragioni di risparmio, tendevano a staccare questi insegnamenti dalle discipline concrete, per riportarle nell'ambito della retorica e per connotarle in senso idealistico.

Al liceo classico Gentile affianca il liceo scientifico<sup>50</sup>, con il compito di formare una parte della classe dirigente orientata verso le professioni tecnico scientifiche, e il liceo femminile «*per le signorine di buona famiglia*», una scuola che, nelle intenzioni, doveva raccogliere le ragazze della media e alta borghesia preparandole al compito subalterno di moglie e madre: non a caso dal Liceo femminile non era consentito l'accesso ad alcuna facoltà universitaria e presto si dimostra un fallimento, tanto da essere sop-

45 Cfr. L. Canfora, *Il sovversivo. Concetto Marchesi e il comunismo italiano*, Bari, Laterza, 2019, p. 30. La legge 860 del 21 luglio del 1911 era indirizzata ai giovani che intendevano seguire studi scientifici e ai quali la sezione fisico-matematica degli istituti tecnici appariva inadeguata. La legge, in sostanza, riprendeva la precedente proposta di Salvemini avanzata nel 1909 su «La Voce» di istituire una scuola intermedia tra il liceo e le scuole tecniche. Per Canfora, Marchesi attacca i sostenitori della riforma, «i nostri modernisti», che «vorrebbero le nostre scuole medie di cultura spoglie di quella nostra lingua latina che slavi, alemanni e celti ci vengono da tanto tempo insegnando», in difesa del liceo classico, definita «vera, unica scuola» in grado di selezionare, a differenza del Salvemini, non per classe sociale ma per intelligenza.

46 <<https://www.normattiva.it/atto/>>. Il Regio Decreto 5 novembre 1911, n. 1495, in applicazione della legge 860 entra in vigore l'8/03/1912 e trova dunque applicazione dall'anno scolastico 1912/13.

47 Cfr. G. Gentile, «Lettera aperta al Ministro della P.I. Berenini», in *La scuola e la pedagogia del Fascismo*, cit., pp. 132-142.

48 La Riforma, realizzata nei venti mesi (31 ottobre 1922-1° luglio 1924) in cui Gentile fu ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Mussolini, fu in realtà la somma di diversi interventi legislativi (Regi decreti) emanati sulla base della legge del 3 dicembre 1922 n. 1601 che conferiva una «Delegazione di pieni poteri al Governo del Re per il riordinamento del sistema tributario e della pubblica amministrazione».

49 L'art. 33 recita: «L'istruzione classica ha per fine di preparare alle Università ed agli Istituti superiori».

50 Cfr. G. Riciperati, *Storia della scuola in Italia*, cit. In una intervista al «Corriere della Sera» nel marzo del 1929, Gentile spiegava così, infatti, la nascita del liceo scientifico: «per rendere più intenso il carattere classico del vecchio ginnasio-liceo si è istituito, accanto ad esso, il liceo scientifico, senza greco».

presso nel 1928. Entrambi licei erano finalizzati all'obiettivo di 'alleggerire' l'affollamento del liceo classico, rinsaldando così la sua vocazione elitaria. La cultura superiore – sosteneva Gentile – non deve essere di tutti, il suo accesso deve essere 'piuttosto stretto che largo' per evitare chi vi si 'precipiti la folla' e auspica 'il rifiorire' delle scuole private per ridurre così la scuola statale<sup>51</sup>. Fra gli obiettivi affermati della riforma vi è, infatti, anche la riduzione della popolazione scolastica delle scuole medie e superiori:

L'esclusione di un certo numero di alunni dalla scuola pubblica era stato il proposito ben chiaro della nostra riforma (...) Non si deve trovare posto per tutti (...) La riforma tende proprio a questo: a ridurre la popolazione scolastica<sup>52</sup>.

Gentile interviene sul liceo classico quindi, non tanto per modificarne la struttura, quanto per restaurare la 'serietà degli studi', per isolarlo dal resto del sistema d'istruzione e per farne la fucina dove si formano le élite.

51 G. Gentile, "Per la libertà e dignità della scuola", in *La scuola e la pedagogia del Fascismo*, cit., p. 155: «per restaurare la "serietà degli studi" la cultura superiore (...) non è, e non dev'essere, di tutti, ma soltanto di un numero relativamente esiguo».

52 G. Gentile, "La riforma della scuola in Italia", p. 28, cit. in M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione*, Firenze, Giunti Editore, 2000, p. 218.

## La scuola popolare e il socialismo italiano

A differenza di altri paesi europei, nei quali l'educazione popolare si era sviluppata a partire da contesti sociali nei quali l'analfabetismo era stato da tempo sconfitto e che si rivolgeva a fasce di popolazione inserite nella rispettive realtà produttive e sociali al fine di soddisfare bisogni di istruzione tecnico-professionale più elevata, nell'Italia postunitaria la scuola popolare trova il suo fondamento, trae la sua ragion d'essere da una situazione di profonde disuguaglianze economico-sociali e culturali (miseria, disoccupazione e analfabetismo di massa). Essa nasce, da una parte, come tentativo delle classi dominanti, interessate a controllare la mobilità sociale anche tramite il controllo della mobilità scolastica, di dar vita a una scuola capace di 'conformare' grandi masse a principi borghesi come l'etica del lavoro, la gerarchia delle classi e il rispetto della legge e dell'ordine, e si traduce in un intervento ambiguo e inadeguato, sostanzialmente paternalista, atto più a contenere e sorvegliare, che a cogliere le dinamiche delle trasformazioni sociali che premevano sulla scuola<sup>53</sup>; dall'altra, seppure contraddittoriamente, come risposta alle aspirazioni all'emancipazione sociale e culturale delle classi lavoratrici.

Lo stesso termine 'scuola popolare', del resto, viene decli-

53 Cfr. F. De Sanctis, a cura di N. Sammartano, *Scritti pedagogici*, Armando, Roma, 1959, pp. 96-110: «Dare a tutti gli ordini sociali la medesima istruzione non è solo vanità, ma danno; che un'istruzione superiore al bisogno ed al proprio stato alimenta disordinati desideri, desta passioni che non si possono soddisfare, renderci inquieti e scostanti, e nutre di ambizione, di vanità, di superbia i nostri animi. Ma vi è una istruzione necessaria a tutte le classi, ordinata a darci una chiara coscienza della nostra dignità e de' nostri doveri, ed a formare la ragione pubblica, che temperi e regga i moti inconsulti e immoderati dell'animo, e dia all'opinione un indirizzo costante e sereno».

nato con diversi e talvolta opposti significati da dirigenti politici, uomini di governo e intellettuali per indicare ora un mezzo per l'affermazione reale dei diritti di cittadinanza, per «un'uguaglianza di fatto» attraverso la diffusione della cultura per tutti, ora come veicolo per la diffusione di una «strumentalità di base», intesa come limite angusto entro cui confinare l'istruzione del 'popolo'.

Nell'Italia di fine Ottocento, il compito di aprire la scuola a quanti ne erano stati sino ad allora esclusi, attraverso l'istituzione di scuole popolari, compare sin dagli inizi nei programmi del Partito Socialista che nasce a Genova nel 1892 e trova la sua ispirazione, per il carattere degli obiettivi che si proponeva di perseguire, nel movimento Cartista inglese, la cui carta programmatica del 1838 rivendicava suffragio universale maschile, scrutinio segreto, elezioni annuali, indennità ai deputati, collegi elettorali di uguali proporzioni, eleggibilità senza censo. Già in *Chartism: A New Organization of the People*, un testo del 1840 nel quale era trasparente l'ispirazione a Condorcet<sup>54</sup>, si teorizzava la nascita in tutto il regno di *Public Halls o Schools for the People*, frequentate durante il giorno dai giovani e alla sera dagli adulti<sup>55</sup>.

In queste particolari scuole dovevano tenersi pubbliche conversazioni su argomenti di fisica, di morale e di politica, con la possibilità di custodirvi piccoli musei e laboratori; il piano prevedeva, inoltre, la creazione di biblioteche distrettuali di 100-200 vo-

lumi. D'altra parte, lo stesso Robert Owen nel dare avvio ai primi movimenti di cooperazione, con la nascita di istituzioni educative che andavano dalla prima infanzia all'età adulta attraverso asili e scuole per i bambini, biblioteche, sale di lettura, di conferenze, prevedeva un piano di educazione degli adulti da attuarsi attraverso l'istituzione di corsi serali<sup>56</sup>. Fu questo modello originario a dar vita alla diffusione delle istituzioni che offrivano questo tipo di educazione nel mondo britannico e caratterizzò la medesima offerta che le università attivavano tra la fine del secolo XIX e l'inizio del XX con il movimento dell'*University Extension*.<sup>57</sup>

Nell'ambito del pensiero laico e del socialismo riformista italiano, l'istruzione, «coltura dell'intelletto e dell'animo»<sup>58</sup>, viene vista come lo strumento principale per trasformare le plebi in cittadini coscienti, e l'analfabetismo rappresenta uno degli ostacoli all'esercizio dello stesso diritto di voto: ancora nel 1894, 900 mila lavoratori che avrebbero voluto votare erano stati respinti dal seggio elettorale perché non dimostravano un livello sufficiente di alfabetizzazione. Per i dirigenti del nascente movimento operaio, la diffusione dell'istruzione negli strati popolari della società deve andare di pari passo con la conquista di migliori condizioni di vita e di lavoro.

Per questo, le questioni scolastiche sono più volte al centro dei dibattiti a livello nazionale, nel corso dei quali intervengono frequentemente i maggiori esponenti del pensiero laico e socialista<sup>59</sup>, la cui cultura prevalente porta il marchio connotante del po-

54 N. de Condorcet, *Sull'istruzione pubblica*, a cura di P. L. Previato, Treviso, Canova 1956, p.32. «Offrire a tutti gli individui della specie umana i mezzi per provvedere ai propri bisogni, per assicurarsi il benessere, per conoscere ed esercitare i propri diritti, intendere e adempiere i propri doveri; assicurare a ciascuno l'opportunità di perfezionare le proprie abilità, di divenire capace di esercitare le funzioni alle quali ha diritto di essere chiamato, di sviluppare nel più ampio modo le doti che ha ricevuto dalla natura; e in tal modo stabilire tra i cittadini un'uguaglianza di fatto e rendere reale l'uguaglianza politica riconosciuta dalla legge».

55 Cfr. T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*. Second Edition, Liverpool, Liverpool University Press, 1970.

56 Cfr. C. Pancera, "Introduzione" al volume di R. Owen, *L'armonia sociale. Saggi sull'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994.

57 M. L. De Natale (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Milano, V&P Università, 2004.

58 A. Labriola, *Tutti gli scritti filosofici e di teoria dell'educazione*, a cura di Luca Basile e Lorenzo Steardo, Milano, Bompiani, 2014.

59 Cfr. L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991.

sitivismo<sup>60</sup> e, a Torino, del gruppo di intellettuali e di accademici conosciuto anche, secondo la definizione usata da Spriano, come «socialismo dei professori»<sup>61</sup>, per indicare il fenomeno dell'«andata al socialismo», cioè dell'avvicinamento al Partito Socialista negli anni Novanta di scienziati, scrittori, artisti, spesso su basi teoriche lontane dal marxismo<sup>62</sup>.

In ambito letterario l'esponente più noto e più influente dell'ambiente degli intellettuali vicini al partito socialista è Edmondo De Amicis, l'autore di *Cuore*, consigliere comunale a Torino per sei anni ed eletto deputato nel 1898, portatore di una visione paternalistica, interclassista, «patetica e melodrammatica»<sup>63</sup> della questione sociale e del socialismo, che nell'Italia umbertina – secondo Asor Rosa – poteva andar bene «sia al conservatore Crispi sia al riformista Turati»<sup>64</sup>.

Nella stampa socialista sono numerosi nel corso del tempo gli interventi sulle politiche scolastiche dei governi che via via si succedono. *Critica sociale*, rivista fondata da Filippo Turati, pubblica nel 1893 un articolo a firma “Mercurio” che attacca le classi dirigenti, accusate di sottrarsi alla funzione di organizzare democraticamente l'accesso all'istruzione. L'autore stigmatizza duramente la risposta data dal ministro Villari<sup>65</sup> a chi chiedeva che si facesse osservare fino in fondo la legge che aveva resa obbligatoria l'istruzione elementare; nel criticare le politiche scolastiche del

Governo di Rudini, sostiene la necessità della diffusione della scuola popolare, soprattutto in ambito rurale perché «è un mezzo di facilitazione, un veicolo potente all'espandersi dell'idea e del sentimento della emancipazione di classe», proponendo come modello quello di Saint-Ouen, il Comune francese «dove l'idea socialista prevale e i reggitori sono socialisti dar tosto alla scuola elementare un vero carattere d'istituto sociale»<sup>66</sup>.

L'«Avanti!», il 1° dicembre del 1907, intervenendo nel dibattito parlamentare sulla riforma della scuola secondaria, scrive:

Si faccia quel che si ritiene meglio per le scuole secondarie, ma si lasci stare la primaria. La quale deve avere nella quinta e nella sesta (classe) indirizzo esclusivamente operaio<sup>67</sup>.

Una posizione questa dell'organo ufficiale del Partito Socialista di conferma un orientamento di fondo che vedeva la dirigenza riformista occuparsi quasi esclusivamente della scuola popolare, quale unica scuola per figli degli operai.

Per Antonio Labriola, fonte dei mali del paese è il divario che separa la «minoranza dei colti e dei patrioti» dall'«immensa maggioranza degli'ignoranti e degli inattivi», del quale la Chiesa cattolica è il principale responsabile<sup>68</sup> e che assieme alla «libertà industriale», «infelicissima idea dei nostri *liberisti*», rappresenta il maggiore ostacolo all'educazione scolastica di massa. La scuola popolare è per lui

condizione e conseguenza a un tempo stesso della lotta per la civiltà, mezzo e fine dell'elevazione morale delle classi meno abbienti o non abbienti, perché sentano dentro di sé viva la coscienza dei loro diritti e

60 Cfr. G. M. Bravo, *L'evoluzione di Torino dalla scienza all'utopia, ovvero, l'etica del lavoro e lo spirito del socialismo*, in *Città e pensiero politico italiano dal Risorgimento alla Repubblica*, a cura di R. Ghiringhelli, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

61 Cfr. P. Spriano, *Torino operaia e socialista, da De Amicis a Gramsci*, cit. pp. 37-60.

62 A. D'Orsi, *La nostra città futura*, Roma, Carocci, 2004, p. 21.

63 Cfr. G. M. Bravo, *L'evoluzione di Torino dalla scienza all'utopia*, cit., p. 51.

64 A. Asor Rosa, *Introduzione a Edmondo de Amicis*, in *Atti del Convegno nazionale di studi, Imperia, 30 Aprile 3 maggio 1981*, a cura di F. Contorbia, Garzanti, 1985.

65 Pasquale Villari, Ministro della Pubblica Istruzione dal febbraio 1891 al maggio 1892, nel primo gabinetto di Rudini, parlamentare in più legislature: «Ma che volete che importi della scuola alla povera gente, che non ha da sfamarsi? Un po' meno di scienza e un po' più di pane; ecco quel che ben possono rispondervi».

66 Mercurio, *Per la scuola popolare*, *Critica sociale*, 1893.

67 Cfr. D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana*, Le Monnier, Firenze, 1983.

68 A. Labriola, *Scritti politici 1866-1904*, cit., pp. 144-45.

doveri<sup>69</sup>

e inoltre, «rendere più difficile e lunga la preparazione del lavoratore», gli avrebbe «dato modo e ragione di chiedere un salario maggiore».

Qualche anno più tardi, nel percorso che lo porta a distaccarsi dal radicalismo democratico per aderire al movimento socialista, (nel novembre 1887 si definisce 'teoricamente socialista') Labriola attenua il giudizio sul rapporto scuola-trasformazione sociale, quando invita a non concepire la scuola quale una sorta di leva messianica della trasformazione sociale, come generalmente veniva presentata dai politici e intellettuali di matrice liberal-progressista, tenendo

distinta la questione della scuola popolare dalla rinnovazione della società, perché la scuola popolare non è l'organo di civiltà, ma ne è l'effetto; non è il soggetto ma è la possibilità d'un miglioramento sociale<sup>70</sup>.

Parlando di «diritto alla cultura», Labriola aveva sostenuto che esso doveva significare fornire tutti delle

più elementari conoscenze e [...] più generali attitudini mediante la scuola schiettamente popolare», e mettere «tutti indistintamente in contatto dei primissimi elementi del sapere, e faccia lecito a ciascuno di salire tanto quanto porti la capacità sua.

La scuola popolare, che dovrebbe «durare otto anni», era da considerarsi

distinta da qualunque altra maniera di scuole, perché non riceve la norma del suo programma e del suo indirizzo dal bisogno di coordinamento ai gradi di una cultura superiore<sup>71</sup>.

69 A. Labriola, "Della scuola popolare", in Id., *Scritti pedagogici*, a cura di N. Siciliani de Cumis, Torino, Utet, 1981, pp. 501-502.

70 A. Labriola, *Lezioni di Pedagogia*, in *Scritti Pedagogici*, cit., p. 536.

71 Cfr. V. Orsomarso, *Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione dell'Università di Roma*, «History of Education & Children's Literature», VIII, 2 (2013), (online) © 2013 eum (Edizioni Università di Macerata).

Una posizione, quella intorno alla scuola popolare «distinta da qualunque altra maniera di scuole», che ritroviamo anche in alcune pagine di Gaetano Salvemini, che pure rivendicava che l'istruzione doveva essere la prima cura di un governo che si rispetti e denunciava che

le masse prive di cultura non sono in possesso dei mezzi atti a controllare il governo centrale e locale in modo da attuare il proprio avanzamento. [...] La classe dirigente non creerà mai scuole per il popolo<sup>72</sup>.

Il 19 novembre 1905 viene insediata dal Ministro Bianchi con un Regio decreto la Commissione per studiare l'ordinamento degli studi secondari in Italia<sup>73</sup> che rimane in carica e termina i suoi lavori l'11 maggio 1909. Nella sua relazione conclusiva di 700 pagine, la Commissione avanza la proposta di una riforma che da un lato riunisce le scuole professionali, le scuole tecniche e gli Istituti tecnici,<sup>74</sup> affidandole ai ministeri produttivi (Industria, Agricoltura, etc.) e dall'altro introduce una scuola media unica triennale senza Latino, affidata al ministero dell'istruzione, al termine della quale si potrà scegliere fra tre indirizzi liceali: il classi-

72 Cfr. E. De Marco (a cura di), *Cultura e società nella formazione di Gaetano Salvemini*, Bari, Edizioni Dedalo, 1983. Fortemente critica è la posizione di Salvemini nei confronti della politica dei governi che ancora agli inizi del secolo continuavano a sostenere i Comuni più ricchi, mentre nel Mezzogiorno non stanziavano i fondi necessari per l'istituzione delle prime tre classi elementari in tutti i Comuni di Sicilia, Calabria e Basilicata.

73 Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, "Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia". I. Relazione. II. *Risposte al questionario difeso con circolare 17 marzo 1906*, Roma, 1909.

74 Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, "Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia", cit.: l'istruzione tecnica è deputata a incrementare la «potenza industriale ed economica» del Paese e, «liberata da ogni divagazione speculativa e dottrinarica», (la sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici), mira a dare impulso «alla produzione della ricchezza, alle industrie, ai commerci, all'agricoltura, alle arti meccaniche, a tutta l'attività economica della Nazione, nonché a preparare il personale idoneo agli uffici amministrativi».

co, il moderno e lo scientifico. Quest'ultimo viene pensato come una rivisitazione della sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici, privato degli aspetti tecnici e arricchito di contenuti umanistici, con la possibilità di accedere alle Facoltà di Matematica, di Scienze e alle scuole di applicazione.

Nella discussione sull'articolazione delle scuole medie, e in particolare sulla proposta dell'istituzione di una scuola media unica inferiore senza latino, avanzata dalla Commissione istituita dal ministro Bianchi<sup>75</sup>, Salvemini si schiera tra coloro che la combattono con estrema asprezza e determinazione, definendola un

porto di mare aperto a tutte le razze e a tutti i venti, a tutte le attitudini e a tutte le velleità», poiché «la funzione della scuola media deve essere nelle società democratiche appunto questa di distinguere dalla folla, educare ed avviare ai primi uffici l'aristocrazia dell'ingegno»; ogni gruppo sociale doveva trovare la scuola meglio adatta ai suoi bisogni e non essere costretta a «rimescolarsi con altri in scuole uniche, le quali per servire tutti non servirebbero a nessuno»<sup>76</sup>.

Sulla base della considerazione sociologica di stampo positivista che «i giovinetti» si distinguono in tre gruppi:

[quelli del] proletariato superiore e della minuta borghesia i quali possono rimanere improduttivi fino a tredici, quattordici anni, e chiedono che la scuola media li metta in grado di applicarsi, appena usciti da essa, ad occupazioni immediatamente lucrative, [...] gli alunni delle famiglie benestanti che possono rimanere a scuola fino a ventidue o ventiquattro anni e perciò sono destinati dai genitori alle professioni superiori... Il terzo gruppo [...] intermedio tra i primi due: sono giovinetti del ceto medio che non possono rimanere improduttivi al di là dei diciotto o diciannove anni e si destinano professioni minori e alle carriere d'ordine<sup>77</sup>.

e sono quindi portatori di destini sociali e di orientamenti educati-

75 Cfr. A. Asor Rosa, *Storia d'Italia*, vol. 4, *La cultura*, Torino, Einaudi, 1975.

76 G. Salvemini - A. Galletti, «La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte», in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966.

77 G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, in «La Voce», I, 1909, 24; in *La cultura italiana del Novecento attraverso le riviste*, vol. 3.

vi immutabili e nettamente differenziati, Salvemini si pronuncia a sostegno di

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 utilitario. 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<sup>78</sup>.

La scuola media unica sarebbe per lui la «rovina del paese perché non produrrebbe se non specialisti dalle idee ristrette e dai cuori aridi»<sup>79</sup>. Anche per gli Istituti tecnici la proposta di Salvemini è netta: occorre abolire l'insegnamento della Fisica-Matematica in queste scuole, perché serve solo per accedere all'Università, e potenziare gli insegnamenti «utili» all'ingresso nel mondo del lavoro.

La conclusione non può che essere il mantenimento delle divisioni sociali esistenti e il ritorno alla preminenza dell'istruzione tradizionale, disinteressata, ad indirizzo classico, sulla quale le sue idee arrivano a convergere con la posizione degli idealisti (Gentile, Giuseppe Lombardo Radice) interessati essenzialmente alla soluzione dei problemi che riguardano la formazione della sola classe dirigente.

In sostanza, la dirigenza del movimento socialista, anche nei suoi esponenti più rappresentativi, fino agli anni del primo dopoguerra, mentre si batte in maniera conseguente nella lotta contro

78 G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, cit., p. 649.

79 G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, ibidem, cit. in A. Asor Rosa, *Storia d'Italia*, p. 1230.



l'analfabetismo e perché lo Stato si faccia carico della diffusione dell'istruzione presso le classi popolari<sup>80</sup>, non elabora un proprio progetto educativo autonomo, un sistema di istruzione unitario, rimanendo prigioniera del modello di scuola popolare riservata agli «alunni che non possono proseguire gli studi», una scuola per i poveri, subordinata a fini esclusivamente professionali e separata dai percorsi scolastici per le classi dirigenti, che legava precocemente gli allievi al di lavoro, impedendo una formazione disinteressata e generale.

80 Cfr. *La CGdL negli atti, nei documenti, nei congressi*, a cura di L. Marchetti, Milano, Ed. «Avanti!», 1962. Il programma elettorale del PSI per le elezioni del 1909 prevedeva «estensione, miglioramento e completa laicizzazione della scuola primaria».

## La scuola di Ustica

Nel complesso dell'elaborazione gramsciana sulla scuola, prima dell'avvio della stesura dei *Quaderni*, non va trascurata l'esperienza concreta della scuola di Ustica, una 'speciale' scuola per adulti, che vede Gramsci nelle vesti di maestro-scolaro, organizzatore della scuola per i confinati.

Arrestato dal regime fascista in seguito al varo delle "Leggi eccezionali" l'8 novembre 1926, da deputato, in violazione dell'immunità parlamentare, Gramsci arriva al confino nell'isola di Ustica il 7 dicembre insieme ad altri detenuti: avrebbe dovuto rimanervi cinque anni, ma i giorni che trascorse nell'isola furono solo 44, fino al 20 gennaio del 1927. Giunto sull'isola, Gramsci individua subito quale unico obiettivo possibile quello di «risolvere questo problema dell'abbruttimento intellettuale che specialmente mi preoccupa»<sup>118</sup>.

Ustica su una superficie di circa otto km quadrati aveva una popolazione complessiva di 1.600 abitanti con i quali era permesso ai detenuti politici avere contatti. Ospitava una colonia penale con seicento condannati, detenuti comuni che vivevano in ozio forzato con le 4 lire al giorno che passava il governo, denutriti e alcolizzati, vittime di usurai che qualche volta anticipavano loro i soldi per bere e giocare. I trenta confinati politici rappresentano l'élite della popolazione carceraria: a loro è proibito avvicinarsi ai capannoni dove, chiusi dall'esterno sin dal pomeriggio, stanno questi «esseri ridotti a una vita tanto eccezionale»<sup>119</sup>.

118 A. Gramsci, "Lettera a Piero Sraffa", 11 dicembre 1926, in *Lettere dal carcere*, a cura di S. Caprioglio e E. Fubini, Torino, Einaudi, 1975.

119 Cfr. G. Saladino, *Gramsci ad Ustica*, Palermo, Istituto Gramsci Siciliano, 2007.

Gramsci inviò 22 lettere da Ustica di cui solo 7 sono state ritrovate e pubblicate mentre 15 sono andate disperse. L'assenza di una parte cospicua della corrispondenza tenuta durante il confino non ci permette di conoscere molti particolari della vita dei confinati e soprattutto delle attività scolastiche e delle discussioni che si svolgevano durante la prigionia sull'isola, ma la scuola, comunque, appare presto centrale tra gli argomenti di cui discorre nelle lettere, nelle quali spesso si mostra felice di poter intrattenere rapporti con gli abitanti dell'isola.

Quattro giorni dopo il suo arrivo, l'11 dicembre scrive a Sraffa chiedendo libri, preoccupato dal problema dell'"abbruttimento intellettuale" dei confinati e il 21 annota che con l'avvio di una serie di corsi di grammatica, storia, matematica, scienze, francese è iniziata la scuola per dare ai confinati le armi della cultura, con una divisione di compiti tra i confinati nell'organizzazione della attività didattica:

Siamo ad Ustica in 30 confinati politici; abbiamo già iniziato tutta una serie di corsi, elementari e di cultura generale, per i diversi gruppi di confinati; inizieremo anche delle serie di conferenze: Bordiga dirige la sezione scientifica, io la sezione storico-letteraria; ecco la ragione per cui ho commissionato determinati libri. Speriamo così di trascorrere il tempo senza abbruttirci e giovando agli altri amici, che rappresentano tutta la gamma dei partiti e della preparazione culturale [...] Ci sono 3 o 4 analfabeti o quasi; il resto ha una preparazione diversa ma con una media generale molto bassa. Tutti però sono contenti di avere la scuola, che è frequentata con grande assiduità e diligenza...<sup>120</sup>.

Gramsci era docente e scolaro: insegnava storia e la geografia e prendeva lezioni di tedesco<sup>121</sup>. Il 2 gennaio, in una lettera a Sraffa scrive che la scuola, sistemata in una vecchia falegnameria, è frequentata con grande diligenza e attenzione anche da «alcuni

120 A. Gramsci, "Lettera a Piero Sraffa", 11 dicembre 1926, in *Lettere dal carcere*, ibid., p. 25.

121 Cfr. G. Fiori, *Vita di Antonio Gramsci*, Bari, Laterza, 2008.

funzionari e abitanti dell'isola»<sup>122</sup>, gli allievi dai sessanta iniziali, in pochi mesi, nell'aprile del 27, sono diventati 300 e tutti studiano con serietà, secondo il programma pensato da Gramsci.

Dopo essere stato trasferito Gramsci continua a venire informato dell'andamento della scuola. Bordiga il 13 aprile 1927 gliene dà notizie in questi termini:

... come saprai i confinati sono aumentati di numero fino a circa 300 e ancora aumentano, venendo da Tremiti, Favignana, Pantelleria, e Lampedusa. Dunque grande aumento delle scolaresche. Per ragioni pratiche la scuola ha dovuto continuare secondo il primitivo avviamento: solo ora diamo brevi vacanze, poi faremo degli esami o meglio sedute di classifica della massa scolara, e quindi si riprenderà con piano completamente nuovo e aumentato corpo insegnante<sup>123</sup>.

Nel carcere di S. Vittore a Milano in attesa del processo, il 4 luglio 1927 Gramsci, rispondendo ad una lettera del dirigente comunista G. Berti<sup>124</sup> che lo informava dell'andamento della scuola, fornendogli dettagli sull'organizzazione dei corsi di filosofia, e gli chiedeva consigli («indicaci libri e materiali, dacci qualche idea geniale») su come continuare la scuola di Ustica, sviluppa alcune significative indicazioni di carattere pedagogico-didattico, in particolare si sofferma sul lavoro da svolgere come 'corpo insegnante' (collegialità docente come modalità di lavoro fondante di un nuovo modello di scuola), sull'organizzazione stessa della scuola in 'gradi e corsi', e sulle modalità di insegnamento «ogni componente, [...] dovrebbe dare un suo contributo come conferenziere...»

122 A. Gramsci, lettera del 2. I. 1927, in A. Gramsci, a cura di S. Caprioglio e E. Fubini, *Lettere dal carcere*, ibid.

123 <<http://www.storiaxisecolo.it/antifascismo/antifascismo2e.html>>.

124 G. Berti, lettera del 20. VI. 1927, in A. Gramsci, a cura di S. Caprioglio e E. Fubini, *Lettere dal carcere*, ibid., pp.102 - 103. Giuseppe Berti, (Napoli 1901 - Roma 1979). Dopo aver aderito giovanissimo alla gioventù socialista, nel 1921 è tra i fondatori della Federazione giovanile comunista di cui diventa segretario. Arrestato nel 1926, dopo tre anni di confino emigra in Francia. Nel 1930-31 è a Mosca quale rappresentante del PCd'I presso l'Internazionale Comunista.

frutto certamente di un bilancio più in generale che egli aveva tratto dall'esperienza dell'isola<sup>125</sup>:

Una delle attività più importanti, secondo me, da svolgere da parte del corpo insegnante sarebbe quella di registrare, sviluppare e coordinare le esperienze e le osservazioni pedagogiche e didattiche; da questo ininterrotto lavoro solo può nascere il tipo di scuola e il tipo di insegnante che l'ambiente richiede. Che bel libro si potrebbe fare, e quanto utile, su queste esperienze.

Nella "Scuola di Ustica" Gramsci sperimenta come in un laboratorio un esempio di scuola unitaria aperta a tutti, fatta di «incontri, senza docenti, alunni e maestri», che coinvolge cittadini di ogni età e ceto sociale, una scuola «fatta a misura di persone normali» che tendeva a superare la divisione del lavoro e dello studio tra 'dirigenti e diretti' della scuola tradizionale, esperienza sulla quale egli tornerà qualche anno più tardi con una riflessione a più ampio raggio nelle *Note* sulla scuola, gli intellettuali e l'organizzazione della cultura nei *Quaderni*.

125 A. Gramsci, *Lettere dal Carcere 1926 - 1930*, Palermo, Sellerio editore, pp. 94-95.

## Gramsci dopo Gramsci

La diffusione delle idee pedagogiche di Gramsci fu possibile solo dopo la Liberazione quando, a partire dal 1948, inizia la pubblicazione dei *Quaderni* secondo un ordine tematico, sotto la supervisione di Palmiro Togliatti e Felice Platone. La lotta di liberazione, assieme alle istanze di progresso politico e sociale del movimento partigiano aveva portato anche a diffondere la presa di coscienza, testimoniata anche dalle discussioni in seno all'Assemblea costituente tra l'ottobre e il dicembre 1946 nella Prima Sottocommissione, per poi approdare in aula nell'aprile 1947, della inscindibilità del legame tra progresso sociale e rinnovamento culturale, del quale la scuola e il diritto allo studio<sup>165</sup> sono componenti essenziali. L'idea di una scuola unitaria, costruita sul nesso tra studio disinteressato e lavoro-ambiente sociale, una scuola che non fosse solo di formazione teorica ma di pratica democratica, di collaborazione e ricerca comune fu alla base della nascita a Milano nel

165 A. Natta, *Discorsi parlamentari (1948-1988)*, Roma, Camera dei Deputati, 2011. *Sulla revoca delle convenzioni con i convitti-scuola*, «Rinascita», 11 ottobre 1949, p. 45. Alessandro Natta, deputato del PCI, intervenendo alla Camera nel 1949 contro il provvedimento del governo De Gasperi che revocando i contributi statali avrebbe sancito la fine della convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e i convitti Rinascita, riassume così il significato dei Convitti: «Aprire liberamente una via alle capacità; dare il possesso alla cultura ad uomini cresciuti nella durezza della guerra; offrire una qualificazione, una specializzazione negli studi in base alle esigenze della ricostruzione nazionale; riportare al lavoro produttivo e alla vita giovani motivati nella guerra; infine, sia pure in un settore limitato ma in modo completo, quel diritto all'istruzione che dovrà diventare il diritto di ogni cittadino: questi sono stati in definitiva gli ideali, i principi e gli scopi nobili e generosi che si proposero i convitti».

1946 dei "Convitti scuola della Rinascita"<sup>166</sup>, una esperienza di scuola popolare di particolare rilevanza non solo per la didattica innovativa, ma soprattutto per la pratica di gestione della scuola, che costituiva un modello di democrazia partecipata, una scuola che potesse anche costituire un modello per le trasformazioni che avrebbero prima o poi potuto riguardare tutta la scuola italiana.

Scrivono Guido Petter<sup>167</sup>:

L'organizzazione della vita comunitaria era ispirata al principio della massima partecipazione di tutti: alla discussione dei problemi comuni e al lavoro concreto che, di volta in volta, doveva essere svolto per risolverli.

L'organo sovrano era l'assemblea degli allievi e degli insegnanti. L'assemblea eleggeva un comitato direttivo di cui facevano parte il preside, che aveva esclusivamente la responsabilità dei problemi didattici e cioè della scelta dei professori, della determinazione degli orari e dei programmi, e l'amministratore che si occupava dei problemi finanziari; queste due persone, tuttavia, non godevano affatto di

166 Cfr. L. Raimondi, A. Pancaldi, *Storia delle origini e dell'attività del Convitto Rinascita*, «Rinascita», XII/9 (settembre 1955). Il primo Convitto Scuola della Rinascita (Csr) nasce nel 1946 nei locali di un ex convento nella periferia nord di Milano da un'intuizione di Luciano Raimondi (il partigiano Nicolo), che si era ispirato all'esperienza della scuola costituita dai partigiani della Repubblica dell'Ossola rifugiati in Svizzera nel 1944 e con l'assistenza, i consigli e la collaborazione di Antonio Banfi e Cesare Musatti, Lucio Lombardo Radice, a Mario Alighiero Manacorda ed altri. I Convitti Scuola della Rinascita (Csr) si diffondono rapidamente in varie località del nord e del centro Italia, undici convitti da Milano a Torino, a Genova, a Bologna, fino a Roma: l'obiettivo è fornire la possibilità, a chi era stato costretto ad interrompere gli studi, di riprenderli e portarli a termine ma anche di educare giovani e adulti a diventare protagonisti nel dar vita a una società rinnovata economicamente e socialmente, costruire un tipo nuovo di scuola in cui trovasse concreta attuazione gli ideali di libertà e di democrazia, come affermava l'articolo primo dello statuto del Convitto: «I convitti scuola, nati dal movimento partigiano, mantengono vivo nella fondazione della nuova scuola popolare lo spirito di libertà e di lotta per la democrazia che ha ispirato la Resistenza italiana».

167 G. Petter, *Formazione partigiana. Appunti sui Convitti scuola della Rinascita*, <storiedimovimento.org> uploads > 2014/10 > Zap27\_10-Voc-1>.

alcun primato sugli allievi, avevano una funzione tecnico-ausiliaria a cui si ricorreva per consiglio e aiuto.

A decenni di distanza dalle riflessioni gramsciane, attorno al tema se sia più importante creare una scuola alternativa a quella ufficiale o riformare criticamente la prima si sviluppa nel corso degli anni Sessanta, soprattutto in relazione all'istituzione della scuola media unica del 1962<sup>168</sup> e ai progetti di riforma delle superiori<sup>169</sup>, il dibattito cui partecipano con posizioni differenti Aldo Capitini, Lorenzo Milani, Lucio Lombardo Radice, il MCE e i convegni sull'insegnamento e sui problemi della scuola dell'obbligo (1962, 1963) promossi dalla rivista «Riforma della scuola», e su cui si misurano successivamente le esperienze di scuola popolare realizzate negli ultimi decenni del secolo scorso.

Non va dimenticato, infatti, che la stessa riforma della scuola media del 1962, fu il punto d'approdo di un aspro confronto politico-culturale, non privo di tentativi di ritorni al passato.<sup>170</sup> Il deputato comunista Raicich ricorda come agli inizi degli anni sessanta l'allora ministro democristiano Giuseppe Medici avesse proposto l'istituzione di una scuola media con accanto una postelemen-

168 Cfr. M. Raicich, *La riforma della scuola media superiore*, Roma Editori Riuniti, 1973. Nel 1967, secondo i dati del Censis, tra i giovani occupati tra i 14 e i 26 anni, l'80,7% era privo di titoli di studio o in possesso della sola licenza elementare. Nell'istruzione tecnica, tra il 1960 e il 1968, la percentuale dei ripetenti nel primo anno passa dal 13,8% al 18,4% e quella degli abbandoni dal 4,7 al 21,8%.

169 Marino Raicich, deputato del PCI, vicepresidente della VIII Commissione Istruzione della Camera dal 1978 al 1979, primo firmatario della proposta di legge del PCI di riforma della secondaria di secondo grado "Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore" n. 260 del 14 giugno 1972. La proposta di riforma, sulla base di una più volte richiamata ispirazione gramsciana, prefigurava lo scardinamento della tripartizione in canali distinti tra licei, istituti tecnici e istituti professionali per «conquistare un processo formativo unitario, superando ogni margine di opposizione tra scuola di cultura e scuola di professione», attraverso l'elevamento dell'obbligo e «un programma culturale di discipline comuni a tutti gli studenti, particolarmente nutrito nell'asse storico-scientifico-tecnologico».

tare e nel 1972, dieci anni dopo la riforma, Oscar Luigi Scalfaro, appena insediato in qualità di Ministro della Pubblica Istruzione, avanzasse la proposta del ritorno dell'obbligatorietà del Latino per chi avesse continuato a studiarlo nelle scuole successive, riproponendo la «vecchia distinzione tra scuola media vera (o ginnasio) e la scuola di avviamento al lavoro (o complementare)»<sup>171</sup>.

Per intendere quale possa essere, allora, il rapporto tra scuola unitaria e scuola popolare in Gramsci, occorre riferirsi alla sua

170 Donini, Luporini, Granata, "Relazione di minoranza della 6a Commissione permanente", Senato della Repubblica, *Atti Parlamentari*, Tipografia del Senato. Nel 1961, nella discussione al Senato del disegno di legge n. 359 *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni*, la Commissione della Pubblica Istruzione si presenta divisa, al punto da sottoporre alla discussione dell'Assemblea due relazioni e quindi due diverse soluzioni circa gli ordinamenti e gli indirizzi da dare all'istruzione obbligatoria. Nella relazione di presentazione del disegno di legge comunista Donini - Luporini, i senatori del PCI denunciano: «Noi non vogliamo dunque una scuola in cui la persona del ragazzo sia immediatamente sommersa o imprigionata in un campo preordinato di attività. Non vogliamo che esistano, separate fin dal principio, la scuola del fabbro e quella del dottore vogliamo -una scuola [...] insomma, in cui le distinzioni non siano un dato di partenza, fondato sulle condizioni economiche e sociali del ragazzo, né un dato di arrivo, determinato dai fini diversi dei differenti corsi, ma sempre e solo distinzione, e selezione dunque, di valori individuali. È evidente che noi respingiamo le soluzioni che, pur affermando per il completamento dell'obbligo scolastico l'esigenza di una istruzione fondamentale comune, non fanno che ribadire la vecchia impostazione e le tradizionali divisioni di classe, come accadeva nel progetto Gonella, nel quale la unità del ciclo medio triennale veniva spezzata nei tre tipi, classico, tecnico, normale, [...]. Dietro il riconoscimento formale del principio dell'unità, e sia pure con giustificazioni diverse, come le differenze di ambiente, le difficoltà di creare una scuola unica, il bisogno di un certo orientamento professionale, eccetera, si reintroduce in sostanza l'antico pregiudizio della necessità di distinguere la scuola per i gruppi dirigenti e quella per le classi subalterne». Cfr. anche A. Natta, *Sulla scuola media statale -Seduta del 18 dicembre 1962, Discorsi parlamentari (1948-1988)*, Roma, Camera dei Deputati, 2011.

171 M. Raicich, *La riforma della scuola media superiore*, cit. pp. XXIII-XXV.

concezione generale della scuola. Paradossalmente, secondo Secchi<sup>172</sup>, si potrebbe affermare che l'ideale educativo gramsciano:

presuppone come inutile la scuola popolare, se intesa come "camera di compensazione" di una scuola ufficiale che produce degli "esclusi cui deve essere restituito lo studio",

separata ed inferiore rispetto alla scuola istituzionale.

Nei *Quaderni* e nelle *Lettere* viene tratteggiata un'idea di scuola, nella quale la formazione scolastica deve essere pensata e realizzata secondo un principio educativo unitario, per raggiungere l'obiettivo della partecipazione democratica, nella prospettiva che può essere definita una società educante. Tale obiettivo ha bisogno di una scuola liberata da compiti direttamente professionalizzanti, che rafforzi la formazione culturale generale, coltivi l'abito della ricerca e la capacità di pensiero critico, consentendo a ciascuno di partecipare attivamente alla propria educazione<sup>173</sup>. Oggi particolarmente, tale processo, si presenta assai complesso e conflittuale, perché la nostra si presenta come un'epoca in cui i concreti processi socio-formativi sembrano ingabbiati in un "pensiero unico" che sembra colonizzare le coscienze in tutte le età in forme, modalità e mezzi assai più pervasivi di quelli conosciuti da Gramsci.

Occorre tener conto, inoltre, dell'affermarsi nelle politiche educative negli ultimi decenni nella generalità dei paesi capitalistici di una concezione economicista dell'istruzione, considerata come una forma di investimento fondamentale nello sviluppo economico di un paese, la cui elaborazione risale alla prima metà degli anni sessanta del secolo scorso da parte di alcuni esponenti della scuola di Chicago e in particolare dall'economista americano Theodore Schultz che per primo utilizza la locuzione «capitale

umano»<sup>174</sup>, per indicare come comunemente definire l'istruzione, la quale una volta ricevuta dagli studenti diventa parte integrante della persona, 'capitale' in grado di generare valore.

Ma la concezione economicista dell'istruzione pubblica una volta affermata si tende a diventare inevitabilmente una nuova forma di senso comune, secondo l'accezione gramsciana, e ad operare come una pedagogia pubblica che produce rapporti egemonici

per strutturare non solo i mercati, ma tutta la vita sociale e superiore per produrre e distribuire valori, identità e modi di agire basati sul mercato, ma anche attraverso apparati e piattaforme culturali più vasti per privatizzare, liberalizzare, economicizzare e assoggettare tutte le istituzioni al comando e le relazioni della vita quotidiana ai dettami della privatizzazione, dell'efficienza, della liberalizzazione e della mercificazione<sup>175</sup>.

Nello stesso ambito si colloca la visione dell'istruzione funzionale all'aumento del 'capitale umano' proposta, qualche anno più tardi, nel 1973, dal premio Nobel dell'Economia Kenneth Arrow, che la piega esplicitamente alle esigenze di chi 'compra lavoro', cioè adatta la scuola al modello di ufficio di selezione del personale, facendole fare da filtro per ciò che le richiede il mercato.

L'istruzione superiore, in questo modello, non contribuisce in alcun modo a prestazioni economiche superiori; non aumenta né la conoscenza né la socializzazione. Al contrario, l'istruzione superiore serve come dispositivo di screening, in quanto individua persone di diversa abilità, trasmettendo così informazioni a chi compra lavoro<sup>176</sup>.

172 Cfr. C. Secchi, *La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future*, «Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica», n.1, 2017.

173 Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola - Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2014.

174 T.W. Schultz, «The American Economic Review», Vol. 51, No. 1 (Mar., 1961): «Propongo di trattare l'istruzione come un investimento sull'uomo e trattare le conseguenze come una forma di capitale. Dal momento che l'istruzione diventa parte di una persona che la riceve, mi riferirò a questa parte come al capitale umano».

175 H. A. Giroux, *Il linguaggio della pedagogia neoliberista*, <<http://metitaly.altervista.org/art/26683>>.

176 K. J. Arrow, *Higher education as a filter*, in «Journal of Public Economics», II (1973), pp. 193-21, cit. in C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali*, Torino, Einaudi, 2017.

L'attuale fase storica è contraddistinta dalla transizione a un modo di produzione incentrato sul crescente peso dei saperi, quale 'pilastro' dello sviluppo economico sociale. Si va delineando un'economia dove, nella composizione del capitale, il 'capitale intellettuale', ovvero tutto quel 'materiale intellettuale'<sup>177</sup> – sapere, informazione, proprietà intellettuale, esperienza che può essere messo a frutto per creare ricchezza (plusvalore) – è sempre più componente essenziale di quello fisso. Anche in campo intellettuale, la organizzazione complessiva del lavoro tende ad accentuare le forme di produzione del sapere tayloriste, in un quadro in cui il lavoro umano è soggetto a controllo mediante i sistemi di intelligenza artificiale e la precarietà diventa la condizione lavorativa generale<sup>178</sup> nella produzione delle merci, la più organica nel capitalismo contemporaneo.

Tale stato di cose richiama la necessità non solo di una ricomposizione del sapere per far fronte all'ininterrotto sviluppo delle conoscenze tecnico-scientifiche, ma, soprattutto, della formazione di una cultura critica dalla quale dipende la possibilità di creare una 'controegemonia', per stabilire nuove e più avanzate relazioni sociali.

La lotta per il 'sapere disinteressato' si pone oggi come consapevolezza della necessità di pianificare la formazione per il lun-

177 T.A. Stewart, *Il capitale intellettuale*, Ponte alle Grazie, Milano 1999, cit. in *C'era una volta L'ape e l'architetto* di Marcello Cini, <<http://matematica.unibocconi.it/articoli/il-68-italiano-e-la-scienza>>.

178 Cfr. P. Lucisano, "Quale democrazia?" in *John Dewey e la Pedagogia Democratica del '900*, ibidem, pp. 137 -139: «Nella nostra società post-feudale i servi della gleba sono diventati capitale umano, il lavoro rischia di perdere la sua connotazione di luogo di presa di coscienza e di luogo in cui l'individuo si riconosce parte della società. La nostra indagine su 105.856 laureati Sapienza osservati per sei anni dalla laurea ci restituisce un mondo frammentato in cui i laureati passano da un lavoro all'altro, in cui i contratti durano un batter di ciglia, in cui oggi sei ingegnere, domani barista, dopodomani chissà, in cui il passar del tempo non premia e il lavoro non consente di accumulare competenza».

go periodo, contrastando la formazione intellettuale per obiettivi a breve termine, che dovrebbe trovare soluzione in un disegno educativo unitario, in grado di superare la perdurante divisione culturale e di classe tra l'istruzione liceale e quella, parcellizzata e meramente esecutiva, tecnico-professionale.

In tale prospettiva, le riflessioni gramsciane sulla scuola popolare del secolo scorso, sullo sfondo di una critica radicale al sistema ufficiale d'istruzione, possono suggerirci, ancora oggi, un metodo di analisi per comprendere i problemi della scuola odierna, ed essere lo stimolo per delineare un progetto di scuola unitaria alternativo a quello della scuola attuale, di cui si avverte la necessità.