

Interviste / Interviews





Mario Manacorda e il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola. Intervista con Mario Manacorda

Mario Manacorda and his understanding of Gramsci's concept of school: An interview with Mario Manacorda

Rosemary Dore Soares

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil
rosedore@fae.ufmg.br

ABSTRACT

Mario Alighiero Manacorda—who has recently passed away—was an educationalist and historian of culture and education. He was a leading figure of secular pedagogy and belonged to the Marxist current. His pedagogical thought was based on the claim that, by fighting capitalist alienation, Marx aimed at providing a kind of “Omni-lateral education” thus trying to fully emancipate culture and labour. According to Manacorda, although such ideal was opposed to the ecclesiastic educational framework, it was compatible with humanist and rationalist educational perspectives. In fact, Marxist pedagogy draws on these latter approaches and cuts them loose from social and class-oriented assumptions that biased the efficacy of bourgeois culture.

The following interview sheds light on convictions and ideological choices undertaken by left-wing politics, both Italian and international. Manacorda clarifies his understanding of the Gramscian conception of school and outlines a pedagogical framework capable of bringing about the expected Marxist outcomes. Among the main themes: the relation between education and labour [or, more generally speaking, jobs], the need to Omni-laterally form the human being—the latter, according to theoretical perspectives that anticipated the actual concept of capability. Through the analysis of Gramsci, Manacorda recalls some principles that are not currently implemented, such as educational equity. With respect to this latter point, Manacorda expresses some remarks on the new forms of inequality determined by globalization.

Mario Alighiero Manacorda – recentemente scomparso – pedagogo e storico della cultura e dell'educazione, è stato esponente di spicco della pedagogia laica di indirizzo marxista. Il pensiero pedagogico di M. si fonda sull'affermazione che, combattendo l'alienazione capitalistica, Marx mirava a una 'educazione onnilaterale', nella quale cultura e lavoro tendevano alla loro piena emancipazione. Questo ideale secondo l'autore è in contrasto con le impostazioni educative di matrice ecclesiastica, ma non è affatto in conflitto con l'educazione umanistica e razionalistica, anzi ne continua l'ispirazione di fondo, liberandola dai condizionamenti sociali di classe che

hanno limitato l'efficacia della cultura borghese. L'intervista a si rivela uno spaccato delle convinzioni e scelte ideologiche e di politica scolastica della sinistra "storica" e della sinistra italiana in particolare. Attraverso la conversazione con Rosemary Dore Soares Manacorda chiarisce il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola e delinea il quadro di una pedagogia che pone a frutto l'opera marxiana, ponendo al centro dell'interesse il nesso istruzione-lavoro e l'esigenza di una formazione onnilaterale dell'uomo, secondo ottiche che per molti versi anticipano il concetto di capability. Attraverso l'analisi di Gramsci, Manacorda richiama i principi ancora disattesi dell'equità formativa e si sofferma sulle nuove forme di disuguaglianza, determinate dalla globalizzazione.

KEYWORDS

Gramsci, Unitary school, Vocational school, Polytechnic school, School reforms

Gramsci, Scuola unitaria, Scuola professionale, Scuola politecnica, Riforme della scuola

Introduzione

Mario Manacorda è morto il 19 febbraio 2013, a Roma, all'età di 98 anni. Ha lasciato una vasta produzione intellettuale sull'educazione e la scuola in Italia, come pure importanti ricerche filologiche nell'ambito dell'educazione socialista, che sono apparse nelle opere attualmente classiche sul pensiero di Marx, Engels, Lenin, Gramsci (1965; 1966; 1970; 1979; 1997; 1999). È stato professore di Pedagogia e Storia della Pedagogia nell'Università di Cagliari, Viterbo, Firenze e Roma, ha coordinato sindacati e associazioni docenti, nella condizione di membro del comitato amministrativo della Federazione Internazionale del Sindacato degli Insegnanti (FISE) e della Commissione Nazionale dell'Italia nell'UNESCO. È abbastanza conosciuto in Brasile, non solo a causa della diffusione di alcuni di suoi libri in portoghese (1990; 1986), ma anche per avere realizzato conferenze varie in molte università del paese, ad ottobre 1987.

La nostra intervista con Manacorda è stata fatta in luglio 2001, in una mattina d'estate con un splendido sole, nella sua casa di campagna, vicino a Roma, di fronte al bellissimo Lago di Bolsena, dove d'abitudine, insieme alla sua sposa, andava a nuotare nei giorni caldi. Siamo stati accolti dalla coppia in modo molto carino, ci avevano preparato una deliziosa pasta alla salsa di pomodoro, accompagnata da un vino speciale, prodotto lì proprio dal signor Manacorda. A proposito, la sua cantina è un luogo un po' magico, che ci ha fatto visitare con molto piacere, presentandoci la sua produzione casalinga di rossi e bianchi.

L'invito per il pranzo è stato una conseguenza dei nostri incontri, quando ero all'Università degli Studi di Urbino per realizzare un programma di post-dottorato. La prima volta è stata all'occasione del Seminario "Una società dell'apprendimento. Gramsci e la riforma della scuola" (maggio 2001) e la seconda quando Manacorda ha tenuto il dibattito sul lavoro "Educazione e scuola nei Quaderni del carcere", che ho presentato nel Seminario sul lessico gramsciano dei Quaderni del Carcere, nell'International Gramsci Society (IGS), a Roma (luglio 2001).

Avevamo dato inizio ad un dibattito sulle differenze tra il pensiero di Marx e quello di Gramsci sull'educazione dal momento in cui gli ho scritto una lettera per invitarlo a partecipare al menzionato Seminario ad Urbino. In questa lettera, ho esposto a Manacorda le mie inquietudini per l'assenza di chiarezza sul con-

chetto gramsciano di *scuola unitaria* tra gli educatori, le cui idee influenzavano il dibattito sull'educazione in Brasile. Allora gli dicevo che il concetto di "scuola unitaria" di Gramsci e quello di "scuola politecnica", scarsamente menzionato da Marx intorno al 1850 (Marx 1974) e poi ripreso da Lenin circa 1917 (Lenin 1977), erano considerati come se fossero una stessa proposta. A mio avviso, il fatto di non aver diffuso una chiara distinzione tra i due concetti era proprio una manifestazione della confusione teorica che contribuiva per debilitare l'azione politica dei settori democratici e popolari, confusione che aveva contribuito alla presentazione di proposte contrapposte alle direttive per l'educazione promosse dal governo di Fernando Henrique Cardoso in Brasile (1994-2002). Era il periodo in cui si sono realizzate riforme per l'educazione, votate in un contesto di atmosfera autoritaria, tra le quali si trova una legge nazionale (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – numero 9394/96) e anche ordinamenti multipli per modellare la scuola media professionale,

Le riflessioni che realizzavo sul tema, dicevo a Manacorda, mostravano che la confusione tra quelle proposte di scuola risalivano ai presupposti teorici che accompagnavano la diffusione del pensiero pedagogico di Gramsci in Brasile, nella decade degli Ottanta. Questi presupposti non distinguevano le specificità del contesto storico e politico nel quale Gramsci aveva prodotto le sue riflessioni e quello nel quale Marx e Lenin erano vissuti e avevano prodotto il loro pensiero. Una tale assenza di differenziazione cancellava le specificità di ciascuna delle proposte di scuola, che finivano per essere considerate equivalenti e identiche (Cfr. Dore Soares 2001; 2000; 1999; 1996). Diversamente rispetto a questa tendenza, il concetto di *politecnismo* non poteva essere inteso come analogo a quello di *scuola unitaria*, giacché quest'ultimo rappresentava, dal punto di vista tattico e strategico, un superamento politico del primo.

È stata per me una meravigliosa sorpresa la dichiarazione che ho ricevuto da Manacorda, nella sua risposta alla mia lettera, dove si assumeva una parte della responsabilità per la confusione concettuale che io avevo indicato, come si legge più oltre:

«Credo infatti di essere anche io, magari con Dermeval Saviani, responsabile di questa confusione, con le mie lezioni in sei università, tra cui quella di Minas Gerais (Belo Horizonte), e col mio libro sulla *Storia dell'educazione dall'antichità ai nostri giorni*, tradotto presso Cortes editrice nel 1979, e l'altro *Marx e la pedagogia moderna* (titolo - ahimè - editoriale: io l'avevo intitolato *L'uomo onnilaterale in Marx*), tradotto nelle edizioni Iniciativas editoriais, Lisboa, 1975. E non so se sia stato tradotto anche *Il principio educativo in Gramsci*, dove può darsi che io "confonda" un po' Marx e Gramsci, giustificando la tua osservazione. Comunque, io distinguevo in Marx "politecnica" da "tecnologica"; e poi, Marx e Gramsci sono ormai da vedere "nella storia".

Detto questo, non intervengo ora sul merito delle questioni che tu poni. Ma vedo che tu le poni con molta intelligenza, cogliendo, nella loro forma specifica, i problemi del Brasile, che sono, in forme generali quelli comuni a tutto il mondo "occidentale". Dirò solo che la difficoltà consiste nel fatto che comunque la scuola, che pur tende a conservarsi immutata come ogni sovrastruttura, è subordinata alla struttura sociale e alle sue tendenze in atto, ma non riesce ad adeguarsi se non in ritardo: e, d'altra parte, proprio non deve adeguarsi, ma deve a sua volta sollecitare i diritti trascurati e il mutamento. L'"identità" col mondo produttivo non può essere se non generica e tendenziale. E la "cultura generale", che una volta poteva essere omogenea e condivisa, oggi non lo è più, o lo è solo seguendo il modello più avanzato, cioè quello americano, scontrandosi con le vecchie imposta-

zioni; nel mondo antico, in sé unitario nelle singole patrie, anche se duramente diviso in classi, la cultura della scuola si iscriveva in quella della società: i luoghi primari (famiglia, scuola, classe, ecc.) non erano in contrasto con quelli secondari (stato, ecc.). Oggi non c'è relazione tra la "cultura" dei *nicos delle favelas* e quella della globalizzazione. Come può la scuola mediarle? Come può non apparir estranea agli uni e all'altra?» (Manacorda, Lettera a Rosemary Dore, Aprile/2001).

Toccando un argomento che avevo cercato di far risaltare di modo ampio nelle mie ricerche, la lettera di Manacorda mi ha sensibilizzato in modo speciale. Almeno egli riconosceva e ammetteva l'esistenza della menzionata confusione concettuale tra la scuola politecnica e la scuola unitaria. In Brasile, invece, il tema continua ad essere, fino ad oggi, offuscato da una cortina di fumo. L'osservazione di Manacorda, mostrando una dimensione non soltanto nazionale del problema, mi ha incoraggiato a continuare studiando le "radici" della confusione tra il pensiero di Marx e quello di Gramsci, presenti nelle interpretazioni del principio della scuola unitaria. Questo è stato il tono del dibattito che ha dato inizio all'intervista sul lago di Bolsena.

Nella mia opinione, il tema delle differenze tra le proposte pedagogiche di Marx e di Gramsci è assai complesso. Direi che, nell'appropriarsi del concetto di politecnica, proveniente dall'iniziativa della filantropia inglese, Marx ha cercato di ridimensionarlo per svolgere l'idea secondo la quale il metodo di unione del lavoro con l'istruzione dovrebbe orientare la lotta dei lavoratori per costruire una scuola che corrispondesse alle sue aspirazioni politiche più ampie (Marx 1974, 405). Nella sua posizione, però, c'è una caratteristica: egli difende un modello di scuola rivolto chiaramente alla classe lavoratrice e non alla società complessiva¹.

Poi, quando Lenin ha ripreso il concetto di istruzione da Marx, ha cercato di iscriverlo nella politica di costruzione del socialismo e è nata l'idea di "scuola unica del lavoro". Nello svolgere il concetto di "insegnamento generale e *politecnico*", che ha sostituito l'idea di "insegnamento generale e *professionale*", allora presente nel programma del Partito Operaio Socialdemocratico della Russia (Lenin 1975, 66), Lenin e la sua moglie, Krupskaja, hanno evidenziato che, mentre il concetto di "insegnamento *professionale*" era collegato alla forma della produzione artigianale, l'"insegnamento *politecnico*" si riferiva alla diversità di lavori che l'uomo è stato convocato a praticare nella produzione industriale moderna, essendo fondamentale alla sua formazione generale (Apud: Manacorda 1989, 314). Il passaggio da un concetto all'altro si basa, nella riflessione di Marx, sulla rottura della grande industria con l'artigianato, che ha liquidato la specializzazione professionale e ha dato luogo all'universalizzazione delle capacità tecniche. L'istruzione politecnica era una proposta indirizzata alla formazione di uomini capaci di realizzare qualsiasi il lavoro e non soltanto di specialisti, come suggerisce l'istruzione professionale.

Nonostante si verifichi un progresso nel dibattito sul concetto socialista di educazione durante la prima fase della rivoluzione sovietica (1917-1924), c'è una

1 Nella Critica al Programma di Gotha, Marx afferma che la domanda – rivolta alle cariche dello Stato, – di un'educazione popolare generale, proposta dal Programma del Partito Operaio Tedesco, potrebbe significare volere che le classi alte si conformassero alla modesta educazione offerta dalla scuola pubblica, cosa che lui suggerisce non meritare credito (Marx 1975, 240-241).

questione fondamentale, nel campo teorico e storico, che ha limitato lo svolgimento della nozione di politecnismo in relazione alla proposta di scuola nuova o "scuola unica", che allora era presentata per la borghesia imperialista. Si tratta della questione che Gramsci ha sottolineato nelle sue riflessioni sullo Stato capitalista: la situazione economica e politica della Russia nel 1917 assomigliava a quella dell'Europa occidentale nel 1948. Che cosa vuol dire Gramsci con questa analogia? Richiama l'attenzione al fatto che la società civile in Russia era molto debole, in concreto non esisteva, e predominava la società politica, la forza e non il consenso. Era ancora assente della concezione della lotta sociale il principio della conquista dell'egemonia e perciò l'organizzazione delle classi sociali e la loro lotta addirittura si verificano in un terreno prevalentemente corporativo. Queste condizioni caratterizzano un tipo di lotta politica tra le classi sociali fondamentali che Gramsci ha chiamato "guerra di movimento". È questo il contesto che marca le polemiche sulla scuola unica del lavoro o la politecnica.

Già le riflessioni di Gramsci sulla società civile e lo Stato lo conducono a un nuovo svolgimento del concetto socialista di educazione. Egli presenta il concetto di "scuola unitaria", il quale significa una rottura dialettica con l'idea di "istruzione generale e politecnica". Questa rottura si inserisce nel quadro maggiore della sua analisi del rapporto tra lo Stato e la società, che si era profondamente alterato e già non corrispondeva più alle formulazioni che Marx aveva fatto nella metà del secolo XIX. Nel momento storico in cui Gramsci pensa il problema della scuola, i rapporti sociali erano molto più complessi, dopo l'evoluzione della società civile, l'ambito dell'organizzazione politica degli interessi sociali multipli.

La gran novità introdotta da Gramsci, rispetto al concetto di società civile e di egemonia, consiste nel conferire alla cultura un'importanza che essa non aveva mai sfruttato nel pensiero socialista. Per questo, senza nemmeno essere pedagogista, egli considera la scuola assai importante per l'organizzazione culturale dei lavoratori. Così importante come lo era l'organizzazione del sindacato, a livello economico, e quella del partito, a livello politico.

La scuola unitaria di Gramsci persegue l'obiettivo di distruggere la dualità dell'organizzazione della scuola perché le masse sociali possano accedere a una formazione umanistica e tecnica armonicamente equilibrata. Intende addirittura favorire la loro inserzione nel mondo del lavoro e la loro partecipazione alle decisioni politiche, rispetto alle loro vite. Nell'organizzazione dualistica della scuola la formazione professionale si rivolge alla classe lavoratrice e ha l'obiettivo di prepararla all'esecuzione di funzioni specializzate e strumentali all'interno del settore produttivo. La proliferazione di scuole di questo tipo è stata presentata ai lavoratori come una possibilità di qualificarsi per occupare posizioni più prestigiose e di status nella società. Però i lavoratori non sono riusciti a ottenere nemmeno questo, perché le qualificazioni che sono state loro offerte erano molto stratificate e rinforzavano la gerarchia delle occupazioni nel mercato di lavoro e, così, le differenze sociali.

Nel passaggio dal secolo XIX al XX, quando la borghesia ha cercato di riformulare tatticamente e strategicamente le condizioni politiche di conservazione dello Stato capitalistico, ha rivolto una critica alla formazione professionalizzante e ha formulato un progetto per la "scuola unica" o "scuola attiva" (Dore Soares 2000). Attraverso una strategia "trasformista", ha incorporato riflessioni socialiste sulla scuola del lavoro al suo progetto scolastico, con l'obiettivo di sottometerle alla sua egemonia.

È nell'ambito del dibattito con le diverse correnti pedagogiche del suo tempo che Gramsci propone la scuola unitaria. Egli intende la scuola come una "trincea di lotta" per l'egemonia nell'ambito contraddittorio della società civile. La scuo-

la tiene in movimento il mondo ideologico. Essendo costitutiva della “trincea” della società civile, la scuola è collocata da Gramsci nel processo di “riforma intellettuale e morale”. Il suo “principio unitario” si relaziona alla lotta per il superamento delle divisioni di classe che separano la società tra governanti e governati.

La proposta di scuola unitaria, pertanto, nasce dal dibattito di Gramsci sia sulla concezione di Stato, allora prevalente nel socialismo, sia sulle varie tendenze che si presentavano nell’ambito dell’educazione. Così, egli interpreta la “scuola attiva” come una proposta di egemonia della classe dominante e questa comprensione gli consente di affermare sulla sua propria proposta scolastica: «tutta la scuola unitaria è scuola attiva» (Gramsci, 1977, 1537). Si tratta di una formulazione che significa non solo una conoscenza dialettica della proposta borghese, ma anche una nuova direzione per la lotta delle classi subalterne per conquistare l’egemonia nelle trincee della società civile. Gramsci capisce la strategia della scuola attiva e si appropria dei suoi «elementi razionali» per spiegare il concetto di egemonia.

Per quanto riguarda la “scuola attiva”, Gramsci evidenzia «il rapporto tra maestro e scolaro [...] un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro» (Gramsci 1977, 1331). Ma questo rapporto pedagogico “attivo” non esiste soltanto nell’ambiente scolastico. Esso sta presente «in tutta la società nel suo complesso intellettuale e non intellettuale e per ogni individuo rispetto ad altri individui, [...] tra governanti e governati [...]», insomma, esso è un rapporto di “egemonia”. Il rapporto di egemonia, spiega l’autore, «è necessariamente un rapporto pedagogico» (Ivi). La proposta della scuola attiva, perciò, può essere intesa come un progetto etico e politico di egemonia della borghesia.

Se Gramsci capisce la strategia della scuola attiva e si appropria dei suoi “elementi razionali” per spiegare il concetto di egemonia, lo stesso non si verifica nell’ambito della “sinistra storica”.

Nelle pagine della rivista pedagogica del Partito Comunista Italiano (PCI) - *Riforma della scuola* – gli educatori di sinistra si dedicano a un lungo colloquio sull’attivismo, inteso come «insieme di metodi e tecniche e come atteggiamento generale verso la didattica» (Bini 1971, 218). Il dibattito si estende praticamente per 15 anni, dal 1957 alla metà degli anni sessanta e anche più avanti (Bini 1971, 186). Soltanto nel finale degli anni sessanta, dice Bini, comincia «ad affiorare [...] che il problema decisivo da affrontare per una pedagogia marxista è quello del ruolo della scuola, della sua funzione nella società [...]» (Bini 1971, 200).

Secondo Semeraro, negli anni cinquanta, «le debolezze teoriche [...] avevano sorpreso l’intera sinistra anche sul terreno dell’elaborazione pedagogica e [...] avevano di fatto consentito la disturbata diffusione di elementi dottrinari di matrice deweyana largamente assimilati nell’ambiente laico e democratico» (Semeraro 1979, 74). Così, durante gli anni cinquanta e anche negli anni sessanta la pedagogia militante di sinistra rimane sotto l’egemonia di Dewey. Semeraro aggiunge che soltanto negli anni settanta le idee di Gramsci sull’educazione saranno più ampiamente diffuse in Italia e appariranno scritti più sistematici in quest’area (Semeraro 1979, 17, Nota 9). Prima di questo periodo, le note scolastiche di Gramsci circolavano molto lentamente e «all’interno del partito le battaglie della scuola apparivano marginali rispetto alle altre» (Semeraro 1979, 41).

In questo modo, praticamente fino agli anni settanta mancava alla sinistra il concetto di egemonia sviluppato da Gramsci quaranta anni prima. L’evidenza di questa mancanza appare nel discorso di Semeraro, quando afferma che, prima della diffusione delle idee di Gramsci sull’educazione, si incontrava nel PCI un’obiezione rispetto alla scuola, perché si credeva che la trasformazione della

scuola richiedesse la trasformazione di tutta la società. Qui, come indica Semeraro, è presente un problema di orientamento che non è di poco conto: «che occorra cioè cambiare dapprima la società per trasformare la scuola» (Semeraro 1979, 46).

È in tale ambiente di un'ammessa ignoranza delle idee di Gramsci sul ruolo dell'educazione e della scuola che il professor Manacorda, come rappresentante della commissione Culturale del Partito Comunista Italiano, inizia una ricerca sull'educazione nei paesi sovietici. Da questa ricerca risultano tre libri sull'educazione nel socialismo, nei quali è completamente assente qualsiasi menzione al pensiero di Gramsci.

I libri di Manacorda mostrano che il modello "politecnico" è sviluppato nel corso della rivoluzione sovietica, fattore che indicherebbe una ripresa della proposta presentata da Marx sull'unione dello studio col lavoro produttivo. Se Marx ha menzionato questo legame come un **metodo** didattico², nell'Unione Sovietica questo metodo è diventato un **principio**. Inoltre, le tre dimensioni dell'educazione, vagamente enunciate da Marx nei suoi scritti (educazione mentale, educazione fisica e addestramento tecnologico³), sono state ridotte a un'unica parola: **scuola politecnica**.

Tuttavia, secondo Manacorda, sia nel periodo di Lenin, sia dopo la sua morte e fino all'ascesa di Stalin, non si incontra un ambiente favorevole all'elaborazione chiara di quel modello "politecnico". Nel contesto che segue alla morte di Lenin, l'idea di scuola del lavoro portata avanti è una "scuola di fabbrica". In questo modo, si arriva all'inizio del periodo stalinista senza avere una nozione chiara di che cosa sia tale "politecnismo". Nel governo di Stalin si assiste all'abolizione del lavoro in tutte le classi della scuola elementare, coronando «il processo di dissoluzione della scuola politecnica» (Manacorda 1965, 16). Inaspettatamente, un'idea mai messa in pratica, anzi una idea che ancora non era chiara, è stata abbandonata.

E il dato più sorprendente è la ripresa di quest'idea, mai esistente concretamente, nel periodo posteriore a Stalin. Nel 1956, aggiunge Manacorda, il XX Congresso del Partito permette una «svolta verso una nuova politecnizzazione» (Manacorda 1965, 18). Avviene con questa "svolta" la «richiesta fondamentale di intercalare un biennio di lavoro obbligatorio dopo la scuola media, prima dell'eventuale accesso all'università» (Manacorda 1965, 19). L'orientamento per la scuola indicato da Khrustciiov, secondo Manacorda, rappresenta «il più avanzato tentativo di attuare la politecnizzazione, dando realtà a questo obiettivo lungamente perseguito attraverso l'aumento della cultura generale di base, il suo con-

- 2 Marx afferma nel *Capitale* che «Dal sistema della fabbrica, come si può seguire nei particolari negli scritti di Robert Owen, è nato il germe della educazione dell'avvenire, che collegherà, per tutti i bambini oltre una certa età, il lavoro produttivo con l'istruzione e la ginnastica, non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico metodo per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo» (Marx 1859).
- 3 Nell'Istruzioni per i delegati del Consiglio Centrale Provvisorio dell'A.I.L., 1867, sta scritto: «Per istruzione intendiamo tre cose. Primo: educazione mentale. Secondo: educazione fisica, così come viene data nelle scuole di ginnastica, e con esercizi militari. Terzo: addestramento tecnologico, che impartisce i principi generali di ogni processo di produzione, e contemporaneamente inizia il fanciullo e il giovane all'uso pratico e manuale degli strumenti elementari di ogni tipo di lavoro» (Marx 1867).

tenuto scientifico, il legame non subordinato della scuola con la fabbrica» (Manacorda 1965, 20). Manacorda considera che questo periodo rappresenta una «evidente ripresa di motivi del primo periodo rivoluzionario» (Manacorda 1965, 21).

Infine, quando analizza l'educazione nei paesi socialisti, Manacorda afferma che, dopo la critica di Krusciov nel '56, si riesce ad arrivare al «senso più vero delle indicazioni marxiane», cioè «quello di suggerire non tanto il lavoro *manuale* (che certo egli suggerisce), quanto il lavoro *produttivo*, il lavoro di fabbrica, poiché la fabbrica è il modo tipico della produzione moderna» (Manacorda 1965, 4; corsivi miei). Dunque l'idea di politecnica, ipoteticamente vincolata a Marx, non è più che il legame con "l'istruzione di fabbrica". È questo modello che è adottato in tutti i paesi del blocco sovietico nel periodo 1956-1961.

E l'unione dell'insegnamento col lavoro produttivo è considerato «il principio fondamentale dell'educazione di una personalità onnilateralmente sviluppata» (Goncjarov 1965, 282). Tuttavia, l'idea di un uomo sviluppato in tutte le sue dimensioni, l'onnilateralità⁴, si rivela essere uno slogan retorico.

L'Unione Sovietica non ha mai preso seriamente l'idea di onnilateralità. Invece, è stata capace di soffocare qualsiasi movimento di emancipazione, come è successo in Ungheria (1956), Polonia (1956) e Cecoslovacchia (1968). Comunque, se per Manacorda "politecnica" significa legame tra "istruzione e fabbrica", una dimensione economica della formazione scolastica, che cosa sarebbe, *effettivamente*, lo sviluppo della "onnilateralità"? Questo è un aspetto che Manacorda non affronta nei suoi studi sull'esperienza del socialismo reale. Per lui, le insurrezioni ungherese e polacca del 1956 sono state soltanto aspirazione confuse per la restaurazione del capitalismo (Manacorda 1966, 11).

Sarebbe da questa esperienza del socialismo reale, dove sono state asfissiate le aspirazioni di liberazione sociale e politica, che Manacorda trae le sue conclusioni sull'educazione indirizzata allo sviluppo della "onnilateralità"?

Osservando la riflessione di Gramsci sull'educazione con gli occhi dell'esperienza sovietica, Manacorda dirà che «americanismo e conformismo, cioè industrialismo e antispontaneismo [...] sono il punto d'arrivo della ricerca gramsciana del principio educativo» (Manacorda 1976, 7)⁵.

L'autore identifica le disapprovazioni di Gramsci per quanto riguarda la scuola sovietica, però si rifiuta di accoglierle. E le evidenze sono tante: quando Gramsci critica l'educazione dei suoi figli, a causa della formazione professionale anticipata; quando critica il piano Dalton; quando propone una scuola disinteressata; quando tratta della formazione del dirigente.

Rispetto alla formazione del dirigente, questo è un argomento che sfugge dalla ricerca di Manacorda sul principio educativo di Gramsci. Non si trova, nel suo

4 Secondo Manacorda, "onnilateralità" è un termine che compare nei *Manoscritti del 1844* di Marx – «dove è già la puntualizzazione del rapporto uomo-natura nel lavoro, come un rapporto che è insieme volontario, cosciente e universale, dove la natura tutta è fatta corpo inorganico dell'uomo, e l'industria è il reale rapporto storico con la natura – compare per la prima volta in questo contesto l'espressione 'onnilaterale', là dove Marx dice che l'uomo, appunto, 'si appropria i una guisa onnilaterale del suo essere onnilaterale, dunque da uomo totale» (Manacorda 1976, 64).

5 Il sottotitolo del libro di Manacorda, pubblicato in Italia, è "americanismo e conformismo". Tuttavia, questo sottotitolo non appare nell'edizione brasiliana, anche se l'autore lo menziona nella prefazione (Cfr. Manacorda 1990, 11).

libro su Gramsci, un'analisi della preoccupazione di Gramsci per la formazione di dirigenti capaci di condurre la lotta per l'egemonia nella società civile. Infine, è un Gramsci senza egemonia. E probabilmente è questa prospettiva che gli permette di formulare quel confuso concetto di "scuola unitaria e politecnica". È la sovietizzazione della prospettiva scolastica di Gramsci.

Pertanto, nell'intervista che mi ha concesso, nonostante si riferisca a possibili differenze tra le proposte di "scuola politecnica" e "scuola unitaria", Manacorda le ha ancora lasciate in un campo nebuloso.

Sentiamo adesso le riflessioni di Manacorda sul tema⁶.

1. Marx, Gramsci e la scuola

R⁷ - Lei è un grande studioso della pedagogia di Marx e Gramsci da molti anni. Mi ha scritto una bella lettera dicendo di riconoscere la necessità di distinguere la proposta scolastica marxiana da quella gramsciana, perché entrambe sono state diffuse come se fossero la stessa cosa. Quali sono, a suo avviso, le identità e quali le differenze fra le due proposte scolastiche?

M⁸ - Le identità sono di sicuro molte, perché Marx e Gramsci si trovano di fronte a una struttura sociale che, sebbene a più di mezzo secolo di distanza, ha le stesse caratteristiche fondamentali di una società che si sta rapidamente industrializzando. Però, detto questo, si è detta soltanto una cosa molto generale: in realtà, oltre all'ambiente sociale, oltre allo sviluppo delle forze produttive, c'è tutto l'ambiente culturale intorno, che è molto diverso. Intanto Marx matura, per esempio, in una società tedesca già molto europea, con un grande sviluppo industriale, in cui proprio negli anni della sua maturazione giovanile c'è stato un grande movimento rivoluzionario, quello del '48, che, pur sconfitto nel breve giro di due anni, aveva dato luogo a molte speranze. Marx vive in questa temperie. Gramsci invece vive e scrive, sì, in una società con uno sviluppo in generale più avanzato, dove però la sua esperienza personale è inizialmente di arretratezza e poi di una sconfitta diversa da quella che anche Marx aveva subito, con la fine del '48. Ma, a parte questo, Marx si forma culturalmente nella temperie culturale dell'idealismo tedesco, ragiona con quegli schemi filosofici, anche per criticarli a fondo. Gramsci nasce sull'esperienza dell'idealismo italiano, che è una filiazione a distanza dell'idealismo tedesco, senza però quella capacità di rinnovamento che quell'idealismo, bene o male, aveva avuto. L'idealismo italiano di Croce, e soprattutto di Gentile, è un punto di arrivo con esiti conservatori. Dunque Marx e Gramsci rispondono a un mondo in parte simile, anche a più di mezzo secolo di distanza, in parte molto diverso. Quanto agli aspetti strutturali, economici, Marx si riferisce direttamente ed, oggi, il suo punto di partenza è quello; Gramsci, al contrario, sembra muovere soprattutto da esigenze di carattere culturale, di considerazione di una tradizione culturale (tu le hai viste benissimo queste cose, riassumendole nel problema della creazione di una coscienza collettiva generale, moderna, attraverso un proces-

6 Vorrei manifestare i miei ringraziamenti speciali a Elena Cervini che ha fatto un paziente e bel lavoro di trascrizione delle cassette originali dell'intervista al Professor Manacorda.

7 Professoressa Rosemary Dore sarà segnalata come "R".

8 Professor Mario Manacorda sarà segnalato come "M".

so di egemonia, cioè che è cosa diversa dal dominio). Questo problema è tipicamente gramsciano; per Marx è ancora di là da venire, sebbene anche lui pensasse ad una prospettiva d'avvenire, alla presa del potere politico, eccetera. Comunque, Marx, ai suoi tempi, considerava anzitutto, insieme con Engels, le proposte dominanti del mondo borghese, industriale, e la richiesta che veniva allora da quel mondo era soprattutto di una nuova istruzione di carattere politecnico, cioè pluri-professionale; e lui sembra accettare, lì per lì, questa proposta, ma in realtà la critica subito, indicando in essa, già nel '47, mi pare, "la proposta prediletta dai borghesi", perché è una forma di istruzione destinata a fornire all'industria una manodopera capace di versatilità pluri-professionale, adattabile per varie professioni. Nel suoi primi scritti non c'è molto sulla scuola. La questione scuola, più in generale istruzione (la scuola è solo una delle forme, anche se è la più organizzata, dell'istruzione), matura in lui più tardi, nell'estate 1866, forse direttamente per lo stimolo della sua partecipazione al I Congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori, che era il momento in cui stava licenziando le forze del I libro al Capitale, il solo da lui pubblicato in vita. E forse proprio da quell'intervento derivano sul capitolo X le fondamentali pagine della situazione tecnologica, tecnica e pratica, che io suppongo inserite da lui all'ultimo momento. Poco più tardi, intervenendo al Consiglio della stessa Associazione, trattò soprattutto di due cose: oltre, naturalmente, il rapporto istruzione-lavoro, se l'organizzazione dell'istruzione dovesse essere statale o no e quali dovessero essere i contenuti e i fini dell'educazione. Sul problema dell'intervento statale nell'educazione, Marx, già allora contro quelli che sono stati gli esiti del socialismo reale, pur chiedendo che l'istruzione fosse organizzata dallo Stato, sosteneva nettamente che non ci deve essere nessun intervento ideologico da parte dello Stato.

R - Cioè...

M - Cioè, diceva chiaramente che bisogna escludere Stato e chiesa da ogni ingerenza nella scuola e che, quando si parla di scuola statale, non si deve confondere Stato e governo. Lo Stato è, per lui, il culmine politico della società civile, con la quale però non si confonde e alla quale non dà ordini: organizza le scuole, ma non interviene al loro interno con indirizzi ideologici. Marx porta l'esempio degli Stati Uniti d'America, dove, diceva, la scuola è statale, sia pure affidata ai Comuni, ma non c'è intervento diretto del Governo. Cioè, la scuola deve essere un'istituzione di carattere nazionale, organizzata dallo Stato, ma che vive al suo interno di una totale libertà, in cui né lo Stato né la Chiesa possono ingerire. Egli arriva addirittura a negare che ci possano essere nella scuola insegnamenti ideologicamente orientati; nella scuola, dice, si dovrebbero insegnare solo materie che non diano luogo a discussione: né la religione, né altre materie opinabili, tanto meno orientamenti di partito, dovrebbero trovare posto nella scuola. Dunque, la sua è una concezione dello Stato e dell'istruzione che potremmo dire di liberalismo progressivo. Per spiegarmi meglio, ti faccio un esempio: lo stato liberale italiano ha organizzato, per la prima volta, l'istruzione come compito dello Stato politico, il che voleva dire sottrarla alla chiesa; tuttavia nel suo conflitto con la chiesa, ha creato un'istruzione statale fortemente ideologizzata, anch'essa ideologicamente influenzata, questa volta dallo Stato. Noi in Italia abbiamo creato una scuola liberale che, per le scuole elementari, subiva l'influenza ideologica dello Stato e della chiesa e, per le scuole di ordine superiore, subiva l'influenza ideologica dello Stato liberale. Non c'era più, o non c'era più tanto, l'influenza ideologica della chiesa, ma non c'era nemmeno libertà; c'era l'influenza dello Stato. Marx, invece, auspicava una scuola organizzata razionalmente dallo Stato, in cui non ci fosse influenza

ideologica né dello Stato, né della chiesa, né dei partiti. E questo era un Marx liberale. Su questo punto, che è un punto pregiudiziale dell'organizzazione dell'istruzione, Gramsci appare (lo dico forzando un po' le cose) paradossalmente meno "liberale" di quanto non fosse Marx, perché egli avverte fortemente la necessità di una scuola dove si attui un forte impegno di egemonia, per la formazione culturale delle popolazioni. Per Gramsci, che viene dalla Sardegna, cioè da una popolazione contadina, incolta, immersa in un folclore arretrato e che ha poi fatto l'esperienza di una classe operaia moderna a Torino, il problema fondamentale nella formazione delle giovani generazioni è quello di portare tutta la popolazione al livello più elevato della cultura diffusa, cioè di superare il folclore, l'idiotismo particolaristico. In lui c'è quindi una forte accentuazione dell'impegno educativo, anche se ciò non significa mai l'intenzione di un'educazione ideologicamente orientata, come educazione di partito o di un solo gruppo sociale, naturalmente. Anche Gramsci ha pagine molto dense sul rapporto Stato-società civile, partendo dalla necessità di una scuola che sia organizzata sul piano nazionale, una scuola statale: non c'è un'intenzione ideologica, ma una forte intenzione formativa. Perciò, in polemica contro i residui di rousseauvianesimo, di puerocentrismo, di spontaneismo, presenti allora nell'idealismo del gentiliano Giuseppe Lombardo Radice, egli evidenzia questo bisogno di educare il popolo, la sua parte meno sviluppata, ad essere "contemporaneo alla sua epoca". C'è un'accentuazione di questa esigenza, che in Marx non c'era. Però, nonostante questa accentuazione diversa, le due proposte sono molto vicine, mirando ambedue all'elevamento culturale dell'intera popolazione. L'altro punto fondamentale è il rapporto tra istruzione e lavoro. Marx (siamo sempre nel 1866), dice: «per istruzione noi intendiamo tre cose: *istruzione intellettuale, tecnologica, teorica e pratica ed educazione fisica*». Sono tre momenti dell'istruzione che egli non inventa: circolavano nella cultura dominante d'allora, nella ricerca dei pedagogisti, che lui tuttavia precisa meglio. Riguardo alla cultura, per quanto ricordo, non ci sono passi in cui Marx si attardi a definirla e dobbiamo, dunque, pensare ad un'accettazione di partenza della tradizione culturale dominante, umanistica in senso lato. Sull'istruzione tecnologica, teorica e pratica ci sarebbero molte cose da dire, prima di tutto perché queste testimonianze su Marx non le abbiamo in testi suoi definitivi, ma soltanto nelle registrazioni stenografiche di un suo intervento in inglese (che poi è stato tradotto in russo e in tedesco, con qualche imprecisione: bisognerebbe vedere bene questi testi, dove in genere si traduce "politecnico", quando Marx ha inteso "tecnologico", che è cosa diversa). Qui torno a quello che dicevo per il 1847 (sono passati quasi vent'anni), quando Marx, correggendo Engels, diceva che l'istruzione politecnica è la proposta prediletta dai borghesi. Nel 1866, specifica che si deve trattare non di un'istruzione politecnica, cioè pluri-professionale, che prepari alla versatilità nel mestiere, ma di una istruzione tecnologica, teorica e pratica, cioè un'istruzione che abbia in sé un contenuto culturale scientifico e moderno. E le pagine più chiare su questo punto sono proprio sul *Capitale*, se non sbaglio nel capitolo 11, al centro del libro, dove parla della modernissima scienza della tecnologia. Secondo me, sono state scritte mentre Marx correggeva le bozze del libro, perciò aggiunte all'ultimo momento, sullo stimolo di quanto egli era venuto dicendo nel dibattito dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori. C'è un perfetto parallelismo tra quanto lui diceva in quell'intervento e quanto scriverà nel *Capitale*, in pagine che non hanno precedenti nelle stesure che precedono la stesura definitiva, cioè nella *Critica dell'economia politica* del '57 o nel *Grundrisse* (linee fondamentali dell'economia politica), che sono il suo ultimo abbozzo. Ci sono, nel *Capitale*, alcune pagine nuove rispetto ai *Grundrisse*, in cui parla della tecnologia teorica e pratica, in vista della creazione di un uomo onnilaterale, cioè capace non solo di essere pronto al mu-

tamento degli sviluppi tecnologici dell'industria, ma anche di essere capace di tutte le possibilità culturali personali, di studio e anche di svago, di gioco, di partecipazione alla vita sociale. Sono molte le pagine in cui Marx esalta questa ideale figura di uomo capace di godimenti superiori: a partecipare alla vita sociale, leggere giornali, leggere libri, educare i figli, godere dei prodotti dell'arte e così via. Egli pensa ad un uomo che sia onnilaterale tanto nella produzione, come lavoratore concreto nella moderna struttura di fabbrica, quanto nei personali consumi e godimenti intellettuali, seri o di svago. Questa è una prospettiva che non ha niente a che fare con la pluri-professionalità dei borghesi; può essere messa sotto il titolo appunto di istruzione tecnologica, teorica e pratica. Tutto ciò è visto in rapporto al lavoro come produttore di vita e poi, soprattutto, in opposizione all'alienazione dell'uomo che avviene nel lavoro di fabbrica, dove l'operaio è del tutto alienato, cioè privato di tutto ciò che è umano; perché il lavoro che prima, nella produzione artigianale tradizionale, di tipo "medievale", era, sia pure in ambito limitato, espressione di sé, delle proprie capacità, del proprio gusto, diventa invece un'attività in cui l'uomo è ridotto ad accessorio di una macchina, schiavo dei processi della macchina, ed è niente più che l'uomo perduto a se stesso: il lavoro, la manifestazione di sé, diventa l'uomo perduto a se stesso. Di fronte a questa condizione, Marx addita – e nello stesso tempo vede la cosa attuarsi concretamente – la possibilità di un uomo che invece recuperi quest'antica possibilità del lavoro inteso come manifestazione di sé. Parla proprio di "recupero", "*Zurücknahme*", di una possibilità naturale di qualche cosa che si era perduto negli ambiti della produzione industriale, ma che proprio con le possibilità che essa offre può diventare totale capacità di manifestazione di sé. Comunque, lui ha di fronte a sé la realtà del lavoro alienato, ma anche questa prospettiva, che non è solo utopica o un auspicio ideale, ma un processo in atto contraddittoriamente: perché, se nella fabbrica l'operaio non è più padrone né del luogo, – la fabbrica, l'opificio, – né degli strumenti di lavoro, – le macchine, – né della materia prima, né della scienza, – perché la scienza appartiene al capitalista e ai suoi intellettuali (l'operaio non sa come funziona la grande fabbrica di cui è parte) – è ridotto a accessorio della macchina ed è privato della disponibilità del prodotto sul mercato, dove perciò non entra autonomamente con gli altri uomini e, insomma, non ha proprietà di niente, nemmeno di se stesso; ebbene queste sono tutte manifestazioni concrete di un impoverimento dell'uomo, dell'alienazione. Tuttavia, nella stessa produzione capitalistica di fabbrica, quella prospettiva, a "*Zurücknahme*", diventa non solo possibile, ma addirittura necessaria. Infatti, il capitalista tende a ridurre il tempo di lavoro, necessario per il mantenimento dell'operaio, per dedicarlo alla produzione di profitto, e un aumento del tempo di lavoro disponibile che può essere dedicato all'accrescimento delle capacità universalmente umane, non solo nella produzione, ma anche nei consumi e nei "godimenti superiori", in vista di una creazione di una "totalità di uomini totalmente sviluppati". Cioè, la stessa produzione di fabbrica, moltiplicando la capacità di produzione, potrebbe condizionare un generale sviluppo umano, cosa che, nei fatti, non avviene. È di fronte a questa struttura di fabbrica, alla crescita della tecnologia e alla prospettiva possibile di una utilizzazione umana, che nel suo pensiero si incentra sull'idea di una scuola fatta, oltretutto di cultura disinteressata tradizionale, soprattutto della cultura tecnologica, inerente ai modi di produzione moderni della vita umana. E aggiunge, cosa da non trascurare, l'educazione fisica, che allora cominciava a diventare una cosa ben sentita in tutta Europa ed è anch'essa un aspetto della formazione dell'uomo "unilaterale", completo. Dunque in Marx tutto parte dalla considerazione del lavoro, considerato come produzione di vita, nelle forme allora attuali della produzione di fabbrica. In Gramsci, invece, è in gran parte punto di partenza la questione dell'egemonia e tu

l'hai dimostrato molto bene, in una ricerca sulla funzione degli intellettuali, sul rapporto Stato-società civile. Però io dico che, in concreto, quando Gramsci, nello svolgere il discorso sugli intellettuali, ad un certo punto, senza nemmeno andare a capo, introduce un motivo economicistico, industrialistico, e questo è lo stimolo per passare immediatamente a parlare di scuola; ebbene anche lui, in un certo senso, è marxiano. Sta parlando di intellettuali e di egemonia (vedi Quaderno 4), senza andare a capo, dal discorso sugli intellettuali passa a dire che nella società moderna le scienze si sono talmente sviluppate...

R – e intrecciante alla vita...

M - Sì, e si sono talmente intrecciate alla vita che ogni ramo della produzione ha bisogno di una sua scuola professionale: ne nasce perciò una disgregazione di scuole che assomiglia un po' all'idea di quella scuola politecnica che Marx diceva prediletta dai borghesi. Cioè, c'è una disgregazione di scuole che tende a creare l'operaio immediatamente disponibile per un dato ramo della produzione o al più per una limitata versatilità, senza tener conto dei bisogni di una promozione umana completa, "disinteressata" (non so se la parola italiana ha lo stesso senso in portoghese), cioè non immediatamente interessata o destinata a uno scopo lavorativo. Perciò, il suo è un approccio che, con parole diverse, con tono diverso, ci riporta però allo stesso problema che Marx aveva trattato allora. Poi, certo, in Gramsci il problema della scuola si allarga molto al di là di quanto non sia stato in Marx. In Marx abbiamo poco più di quelle indicazioni, in Gramsci ci sono tante altre cose perché, una volta individuata questa tendenza della scuola moderna a una disgregazione di specializzazioni professionali e, dopo, averle contrapposto la necessità di una scuola unitaria, che prepari contemporaneamente a lavorare intellettualmente e manualmente (e tra parentesi spiega "industrialmente", cioè manualmente in senso moderno), una volta tracciata questa prospettiva come necessaria, gli entra nell'interno dei problemi, cioè passa a parlare dell'organizzazione della scuola, appunto unitaria ed eventualmente con i colleghi per poter educare pienamente tutto il giorno, e poi della questione dei contenuti e del principio educativo, dei fini e della didattica: tutte cose che in Marx non c'erano, e dopo i suggerimenti di Gramsci sono moltissimi.

R - Io vorrei segnalare che, anche se le due proposte sono ispirate a questa unità tra lavoro manuale e intellettuale, (che significa, nell'orizzonte politico, il superamento delle divisioni di classe), sono diverse come strategie politiche...

M - Come strategie politiche?

R – Sì.

M - Dal punto di vista della scuola, sono troppo poche le indicazioni in Marx, ma le diversità ci sono: non tanto, però nella prospettiva strategica... No, non credo.

R - Se non c'è il concetto di egemonia in Marx, mentre si trova in Gramsci, la strategia politica per quanto riguarda le forme del diffondere e del concretizzare le loro rispettive proposte scolastiche, è diversa.

M - Certo in Marx non c'è il problema dell'egemonia, questo è sicuro; e non c'è nemmeno definizione di un contenuto, di una didattica, di un principio educativo nel senso del rapporto umano, tra maestro e discepolo, e la scelta tra puerocentrismo e autoritarismo nella scuola. Tutti questi problemi in Marx non ci sono; invece Gramsci li sviluppa appunto perché si trova di fronte alla necessità e alla prospettiva di far uscire dal folclore, dalla limitatezza localistica le popolazioni più arretrate. E questa esigenza è in lui tanto forte che lo fa parlare addirittura di "unificazione culturale del genere umano", cosa che può far pensare a un'intenzione un po' etnocentrica europea, o addirittura ideologica marxista, come se dicesse: dobbiamo fare sì che tutto il mondo assuma la nostra cultura, la nostra ideologia. Alcuni antropologi culturali sono stati polemicisti con Gramsci, accusandolo appunto di etnocentrismo, che non c'è in lui, perché non pensa mai all'istruzione come propaganda. Quando, nelle lettere alla cognata, parla di Cozzoncu e di Zia Tana in Sardegna, tipi di vecchi popolani del tutto analfabeti, chiusi nelle loro concezioni localistiche, limitate, mitiche, di folclore, egli sente che occorre anzitutto sollecitare la partecipazione di tutti gli uomini agli aspetti più elevati della vita sociale, della cultura diffusa, delle capacità produttive, delle capacità di godimenti culturali. Un'esigenza pari a quella di Marx, ma che in lui parte da esperienze diverse.

R - Lei ha lavorato per una riforma della scuola, ispirata alle idee di Gramsci. Qual è il suo pensiero sull'attualità; diciamo, la fecondità o l'insufficienza delle riflessioni di Gramsci per analizzare la scuola della realtà del capitalismo contemporaneo, della realtà, insomma, del moderno mondo globalizzato?

M - Gramsci certo ha vissuto in una società che non era la nostra, perché l'accelerazione culturale e sociale dell'ultimo mezzo secolo è stata notevolissima. C'è forse più differenza tra noi e Gramsci che tra Gramsci e Marx. Come distanza di tempo, forse è più o meno la stessa, poco più di mezzo secolo tra Marx e Gramsci, poco più di mezzo secolo tra Gramsci e noi. Però, questo nostro mezzo secolo è stato il mezzo secolo, se non altro, dell'informatica e di tutto ciò che ne è venuto di conseguenza. Dunque, Gramsci è, come Marx, lo dico in senso nobile, una cosa che va studiata nella storia, e non è detto che debba essere "applicata" oggi così com'è: non dobbiamo farne mistero. Però è anche vero che i tempi della storia sono lunghi, e che le necessità, le urgenze indicate da Gramsci, in linea generale, restano valide. Noi, come Partito Comunista in Italia, nel '59 (dunque sono passati più di quarant'anni, poco meno di mezzo secolo), abbiamo proposto, seguendo Gramsci, una riforma della scuola di base, elementare e media, dai 6 ai 14 anni, ispirata ad un criterio unitario; cioè una scuola unica per tutti, con un percorso unico e anche con un relativo rinnovamento dei programmi: su questo punto non avevamo ancora strumenti culturali sufficienti, anche se qualche cosa già la proponevamo. Per esempio, in questa scuola unitaria, unica per tutti e senza un taglio netto tra elementare e media, noi mettevamo quello che nella scuola media allora non c'era: le scienze, la musica e le arti, un'idea di lavoro: cose che non c'erano nella scuola italiana. Dunque, un rinnovamento strutturale abbastanza forte, anche se ancora non ben definito.

Ma si è poi discusso per quattro anni in Parlamento e nel Paese, prima di arrivare all'unica riforma consistente della scuola che sia stata fatta in Italia, alla fine del '62, ed entrata in vigore nel '63, che ha riguardato l'istituzione di una scuola media, unica, dagli 11 ai 14 anni. Però questa legge era molto limitata rispetto alla nostra proposta, perché anzitutto parlava solo di scuola media, cioè rifiutava il principio del ciclo di base come un ciclo unico, sia pur articolato; poi per il prin-

cipio educativo e per i contenuti, dove non innovava abbastanza, lasciava infatti all'interno di questa scuola unica di base il latino, come elemento discriminante per le scelte successive delle diverse scuole secondarie superiori e non inseriva innovazioni sufficienti nel contenuto dell'insegnamento, ad esempio la matematica, le scienze, la musica e le arti, il lavoro. Restava una scuola al suo interno unica, uguale per tutti, ma vecchia come contenuti. Prima di questa riforma, nella scuola media dagli 11 ai 14 anni c'erano quattro articolazioni: il ginnasio classico, l'istituto magistrale inferiore, gli istituti tecnici inferiori e la scuole di avviamento⁹ professionale, senza contare che metà della popolazione non andava più a scuola. Noi abbiamo superato questa frantumazione e ottenuto una scuola unica: ma con dei caratteri conservatori al suo interno, quali il latino discriminante e la scarsa presenza di insegnamenti nuovi. Perciò, sebbene questa proposta avesse accolto il nostro principio unitario, tuttavia noi abbiamo votato contro perché non soddisfaceva le altre esigenze; ma per quattro anni abbiamo discusso con i nostri antagonisti politici, dai democristiani ai socialisti, che seguitavano a proporre quattro tipi di scuole postelementari, differenziate dalla presenza di più o meno latino, che così diventava da principio culturale, principio di...

R - *Selezione?*

M – Eh, più di selezione, di discriminazione di classe. Questo era il paradosso: che il latino, l'umanesimo, questo grande principio culturale, diventava apertamente emblema di divisione classista. Perciò abbiamo votato contro. Comunque, in questa nostra proposta noi ci siamo molto ispirati a Gramsci, perché abbiamo inserito nella scuola - l'avevo un po' dimenticato – anche elementi di lavoro, di tecnologia, in quanto le scienze erano legate anche ad applicazioni pratiche e questi erano principi gramsciani. Noi abbiamo ottenuto molto, data la situazione, ma poco per i nostri interventi. Tuttavia, nel corso degli anni ci si è resi conto dell'inadeguatezza del rinnovamento attuato e, tra gli anni '60 e gli anni '70, sono stati profondamente modificati i programmi sia della scuola elementare, sia della scuola media, un po' nel senso gramsciano e nostro: cioè ci è stata data ragione, perché si sono arricchiti nella scuola i contenuti scientifico-tecnici e artistico-musicali e altri, come volevamo noi nel '59. Dunque la nostra è stata una battaglia importante.

R - *Poi, facendo riferimento alle Sue elaborazioni successive, qual è il suo pensiero sull'attualità, la fecondità o l'insufficienza delle riflessioni di Gramsci per analizzare la scuola nella realtà del mondo moderno, globalizzato?*

M – Nel mondo moderno globalizzato ci sono molti elementi di continuità con il mondo industrializzato di Gramsci e, pur tenendo a parte le grandi innovazioni, le esigenze generali sono ancora quelle, anche se vanno articolate diversamente. Noi abbiamo praticamente molto sentito l'influenza di Gramsci nelle nostre proposte, che hanno significato un'innovazione. Il carattere di unitarietà, di continuità con la scuola elementare, di non discriminazione, di rinnovamento tecnologico, sono intuizioni gramsciane valide anche decenni dopo. Gramsci

9 Scuola d'avviamento, scuola triennale che, nell'ordinamento precedente all'istituzione della scuola media unica, forniva un primo insegnamento secondario per la preparazione ai vari mestieri.

(per quel poco che ha detto, perché sarebbe stato utopistico per lui insistere su queste cose e definire un programma culturale dei contenuti, dei saperi della scuola) proponeva un processo educativo che dal lavoro passasse alla tecnica, dalla tecnica alla scienza, per giungere poi a una consapevolezza storica. Questo, in una riga o poco più, era il profilo culturale della scuola da lui ipotizzata. Poi dopo ci è tornato su con un altro sintetico profilo, parlando della consapevolezza storica dello sviluppo tecnico e scientifico; più o meno è questo che lui diceva. Ora, queste sono, certo, indicazioni molto sommarie e Gramsci non poteva fare di più, non era un addetto che doveva stabilire i programmi ministeriali dell'istruzione...

R – *Perfetto.*

M – Tuttavia, sono nelle loro linee generali, valide ancora oggi, soprattutto quando suggeriscono il rinnovamento culturale, lo sviluppo della consapevolezza storica e l'eliminazione di ogni discriminazione classista.

R - *Non so se ho percepito quali sono le linee che Lei persegue nel pensiero gramsciano.*

M – Ripeto: anzitutto l'unicità della formazione di base, per non creare discriminazioni culturali e sociali nella scuola che ripeterebbero, sanzionerebbero e irrigidirebbero le discriminazioni sociali esistenti (il figlio del contadino o dell'operaio va in una scuola professionale, il figlio del "colletto bianco" va in una scuola tecnica, il figlio del ricco va in una scuola di cultura disinteressata, eccetera); e poi il rinnovamento dei contenuti adeguati agli sviluppi scientifici di oggi. E infine possiamo aggiungere un altro tema, anch'esso gramsciano, cioè la scelta tra il rigore, necessario per ogni apprendimento scientifico o culturale in genere, e la partecipazione spontanea dell'allievo. Anche qui vale sempre, secondo me, il principio che Gramsci sosteneva in polemica con Giuseppe Lombardo Radice, cioè che la scuola deve essere esigente, una scuola inevitabilmente di rigore. Però forse qui potrebbe cominciare un discorso, che in Gramsci non c'era, su una scuola che non sia soltanto scuola di apprendimenti rigorosi, ma che sia luogo di vita degli adolescenti: tutto un altro tema da approfondire: forse lo possiamo anche fare.

2. Dalla riforma Berlinguer a Berlusconi

R - *Qual è il suo pensiero rispetto alla soppressione della Riforma Berlinguer, fatta da Berlusconi?*

M - Sulla Riforma Berlinguer (Luigi, cugino del leader comunista Enrico) sta succedendo una cosa strana: che ha avuto nel suo processo molte critiche sia da destra che da sinistra, critiche diverse, anche se Berlinguer tendeva sempre a equiparare destra e sinistra come suoi rivali, accusando l'uno e l'altra di ideologismo: evidentemente il suo era pensiero e quello degli altri era ideologia. Ma in realtà oggi troviamo la sinistra (o la quasi sinistra) che difende la Riforma Berlinguer – che finora aveva criticato ed attaccato – perché trovasi all'opposizione e di fronte ad un governo Berlusconi, che vuole andare oltre le concessioni che Berlinguer aveva già fatto ad un'ideologia di destra, si è costretti a difendere Berlinguer, come ultima trincea: ma è un bel paradosso! Vedi, la riforma (o le riforme) Berlinguer è una cosa piuttosto complessa. Lui, in un suo re-

cente libro, si vanta, e non a torto, di avere per primo tentato una riforma generale dopo la Gentile del 1923; accusa anzi la sinistra, di cui lui era parte, di non aver mai pensato a questa necessità, il che è una bugia: ci abbiamo pensato, eccome! Soltanto non eravamo al governo. Però, quando nel '59 abbiamo proposto la riforma della scuola di base, dai 6 ai 14 anni, coinvolgevamo tutta la scuola; poi abbiamo proposto più volte altre leggi per la riforma della scuola secondaria e dell'università, soltanto che queste proposte di legge non sono mai state discusse e tantomeno messe in pratica. Ora, in che cosa consisteva questa riforma Berlinguer? Lui dà molte interpretazioni; spiegando che mirava soprattutto a creare una scuola che portasse tutti i giovani ad avere un risultato positivo, cioè una scuola che mirava a formare i giovani a capacità concrete – un'esigenza su cui possiamo essere d'accordo – e dice di avere pensato a una riforma delle strutture e dei contenuti. In particolare sulle strutture, sostiene di avere proposto il "riordino dei cicli", come lui dice, una cosa che noi in sostanza avevamo visto, cioè l'unità dell'istruzione di base, dai 6 ai 14-15 anni, e perciò l'unificazione in un unico processo della scuola elementare e della scuola media, con qualche variazione nella divisione degli anni. Questa era la proposta di Gramsci, che parlava di una scuola di base di nove anni e questa era la proposta che noi avevamo fatto nel '59: non ci sono differenze.

R - Sì.

M - Soltanto che Berlinguer si dimentica di noi e di se stesso, quando nega che questa ipotesi sia stata già pensata da altri e la presenta come cosa nuova. Ora, ci sono, all'interno di questa proposta unificante, cose nuove, senza dubbio; però l'idea di una scuola elementare-media unica, cioè continua sia pure fatta di cicli diversi (5 anni di scuola elementare e poi 3 di scuola media più 2), cioè il riordino dei cicli e poi, all'interno di questi, dei saperi erano cose che noi, in gran parte, avevamo già segnalato come esigenze e abbozzato. Oggi non si parla più di "contenuti", ma di "saperi" che tendono a configurarsi come gruppi di discipline e di interessi, che non coincidono più coi vecchi aspetti delle materie scolastiche – italiano, latino, greco, eccetera –, ma sono nuclei di interessi culturali, aspetti formativi come quello letterario-artistico-musicale, il sapere storico e così via. Spesso però le differenze sono solo di parole. Comunque lì hanno cercato di innovare parecchio, ma, ripeto, erano esigenze già sentite e segnalate dalla sinistra. Invece lui nega assolutamente e ignora totalmente questi precedenti, anzi, dice più volte che la sinistra non ha mai pensato a un progetto complessivo di scuola, non ha mai innovato, eccetera. Comunque, oltre al riordino dei cicli e al prolungamento dell'obbligo (anche questo era cosa pacifica, in tutte le proposte di legge italiane si parlava di obbligo prolungato), le altre proposte riguardano la didattica e la vita interna della scuola e possono essere interessanti come intenzioni, ma altrettanto pericolose per come sono attuate. Per esempio, uno dei principi su cui lui insiste molto è l'autonomia per sviluppare la democrazia nella scuola. Oggi, dice Berlinguer, c'è una scuola molto accentrata, statale (Marx, sappiamo, non la voleva e non era certo un'idea nuova per lui che lo Stato non dovesse entrare troppo all'interno della scuola); ma lui, dimenticando le nostre origini e accettando invece la tesi del federalismo e del decentramento che viene dalla Lega e dalla Destra, crea una scuola decentrata, ma non solo sugli organi regionali, provinciali o comunali dello Stato, ma anche nelle singole scuole, puntando sulla loro autonomia e sulla democrazia interna della scuola. Solo così, sostiene Berlinguer, la stessa scuola viene interessata alla Riforma e la Riforma non cala dall'alto e può attuarsi veramente.

É un'idea, secondo me, apprezzabile, ma contiene due pericoli: primo che, in realtà, questa autonomia, come è organizzata di fatto, rappresenti una moltiplicazione di piccoli centri di potere in cui il preside-manager, che apparentemente si serve della consulenza democratica degli insegnanti, di fatto domina. Non solo, ma questa autonomia può comportare anche il rischio di creare iniziative contrarie alle leggi generali dello Stato, e difficilmente controllabili, sull'insegnamento della religione, sul fatto di fare cerimonie religiose a scuola o di portare gli alunni nella chiesa cattolica più vicina, cosa che è proibita, ma che potrebbe giustificarsi dicendo di aver deciso autonomamente e che questa è l'autonomia, questa è la democrazia nella scuola. Dunque, un principio buono che però è esposto a rischi gravi. Questa autonomia poi è servita a Berlinguer per introdurre altri principi ancora più pericolosi: per fondare su di esse quello che viene chiamato il sistema scolastico nazionale "integrato", fatto insieme di pubblico e privato. In tutti i paesi civili, dice Berlinguer, la scuola è sia pubblica che privata. Solo in Italia, abbiamo una scuola statalista (il che poi è vero e non è vero), onde bisogna rompere questo schema e fare in modo che tutta la scuola, sia pubblica che privata, faccia parte del sistema scolastico nazionale, fondandosi sull'autonomia e sulla democrazia interna.

3. La parità

R - Un'equiparazione?

M - Sì. E questo vuol dire poi introdurre per questa via la "parità" tra scuole dello Stato e scuole della Chiesa, che tutto è meno che autonomia, anche se apparentemente si fonda sull'autonomia e sulla democrazia interna alle scuole. In realtà, si finisce per riconoscere alle scuole il diritto di elaborare un loro piano formativo, che viene proposto pubblicamente, in modo che gli alunni, i genitori, le famiglie possano scegliere quella o questa scuola, secondo il piano formativo. Ora, di fatto, in Italia il piano formativo ipotetico di ogni scuola sarà, per le scuole "private", il piano delle scuole cattoliche sancito da un potere da cui esse "dipendono". Riconoscere ad ogni scuola il diritto di avere un proprio piano formativo vuol dire riconoscere alla scuola cattolica il diritto di essere una scuola ideologicamente cattolica, riconosciuta come tale dallo Stato. Si potrebbe dire: niente di male, ogni scuola decide, o gli alunni scelgono. Soltanto che qui in Italia abbiamo una situazione un po' particolare: siamo il solo Paese al mondo che ha il Papa in casa.

R - Sì, è un rafforzamento senza precedenti del Concordato.

M - Non solo, va oltre il Concordato, va molto oltre il Concordato. Nella riforma, Berlinguer dice che tutte le scuole che rispondano a certi requisiti per i programmi e dimostrino un certo livello di efficienza pratica, per quanto riguarda la scelta degli insegnanti, la libertà di insegnamento, eccetera sono pari alla scuola dello Stato. Ora, il fatto è questo, che noi abbiamo in Italia una Costituzione che all'articolo 7, Comma 1°, dichiara: «Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani». Cosa vuol dire? La Costituzione ovviamente parla dello Stato italiano, del territorio italiano. Allora, ciò vuol dire che, sul territorio italiano, ci sono due poteri indipendenti e sovrani anche se "ciascuno nel proprio ordine". Lo Stato è l'ordine temporale, la Chiesa è l'ordine spirituale (due termini di sapore cattolico e medievale). Mas, in realtà, i due ordini non sono ben definiti, o lo sono anche troppo, ma non nella Costituzione. L'ordine dello Sta-

to è definito dalla Costituzione, l'ordine della Chiesa è definito dal Codice di Diritto Canonico. Ora, il Codice di Diritto Canonico e il Catechismo della Chiesa cattolica hanno molti articoli o *canoni*, in cui si dice che le scuole cattoliche sono tenute a ispirarsi alla dottrina cattolica, che gli insegnanti, che per moralità di vita e per dottrina, non siano conformi al cattolicesimo devono essere esonerati senza nessun diritto, perdono il posto e basta. Ciò vuol dire che in queste scuole cattoliche non esiste libertà d'insegnamento, che è il fondamento della scuola statale. L'articolo 33, comma 1° della Costituzione dice «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento». Ma, mentre la scuola statale si fonda sulla libertà d'insegnamento, la scuola cattolica si fonda su una dottrina. Dunque, abbiamo da una parte una scuola libera, dall'altra una scuola dottrinarina.

R - E quando queste scuole vengono dichiarate pari...

M - La giustificazione, apparentemente democratica, è che ogni scuola deve godere della sua autonomia e stabilire il suo piano formativo; cioè, si riconosce che ogni scuola può avere una sua ispirazione ideologica e, di conseguenza, alle scuole cattoliche si riconosce il diritto di licenziare gli insegnanti. Sicché in Italia vigono due leggi: un'insegnante della scuola statale è libero, nessuno lo può incriminare perché insegna secondo Marx, secondo Kant, Cristo, San Tommaso o secondo quello che vuoi; in una scuola cattolica...

R - Invece...

M - ... invece, uno è tenuto a insegnare secondo una sola dottrina. Ma così in Italia esistono due leggi diverse. Non solo, ma in quella scuola io non potrei mai andare a insegnare, nessuno mi chiamerebbe a insegnare in una scuola cattolica, mentre un cattolico, un musulmano, un marxista o un liberale può insegnare liberamente nella scuola di Stato. Ora, questa legge di parità dichiara che la scuola dello Stato, fondata sulla libertà d'insegnamento, è pari alla scuola cattolica, fondata sulla dottrina, ovvero, a rovescio: che la scuola cattolica, fondata sulla dottrina, è pari a quella dello Stato fondata sulla libertà d'insegnamento. E questo inganno è giustificato attraverso lo stratagemma dell'autonomia.

R - Ho capito.

4. I finanziamenti

M - E poi alla parità. È così di per sé folle ed è il punto di principio più importante, si aggiungono i finanziamenti. Siccome tutte le scuole, private o pubbliche, libere di stabilire il loro piano formativo e di avere una loro ideologia, sono considerate pari a quelle dello Stato e fanno parte del Sistema Nazionale dell'Istruzione, allora lo Stato le paga, le sovvenziona. E come? Di questo si è discusso molto, dato che la costituzione lo vieta, ma Berlusconi vuole andare oltre, vuole pagare un **buono-scuola**¹⁰, **che ogni** alunno riceverebbe dallo Stato e ver-

10 Questo buono-scuola era un punto presente nel programma elettorale del centro-destra, ma non è stato inserito nella riforma della scuola deliberata dal Governo e che dovrà essere attuata in base di una delega conferita dal Parlamento al Governo stesso.

serebbe alla scuola che vuole: che è un modo per pagare, attraverso le famiglie, le scuole cattoliche, no?

R - Ho capito.

M – Berlusconi dà un finanziamento alle famiglie perché lo versino alle scuole che loro scelgono di frequentare. In pratica: io do i soldi a te, padre, tu li versi alla scuola che vuoi, cioè alla scuola privata, dei preti. E si è detto chiaramente che ciò è necessario perché le scuole dei preti hanno pochi alunni e molte spese e non ce la fanno. Lo ha detto anche il papa: “la scuola cattolica è povera, abbiamo pochi alunni, non possiamo più reggere perché questi alunni pagano le rette”. Allora lo Stato paga con i suoi soldi la scuola altrui, contraria al principio fondamentale della sua scuola, che è la libertà di insegnamento. Questa è la questione! Naturalmente Berlinguer accusa noi, che facciamo questo ragionamento sulla base della Costituzione, di fare ideologia: la sua è un’idea, la mia è un’ideologia, naturalmente.

5. Il progetto clericale

R - La sua è venuta anche da una pratica.

M - Ma lui ci accusa anche di non avere mai saputo pensare a trasferire in pratica le nostre teorie. Certo, non abbiamo mai avuto il governo. Lui l’ha avuto e, di fatto, guarda caso, ha fatto proprie tutte le richieste della Democrazia Cristiana, che ha governato per quarant’anni, ma che non ha avuto mai né la forza, né il coraggio per attuarle. È poi andato al potere un ministro post-comunista e ha fatto esattamente le cose che chiedeva la Democrazia Cristiana, che sono cose molto antiche, perché risalgono a dopo l’unità d’Italia, quando tra il 1861 e il 1870, anno di Roma capitale, il Papato ha reagito con Pio IX, fatto Santo da papa Wojtyła.

6. Il Sillabo

R – Come?

M – Pio IX, con l’enciclica “Quanta cura”, ha pubblicato un Sillabo (sillabo è una parola greca che vuol dire raccolta, antologia) di proposizioni da condannare con anatema; e contengono tutte le idee della modernità, del laicismo, della democrazia, del liberalismo, del socialismo e del comunismo, che vengono però elencate per lanciare contro di esse l’anatema! È molto interessante questo Sillabo perché, se tu lo leggi, è bellissimo! Ci sono tutte le idee di libertà: c’è la libertà di pensiero, la libertà di stampa ecc.; ma solo per dire, è condannata! Proprio un elenco di cose belle, fatto dalla Chiesa per condannarle. Marx diceva: se volete leggere le cose più chiare sul comunismo, leggete i rapporti della polizia. Non solo la polizia, ma anche la Chiesa, per registrare tutte le proposizioni da condannare, ha fatto una bellissima raccolta delle idee moderne. Tra queste cose da condannare, ci sono, riguardanti la scuola: 1) che la scuola debba essere affidata al potere politico, cioè allo Stato e non più alla Chiesa (che è una rivendicazione dell’Illuminismo del Settecento. Maria Teresa d’Asburgo, in Austria, nel 1774, dichiarava appunto, per la prima volta, che la scuola è un “politikum”. L’educazione del popolo è cosa politica, cioè dello Stato e non più della Chiesa.

Ora, il Sillabo enuncia questa proposizione per condannarla; 2) che non ci dev'essere ingerenza della Chiesa nelle scuole (lo richiedeva anche Marx). Anche questo è condannato: la Chiesa deve ingerirsi nella scuola, è condannata l'idea che la Chiesa non possa ingerirsi; 3) che i genitori hanno il dovere di scegliere le scuole cattoliche per i figli, cioè di sabotare la scuola dello Stato e andare alla scuola dei preti. Queste erano le tre richieste del Sillabo del 1864. Ma, in Italia, lo Stato liberale, sia pure con prudenza, si è opposto. Poi è venuto il fascismo e ha fatto il Concordato; poi è venuta la Democrazia Cristiana e ha fatto tanti piccoli imbrogli con la pratica quotidiana; poi è venuto Craxi e ha rinnovato il Concordato peggiorandolo; poi è venuto Berlinguer e ha fatto peggio del Concordato, perché ha dato quello che neanche Craxi e neanche il Concordato avevano detto, cioè la parità assoluta e, in più, mai chiesti ufficialmente dalla Chiesa, ma solo attuati sottobanco i finanziamenti. Nel Sistema Scolastico Nazionale "Integrato" anche le scuole private, di fatto quelle cattoliche, che dipendono da un altro potere, da un altro Stato indipendente e insano e sono, dunque, tutt'altro che private, vengono finanziate dallo Stato e sono riconosciute pari a quelle dello Stato. E sono, ripeto, scuole dove io non potrei insegnare, scuole dove chi insegna è obbligato a una dottrina; ma sono dichiarate pari a una scuola dello Stato, dove tutti sono liberi del loro pensiero. Diciamo pure, tra parentesi, che la libertà d'insegnamento è cosa molto difficile, perché oggi sappiamo molto bene che c'è anche la libertà d'apprendimento, cioè non possiamo andare a scuola a fare propaganda, né di cattolicesimo, né di marxismo, ma dobbiamo cercare il più possibile di rispettare la libertà di pensiero degli alunni, anche se è difficile; comunque c'è nella nostra Costituzione. Ora, in tutte queste cose, Berlinguer, dove sono buone, per esempio l'unificazione della scuola di base e altre cose, dimentica che le abbiamo già dette noi da sempre, dove sono cattive sono tutte sue e dei cattolici clericali.

7. PCI e scuola

R - Almeno da quando le avete dette?

M – Mah! Da quando ho cominciato a leggere Marx e Gramsci, ho parlato di queste cose e il Partito Comunista ha presentato progetti di legge sulla parità, o come partito o attraverso associazioni laiche insieme a liberali, democratici, socialisti, eccetera, già dagli anni sessanta, forse anche dagli anni cinquanta. Non solo, ma Berlinguer si vanta di aver inserito elementi nuovi di legame istruzione-lavoro. Bene, tutto Marx e tutto Gramsci, a cui noi ci riferiamo da quarant'anni, ci hanno parlato del rapporto istruzione-lavoro, ma Berlinguer dice che l'ha inventato lui e che nessuno ci ha mai pensato prima. È una cosa folle, ci cancella del tutto, adopera le nostre parole, le interpreta e mette in pratica (in maniera per lo meno dubbia e pericolosa) e intanto ci cancella. Nello stesso tempo, non dice mai che le sue tesi, là dove sono cattive, sono quelle della Democrazia Cristiana. Nel '94 (c'era già il Partito Democratico della Sinistra, non c'era più Partito Comunista), ci fu una riunione di trentun intellettuali, postcomunisti, ex-socialisti, ex-democristiani, sindacalisti democristiani (che pubblicarono il "Documento dei Trentuno"), e lo chiamarono "Un'idea nuova per la scuola", in cui parlavano, per la prima volta, in pubblico di Sistema Scolastico Nazionale Integrato, fatto di pubblico e privato, fondato sull'autonomia. Sono proprio i cardini delle proposte di legge Berlinguer. Lui non cita questo precedente e non lo cita perché, quando fu proposto, tutta la base comunista si oppose. Questo succedeva nel luglio del '94; poi, nel novembre e

nel dicembre successivo, il Forum Nazionale della Scuola del PDS fece proprie queste tesi, col solito prevalere del vertice sulla base del partito. La base aveva sempre protestato, ma loro hanno assunto questo progetto in cui si erano messi insieme ex-comunisti ed ex-democristiani, che erano stati sempre i nostri avversari accaniti su questi temi. C'è stato proprio un escamotage indegno in questa vicenda. Comunque, quella di Berlinguer è una riforma in cui ci sono alcune idee buone (unificazione della scuola di base, riordino dei cicli, rinnovamento dei contenuti, legame istruzione-lavoro, autonomia e democrazia interna) e c'è poi, anche il diritto allo studio; siccome la Costituzione proibisce di finanziare la scuola privata, si è trovata anche questa invenzione. La Costituzione dice: "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato", cioè purché lo Stato non debba pagarli. Allora, lo Stato non paga le scuole ma, per garantire il diritto allo studio, paga gli studenti perché possano studiare ...

R - Paga la famiglia... in una forma indiretta....

M - E la famiglia paga la scuola. Nell'agosto 1999, Berlinguer ha presentato in Parlamento una proposta di legge sul diritto allo studio, "Disposizioni per il diritto allo studio e per l'espansione, la diversificazione e l'integrazione dell'offerta formativa nel sistema pubblico dell'istruzione e della formazione": un titolo lungo tre righe. Bene, questa legge, per il diritto allo studio, primi due articoli parla di diritto allo studio, ma lo nega come...

R - una formalità per pagare la Chiesa...

M - un grimaldello, un cavallo di Troia per finanziare la parte cattolico-clericale. Il diritto allo studio? E chi non riconosce il diritto allo studio? E, allora, bisogna pagare gli studenti perché studino. Soltanto che la Costituzione, quando pensava al diritto allo studio, assicurato dalle borse di studio e da altri sussidi, pensava alle scuole statali, non pensava alle scuole private, perché lo Stato "detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi": i Costituenti pensavano al diritto allo studio da attuarsi nelle scuole di Stato. Poi, certo, esistono anche scuole private, ma quel diritto lo Stato deve garantirlo attraverso le sue scuole; e invece, dopo che con la democrazia e l'autonomia si è data la parità, con il diritto allo studio si sono dati i finanziamenti, cosa che la Costituzione proibisce. Perciò, quella riforma berlingueriana nella scuola contiene qualche idea buona (l'unità elementare-media, il riordino dei cicli, e perciò la non discriminazione interna, e lo stesso diritto allo studio); però tutto è inquinato da queste violazioni della Costituzione, cioè la parità a una scuola che non è pari perché non è libera, i finanziamenti che la Costituzione vieta espressamente ("senza oneri per lo Stato").

R - Ho capito.

M - Anche se tutto fosse buono (ma anche le cose buone sono attuate in maniera molto equivoca), tutto è inquinato dalla presenza di questi punti che sono lì, dichiaratamente per soddisfare le esigenze dei "privati", cioè della Chiesa cattolica e, anche della Confindustria.

R - ... parità della Riforma Berlinguer che è...

M - È tutto inquinato dall'illusorio principio politico che non si può fare democrazia e laicità senza il contributo dei cattolici, cosa che, anche questa, può essere accettata, anzi è condivisibile, soltanto che non può essere il contributo dei cattolici che ti presentano delle tesi clericali anticostituzionali, ma quello dei cattolici che siano disposti ad agire per la democrazia, per la laicità. Se si collabora coi cattolici per accettare le loro idee clericali, immutate dal Sillabo del 1864, non è questo il modo di fare la libertà, la democrazia, l'autonomia. Perché da una parte all'altra i cattolici clericali si coprono seguendo le direttive del Vaticano. E poi, anche nelle parole di Berlinguer, dichiaratamente è detto che questi sono stratagemmi: «Noi facciamo il diritto allo studio e poi facciamo l'autonomia della scuola perché così introduciamo il principio che ogni scuola abbia il suo ideale formativo, anche se è ideale clericale, che non è libero». Allora, sulla base di un principio formale di libertà, secondo cui ogni scuola è libera di enunciare il proprio ideale formativo, tu accetti tra gli ideali formativi quello che nega la libertà! Questo è l'inganno, capisci? E Berlusconi andrà oltre, perché finanzia con il buono-scuola tutti quanti, incrementando così l'afflusso di studenti alle scuole cattolico-clericali, per i privilegiati.

R - Lei pensa così che Berlusconi vada ad approfondire gli aspetti ...

M - ... dico questo: che Berlinguer ha aperto la strada a Berlusconi, giustificandosi col dire che, se non l'avesse fatto lui, gli altri l'avrebbero fatto peggio. E non è vero perché, se adesso Berlusconi al governo non avesse avuto già questi precedenti di Berlinguer per andare oltre, contro la Costituzione, avrebbe avuto una tale opposizione nel Paese, che non avrebbe potuto fare niente, come non ha potuto far niente la Democrazia Cristiana per quarant'anni, pur avendo la maggioranza assoluta in Parlamento. Questa è la verità: lui gli ha preparato la strada.

R - Però, anche se Berlusconi cancella la riforma, perché lui la cancella, si apre ...

M - Lui può cancellare alcune cose che non gli vanno a genio, ma non cancellerà molto. Per esempio, adesso, i cicli, cioè l'unità tra scuola elementare e media e la nuova divisione degli alunni e le scelte dopo (su cui ci sarebbe molto da dire, è un po' complicato), creano difficoltà amministrative enormi, perché se tu riduci un anno della scuola, allora passeranno dalle elementari alla media, in un dato anno, due classi insieme e non si potrà fare, non ci sono i locali, gli insegnanti. Allora alcune cose le bloccano per ora, ma poi lo schema berlingueriano può andar bene anche a loro: ci mettono dentro quello che vogliono, no?

8. Suggerimenti per il Brasile

R - Lei sa che è molto conosciuto in Brasile e che i suoi libri su Gramsci, Marx e la storia della pedagogia sono riferimenti importanti nell'ambito dei pedagogisti, dell'analisi della scuola e dell'educazione. Cosa vorrebbe dire o suggerire ai suoi lettori brasiliani?

M - Ringraziarli e pregarli di avere pazienza di cercare di leggere i classici pensando soprattutto alla situazione del Brasile, perché io credo di avere letto in Marx e in Gramsci molte cose che spesso non si leggevano in loro. Ho parlato di un Marx liberale, in senso alto, di un Gramsci legato alla realtà produttiva, ma insieme teso alla elevazione e unificazione culturale del genere umano. Bisogna

sempre misurarsi con la realtà e so che il Brasile ha realtà sociali anche molto più differenziate di quelle che abbiamo in Italia, dove ci sono da una parte città di grandi tradizioni culturali, regioni molto sviluppate dal punto di vista produttivo e, dall'altra, campagne, un sud ancora arretrato, dove però esistono tradizioni culturali che l'antropologia culturale, se non altro, sarebbe in grado di valutare positivamente. In Brasile la situazione è anche più differenziata tra città sviluppate e un territorio immenso con zone depresse, come può essere il Nordest, se tu mi permetti.

R – Certo...

M – È così, no? Tra l'altro, è stato desertificato nel corso di secoli. Bisogna, da un lato, cercare, seguire molto le esperienze altrui e approfondirle, e dall'altro pensare anche alla realtà propria. Voi avete, fra l'altro, una situazione un po' strana in Brasile, dove c'è un clero cattolico, in buona parte (Monsignor Camara, padre Leonardo Boff, eccetera) d'ispirazione popolare, non wojtyliana, non clericale. Nello stesso tempo un clero che è molto legato al popolo (i giocatori di football brasiliani si fanno il segno della croce quasi più degli italiani, il che è tutto dire) e avete una religione cristiana diffusa, anche se straordinariamente mista con ideologie, liturgie e pratiche provenienti da culti molto diversi, al punto che alle volte non sai dire se sono cristiane o animiste, ma che comunque, sono, mi pare, molto diffuse. Sedimentazioni storiche differenti, di cui non si può non tener conto.

R – Collegato però al discorso della Chiesa di fare, come si dice?

M – Tener presente la coesistenza di tante culture differenti, senza cedere sui principi. Quello che dice Berlinguer, che non è possibile in Italia pensare ad un processo di laicità, di libertà e di democrazia senza i cattolici, tanto più credo che sia vero in Brasile, dove avete una tradizione di clero popolare che in Italia è largamente perduta. In Italia ci sono credenti cattolici in polemica con la gestione vaticana della Chiesa, ma sono minoranze minime ancora, molto attive, colte, dotate, intelligenti, ma minime. Voi avete forse un clero tanto disposto ad accettare certi principi di libertà, di democrazia e di laicità, quanto anche interessato a mantenere la propria caratterizzazione culturale, la propria ispirazione ideologica e questo può comportare anche delle difficoltà. Comunque, in generale, è un clero molto più libero, aperto, popolare di quello italiano, dominato troppo da vicino dalla gerarchia vaticana. Il problema anche lì è di collegare una cultura, che non ignori le tradizioni locali, alla grande tradizione culturale mondiale o per lo meno occidentale, che del resto si sta diffondendo su scala mondiale; sul piano didattico avere una grande disponibilità verso gli aspetti scientifico-tecnici, ma nello stesso tempo fare in modo di evitare che la scuola sia per i ragazzi un luogo di noia, di sofferenze, di rigore non compreso da loro. Noi avevamo proposto in Italia, d'accordo anche con pedagogisti europei di varie tendenze (c'è qualche cosa così anche nella scuola di oggi di Berlinguer), una suddivisione nei contenuti, nella didattica, tra a) materie comuni, fondamentali, obbligatorie; b) materie opzionali, cioè materie tra le quali è obbligatorio sceglierne alcune; c) attività elettive, cioè scelte dagli alunni. Io credo che sia molto importante che la scuola conservi l'aspetto inevitabile del rigore, soprattutto nelle materie obbligatorie: bisogna imparare una lingua nazionale comune, bisogna acquisire certe conoscenze culturali che vanno da quelle matematiche scientifiche a quelle linguistiche, eccetera, che richiedono rigore, serietà e impegno. Ma bisogna anche che la scuola sia sentita dai ragazzi co-

me un luogo loro proprio. Bisogna che la scuola diventi il luogo degli adolescenti, dove, magari soprattutto nel pomeriggio, ci sia il massimo possibile di disponibilità dei docenti, delle famiglie e soprattutto dei ragazzi, per tutte le possibili attività di lavoro o di gioco e di educazione fisica e di sport anche. Bisogna che la scuola sia il luogo di vita degli adolescenti. Berlinguer dice che nessuno ci ha pensato prima, ma io parlo della scuola come del luogo degli adolescenti da almeno trent'anni, cioè, la scuola non deve essere solo l'aula, i banchi, il rigore. C'è, del resto, una polemica di tutta la tradizione dell'*éducation nouvelle* contro la scuola fatta di aule, libri, registri, banchi, cattedre, interrogazioni, compiti, esami. Dev'essere una scuola della partecipazione, senza perdere l'elemento del rigore; ma guai se a questo momento del rigore non si aggiunge un momento di vita libera, di inventiva da parte dei ragazzi, di partecipazione alla vita sociale e della famiglia. Ogni scuola può e deve diventare, in ogni quartiere della città, in ogni villaggio, non solo l'edificio aperto per le ore di studio dei ragazzi, dalle otto a mezzogiorno, per nove mesi all'anno su dodici, ma deve diventare per tutto l'anno, il luogo di vita adolescenziale completa e insieme il centro culturale del paese, del quartiere, della città...

R - Sì, sì...

M - Deve saper organizzare tutte le possibili attività culturali e di svago: conferenze, cinema, teatro, giochi, tutto questo. Se la scuola si struttura come luogo degli adolescenti, aperto alla vita adulta e disponibile anche per le attività culturali adulte, che spesso mancano in molti paesi, allora forse la gente si potrà abituare a considerare la scuola come il luogo del rigore sì, ma anche del divertimento, soprattutto degli adolescenti, ma anche degli altri. È questo ciò a cui bisogna puntare, non soltanto pensare alla scuola come scuola. È qualche cosa di più, è la vita dei ragazzi, degli adulti, che occorre verificare attraverso la scuola; può diventare il luogo della vita, non lo è mai stato.

Grazie mille

Bibliografia

- Bini, G. (1971) *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Dore Soares, R. (1996). Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, 54, abril de 1996, 141-160.
- Dore Soares, R. (2000). *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí.
- Dore Soares, R. (2001). La scuola unitaria oggi: il caso brasiliano. *Revista Critica Marxista*. Roma: Editori Riuniti, 2-3, maggio/ 2001, 62-68.
- Dore Soares, R. et al. (2001). Política de formação profissional em Minas Gerais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 25(3), set/dez, 1999, 67-72.
- Gonczarov, N.K. L'istruzione pubblica nell'URSS. In: Manacorda, M.A. *Il marxismo e l'educazione* (Testi e documenti 1843-1964). Secondo volume. La scuola sovietica. Roma: Armando Armando, pp. 282-288.
- Gramsci, A. (1977). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Lenin, V.I. (1975). *La instrucción pública*. Mosco: Progreso.
- Lenin, V.I. (1977). *Sobre a educação*. 2 vols., Lisboa: Seara Nova.
- Manacorda, M.A. (1964). *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Armando.
- Manacorda, M.A. (1965). La scuola sovietica. In: Manacorda M.A.. *Il marxismo e l'educazione* : testi e documenti (1843-1964). Roma: Armando Armando.
- Manacorda, M.A. (1966a). La scuola nei paesi socialisti. In: Mario A. Manacorda. *Il marxismo e l'educazione* : testi e documenti (1843-1964). Roma: Armando Armando.

- Manacorda, M.A (1966b). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1970). *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*. Roma: Armando Armando.
- Manacorda, M.A (1977). *Storia dell'educazione*. Roma: Tascabili Economici Newton.
- Manacorda, M.A (1979). *La scuola degli adolescenti: dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1986). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Manacorda, M.A (1989a). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez: Autores Associados
- Manacorda, M.A (1989b). Depoimento. *Ande*, São Paulo: Cortez, 5(10), 59-64.
- Manacorda, M.A (1990). *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Manacorda, M.A (1997). *Perché non possiamo non dirci comunisti?* Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1999a). *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1999b). Stato, società civile, intellettuali: il ruolo "progressivo" della scuola. In: Capitani, L., Villa, R. (Eds.). *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*. Roma: Gamberetti, p. 75-90.
- Marx, K. (1859). *Il Capitale*. Libro I, Sezione IV, Capitolo 13. Available from: http://xoomer.alice.it/primomaggiointernazionalista/testi/marx/capitale_studio/il_capitale_ver_studio.htm Access in: 3 aprile 2013.
- Marx, K. (1974). *El capital: crítica de la economía política*. Livro I, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1975). Crítica ao Programa de Gotha: observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão. In: Marx, C, Engels, F. *Textos*. Vol. 2, São Paulo: Educação Sociais.
- Semeraro, A. (1979). *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*. Manduria: Lacaita.