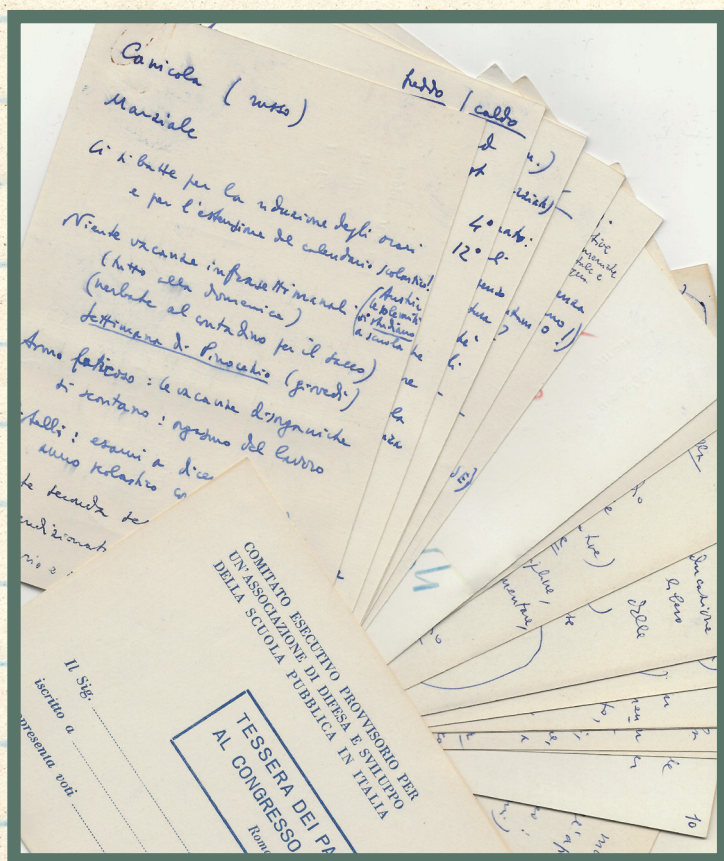


a cura di

Carmela Covato e Chiara Meta

MARIO ALIGHIERO MANACORDA UN INTELLETTUALE MILITANTE TRA STORIA, PEDAGOGIA E POLITICA





Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

MARIO ALIGHIERO MANACORDA UN INTELLETTUALE MILITANTE TRA STORIA, PEDAGOGIA E POLITICA

a cura di
Carmela Covato e Chiara Meta

1

STORIA E MUSEOLOGIA
DELLA SCUOLA
E DELL'EDUCAZIONE



Roma TrE-Press
2020

Direttori della Collana:

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre
Carmela Covato, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata
Giuseppe Zago, Università degli Studi di Padova
Delphine Campagnolle, Musée national de l'Éducation-Rouen (France)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo (Brasil)
Pedro Luis Moreno Martínez, Universidad de Murcia (España)
Ana Isabel da Câmara Madeira, Universidade de Lisboa (Portugal)
Antonios Hourdakīs, Πανεπιστήμιο και Μουσείο Κρήτης (Ελλάδα)
Johannes Westberg, Örebro Universitet (Sverige)

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Coolvetica, Gotham book, Museo sans (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Cura redazionale del volume:

Luca Silvestri

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2020

ISBN: 979-12-80060-73-0

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Storia e museologia della scuola e dell'educazione

La collana intende pubblicare studi, fonti e repertori relativi alla storia della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione rivolta ai temi della tutela, della conservazione e della catalogazione del patrimonio dei beni culturali di questo specifico settore storiografico. Biblioteche, archivi e musei costituitisi in relazione alla vita di singole personalità o di istituzioni, pubbliche e private, coinvolte nella storia della scuola e dell'educazione rappresentano un fondamentale strumento conoscitivo delle dinamiche sociali, culturali e politiche del passato. Si sente sempre di più la necessità di riflettere in modo critico sulle prospettive della conservazione di questi beni culturali e sulle metodologie più adatte a valorizzarne e interpretarne il significato storico. "Storia e Museologia della scuola e dell'educazione" è una collana editoriale orientata a incrementare lo spessore scientifico di questi oggetti e temi di ricerca e ad alimentare il dibattito politico-culturale intorno alla loro valorizzazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

Introduzione di <i>Carmela Covato e Chiara Meta</i>	11
Ricordando zio Mario di <i>Daniele Manacorda</i>	19
Marxismo e Educazione di <i>Carmela Covato</i>	35
Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci di <i>Gregorio Sorgonà</i>	55
Il Fondo Mario Alighiero Manacorda. Una prima indagine di <i>Chiara Meta</i>	69
Il Foscolo critico di Mario Alighiero Manacorda di <i>Donatello Santarone</i>	81
Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita di <i>Alexander Höbel</i>	93
Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele di <i>Luca Silvestri</i>	105
Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti a cura di <i>Chiara Meta e Luca Silvestri</i>	121
1. Nota al testo	121
2. Scritti	123
2.1 <i>Intervento per FISE (Fédération internationale syndicale de l'enseignement) del 29 aprile 1962</i>	123
2.2 <i>Cultura di massa e RAI TV</i>	129
2.3 <i>Perché ho lasciato l'università</i>	134
2.4 <i>Diana e le Muse. Sport e cultura sono inseparabili</i>	139
2.5 <i>Il marxismo e l'educazione</i>	150

3. Foto	167
4. Lettere	174
4.1 <i>Lettera di Manacorda ad Antonio Ruberti, rettore dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", s.d. [1978]</i>	174
4.2 <i>Lettera di Manacorda ad Elsa, 4 luglio 1981</i>	175
4.3 <i>Lettera di Manacorda a Nacho e Naya, 8 settembre 1989</i>	177
4.4 <i>Lettera di Manacorda al sindaco di Bolsena, 6 agosto 1990</i>	180
Indice dei nomi	185

Introduzione

Carmela Covato e Chiara Meta

L'idea di questo volume nasce a partire dalla fine del 2015 quando gli eredi di Mario Alighiero Manacorda decisero di donare al Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd)¹ del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre gran parte del suo patrimonio documentale e librario. Dopo essere stato riordinato e catalogato durante l'anno successivo², nel marzo del 2019, allo scopo di presentare al pubblico il profilo di una documentazione che apre nuovi percorsi di studio e di ricerca nel campo della storia della scuola, con particolare attenzione al clima culturale e politico successivo al secondo dopoguerra in Italia, il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, assieme al MuSEd e con il patrocinio della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), ha organizzato un incontro seminariale con il contributo di diversi studiosi e studiose per fare il punto sui vasti e complessi interessi di ricerca che hanno attraversato la lunghissima vita di Manacorda.

Prima ancora di presentare i contenuti dei contributi di quell'incontro che vengono pubblicati nel volume è importante fare riferimento in breve alla vita e alle opere di Manacorda (Roma 9 dicembre 1914 - Roma 17 febbraio 2013). Figlio di Giuseppe Manacorda, docente universitario e autore di un importante volume sulla storia della scuola nell'Italia del Medioevo, e di Lina Romagnoli, anche lei insegnante, Manacorda è stato alunno della Scuola Normale di Pisa, dove si è laureato in Lettere nel 1932. I suoi studi si sono poi perfezionati presso l'Università di Francoforte sul Meno (1936-1937). Ha sposato

¹ Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", che oggi afferisce al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è diretto attualmente da Lorenzo Cantatore ed è collocato nell'antico edificio di piazza della Repubblica 10 che, per decenni, ha ospitato la sede della Facoltà di Magistero, ove insegnarono, tra gli altri, Giuseppe Lombardo Radice prima e Luigi Volpicelli poi. Esso ha una storia davvero molto antica risalente ai primi anni di Roma Capitale, e precisamente al 1874 quando venne istituito con il nome di "Museo d'Istruzione e di Educazione" (cfr. F. Borruso, L. Cantatore, *Una guida per il MuSEd*, in «Il Pepe Verde. Rivista di letture e letterature per ragazzi», speciale MuSEd. *Il museo della scuola e dell'educazione "Mauro Laeng" dell'università Roma Tre*, a cura di F. Borruso, L. Cantatore, XX, n. 77, 2018, pp. 4-5). Per una ricostruzione della storia del Museo vedi anche C. Covato, *Il Museo Storico della Didattica dell'Università degli Studi di Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in *Antonio Labriola e la sua università*. Mostra documentaria per i settecento anni della Sapienza (1383-2003), a cura di N. Siciliani De Cumis, Anicia, Roma 2005, pp. 290-297; A. Sanzo, *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*, Anicia, Roma 2020; L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, in «History of Education & Children's Literature», XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884.

² Il Fondo Manacorda è stato oggetto di riordino da parte della Ditta Memoria (srl.).

Anna Maria Bernardini, che è stata sua inseparabile e preziosa compagna di vita. Come studioso si è distinto inizialmente per la traduzione e presentazione di opere letterarie e storico-politiche e, successivamente, per studi orientati a rintracciare elementi di riflessione pedagogica nelle opere di Marx e Engels (*Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966) e Gramsci (*Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1970), alla ricostruzione della storia dell'educazione dall'antichità ad oggi anche attraverso le immagini (cfr. *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai nostri giorni*, Giunti, Firenze 1992) e, infine, allo sviluppo del pensiero laico (*Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1989). Gli interessi di Manacorda hanno affrontato molti aspetti delle vicende culturali e politiche del nostro tempo. Le sue pubblicazioni sono su questi temi numerosissime. Oltre a quelle a cui si è già fatto riferimento, vogliamo, in ultimo, citare un'importante e molto suggestiva opera postuma, dedicata ad una storia dello sport basata soprattutto su fonti letterarie: *Diana e le muse. Tremila anni di sport nella letteratura*, vol. I, *In Grecia e a Roma* (Lancillotto e Nausica, Roma 2016). Manacorda è stato prima docente nei licei e negli istituti magistrali e poi nelle università di Cagliari, Siena, Firenze e Roma "La Sapienza". Molto impegnato per un rinnovamento della società italiana (si segnala soprattutto la militanza e i molti incarichi assunti nel Pci) è stato, fra l'altro, organizzatore e coordinatore a Roma del Convitto-Scuola per partigiani e reduci (1946-1948), direttore delle Edizioni di Rinascita e della rivista "Riforma della scuola" con Lucio Lombardo Radice e Francesco Zappa. Ha collaborato alla stesura di molti progetti di riforma della scuola italiana (fra i quali si segnala il progetto Donini-Luporini per la scuola unica dai 6 ai 14 anni). Ha diretto la Sezione educativa dell'Istituto Gramsci. Ha partecipato a numerosi convegni di studio nazionali e internazionali, soprattutto in Europa e in America Latina.

Venendo, dunque, alla descrizione dei contributi che compongono il volume è bene sottolineare come essi, a partire da angolature differenti, contribuiscono a ricostruire la complessa biografia intellettuale di Manacorda nonché le sue vaste e diverse ricerche nel campo degli studi storico-educativi, del marxismo e, in particolare, del marxismo pedagogico nonché nel campo letterario, portate avanti con grande energia e rigore durante tutto il corso della sua lunga attività di ricerca.

Il volume prende l'avvio con il contributo di Daniele Manacorda, nipote di Mario, il quale tratteggia, attraverso il filtro della memoria personale, espressione di un intenso legame insieme affettivo e intellettuale, il ricordo di uno "zio davvero particolare", sempre attento a trasmettere «la profonda consapevolezza del valore della cultura e dell'impegno a trasmetterla, del senso collettivo e sociale della condivisione delle idee»³. Traspare, nel ricordo di Daniele Manacorda, la figura di un uomo, amato "come un padre", specchio della grande cultura del Novecento, di cui rimane traccia nella rievocata biblioteca,

³ *Infra*, p. 20.

il cui ideale formativo rimarrà per tutta la vita quello dell'uomo completo, così come anticipato dai classici greci e latini, a cui dedicherà gli ultimi anni della sua vita di studioso, nello sforzo di riunire, attraverso la storia dello sport, le due grandi passioni della sua ricerca: quello della letteratura e quello delle immagini.

Carmela Covato, co-curatrice del presente volume, già sua allieva all'Istituto Magistrale Gelasio Caetani di Roma e poi legata alla guida scientifica di Manacorda nel percorso dei suoi studi e delle sue ricerche, ripercorre la storia di un legame intellettuale e personale lungo una vita intera contraddistinto da momenti fondamentali sul piano formativo, come lei stessa ricorda, sia rievocando l'incontro con "un professore comunista" che le permise di vivere «un'esperienza formativa irripetibile fondata sulla passione del capire, capire le discipline, la vita, la storia, la società»⁴, sia sottolineando l'importanza dell'incontro con il marxismo teorico che, tramite Manacorda, Covato ebbe modo di assorbire in anni in cui, tra la fine degli anni Sessanta e lungo gli anni Settanta del Novecento, specie nel dibattito pedagogico italiano, vigevano ben altre "egemonie". Fu proprio quest'incontro ad ispirare il suo *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Studi sulla storia della pedagogia marxista in Italia dal 1960 ad oggi* (Argalia, Urbino 1983).

Nel contributo di Gregorio Sargonà, appare centrale la messa a fuoco del ruolo e dell'impegno di Manacorda come intellettuale "organico", nel senso che ebbe questa categoria a partire dall'immediato secondo dopoguerra nel nuovo Pci di Palmiro Togliatti. Si trattava, infatti, della costruzione di una nuova "egemonia culturale" da promuovere attraverso il ruolo degli intellettuali – d'ispirazione democratica, come di fatto fu lo stesso Manacorda – e dei nuovi apparati culturali, riviste e centri studio, sedi di partito, organizzazioni collaterali al Pci di varia natura.

Certo è, sottolinea Sargonà, la riflessione sulla funzione e il ruolo della scuola "democratica" nel nuovo assetto repubblicano stabilito dalla Carta costituzionale può essere considerato «il filo rosso della sua biografia intellettuale e del suo contributo alla politica culturale comunista»⁵, così come il contributo mette in luce ad esempio passando in rassegna gli articoli che Manacorda pubblica sulla rivista di area Pci «Rinascita» tra il 1944 e il 1964.

Chiara Meta, co-curatrice insieme a Covato di questo volume, si concentra sull'esplorazione delle carte private di Manacorda che, come ricordato, sono state donate al MuSed nel 2015 e poi catalogate nell'anno seguente. La sua indagine tenta una prima ricostruzione dei principali filoni di studio e interesse della ricerca di Manacorda proprio a partire dalle sezioni in cui il Fondo a lui dedicato è stato suddiviso e che fanno emergere le sue principali aree di ricerca: linguistica e letteraria; storico-politica; pedagogica e di storia della scuola.

La documentazione, composta prevalentemente da materiale dattiloscritto,

⁴ *Infra*, p. 37.

⁵ *Infra*, p. 58.

mette in luce in primo luogo il suo ruolo di studioso e intellettuale. Da questo punto di vista possiamo dire che il profilo di Manacorda coincide – come evidenza anche il contributo di Sorgonà – con quello di molta intellettualità democratica del secondo dopoguerra italiano che, in special modo sul terreno scolastico, elaborò molte difficili scommesse. Si trattava, in quegli anni, di impostare una “rinascita democratica” del paese che passasse anche attraverso la creazione di una scuola aperta a tutti, dopo gli anni bui del fascismo e della guerra. Proprio in virtù di questa scelta di “militanza” le carte del Fondo mostrano anche un aspetto politico-istituzionale rivestito da Manacorda attraverso i molteplici incarichi ricoperti nell’arco della sua vita: ebbe ruoli di assoluto rilievo in ambito italiano, dal Pci alla Fondazione Gramsci Nazionale (Roma), e all’Adsn (Associazione difesa scuola nazionale), ma, anche in ambito internazionale, ricoprì incarichi di primo piano presso il Fise (Fédération internationale syndicale de l’enseignement) e presso la Commissione nazionale italiana Unesco. Proprio come membro dell’Adsn e del Fise partecipò attivamente a numerose battaglie politiche e culturali. In particolare fu un convinto sostenitore della laicità nella scuola, contro il regime concordatario Stato-Chiesa. Nell’ultima parte della sua vita si dedicò allo studio dello sport, come mostra l’ultima sezione del Fondo che contiene prevalentemente dattiloscritti su questo tema.

Alexander Höbel si concentra su una particolare vicenda che interessò il giovane dirigente politico nell’immediato secondo dopoguerra, a partire dalla primavera del 1946, quella di organizzatore e preside del Convitto-Scuola per Partigiani e Reduci presso l’Anpi (Associazione nazionale partigiani italiani) di Roma. Fu per Manacorda una esperienza fondamentale, una svolta decisiva nel solco di un impegno per la cultura intesa come scelta di militanza ideale e politica. Fu un luogo quello del Convitto pensato come vera e propria palestra di democrazia, «una sorta di piccola *polis*, di città ideale in miniatura, in cui il lavoro teorico e di apprendimento procede di pari passo col lavoro pratico, la cura condivisa delle esigenze quotidiane del collettivo, e dunque con l’autogestione della struttura e il suo autogoverno democratico»⁶. Purtroppo fu anche un’esperienza di breve durata. Con l’avvio della Guerra Fredda si fanno forti i sospetti su tutte le organizzazioni in qualche modo legate al Pci. Nel 1949 il governo interrompe la convenzione stabilita nel 1945 e nel 1952 i finanziamenti cessano completamente.

Donatello Santarone si occupa del lato forse meno conosciuto di Manacorda e attinente la sua formazione letteraria. In particolare il suo contributo si concentra sull’analisi della curatela dei saggi di *Storia della letteratura italiana* di Ugo Foscolo, edito per «Gli Struzzi» di Einaudi nel 1979. A partire da questo lavoro Santarone traccia un profilo letterario di Manacorda, che risale ai tempi universitari quando nel 1936 compose la sua tesi di Laurea in Storia della letteratura presso la Normale di Pisa proprio su Foscolo, il cui pensiero viene de-

⁶ *Infra*, p. 99.

finito una forma di «umanesimo letterario»⁷. Si tratta in sostanza del ritratto di un uomo straordinario conoscitore di tutta la storia della letteratura italiana e non, capace di recitare a memoria intere parti della *Commedia* dantesca e di attraversare con estrema agilità «tutti i classici della letteratura antica, moderna e contemporanea alla ricerca di tutti quei momenti in cui gli scrittori hanno parlato di sport, di attività motoria, di corpi in movimento, dando così dignità artistica e di pensiero a una dimensione dell'esperienza umana solitamente considerata, specie dalle culture spiritualistiche e idealistiche, poco rilevante»⁸. Questo umanesimo letterario viene anche considerato da Santarone la scaturigine dei suoi scavi filologici e storici sui classici del marxismo (soprattutto Marx, Engels, Lenin e Gramsci).

Chiude la serie degli studi dedicati a Manacorda il contributo di Luca Silvestri incentrato su una ricostruzione della complessa bibliografia dello studioso. Silvestri sottolinea bene come nel caso di Manacorda occorra comprendere come essa corrisponda allo stesso tempo ad «essere uno “strumento di lavoro” da redigere con rigore filologico ed essere una “storia della cultura”»⁹; in questa seconda accezione la bibliografia rappresenta una fonte per ricostruire la cultura di un'epoca. Le scelte editoriali portate avanti da Manacorda nella sua lunghissima attività di ricerca e studio contribuirono senz'altro a segnare delle svolte culturali importanti nella storia dell'editoria italiana, dagli esordi giovanili segnati dalla passione letteraria – si pensi alla straordinaria cura e traduzione di un'opera raffinatissima come *La donna senz'ombra* di Hugo von Hofmannsthal – per arrivare alla “svolta esistenziale” legata alla scelta di militanza nel Pci che determinerà, come più volte ricordato, la sua adesione al marxismo teorico. A partire da questo momento passione politica e rigore filologico saranno le due facce di una stessa medaglia che faranno di Manacorda uno degli autori più significativi nel panorama culturale italiano del secondo dopoguerra per aver tradotto e curato alcune tra le opere più importanti di Marx e Engels, dalla traduzione nel 1948 de *Le lotte di classe in Francia* fino ad arrivare alla grande impresa, a metà degli anni Sessanta del Novecento, di raccogliere per l'editore Armando in tre volumi i classici del pensiero pedagogico marxista. Negli anni Settanta l'impegno sulle questioni teoriche della pedagogia marxista si intensifica, Manacorda «dedica i suoi sforzi al pensiero di Gramsci, prima attraverso *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo* del 1970, poi con l'antologia *Antonio Gramsci. L'alternativa pedagogica* del 1972»¹⁰. Emerge anche il filone di ricerca legato alla storia della scuola così come sul finire degli anni Settanta e poi lungo gli anni Ottanta e Novanta emergono altri temi di ricerca: dalla storia dell'educazione attraverso le immagini alle questioni legate alla laicità – nel 1989 pubblica *Let-*

⁷ *Infra*, p. 83.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Infra*, p. 105.

¹⁰ *Infra*, p. 110.

tura laica della Bibbia – e alla storia dello sport che rappresenterà l'ultimo filone di ricerca portato avanti fino alla sua scomparsa.

Il volume si conclude con un'appendice di testi tratti dalle sue carte private che come più volte ricordato sono state catalogate in un fondo dedicato a Manacorda presso il MuSEd. Il criterio metodologico che ha guidato la scelta degli scritti da inserire ha seguito tre direttrici che potremmo definire: scrittoria, iconografica e epistolare a voler rappresentare così la "polimorficità" del modo di essere "intellettuale" di Manacorda. Una prima "serie" riguarda un'accurata selezione di testi inediti la cui scelta è stata guidata dalla volontà di rappresentare la vastità e la varietà dei filoni di interesse e studio portati avanti da Manacorda durante la sua vita di ricerca. Abbiamo così scritti sul "marxismo e l'educazione", sulla storia della scuola e anche sui temi della laicità e della storia dello sport¹¹. Una seconda direttrice è stata quella di dare spazio ad una parte del repertorio fotografico presente nel fondo, a sottolineare il peso e l'importanza che nel suo modo di concepire la ricerca storica e storico-educativa ebbe sempre la rappresentazione iconografica degli eventi. In particolare abbiamo selezionato una serie di immagini fotografiche relative a scene di scioperi e lotte operaie e contadine avvenute in Italia tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, contenute nel fondo in maniera consistente, ad indicare la centralità che per Manacorda ebbe, nella sua lettura della storia dell'educazione all'insegna del materialismo storico di Marx, la ricostruzione delle vicende storiche e dei conflitti sociali che specie agli inizi del Novecento interessarono le organizzazioni dei lavoratori, dalle prime leghe contadine alle organizzazioni di categoria del movimento operaio che allora si dava la sua prima organizzazione, allo scopo di far emergere i primi processi di emancipazione e liberazione che si produssero dal basso¹². Conclude questa parte della sezione una serie di immagini fotografiche di alcuni suoi "taccuini di appunti" che abbiamo voluto inserire allo scopo di mostrare il particolarissimo modo di lavorare di Manacorda. Egli ricava quaderni di piccole dimensioni, spesso tagliando cartoncini o fogli di riutilizzo che spilla come a farne quaderni singoli, su cui annota appunti su diverse argomenti: pedagogia, sociologia, psicologia, storia e persino storia sacra¹³.

Chiude infine la parte antologica dei testi una selezione di lettere, alcune tratte anche dalla parte del materiale documentario recentemente acquisito dal MuSEd e che ancora deve essere riordinato. Il criterio che ha guidato la selezione è stato quello di voler far emergere anche un Manacorda "privato" al fine di cogliere le motivazioni intime e personali che, ad esempio, lo hanno indotto a lasciare anticipatamente l'università o di capire meglio come egli stesso si è autorappresentato in una lettera indirizzata ad alcuni amici brasiliani nella

¹¹ Cfr., *infra*, pp. 123-166.

¹² Cfr., *infra*, figg. 12-16, pp. 167-170.

¹³ Cfr., *infra*, fig. 17, p. 171.

quale si definiva un “postero di se stesso”¹⁴. Emerge così anche un aspetto “umanissimo” della sua personalità che completa l’immagine dello studioso rigoroso e intransigente e dell’intellettuale “militante” partecipe e appassionato delle vicende del suo tempo fino alla fine della sua vita.

Con questo volume, desideriamo riproporre un percorso culturale, pedagogico e politico dal significato straordinario e ancora estremamente attuale.

Roma, 9 dicembre 2020

¹⁴ Cfr., *infra*, p. 179.

Ricordando zio Mario

Daniele Manacorda

Chissà se Mario, zio Mario, avrebbe mai immaginato che sarebbe stato il più giovane dei suoi tanti nipoti, che l'ha amato come un secondo padre, a prendere la parola oggi per parlare di lui in questa bella sala, lui che le formalità le rifuggiva, pur cogliendone sempre la necessità sociale.

Il mio compito è innanzitutto quello di ringraziare con tutto il cuore, anche a nome della famiglia, tutti coloro che con intelligenza e affetto hanno collaborato all'opera di archiviazione del tanto materiale lasciato da Mario al termine della sua lunga vita appassionata.

Non entrerò nel merito di questo grande lavoro di riordino del suo archivio personale, che travalica le mie competenze, ma vorrei piuttosto dare in questi minuti un ricordo di Mario a chi ha avuto la fortuna di conoscerlo e a quanti non hanno di lui che il suono di un nome e l'immagine di qualche copertina di libro.

Ho avuto altre volte occasione in questi sei anni che ci separano dalla sua morte di dire qualche parola in occasione della pubblicazione del primo volume di un'opera, in quattro ponderosi tomi, *Diana e le Muse*, che lui lasciò inedita e che ha riempito gli anni finali della sua vita¹. Il secondo volume spero sia in direttrice d'arrivo², e spero che gli altri seguano a ruota.

Dirò qualcosa sul contenuto di quel libro, senza entrare nel merito di un lavoro che travalica le mie competenze, ma prima lasciate che vi legga un appunto che ho trovato sul desktop del suo computer: 'il mio rivale', come lo chiamava con finissimo humour romanesco zia Annamaria, la compagna di 80 anni ininterrotti di una vita per entrambi centenaria³.

Il mio rivale, perché, seduti ormai grandi vecchi presso un comune piccolo tavolino, Anna e Mario hanno passato vicini gli ultimi anni della loro vita, l'una immersa in continue profonde letture, l'altro immerso sulla tastiera del suo portatile, fra pile di libri scritti in tutte le lingue, e un taccuino, sul quale scriveva frasi di vita e di amore quotidiano per lei, completamente chiusa nella sua profonda sordità, ma viva e presente con i gesti e gli sguardi⁴.

¹ M.A. Manacorda, *Diana e le Muse. Tremila anni di sport nella letteratura*, t. I. *In Grecia e a Roma*, a cura di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo e F. Silvestrini, Lancillotto e Nausica, Roma 2016. La presentazione avvenne a Roma, nella sede del CONI, il 6 dicembre 2016.

² Poi pubblicato: Manacorda, *Diana e le Muse. Tremila anni di sport nella letteratura*, t. II. *Dal Medioevo al Rinascimento*, a cura di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo e F. Silvestrini, Lancillotto e Nausica, Roma 2019.

³ Cfr., *infra*, figg. 1-3.

⁴ *Infra*, fig. 4.

Nella cartella dei *Minima*, che Mario periodicamente annotava, leggo:

«17 gennaio 2008. Ho lasciato stare questi *Minima* per un anno e più, non perché me ne mancassero spunti (specialmente notturni, come succede), ma perché vanamente impegnato nella ricostruzione del mio *Diana e le Muse*, che avevo perduto nel vecchio computer ed è ormai impossibile da ricostruire. Era frutto di ricerche in biblioteca, saltuarie ma durate un paio di decenni: chi mi ridà oggi, a novantatré anni suonati, due decenni di vita?»⁵.

Sappiamo che glieli ha dati la profonda consapevolezza del valore della cultura e dell'impegno a trasmetterla, del senso collettivo e sociale della condivisione delle idee. Glieli ha dati la consapevolezza che quello che aveva da dire, così come l'aveva scritto lui, non l'aveva ancora detto nessuno. E c'era bisogno di dirlo: quel libro bisognava scriverlo, perché nessuno storico aveva mai pensato di scrivere un libro così⁶. E se il destino (che lui aveva sfidato, perché ultraottantenne non aveva pensato neanche per un attimo di non approfittare delle nuove tecnologie) s'era messo di traverso, quel volume sparito in un click andava scritto di nuovo, non poteva non essere scritto di nuovo. Di qui il miracolo, anche se a novanta anni suonati, sia pure con un fisico forte e un cervello lucidissimo, non era pensabile ricominciare a scartabellare archivi e biblioteche. C'era però l'archivio limpido della sua mente e quello delle sue carte e della sua biblioteca, specchio organico della cultura del XX secolo, che solo chi ha avuto poi la ventura di riordinare può evocare ma non descrivere.

Una biblioteca, quella di Mario, dove, se mancava qualche saggio o qualche articolo, non mancavano certo le collezioni dei classici greci e latini, le fonti, alle quali Mario attingeva sempre per conoscenza diretta, che fosse greco o latino, segnando le pagine di una miriade di annotazioni a matita, nodi di una rete di collegamenti mai scontati, miniera di ipotesi, registro di insofferenze quando le traduzioni altrui non lo convincevano.

L'assunto del libro, dicevo, era chiaro, perché chiara era l'idea di costruire una storia dello sport su un doppio binario: quello della letteratura e quello delle immagini. Due sistemi di fonti che gli specialisti separano, ma che la visione olistica della cultura e dell'umanità, che Mario professava ogni volta che parlava di uomo onnilaterale, riunivano nella comprensione dell'intima unità antropologica di corpo e mente, di materia e spirito. Questa pari dignità delle due cose «sarà cosa solo greca?» – si domandava – «oppure questa unità la ritroveremo, con le inevitabili variazioni, in altre civiltà e in altri momenti della storia, ancora per millenni?»⁷.

Per il mondo antico il corpo era un valore, in guerra e nello sport, vanto

⁵ Manacorda, appunto dattiloscritto, ora conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

⁶ *Infra*, fig. 5.

⁷ Manacorda, *Filosofia dello sport*, Roma, settembre 2010. Appunto dattiloscritto conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

dei dominanti: «Non c'è gloria maggiore per l'uomo di quella che s'acquista con le mani e coi piedi» cantava Omero⁸. Un valore associato alla mente: azioni e parole insieme. «È questo» – scriveva – «il lascito più bello dell'antichità classica»⁹. «Il cristianesimo» – cito ancora – «in un duro processo di disellenizzazione, l'aveva rifiutato, degradando il corpo a 'carne' (e a sesso, sede di peccato) e ripudiando la vita fisica»¹⁰, ma qua e là nei lunghi secoli di una storia che lui conosceva a menadito nei piccoli episodi come nei grandi scenari, quella concezione unitaria (questo è «l'assunto» – scrive – «di tutta la mia riflessione»¹¹), torna a manifestarsi se «Dante nei suoi paragoni usa infiniti richiami agli sport, e non solo il mondano Boccaccio, ma anche l'appartato Petrarca si fa cronista di giostre»¹². Finché con l'Illuminismo e la rivoluzione industriale del secolo XIX diventa concezione e pratica di vita pienamente consapevole. Allora – scrive Mario – «la nuova vitalità del corpo si manifesterà, oltre che nei progressi della conoscenza, nella nascita di sport caratterizzati da un nuovo senso del limite, reso possibile e condiviso dalla misurabilità, verificabile oltre che nel confronto diretto anche nel record, ma anche nel chiarirsi del suo confine o del suo rapportarsi con l'anima»¹³. Non si tratta dunque – conclude – di «una semplice concezione materialistica, ma della storia entusiasmante di come dalla materia corporea sia nato lo spirito dell'uomo: sensibilità, emozioni ed affetti, coscienza, e infine capacità morale di scelta»¹⁴.

In chiusura del quarto volume Mario confessava che:

«Durante tutto il lavoro di ricerca e di scrittura, dietro i fatti e i personaggi che venivo incontrando e di cui narravo le vicende, e di là dai giudizi che cercavo di formarmene, appariva incessante un'immagine. Non quella dei grandi atleti e dei grandi spettacoli sportivi che hanno dato per secoli la misura delle capacità e delle invenzioni del corpo umano, ma quello di tante persone a cui è toccato in sorte di nascere o restare poi impediti nel corpo (e taccio della mente), e che tuttavia si impegnano a ottenere da quel loro corpo il massimo delle prestazioni possibili, quotidiane e magari anche sportive. Li guardo, e considero come gli uomini vivano, si muovano, pensino, gioiscano e soffrano, ciascuno nelle condizioni in cui la natura o gli eventi li hanno posti, vivendo nel loro corpo e vincendone le resistenze con lo spirito che da esso nasce. Ad essi è dedicato questo libro, una prestazione infinitamente più piccola della loro. E allora, d'accordo con Omero e con Leopardi, mi ricordo che anche lo sport, liberato dai suoi

⁸ Id., *Diana e le Muse*, t. I, cit., pp. 16-17.

⁹ Id., *La riscoperta del corpo nel Rinascimento*. Appunto dattiloscritto conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

¹⁰ *Ivi*.

¹¹ Manacorda, *Filosofia dello sport*, cit.

¹² Id., *Diane e le Muse*, t. I, cit., p. XXIX.

¹³ Id., *Corpo e senso del limite*. Appunto dattiloscritto conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

¹⁴ *Ivi*.

mali, cioè da corrottele, professionismo esasperato, doping diffuso, tifo sgangherato, è tra le cose umane una cosa sicuramente gioiosa e buona: e che gioioso e buono potrebbe essere stato allora anche un libro sullo sport»¹⁵.

Questo era Mario. Quel senso profondo e vissuto della inscindibile unità della vita fisica e della vita culturale era lui stesso, e l'ha testimoniata tutta la vita. Mario, per noi bambini, era lo zio con cui si giocava a palla, ma a palla per davvero, non come con certi adulti che si limitano a mimare il gioco. Il gioco era agone, impegno, felicità praticarlo, ad un tavolo da ping-pong come nei prati della campagna romana in una gita fuori porta; ed era divertimento seguirlo, grazie alle prime trasmissioni televisive, che portavano dentro le case il fango dei campi da rugby, il sudore dei ring del pugilato, la terra rossa di un tennis con le racchette fatte di budello.

Mario ci ha insegnato ad amare lo sport come mimesi di vita, e quindi vita esso stesso, nel rispetto dell'avversario, nella immedesimazione di sé nell'avversario partecipe delle tue stesse motivazioni, nel confronto innanzitutto con se stessi e nella ricerca del primato, nella ricerca del senso del limite del corpo che non è necessariamente della mente. Mario ci ha insegnato ad accettare anche il tifo, nelle sue forme gioiose e furiose (vorrei dire dionisiache), dove l'unità impossibile di fede e ragione si scinde ma alla luce del sole, dove il politicamente scorretto si libera per un momento dall'ipocrisia del suo contrario per poi ricomporsi nell'unità del tutto.

Mario gli sport li praticava, fin da bambino. E ci si rompeva pure le ossa. Facendo ginnastica nel cortile del collegio per orfani dove ha passato dieci anni della sua infanzia¹⁶ si procurò la sua prima frattura saltando in alto e precipitando poi malamente su uno zerbino.

«Presi la rincorsa e saltai: ahimè, dimenticando di farlo 'all'italiana', cioè frontalmente, con le gambe bene unite e le ginocchia levate fino al mento: saltai 'all'americana', ancora ventrale e non dorsale. Tutto bene, fin qui. Solo che, ricadendo, restai orizzontale, e il braccio destro batté sul pavimento restando schiacciato sotto il peso del corpo. Nel silenzio dei compagni intenti a osservare il tentativo, si udì uno schianto secco, come di un'asticella di legno spezzata in due. Mi rialzai alquanto stordito reggendomi l'avambraccio dolente, piegato a metà dalla frattura, quasi ad angolo retto»¹⁷.

E col passare degli anni, sport e fratture continuano a darsi la mano.

«Tra i giovani sottufficiali di complemento, io ero il solo laureato, di tre o quat-

¹⁵ Manacorda, *Diana e le Muse*, t. IV. *L'industrializzazione e il mondo moderno*, in allestimento per la stampa.

¹⁶ *Infra*, fig. 6.

¹⁷ Manacorda, *Fratture*, 23 maggio 2012. Appunto ciclostilato conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

tro anni più anziano degli altri, ed ero finito un po' per caso tra i bersaglieri, milizia non particolarmente intellettuale, solo perché, da studente 'normalista' all'Università di Pisa, avendo chiesto per i corsi obbligatori della premilitare di andare tra gli alpini, ero stato portato dalla Milizia universitaria fascista a sciare sull'Abetone; e lì, inesperto di tutto, da nessuno addestrato e perciò spericolato, alla prima discesa avevo perso gli sci, e alla seconda, fissatili ben bene ai piedi, non me li perdei, ma mi ruppi una gamba. Così da progettato intellettuale alpino, e preferendo comunque la bicicletta all'ordine chiuso della semplice fanteria, ero diventato un gagliardo bersagliere, con tanto di piume di gallo sul cappello»¹⁸.

Quel bersagliere controvolgia¹⁹ si troverà a conquistare l'Albania in una grottesca pagina di guerra, che ha lasciato descritta in un breve ricordo, *Rofte Mbreti Perandor*, dove il disincanto ironico si mescola al rifiuto morale che la sua generazione era andato maturando a mano a mano che gli anni del consenso al regime producevano gli anticorpi che avrebbero permesso all'Italia migliore di riscattare l'onore di tutti.

«Io, in quanto assegnato al comando, assistei in prima fila con gli alti ufficiali all'uscita di tutto lo schieramento dalla caserma. Dopo i solenni squilli di tromba (non cominciavano così anche i tornei medievali?) i motori rombarono e i mototricicli guidati da quegli autisti veterani si misero in moto, puntando dal lungo cortile sull'edificio del convento, per voltare a destra e uscire dal cancello. Ma di voltare proprio non ne vollero sapere: uno, due, tre in fila, e – paffete! – andarono dritti a sbattere contro il muro, sfasciando la ruota anteriore. Questo fu per noi il comicamente infausto inizio della nostra conquista d'Albania. Confesso che, per quanto l'idea di fare il conquistatore di terre altrui mi ripugnasse profondamente, questa impreveduta pennellata di ridicolo aggiunse solo sconforto a sconforto. Andiamo bene, pensai: il solito imperialismo straccione. E volevamo cambiare l'ordine mondiale!»²⁰.

In una pagina posta a *Congedo* del quarto volume dell'opera, Mario scrive:

«Abbiamo percorso circa tremila anni di storia, nella convinzione dell'inscindibile rapporto tra corpo e spirito, anzi della loro inseparabile unità, e della necessità di temperare la vita leggera con la grave, di godere con Diana [la caccia, lo sport] e le Muse. E, nello scorrere di fantasmagorici eventi, abbiamo incontrato questioni che coinvolgevano tutta la vita culturale e morale degli

¹⁸ Id., *Rofte Mbreti Perandor (Viva il Re Imperatore). Come conquistammo l'Albania nella Pasqua del 1939*, Roma Natale 2008 – Capodanno 2009. Testo dattiloscritto conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

¹⁹ *Infra*, fig. 7.

²⁰ Manacorda, *Rofte Mbreti Perandor*, cit.

individui e dei popoli. Oggi lo sport non è più, come nelle gare per il morto Patroclo, mimesi gioiosa della vita, cioè rappresentazione di se stessi; non è più, come negli esercizi campestri, preparazione a quella pratica di guerra che nel mondo antico appariva a tutti il solo mezzo possibile di sopravvivenza per un popolo; non è più un fatto religioso, volto a onorare gli dèi oltre che a rallegrare gli uomini; non è più nemmeno lo spettacolo opulento dei professionisti ai quali si delegava per denaro o per forza la rappresentazione della propria potenza; non è più la sontuosa rievocazione di una magnificenza perduta; e non è più lo sfogo degli istinti repressi in una carnevalesca insania, e mezzo per tenere le plebi alla devozione dei potenti. O forse c'è un po' di tutte queste cose, ancor oggi, nella pratica e nello spettacolo sportivo»²¹.

Perché Mario era alla ricerca di quelle che lui chiamava le forme eterne dello sport.

«Questo dominio regolato del corpo – nostra sola dimora e nostro essere, che è noi, e noi siamo lui [...] è un bisogno» – scriveva – «e un'invenzione squisitamente umana, le cui manifestazioni si evolvono con l'evolversi della storia. Come gli esercizi spirituali degli antichi stiliti ed asceti cristiani, anche l'esercizio fisico sportivo è una grande conquista spirituale: lo è il piegare il corpo alla volontà che "detta dentro"; lo è l'adattarlo in ogni sua fibra alla corsa, al salto, al nuoto, al lancio di oggetti fortuiti o predisposti, allo scontro fisico regolato con altri corpi, al maneggio e all'uso di attrezzi ginnici sempre più raffinati ed efficienti, e a sfidare il vento, il sole, la pioggia, le nevi, le acque, i deserti, le vette e gli abissi, gli spazi del cielo; lo è il forzarlo a uno scatto e a una resistenza mai prima attinti, a esprimere quella inventività estrosa che permette il *record* o la *performance* nuova e assoluta. [...] In tutto questo» – conclude – «c'è una gioia non dissimile da quella che viene nel lavoro materialmente produttivo dal dominio artistico sulla materia [...] o sui colori, attraverso i quali ci esprimiamo da artigiani o artisti; e non dissimile da quella stessa gioia che, nel lavoro intellettuale, viene dal dominio su quella nostra parola che, del resto, sussiste anch'essa soltanto nella materialità del suono emesso e percepito, o ancor più, del segno tracciato o letto, o in quell'invenzione ed esecuzione di suoni, che chiamiamo musica, o nelle diverse forme delle arti figurative»²².

Questo era il materialismo umanistico di Mario, per il quale la lettura antropologica del rapporto materia/spirito non poteva prescindere dall'analisi del loro contesto sociale.

«La vera rivoluzione moderna nei rapporti corpo-spirito sta nell'abbandono di

²¹ Manacorda, *Diana e le Muse*. t. IV, cit.

²² Id., *Filosofia dello sport*, cit.

ogni concezione della libera attività fisica, o insomma dello sport, come riserva sociale di una data classe o ceto: non più solo i liberi, i dominanti, i *militēs*, ma tutti possono essere chiamati (in principio, non certo nei fatti!) a coltivare il corpo come lo spirito. E vale insieme il suo essere cosa laica, che non ha più bisogno di divinità cui dedicarsi. [...] Gli basta infatti il libero desiderio degli uomini, di tutti gli uomini di tutti i paesi del mondo, che in esso si riconoscono e si incontrano: talvolta lietamente, come esseri umani, talvolta cupamente, come beceri, moderni eredi degli antichi tifosi degli anfiteatri e del circo»²³.

«Questo mutamento sociale comporta un evidente corollario pedagogico, inerente alla crescita del naturale cucciolo d'uomo a uomo storico e completo: ed è che l'età adolescenziale non può non praticare quelle attività anche e soprattutto in quelli che presumibilmente sono destinati ad abbandonarle da adulti. Grande cosa è, dunque, o può essere lo sport, grande e contraddittoria: umana invenzione, umanissimo svago, e insieme dominio di sé, esaltazione di virtù individuali, e possibile convivenza felice di "moltitudini di uomini"»²⁴.

Sì, perché – scrive altrove – «il corpo è la nostra prima natura»²⁵. Ricordiamoci allora del suggerimento di Platone: «non muovere l'anima senza il corpo, né il corpo senza l'anima»²⁶; e ricordiamoci quello che Cervantes faceva dire a don Chisciotte: «Credono che le armi (o lo sport, commenta Mario) si esercitino solo col corpo, dimenticando di quanta intelligenza c'è bisogno nel loro esercizio»²⁷.

La laicità di Mario²⁸ è stata la luce con la quale ha illuminato il suo percorso di vita. Una laicità praticata nei comportamenti personali e sociali, alimentata da un ateismo che chiamerei militante: da un credo nella ragione nutrita dai sentimenti che lo teneva culturalmente distante da ogni forma di metafisica e politicamente avverso ad ogni forma di clericalismo. Non si passano gli anni più importanti della formazione di ciascuno di noi, tra gli 8 e i 18 anni, in pieno regime fascista in un collegio per orfani gestito dai padri Somaschi senza accumulare un bisogno profondo di testimonianza della fiducia nella ragione umana e nella sua libertà.

L'ateismo militante di Mario era innanzitutto un ateismo etico-politico. Mario, figlio di un letterato ispirato al socialismo umanistico e di una insegnante di profonda fede cattolica, che si trovò giovanissima vedova con 6 bam-

²³ Id., *Diana e le Muse*, t. IV, cit.

²⁴ Id., *Filosofia dello sport*, cit.

²⁵ Id., *La riscoperta del corpo nel Rinascimento*. Appunto dattiloscritto conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

²⁶ Platone, *Timeo*, 88b: l'espressione è posta a epigrafe di *Diana e le Muse*, t. I, cit., p. XIX.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Manacorda, *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1989.

bini da allevare nel primo dopoguerra, sapeva distinguere bene tra idee e persone²⁹. Non poteva immedesimarsi nella fede che aveva animato per decenni l'opera di don Giovanni Franzoni e al tempo stesso poteva farne l'amico fraterno degli ultimi decenni delle loro vite³⁰.

Il mio debito verso uno zio amato come un padre è infinito. Ma una cosa debbo a lui prima di ogni altra: la consapevolezza di distinguere sempre necessariamente tra l'idea, il pensiero, la convinzione che ciascuno, più o meno liberamente esprime, e la sua sacralità come persona.

L'eticità di Mario stava nella tranquilla consapevolezza della utilità dello scambio delle sementi, della contaminazione fra culture ed individui, alimentata dal gusto della curiosità intellettuale e umana e dal rispetto delle persone, che era per lui ben altra cosa dell'ipocrita rispetto delle idee. Mario non era tollerante. Di fronte alla violenza, alla sopraffazione, alla negazione della libertà, anche quando dettata da quella ignoranza di cui lui capiva le cause sociali, Mario si ribellava e poteva essere molto categorico, talvolta sprezzante. Mario non concepiva lo spirito di tolleranza come buonismo o irenismo: non praticava la tolleranza delle idee altrui, quali che fossero, ma quella delle persone che le coltivavano. Non tutte le idee sono rispettabili; le cattive idee vanno combattute, se si ritengono tali, e alla luce del sole, perché la tolleranza è senso di responsabilità e manifestazione di cultura. E penso si ritrovasse agevolmente in quel pensiero di Giovanni Jervis per il quale la tolleranza è appunto tutt'altra cosa rispetto all'indulgenza, cui ci invita il populismo con i suoi «principi minimalisti e sciatti», che si manifesta come «una sorta di compiacenza collettiva per cui tutti quanti appaiono sì uguali, ma nei loro aspetti più discutibili o più fragili»³¹.

Devo a questo insegnamento così apparentemente politicamente scorretto (non è vero che le idee vanno sempre e comunque rispettate) se nella mia vita di archeologo sono potuto giungere alla convinzione che «l'archeologia parla per tutti, ci aiuta a farci sentire tutti uguali in un mondo di diversi, più che tutti diversi in un mondo apparentemente di uguali»³².

La violenza – Mario questo lo sapeva bene – è quasi sempre figlia dell'ignoranza. E l'ignoranza è uno dei veicoli della faccia distorta della globalizzazione, che sfilaccia le singole culture e toglie loro la possibilità di confrontarsi paritariamente in un mondo che paritario non è.

La cultura, l'ignoranza, la scuola. Non posso parlarvi io di Mario, letterato curioso prestato alla politica e – attraverso questa – alla pedagogia, da lui vissuta per tutta la vita alla luce del pensiero marxiano (un Marx liberale!³³) e alla luce della nostra Costituzione³⁴. A partire dall'esperienza per lui fondativa del Con-

²⁹ *Infra*, fig. 8.

³⁰ *Infra*, fig. 9.

³¹ G. Jervis, *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 78.

³² D. Manacorda, *Lezioni di archeologia*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 259.

³³ Manacorda, *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Aliberti, Reggio Emilia 2012.

vitto partigiani, che nei suoi ricordi assumeva certi colori epici del *Poema pedagogico* di Makarenko.

Non posso parlarvi di cose che non saprei trattare. Ma l'ironia di Mario come sempre ci aiuta e mi aiuta. Vorrei finire queste poche parole leggendovi qualcuno dei brevi componimenti in versi che Mario scrisse quando nel 1985 si ritrovò a lungo ricoverato, per un disturbo fisiatrico che poi si tramutò in un problema endocrinologico e chirurgico. Insofferente, come sempre, alle costrizioni, mentre guardava con curiosità il proprio corpo divenuto terreno di indagine di mani altrui, si difendeva richiamando alla memoria i versi di Marziale³⁵ oppure ne scriveva egli stesso. Resta un ciclostilato³⁶, con le illustrazioni di Prato, che non so se abbia mai circolato o se l'abbia allestito per dare un senso di compiutezza e quindi di fine alla sua esperienza ospedaliera³⁷. Sono divertimenti linguistici tra il serio e il faceto, che ci restituiscono l'immagine ironica della sua personalità, che gli ha permesso di testimoniare con passione e sincerità il secolo che gli è stato dato di vivere.

Entrata demenziale

La dottoressa bionda / giunge con un sorriso. / Io, chiuso nel mio inferno, / già sogno il paradiso. / Mi palpa, mi consola, / mi prende per la mano. / Vorrei poggiar la testa / sul suo rotondo sano. / No: sto parlando a vanvera. / Mi prende per lo meno. / Vorrei poggiar la testa / sul suo rotondo seno. / Anche così è un pasticcio: / son del tutto svampito. / È questo il beneficio / di Villa Margherito?

Passione ed espressione

Ormai detesto i farmaci. / Cerco rimedi nuovi / mugolandomi nenie / di Orff o Sciostakovic. / Riscopro che la musica / è la prima espressione, / immediata, sensibile, / di ogni nostra passione. / Vengon soltanto in seguito, / secondi in graduatoria, i versi dei poeti / chiusi nella memoria. / È difficile attingere / il pensiero più astratto, / logico matematico, / sia pure per un attimo. / E quanto poi alle immagini, / servon pure al bisogno, / e sono l'ossessivo / linguaggio di ogni sogno. / Certo, immagini e musica, / parola ed astrazione, / esprimendola placano / ogni nostra passione. / Ma a pensar queste cose / quale follia l'illude, / se già ogni forza logica / il male mi preclude?

Apocalisse

Una volta pei popoli / erano alterna sorte / e peste e fame e guerra: / per-

³⁴ *Infra*, fig. 10.

³⁵ Marziale, *Epigrammi*, 5.9: *Languebam: sed tu comitatus protinus ad me / Venisti centum, Symmache, discipulis. / Centum me tetigere manus aquilone gelatae: / non habui febrem, Symmache, nunc habeo* (Stavo male: ma tu, Simmaco, arrivasti da me accompagnato da cento discepoli. Cento mani mi toccarono gelate dalla tramontana: non avevo la febbre, Simmaco, ora ce l'ho).

³⁶ Manacorda, *O Villa Margherita...! Deliri di un im-paziente*, con disegni di Prato, dicembre 1985. Ciclostilato conservato presso l'archivio privato di Daniele Manacorda.

³⁷ *Infra*, fig. 11.

petua sol la morte. / Passavano ogni tanto / tremende onde di mali, / poi concedevan tregua / ai miseri mortali. / Oggi i mali del mondo / son, per nuovo miracolo, / non solo alterna sorte / ma perpetuo spettacolo. / Così s'iam fatti cinici: tutto ci sfiora, e nulla / penetra fin nell'intimo / della coscienza brulla. / Però, quando s'iam vittime / di un male personale, / ritorniamo sensibili / al male universale. / Sopra noi tutti, sempre, passa in corsa sfrenata / dei quattro cavalieri / la folle cavalcata.

Dalla testa ai piedi

Temo che il mal dal piede / sia salito alla testa. / Quale prova più valida / potrei darne di questa / serie di tristi pagine / colle rime melense, / vene spiritosaggini / e balorde sentenze? / Però per i neurologi / un nuovo campo ho aperto / e per gli endocrinologi: (studiare in modo certo / come lavora il cervello, / se è sotto cruralgia, / di un professor di storia / della pedagogia.

Foto³⁸



Fig. 1 – Mario Alighiero Manacorda e Annamaria Bernardini negli anni '40.

³⁸ Le foto di seguito riportate (figg. 1-11) provengono dall'archivio privato di Daniele Manacorda.



Fig. 2 – Mario e Annamaria negli anni '70 nella casa di Monteseinale a Bolsena.

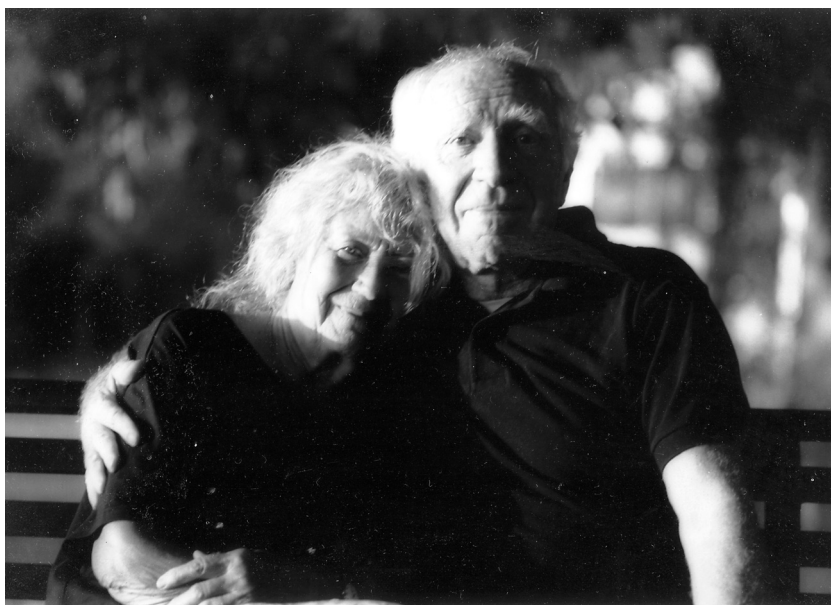


Fig. 3 – Mario e Annamaria intorno al 2000.



Fig. 4 – Mario e Annamaria nei loro ultimi anni nella casa di Roma in Prati.



Fig. 5 – Mario al lavoro nella sua casa di Bolsena.



Fig. 6 – Mario collegiale negli anni '20.



Fig. 7 – Mario bersagliere nel 1937.



Fig. 8 – I sei fratelli Manacorda negli anni '30. Da sinistra: Eduardo (1913), Giuliano (1919), Paolo Emilio (1918), Umberto (1913), Mario Alighiero (1914), Gastone (1916).



Fig. 9 – Mario e Annamaria a Bolsena in compagnia di Giovanni Franzoni e di sua moglie Yukiko.



Fig. 10 – La scrivania di Mario a Bolsena nel febbraio 2013:
sul leggìo una copia della *Costituzione*.

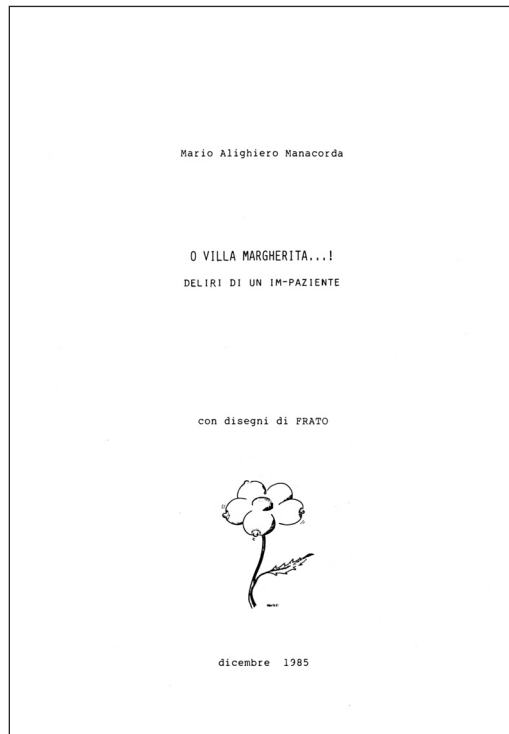


Fig. 11 – Frontespizio del ciclostilato (1985).

Marxismo e Educazione

Carmela Covato

1. Un professore comunista

«La storia finora si è occupata del passato, ma non possiamo escludere che si possa fare la storia del futuro». Questa affermazione proferita da Mario Alighiero Manacorda, negli anni Sessanta, di fronte ad una classe di giovani ragazze dell'Istituto magistrale «Gelasio Caetani» di Roma, dove egli era professore, e che mi apparve allora del tutto incomprensibile, mi è rimasta impressa nella memoria. Appartiene ad una delle sue indimenticabili e inconsuete lezioni di storia e ne tratteggia bene la personalità intrinsecamente anticonformista e dotata di un grande carisma culturale. Proprio quella personalità e quel carisma fecero infatuare di lui tante studentesse adolescenti, strappandole al grigiore di una quotidianità scolastica disadorna. Non fu dunque il ricorso a nuove metodologie didattiche, sostanzialmente disattese, ma il suo vasto patrimonio culturale, insieme alla consapevolezza critica di politico e militante, a incantare le allieve abituate a non essere considerate vere interlocutrici, spesso soggette ad un insegnamento passivizzante e addestrate a divenire future «vestali della classe media»¹.

Si era all'incirca nel 1966 e né io, da studentessa alla quale era stata imposta una scuola 'adatta alle donne' né il professore comunista, docente di Storia, Latino e Geografia (un assemblaggio di cui ebbe spesso occasione di stigmatizzare l'incongruenza disciplinare) eravamo, per motivi diversi, contenti di frequentare quella scuola.

Per me, negli anni che precedettero la contestazione studentesca del 1968, si trattava di una confusa percezione del carattere subalterno di un percorso scolastico (ancora dalla durata quadriennale, a differenza dei licei, quinquennali), di fatto quasi esclusivamente femminile, che avrebbe consentito l'accesso soltanto alla Facoltà di Magistero destinata esclusivamente all'insegnamento – la legge sulla liberalizzazione degli accessi alle Facoltà universitarie è del 1969 e per l'Istituto magistrale, ancora di quattro anni, fu previsto in ogni caso un anno di recupero; per Mario Alighiero Manacorda il disagio, invece, derivava dalla consapevolezza, lui politico e storico dell'istruzione, dei limiti di quell'istituzione, che si configurava come un percorso semplificato e abbreviato della formazione liceale, frequentato prevalentemente da studentesse prove-

¹ L'espressione è di M. Barbagli in Id., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969. L'indagine di Barbagli mette bene in luce i pregiudizi classisti e la pochezza culturale che caratterizzarono per lo più la realtà della scuola italiana prima del '68.

nienti da un ceto sociale certamente non elitario, ingabbiate e destinate così, spesso non per scelta, a divenire maestre elementari, una professione fragile per la quale non era ancora richiesta la laurea ².

Più in generale, a Mario Alighiero Manacorda era la scuola italiana di quegli anni – ancora drammaticamente classista e selettiva, inguaribilmente conformista e dominata da visioni pedagogiche e culturali di cui sottolineava sempre il carattere assai arretrato, se non, in alcuni casi, clerico-fasciste – ad apparirgli nefasta dal punto di vista formativo e assai lontana da una visione democratica dello sviluppo dell'istruzione e della società, che rappresentava per lui un obiettivo da perseguire sia come studioso sia come militante del Pci, impegnato com'era, insieme ad una appassionata schiera di intellettuali comunisti, a delinearne la politica scolastica e, tramite questa, il progetto di una scuola nuova per una società autenticamente egualitaria³.

A questa 'missione' sacrificò i suoi interessi letterari (gli studi su Ugo Foscolo, Novalis, Hugo Von Hofmannsthal...) maturati nel corso della formazione liceale e negli anni della frequenza dell'Università Normale di Pisa. Questo *engagement* si incarnò nei molti incarichi, accettati a volte a malincuore, sempre però nella consapevolezza che la realtà non cambia grazie all'innovatività delle idee ma con l'attivazione di nuovi apparati culturali socialmente condivisi.

Dopo l'adesione al Pci, è stato, fra l'altro, organizzatore e coordinatore a Roma del Convitto-Scuola per partigiani e reduci (1946-1948), direttore delle Edizioni Rinascita dal 1954 al 1957 e della rivista «Riforma della scuola» con Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Francesco Zappa. Ha collaborato alla stesura di molti progetti di riforma della scuola italiana (fra i quali si segnala il progetto Donini-Luporini per la scuola unica dai 6 ai 14 anni). Ha partecipato attivamente alle associazioni degli insegnanti di tipo sindacale e di ispirazione laica. È stato dirigente dell'ADESPI (Associazione difesa e sviluppo della scuola pubblica italiana); ha diretto la Sezione educativa dell'Istituto Gramsci; ha partecipato a numerosi Convegni di studio nazionali e internazionali, soprattutto in America Latina⁴.

² Sulla formazione e la condizione della maestra in Italia fra Otto e Novecento, cfr. C. Covato, *Un'identità divisa. Essere maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Izzi 1994. Sulla storia del Magistero di Roma, cfr. L. Cantatore, *Il Magistero di Roma: vecchie questioni e nuovi documenti, in Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale*, a cura di C. Covato, M. I. Venzo, Unicopli, Milano 2010, pp. 287-308; per una ricostruzione del Magistero di Roma dagli anni Settanta ai primi anni Ottanta, in una indagine che coniuga l'approccio autobiografico alla storia culturale e istituzionale, cfr. R. Sani, *Il mio itinerario formativo e di ricerca nell'ambito della Storia dell'educazione*, in *La mia pedagogia*, a cura di S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini, Atti della prima Summer School SIPED, ETS, Pisa 2015, pp. 133-162.

³ Cfr., a questo proposito, F. Prunerì, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La scuola, Brescia 1999; A. Semeraro, *Mito riforma*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

⁴ Per capire meglio il ruolo svolto da Mario Alighiero Manacorda nella scuola e nell'università dell'Italia del secondo dopoguerra, cfr. *Educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, La Nuova Italia, Firenze 2001.

Essere un professore comunista, tuttavia, in quegli anni era proprio difficile; erano anni quelli in cui a circolare con l'«Unità» sottobraccio si veniva percepiti come pericolosi sovversivi, comunisti, atei e 'mangia bambini', rossi, individui pericolosamente inclini a minacciare la tenuta di quella morale arcaica e retrograda ancora dominante e diffusa nel mondo della scuola, nonostante i fermenti presenti nella Chiesa dopo il Concilio Vaticano II, nel clima di perdurante guerra fredda, e di una mentalità piccolo-borghese decisamente retriva e allora assai diffusa nel corpo docente della scuola italiana⁵. Come dimenticare, ad esempio, che l'istituto giuridico (erede del Codice Rocco emanato negli anni del fascismo) del matrimonio riparatore e delitto d'onore venne abolito solo nel 1981, per fare solo un esempio?

Contro tutto questo lottava Mario Alighiero Manacorda. Ma noi ragazzine del primo anno della sezione A dell'Istituto «Gelasio Caetani» di Roma poco o nulla ne sapevamo e fummo messe in guardia, da voci di corridoio, che, l'anno successivo, nella seconda classe, avremmo avuto un professore terribile, un rosso, un ateo che non si abbassava a prendere il cancellino pur di non inginocchiarsi davanti al crocifisso! Qualcuno lo aveva visto nudo sul terrazzo di casa!

Chi riuscì a superare questo terrore, scatenato dall'ancora assai diffusa pregiudiziale anti-comunista, visse poi un'esperienza formativa irripetibile fondata sulla passione del capire, capire le discipline, la vita, la storia, la società.

Non era solo un modo diverso – anche – di imparare la storia o il latino o la geografia ad incantarci, ma soprattutto la possibilità di acquisire la capacità di criticare i modelli culturali dominanti e i loro inganni. Soprattutto di capire!

⁵ «In realtà» – ha sostenuto Roberto Sani – affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla Carta costituzionale del 1948 potessero trovare concreta attuazione e dunque, anche su questo versante, la «democrazia meramente formale potesse cedere il posto ad una «democrazia sostanziale» in grado di assicurare la promozione sociale e la crescita culturale e civile dell'intero paese, per dirla con Giuseppe Lazzati, era necessario che trascorressero diversi decenni e che, in seno all'opinione pubblica maturassero posizioni critiche e di protesta nei riguardi di una classe dirigente incapace di promuovere l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico e formativo italiano. Se si guarda, infatti, alle vicende scolastiche e alle scelte operate sul versante dell'istruzione e della scuola dai governi del secondo dopoguerra e fino a tempi recenti si resta sorpresi per le incertezze, le resistenze e i ritardi che hanno contraddistinto il processo di democratizzazione e di adeguamento alle disposizioni costituzionali di tale fondamentale settore della vita pubblica. Basterebbe qui ricordare, innanzitutto, come solamente nel dicembre del 1962, al termine di un'estenuante battaglia politica e parlamentare destinata a produrre una decisa frattura fra le forze democratiche, sia stata istituita in Italia la scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859), con la quale si dava effettiva applicazione alla norma costituzionale che elevava l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età e rinviava al legislatore ordinario il compito di predisporre, anche per l'ultimo ciclo di studi obbligatori, quello relativo al triennio dagli 11 ai 14 anni, una scuola che, al pari di quella elementare, fosse autenticamente «né selettiva né predeterminante», per dirla con Aldo Agazzi, ma realmente capace di rendere possibile a tutti gli alunni, senza distinzione di censo e di condizione sociale, l'eventuale accesso alla scuola secondaria superiore e all'università» (R. Sani, *La scuola e l'Università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in *Inclusione promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di A. Ascenzi, R. Sani, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 25-46).

La storia si studiava anche leggendo Balzac o ascoltando Enzo Iannacci. Ci fece sentire, ad esempio, la canzone del Prete Liprando – come metafora di chi partecipa agli eventi della storia senza capirli – e per realizzare questo progetto un'alunna, Daniela Lucarini, portò da casa, con grande fatica, un enorme giradischi perché la scuola non disponeva di nulla di simile allora. Allo stesso modo, andando oltre il 'programma', ci spinse a capire l'irruzione vorticoso della protesta studentesca del '68, nei confronti della quale egli ebbe un'attenzione maggiore rispetto ad altri intellettuali del Pci, al più cauto Lucio Lombardo Radice, ad esempio, ma sempre con uno sguardo critico verso ogni slogan recitato inconsapevolmente. Se si parlava di 'contestazione globale del sistema' bisognava anche capirne il concetto e il senso! E lui scrisse questa frase alla lavagna e ce la spiegò perché non era sicuro che, pur ripetendola noi come slogan, ne avessimo capito il significato.

Ma torniamo alla storia del futuro. Quella tesi che mi apparve allora incomprendibile! In verità, le idee in proposito non mi sono chiare neanche oggi. Posso pensare però a due possibili ipotesi. Una è quella legata ad una ricostruzione dell'immaginario elaborato nel passato all'interno di ogni visione utopica della società, che prefigurava, dunque, un futuro diverso dall'esistente; l'altra, invece, più proiettata in una visione generale della conoscenza, ed anche della conoscenza del passato, inestricabilmente connessa, come recita l'undicesima tesi di Marx su Feuerbach, alla trasformazione della realtà. Oggi comprendo che studiare il futuro potrebbe significare, dunque, analizzare la realtà per trasformarla, senza limitarsi ad interpretarla, come hanno fatto finora i filosofi⁶.

2. La pedagogia marxista

Come è noto, si deve a Mario Alighiero Manacorda, nel difficile clima culturale e politico degli anni Sessanta, segnato da aspre controversie ideologiche ma anche da forti tensioni ideali, l'aver introdotto, all'interno del dibattito pedagogico italiano, una rilettura della questione educativa del tutto alternativa alle tradizioni teoriche più consolidate, ma, allo stesso tempo, criticamente vigile nei confronti delle innovazioni implicite nelle riflessioni e nelle esperienze influenzate dall'attivismo e dal pragmatismo deweyano, 'scoperti' in Italia solo nel secondo dopoguerra, dopo la caduta del fascismo⁷.

Manacorda, infatti, sulla base di un attento lavoro filologico e critico, principalmente rivolto alle opere di Marx, Engels e Gramsci, ha tracciato le

⁶ K. Marx, *Ludwig Feuerbach e il punto di approdo della filosofia classica tedesca*, trad. it., Editori Riuniti, Roma 1950, pp. 77-80.

⁷ Una sintesi degli aspetti più significativi del primo stimolante dibattito pedagogico fra "marxisti" e "attivisti" è contenuta negli Atti del Convegno su «Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria», in «Riforma della scuola», a. VIII, n. 6-7, 1962. Sul rapporto fra Antonio Gramsci e il pragmatismo, desidero segnalare un significativo ed ampio contributo di C. Meta, *Antonio Gramsci e il pragmatismo*, La Cariti, Firenze 2000.

linee di un ripensamento del discorso educativo basato su una concezione materialistico-storica della realtà sociale e su una visione del rapporto fra teoria e prassi che rende radicalmente impossibile ridurre la teoria a speculazione e la prassi a semplice ‘esperimento’, secondo una concezione pragmatistica dell’esperienza⁸.

«La pedagogia marxista in Italia – ha scritto Manacorda stesso – durante la seconda metà del nostro secolo, ha ormai una sua storia; e vi si può forse distinguere una pedagogia dei comunisti, sia come politica educativa che come prassi didattica, e un marxismo pedagogico, cioè il diretto ed esplicito fare i conti con le idee contenute nei testi “pedagogici” di Marx. La politica pedagogica dei comunisti ha nomi ben noti, alcuni dei quali già usciti dalla scena della vita e passati ormai alla storia: Concetto Marchesi, Antonio Banfi, Mario Alicata, Dina Bertoni Jovine, Bruno Ciari e ultimo, Lucio Lombardo Radice, per non citare che i maggiori. Tutti loro furono soprattutto dei comunisti attivi nel campo dell’educazione, che dettero un contributo fondamentale nella elaborazione di una politica pedagogica e di un orientamento didattico del movimento ideale di cui furono parte; ma non si impegnarono professionalmente nell’esegesi dei testi marxiani, anche se in vari modi e misure ebbero a confrontarsi. Il marxismo pedagogico, inteso come diretto confronto con le idee di Marx sull’uomo e il suo formarsi, attraverso una lettura puntuale dei testi e una loro esegesi filologicamente fondata, abbia o non abbia avuto uno sbocco diretto nella milizia educativa, ha altri nomi, alcuni dei quali, anche qui, sono già passati alla storia. Ricorderò, se non altri, Galvano della Volpe. La loro ricerca, come appunto quella di Della Volpe, può non aver avuto inizialmente o prevalentemente un interesse pedagogico, ma certamente ha avuto un interesse “antropologico”, e perciò una valenza educativa. In questo senso sono molti i nomi di filosofi marxisti nostri contemporanei che si potrebbero citare per additare nelle loro pagine spunti fecondi per una riflessione pedagogica. Ma è pur vero che la ricerca esplicita sui testi marxiani che implicassero direttamente giudizi concernenti i temi dell’educazione o formazione dell’uomo, è cominciata relativamente tardi in Italia. Tuttavia quegli studi più genericamente filosofici sulla antropologia marxiana ne costituiscono una premessa e una condizione imprescindibili. Sarebbe interessante ricostruire le vicende dell’uno e dell’altro aspetto, quello politico e quello teorico. Per l’aspetto politico il ciclo

⁸ Ho trattato alcuni aspetti di questa tematica in C. Covato, *L’itinerario pedagogico del marxismo italiano. Studi sulla storia della pedagogia marxista in Italia dal 1960 ad oggi*, Argalia, Urbino 1983. La centralità del ruolo di Mario Alighiero Manacorda, suffragata da uno straordinario scrupolo filologico, è fuori discussione. «Da queste premesse – ha osservato, ad esempio, Angelo Semeraro – ha preso le mosse in Italia la ricerca in campo marxista: una storia della pedagogia intesa non più come pura storia delle idee, ma come storia delle classi dominanti e di quelle subalterne, deprivate queste ultime della possibilità di una produzione intellettuale propria e assoggettate agli indirizzi educativi e scolastici delle prime» (A. Semeraro, *Congedarsi dal Novecento. Scritti di politiche formative*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 1999, p. 241).

di otto lezioni sulla Storia della politica scolastica del Pci, svolte presso l'Istituto Gramsci nel 1980 e pubblicate per ora in parte su "Critica marxista", ha avviato, positivamente mi pare, ma non certo esaurito la ricerca [...]. Di questa politica pedagogica dei comunisti e di questo marxismo pedagogico, fa parte inoltre (è quasi superfluo il dirlo) anche e soprattutto il confronto con Gramsci. E se questo ebbe inizio non appena le pagine pedagogiche dei *Quaderni* e delle *Lettere dal carcere* furono conosciute, anche qui un vero e sistematico approfondimento lo si ebbe solo più tardi, a cominciare dall'ampia antologia gramsciana sulla formazione dell'uomo curata nel 1967 da Giovanni Urbani»⁹.

Da un punto di vista teorico, l'itinerario di ricerca di Mario Alighiero Manacorda è scandito dalla pubblicazione di alcune opere davvero fondamentali nel dibattito pedagogico degli anni Sessanta e Settanta: *La paidéia di Achille* (Editori Riuniti, Roma 1971); *Il marxismo e l'educazione* (3 voll., Armando, Roma 1964); *Marx e la pedagogia moderna* (Editori Riuniti, Roma 1966); *Il principio educativo in Gramsci* (Armando, Roma 1970); *L'alternativa pedagogica*, (La Nuova Italia, Firenze 1971)¹⁰.

Riflettere sulla scuola come 'apparato ideologico' di Stato, per usare la fortunata riproposizione di una nota tesi gramsciana formulata da Louis Althusser, o sull'educazione come fenomeno inevitabilmente collegato alle contraddizioni di una società a sviluppo capitalistico, ha significato, per Manacorda, elaborare un nuovo percorso interpretativo e, allo stesso tempo, progettuale, sollevare questioni che, se per molti versi appaiono ancora oggi irrisolte, hanno avuto il merito di sottolineare l'illusorietà di ogni riformismo riduttivamente confinato nei paradigmi di un discorso pedagogico autoreferenziale¹¹. Sottrarsi a questo limite, inoltre, ha consentito di proporre un pensiero sull'educazione inserito in una visione sociale complessiva, restituita a temi irrinunciabili, quali il rapporto fra scienza e società, natura e storia, scuola ed economia.

D'altra parte, una delle principali ricadute pedagogiche della riflessione marxiana, che affronta fuori da un orizzonte pedagogico temi ad alta densità educativa, riguarda, come è stato sottolineato da Manacorda, il problema del rapporto fra istruzione e lavoro, non risolto nei termini di una mera questione di esperimento pedagogico e di riforma scolastica, ma connesso alla rifondazione del soggetto e, dunque, ricondotto alla grande questione dell'alienazione che colpisce sia 'il lavoratore' sia 'il capitalista', ambedue sviliti nella categoria di 'uomo economico' perché subordinati, in forme diverse, alle esigenze della produzione capitalistica.

⁹ M.A. Manacorda, *Prefazione* in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiana*, cit., pp. 5-6.

¹⁰ Si vedano anche due recenti riedizioni delle sue opere: Manacorda, *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008 e A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, Editori Riuniti University Press, Roma 2012.

¹¹ L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in *Istruzione, legittimazione e conflitto*, a cura di M. Barbagli, Il Mulino, Bologna 1972, pp. 41-62.

Ne scaturisce un progetto di trasformazione della realtà che all'uomo unilaterale, ovvero limitato, privato della propria natura, spogliato da ogni manifestazione personale, appropriato a una funzione unilaterale, annesso a una operazione di dettaglio, sussunto sotto rapporti di classe determinati, fisicamente spezzato e spiritualmente abbruttito, ridotto a frammento del suo stesso corpo, si contrappone «l'uomo onnilaterale (ovvero universale, totale, multilaterale, sviluppato completamente, pienamente, liberamente, in tutti i sensi)»¹².

Da queste riflessioni si può far derivare con chiarezza quanto fuorvianti siano le interpretazioni economicistiche del pensiero marxiano che, al contrario, ha inteso progettare una emancipazione umana dalle strettoie di un economicismo generato dal sistema capitalistico dei mezzi di produzione.

L'esito pedagogico del pensiero marxiano, perciò, secondo Manacorda, non è disgiunto dall'elaborazione delle tesi programmatiche del partito del proletariato, intese, nel *Capitale*, con una sostanziale differenza di metodo rispetto alle intuizioni contenute nei *Manoscritti del 1844*¹³, come «lo sviluppo razionale, volontario e cosciente di elementi “contraddittori” sorti spontaneamente come fatti “naturali” nel cuore della società borghese»¹⁴. Quelle che vengono individuate da lui come vere e proprie tesi pedagogiche sono inscindibili dall'elaborazione complessiva di una concezione materialistica della storia (la dottrina del materialismo storico) e «dalla teoria del movimento dialettico del reale che maturano nella seconda fase della biografia intellettuale di Marx, oltre che nel *Capitale*, nell'*Introduzione del 1857*, nei *Grundrisse*, nella *Prefazione del 1869* alla *Critica dell'economia politica*, cioè nei suoi abbozzi»¹⁵.

Si tratta di una riflessione epistemologica che si è rivelata fondamentale per lo sviluppo di una concezione marxista della scienza e per la definizione di un esito scientifico del pensiero marxista nel campo delle scienze umane.

È merito di Manacorda aver sottolineato, in sede pedagogica, un tema che si rivelerà, nel corso di tutti gli anni Sessanta, centrale all'interno del dibattito marxista sulla scienza.

Marx, mettendo a punto il nuovo metodo, «pone come scientificamente corretto partire non dal reale o concreto rappresentato (popolazione ecc.) per

¹² Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, cit., p. 9. Sul pensiero educativo di Gramsci, oltre agli studi di Manacorda, vanno segnalati altri contributi, che ne hanno rappresentato un significativo sviluppo, contraddistinto anche da ipotesi interpretative differenti: A. Broccoli, *A. Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972; D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana*, Editori Riuniti, Roma 1976; A. Monasta, *L'educazione tradita*, Giardini Editori e Stampatori, Pisa 1985. Sulla lettura, per certi aspetti profondamente diversa, che Manacorda e Broccoli hanno condotto del pensiero gramsciano in ambito educativo si è significativamente soffermato Massimo Baldacci che ne ha approfondito i differenti percorsi interpretativi nel contesto di un lavoro di grande respiro filosofico, politico e pedagogico (cfr. Id., *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, Carocci editore, Roma 2007).

¹³ Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, trad. it., Einaudi, Torino 1968.

¹⁴ Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 22.

¹⁵ Marx, *Introduzione del '57*, trad. it., Bertani, Perugia 1975.

giungere attraverso astrazioni sempre più sottili alle determinazioni più semplici (divisione del lavoro, lavoro ecc.) bensì il partire dall'astratto cioè da queste categorie più semplici, per giungere al concreto, purché sempre questo concreto, e cioè la determinata situazione storica (la società), sia il presupposto di quel processo di astrazione compiuto dal pensiero»¹⁶.

Attraverso quello che Manacorda definisce studio *logico-storico* (o metodo analitico), Marx, ripercorrendo le fasi successive della produzione moderna (la cooperazione pianificata, la manifattura che genera il virtuosismo dell'operaio parziale, la grande industria che esaspera mostruosamente la specializzazione e, quindi l'unilateralità dell'individuo), indica nello sviluppo storico delle contraddizioni oggettive, immanenti alla società borghese, l'emergere dell'istanza rivoluzionaria dell'unione di istruzione e lavoro, in un processo di recupero dell'unità di ogni uomo in se stesso, attraverso la riappropriazione dell'insieme delle forze produttive e la capacità, più generale, di esercitare un dominio sulla natura, sul reale.

In questo contesto la concezione marxiana della persona umana e della sua formazione non si presenta come il risultato di una elaborazione astratta e metafisica, ma scaturisce da un'analisi materialistica dello sviluppo storico del reale, che individua proprio nella divisione del lavoro, assieme alla forma storica di sviluppo delle forze produttive, l'elemento fondamentale di impoverimento e di degradazione di ogni individuo.

Marx precisa, infatti – avrebbe sottolineato più tardi Manacorda – che occorre partire «dalla considerazione del lavoro come “manifestazione di sé” dell'uomo, fonte del suo dominio sulla natura e del suo divenire sociale, e quindi dalla considerazione della divisione del lavoro – essenzialmente tra lavoro intellettuale e lavoro manuale – come causa dei progressi e delle contraddizioni della storia umana, fino al degradarsi della propria originaria manifestazione di sé»¹⁷.

L'elaborazione di una inedita teoria dell'educazione trova così nella critica marxiana dell'economia politica classica elementi essenziali. In tale critica sono contenuti, infatti, spunti fondamentali per la messa a punto di un metodo generale di analisi della società, in grado di demistificare quei procedimenti logici 'viziosi' che hanno permesso agli economisti di elaborare categorie astratte poiché dedotte da una analisi della società che procede cancellando tutte le differenze specifiche e assolutizzando, quindi, le forme assunte dai rapporti di produzione nel capitalismo.

Marx critica il metodo degli economisti che scambiano per eterno ciò che è il risultato di un processo storico, ad esempio la struttura di una formazione sociale la cui origine storica viene a torto generalizzata fino a porsi fuori dalla storia stessa.

È così che la marxiana reinterpretazione della formazione umana può porre radici nella storia reale senza prescindere dalla concreta condizione storica dell'individuo nel lavoro alienato.

¹⁶ Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 24.

¹⁷ Manacorda, *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, in «Critica marxista», n. 4-5, 1977, p. 148.

«Da questa manifestazione storica dell'individuo nel lavoro alienato» scrive Manacorda «in cui l'attività umana degradata da fine a mezzo, da manifestazione di sé ad attività completamente estranea a se stessa, nega l'uomo stesso, discende una condizione di "immoralità", mostruosità, ilotismo degli operai e dei capitalisti, poiché ciò che nell'uno "è attività di alienazione è stato di alienazione nell'altro" e una inumana impotenza domina l'uno e l'altro»¹⁸.

E queste considerazioni contengono implicazioni pedagogiche che Manacorda sviluppa esaminando la critica marxiana nei confronti della dialettica hegeliana astratta e mistificatrice: Hegel, nel concepire l'uomo come il prodotto del suo lavoro, vede nel lavoro solo l'aspetto positivo, e «poiché considera l'alienazione soltanto come alienazione (= manifestazione) del pensiero astratto, riduce ad astrazione l'intero movimento storico, cioè l'alienazione e il suo ricupero»¹⁹.

Marx, attraverso la critica a Hegel, che vede nel lavoro soltanto gli aspetti positivi, definisce questa fondamentale attività umana nelle sue forme storicamente determinate, così come si manifestano, cioè, nell'economia politica, ovvero nella società fondata sulla divisione del lavoro e sulla proprietà privata dei mezzi di produzione; in questa situazione, storicamente determinata, il lavoro si manifesta come l'essenza oggettiva della proprietà privata, ed è estraniato, alienato dal lavoratore stesso.

«È questo lavoro» scrive Manacorda «in quanto storicamente determinato, e perciò stesso l'unica forma di lavoro esistente, poiché ogni umana attività è stata finora lavoro, e dunque industria, attività alienata a se stessa, è stata – obietta Marx a Hegel – il divenir per sé dell'uomo nell'alienazione»²⁰.

La formazione dell'uomo sarà dunque legata al processo storico (culturale, politico, tecnologico) di superamento dell'alienazione.

3. Istruzione e lavoro

Attraverso la critica della dialettica hegeliana, Marx pone il problema del superamento concreto dell'alienazione, dell'estraniamento dell'uomo da se stesso, la cui origine storica sta nella divisione del lavoro, nella scissione fra attività manuale e intellettuale.

«Sono questi» – sostiene Manacorda – «i temi già accennati nei *Manoscritti* e che si sviluppano con il procedere di tutta l'elaborazione teorica marxiana soprattutto nell'*Ideologia Tedesca* e nel *Capitale*»²¹. Dal superamento della divisione del lavoro e della divisione dell'uomo in se stesso nasce storicamente la

¹⁸ Id., *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 13.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ivi*, p. 32.

²¹ *Ibid.*

possibilità dello sviluppo onnilaterale di ogni individuo, dell'appropriazione da parte degli individui stessi di una totalità di forze produttive.

La critica del concetto astratto di persona umana – tipico del pensiero speculativo – è un tema presente soprattutto nelle opere filosofiche del giovane Marx, e su di essa il dibattito interno al marxismo contemporaneo si è ampiamente soffermato. Manacorda ne trae le conseguenze pedagogiche: «Nella stessa resa dei conti con lo hegelismo, dunque, e nel primo diretto confronto con l'economia politica classica (e volgare) sono da ricercare le fonti, che qui abbiamo appena accennato, dei motivi pedagogici marxiani»²².

Il tema del rapporto fra istruzione e lavoro e quello dell'onnilateralità, con le complesse indicazioni circa il recupero di una unità dell'uomo in se stesso, che comporta profondi cambiamenti storico-sociali (ad esempio il superamento della scissione fra attività manuale e intellettuale), si pongono così come i temi centrali della riflessione marxiana sui problemi educativi. Su questa tesi si fonda tutta la critica marxiana dell'economia politica, su tutta la concezione marxiana dello sviluppo storico della società umana avvenuto grazie alla divisione del lavoro (essenzialmente tra lavoro manuale e intellettuale).

Il problema educativo si lega, dunque, non incidentalmente ma sostanzialmente all'istanza generale di una trasformazione generale della società.

Da queste considerazioni scaturisce, infatti, un'ulteriore articolazione del rapporto istruzione-lavoro; Manacorda sviluppa, infatti, la tesi marxiana circa l'impossibilità di estendere a tutti in quella fase la stessa forma di educazione, e circa la necessità di riservare solo alla scuola per gli operai l'istruzione tecnologica. Ma se questa limitazione rappresenta una necessità nella società odierna, sarà diversamente, secondo Marx, nella 'società dell'avvenire', poiché proprio nel legame fra istruzione e lavoro egli individua «uno dei più potenti mezzi di trasformazione della società»²³.

C'è nella proposta di Marx la consapevolezza – che si potrebbe definire sociologica – delle condizioni 'congiunturali' in cui occorre operare ai suoi tempi.

La riflessione marxiana sui problemi educativi contiene, d'altronde, un'analisi sociologica e politica del funzionamento delle istituzioni scolastiche e delle varie forme di istruzione legate ad attività di tipo professionale.

Egli si trova così a prendere posizione su una serie di questioni specifiche anch'esse legate al tema più generale del rapporto fra istruzione e lavoro. Ad esempio, in polemica, con le posizioni liberali antistataliste, sostiene la necessità di una istruzione statale, criticando però un eventuale controllo governativo, e propone un'educazione fondata sullo studio di discipline rigorose come la matematica e la grammatica, con l'esclusione di tutte quelle materie che ammettono interpretazioni di partito o di classe (come l'economia politica o la religione).

Ma al di là di questi aspetti più particolari e facilmente databili, «la differenza

²² *Ivi*, p. 14.

²³ *Ivi*, p. 27.

sostanziale tra la pedagogia di Marx, come del resto tra tutto il suo metodo di ricerca anti-ideo-logico, e ogni altra teoria consiste nel fatto che, di fronte a un processo reale, egli, come non vi si adegua considerandolo naturale ed eterno al modo degli economisti classici, così non gli contrappone le sue teorizzazioni [...], bensì ne assume tutta la contraddittoria realtà, e vede anzi nello sviluppo delle contraddizioni, nell'emergere del dato negativo, antagonistico, la sola via di soluzione»²⁴.

Emerge, così con chiarezza la novità dell'impostazione marxiana del rapporto fra istruzione e lavoro, generalmente impostato nella storia del pensiero pedagogico come generico rapporto fra il 'leggere' e il 'fare', nel contesto di una rigida separazione fra scuola umanistica destinata ai ceti dirigenti e scuola professionale, tecnica, destinata alle classi subalterne, a chi ha la necessità di inserirsi prematuramente nel mondo del lavoro.

Ma la novità dell'unione di istruzione e lavoro è solo un aspetto del carattere rivoluzionario che assume nel pensiero marxiano il rapporto tra teoria e pratica:

«La pratica che Marx ha in mente è qualcosa che non coincide con l'obiettivo individuale nel quale si verifica la validità del pensiero, che è la tipica posizione del pragmatismo. Marx parla, intanto, di mutare il mondo, cioè di una attività nella quale la società umana è impegnata solidalmente e che rappresenta un po' tutto il processo della sua storia: appropriarsi della natura in modo universale, cosciente e volontario, modificarla e, modificando la natura e il proprio comportamento verso di essa, modificare se stesso, l'uomo»²⁵.

L'insieme di queste elaborazioni teoriche rappresenta, come si è detto, un aspetto fondamentale di quella che si è voluta chiamare la 'pedagogia marxista'. La riflessione sul rapporto fra istruzione e lavoro ha mediato – insieme ad altri motivi – il confronto con altre correnti del pensiero pedagogico, soprattutto con le teorie spontaneistiche, con l'attivismo deweyano, con il pragmatismo in genere e con lo strutturalismo.

Un bilancio complessivo di questo dibattito non può essere svolto se non dopo aver preso in esame la questione più generale della funzione del marxismo nella cultura contemporanea, della critica marxista dell'ideologia presente anche nel pensiero scientifico, sussunto ad una frantumazione delle dimensioni che compongono la realtà, e, in particolare, delle ideologie implicite nelle teorie pedagogiche apparentemente protette dalla neutralità della scienza.

Non si può, tuttavia, trascurare il fatto che, a partire dagli anni Settanta – e con più evidenza negli anni Ottanta che culminano con la caduta del muro di Berlino e, in Italia, con la fine del Pci – si avvia una fase nella quale, insieme allo sviluppo delle indagini relative ad una riflessione sui classici del pensiero marxista, emerge tuttavia una sorta di marginalizzazione se non vera e propria rimozione, da parte di molti intellettuali, nei confronti di un approccio mate-

²⁴ *Ivi*, p. 98.

²⁵ *Ivi*, pp. 109-110.

rialistico-storico alla conoscenza della società nel quale non è possibile prescindere dal rapporto teoria e prassi e dall'istanza della trasformazione della realtà²⁶.

Si affermano nuove mode culturali e nuovi paradigmi legati allo sviluppo delle scienze sociali nelle loro più diverse articolazioni non sempre, tuttavia, prive di aporie logico-concettuali, ripiegamenti epistemologici e vischiose implicazioni ideologie, occultate da un apparente neutralità.

Manacorda non volle, tuttavia, ignorare la presenza, nel clima culturale allora dominante, di una crisi del marxismo, della quale, una volta isolati gli elementi più legati a discutibili mode culturali, egli sottolinea alcuni aspetti: in primo luogo, la disgregazione internazionale degli stati socialisti, le contraddizioni interne alle varie situazioni storico-sociali del socialismo reale, una possibile inadeguatezza della nozione stessa di classe a spiegare fenomeni nuovi legati allo sviluppo delle forze produttive e dei nuovi rapporti sociali e, infine, l'insufficiente capacità di elaborazione teorica del marxismo proprio nel campo delle scienze sociali e umane.

Nel ripercorre l'itinerario del pensiero marxista in materia di educazione, Manacorda rivendica all'elaborazione marxiana del rapporto fra istruzione e lavoro (tenendo conto di tutte le implicazioni filosofiche e economiche fin qui delineate) l'aspetto, a suo avviso, più significativo, e che gli appare ancora attuale, nell'elaborazione di un discorso pedagogico di tipo nuovo.

Nel ribadire, dunque, gli aspetti già affrontati egli sottolinea il carattere duplice che assume in Marx il concetto di lavoro (attività fondamentale dell'uomo e alienazione) attraverso cui si risolve l'antinomia – a suo avviso solo apparente – del marxiano 'regno della libertà' da ricercare al di là del lavoro produttivo inteso come 'necessità'.

E proprio a proposito dell'analisi del concetto di lavoro, Manacorda sottolinea alcuni aspetti metodologici presenti nel pensiero marxiano che richiamano questioni attuali, anche di natura epistemologica: la straordinaria capacità di intrecciare l'analisi formale e l'indagine storica gli appare la caratteristica peculiare di Marx nei confronti di tutta l'economia politica e delle filosofie precedenti. La novità del discorso marxiano, oltre ai contenuti specifici legati all'analisi di un problema relativo a un aspetto della vita sociale, in questo caso l'educazione, consiste nel particolare intreccio fra analisi formale e indagine storica, in quel circolo logico-storico, che costituisce, ancora oggi, un'alternativa, epistemologico-scientifica, allo statuto tradizionale della ricerca teorica nel campo delle scienze sociali e in quelle, che vengono comunemente definite 'scienze dell'educazione'.

4. Antonio Gramsci

Come sottolineò Mario Alighiero Manacorda, nel prosieguo del suo percorso sul rapporto fra marxismo e educazione, la questione è stata posta, in

²⁶ Sul rapporto fra intellettuali e crisi del marxismo, cfr. fra gli altri A. Leone de Castris, *Sulla storia degli intellettuali*, in «Critica marxista», n. 6, 1980, pp. 98-110.

Italia, con respiro rivoluzionario e in termini del tutto innovativi rispetto alla tradizione precedente (neo-idealista, positivista, cattolica), da Antonio Gramsci negli scritti giovanili, nelle lettere dal carcere e in quel grande laboratorio culturale, inter e trans-disciplinare, che sono i *Quaderni del carcere*²⁷, qui presi in esame nell'edizione a cura di Valentino Gerratana, un'opera che soprattutto in Italia – come si è detto – è stata oggetto di un'ambigua rimozione culturale, a partire dagli anni Ottanta.

Manacorda sostiene che l'attenzione ai problemi educativi non compare subito nel piano di lavoro che Gramsci si propose di sviluppare dopo la sua carcerazione, come si evince da ciò che scrive inizialmente nei quaderni e in alcune lettere, quando egli disegna un «quadro culturale» o «piano intellettuale», nella prospettiva di lavorare «für ewig»²⁸.

Il periodo di maggior impegno maturò sui temi educativi, a suo avviso, tra il 1930 e il 1932. Nelle lettere se ne trovano molte significative testimonianze.

«Tra le lettere e i quaderni c'è in questo periodo un ininterrotto passaggio di argomenti; le lettere contengono spesso la prima occasione e la prima stesura di pensieri che compariranno in forma più meditata nei quaderni e, con la loro prevalente insistenza sul livello “molecolare” dell'immediato rapporto educativo adulti-bambini, costituiscono la premessa ideale per approfondire il livello “universale” del rapporto educativo esercitato dalla intera società attraverso la scuola e tutte le “altre vie” su cui egli così spesso insiste»²⁹.

D'altra parte è Gramsci stesso a sostenere con forza che il rapporto educativo:

«[...] non può essere limitato ai rapporti specificamente “scolastici”, per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari “maturando” e sviluppando una propria personalità storicamente culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell'interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono,

²⁷ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, 4 voll., Einaudi, Torino 1975. È opportuno ricordare che sono in corso i lavori della nuova edizione nazionale di tutti gli scritti (1910-1937) di Antonio Gramsci, la cui edizione è affidata all'Enciclopedia italiana. La direzione dell'edizione nazionale, nell'ambito della quale sono stati pubblicati i primi cinque volumi, è di Giuseppe Vacca. La bibliografia gramsciana prosegue ora a cura Francesco Giasi e Maria Luisa Righi della Fondazione Istituto Gramsci ed è reperibile *on line*.

²⁸ Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e fordismo*, Armando, Roma 1970, p. 67.

²⁹ *Ivi*, pp. 68-69.

nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali»³⁰.

Ne derivano le note considerazioni sia sulla dimensione molecolare dei rapporti educativi, che si dipana in modo particolare nelle lettere dal carcere, sia sulla centralità della questione dell'egemonia e sulla funzione degli intellettuali, dalle quali scaturisce l'assoluta originalità della sua proposta educativa.

In una lettera alla cognata Tania (L 123, 22 aprile 1929) manifesta un dubbio sul rapporto fra spontaneità e conformismo, a proposito del desiderio di forzare la crescita di piantine seminate:

«A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto tra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere roussoiano e lasciar fare alla natura che non sbaglia mai ed è fondamentalmente buona o se essere volontarista e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio di autorità. Finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tenzonano le due ideologie»³¹.

Questo dubbio, come mette bene in rilievo Manacorda – attribuendo alla riflessione gramsciana una straordinaria importanza – si scioglierà presto.

«Cercare l'origine storica esatta di alcuni principi della pedagogia moderna: la scuola attiva ossia la collaborazione amichevole tra maestro e alunno; la scuola all'aperto; la necessità di lasciar libero, sotto il vigile ma non appariscente controllo del maestro, lo sviluppo delle facoltà spontanee dello scolaro. La Svizzera ha dato un grande contributo allo sviluppo della pedagogia moderna (Pestalozzi ecc.), per la tradizione ginevrina di Rousseau; in realtà questa pedagogia è una forma confusa di filosofia connessa a una serie di regole empiriche. Non si è tenuto conto che le idee di Rousseau sono una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei gesuiti, e in quanto tali rappresentano un progresso: ma si è poi formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo Radice). La "spontaneità" è una di queste involuzioni: si immagina che nel bambino il cervello sia come un gomito che il maestro aiuta a sgomitare. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca»³².

³⁰ Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. III, cit., p. 1131.

³¹ Cit. in Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, Antologia a cura di M.A. Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 1972, pp. 129-130.

³² Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. I, cit., p. 114. Su questi temi, cfr. anche Gramsci, *Quaderno n. 12*, Introduzione e cura di Chiara Meta, Edizioni conoscenza, Roma 2018.

Proprio a partire dal concetto di egemonia, collegato a una nuova concezione della cultura e della conoscenza, maturano le implicazioni pedagogiche più significative del discorso gramsciano e, insieme, il nucleo concettuale stesso della sua interpretazione del materialismo storico.

La scuola dell'Italia post-unitaria, ad esempio, appare a Gramsci fortemente connotata, fin dai suoi esordi, dal grande divario fra ceti dirigenti e masse, accentuato dalla multiforme diseguale eredità pre-unitaria e da una forma di dominio culturale (egemonico-coercitivo), quale espressione di un sapere elitario e ristretto, di cui si fece interprete in molte occasioni anche la sinistra laica e liberale. Manca, secondo Gramsci, nel processo di unificazione del paese gestito da una minoranza elitaria, preceduto da quella rivoluzione passiva che caratterizzò, a suo avviso, l'esperienza risorgimentale, il 'popolo-nazione' come soggetto politico protagonista di un'emancipazione sociale e culturale che si è risolta troppo spesso in un'alfabetizzazione subita. Al contrario, egli pone il problema, teorico e politico, di una partecipazione collettiva alla trasformazione della vita sociale, sulla base della formazione di un nuovo 'blocco storico' fra intellettuali e masse, alternativo a quello dominante e capace di dirigere la società.

«L'egemonia, che la classe dominante o, per essa, lo Stato, esercita tramite gli intellettuali, è qui vista nel suo aspetto più generale del rapporto politico: non si parla più di scuola, come a proposito dei moderati, ma della "trama privata" dello "Stato". Gramsci porrà presto – e lo vedremo – accanto alle organizzazioni politiche e sindacali come organi dell'egemonia immediatamente politica, anche tutte le altre organizzazioni educative del consenso, e tra esse la scuola. Il tema del "governo" e del "consenso" non è, del resto, altro che il tema già espresso nelle pagine del "dominio" e "direzione", di cui già conosciamo gli equivalenti sul piano molecolare-pedagogico e universale-politico»³³.

Nella scuola, ma anche in "altre vie educative", Gramsci individua uno degli osservatori più significativi per un'analisi delle modalità di assimilazione delle masse a forme di sapere che sono l'espressione dell'egemonia di un ceto ristretto di intellettuali. Ad esempio, a proposito della Riforma Gentile del 1923, non mette tanto in discussione i possibili aspetti di innovazione pedagogica, ma soprattutto una filosofia sociale fortemente gerarchica e selettiva: «L'aspetto più paradossale è che questo tipo di scuola viene predicata come democratica, mentre invece non solo è destinata a *perpetuare* le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi»³⁴.

³³ Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 163.

³⁴ Gramsci, *Quaderni del carcere* vol. III, cit., p. 1547. Per una analisi circostanziata ed assai approfondita, del percorso gramsciano sui temi educativi, dagli anni giovanili ai quaderni, cfr. C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Bordeaux, Roma 2019.

Nell'elaborare la sua 'alternativa pedagogica', Gramsci non si rifugia, tuttavia, come sottolinea Manacorda, nell'attesa di una società dell'avvenire liberata dalle disuguaglianze, ma individua proprio nelle istituzioni formative uno dei terreni di costruzione di una nuova egemonia da parte dei ceti tradizionalmente diretti.

La sua proposta di una scuola attiva e creativa, destinata a tutti e fondata sul rapporto fra istruzione e lavoro, ha come obiettivo principale quello di rendere ogni individuo 'contemporaneo' alla sua epoca, sulla base di una formazione umanistico-scientifica e tecnologica. Si allude, dunque, ad una formazione unitaria, che superi le stratificazioni anacronistiche e folcloriche presenti nel modo di pensare delle masse, ma anche il carattere angusto dei modelli culturali elitari. Si tratta, insomma, di un progetto scolastico nuovo o meglio di un 'principio educativo e pedagogico originale', poiché, come ha sottolineato Manacorda, «Gramsci colloca la scuola al centro della duplice azione di egemonia (verso gli intellettuali e le masse), sottolineando l'importanza che un programma scolastico e un principio educativo hanno per il successo di questa azione»³⁵.

L'interesse di Gramsci nei confronti della cultura umanistica, che si esprime fra l'altro nelle sue riflessioni sulla funzione pedagogica dell'insegnamento del latino, è costantemente proiettato nella ricerca di un nuovo principio educativo che superi ogni spontaneismo innatista di matrice rousseauiana ed anche il carattere anacronistico del sapere scolastico.

«Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità»³⁶.

In Gramsci è costante la preoccupazione nei confronti del ruolo degli intellettuali e dell'elaborazione di una alternativa pedagogica rispetto alla tradizione cattolica, al carattere di classe della scuola gentiliana ed anche a ogni spontaneismo di matrice rousseauiana presente, a suo avviso, nell'attivismo e in quelle prime forme di 'scuole nuove' realizzate negli Stati Uniti e in Europa, conosciute da lui solo parzialmente, che gli apparivano anch'esse elitarie e snobistiche. Sia le pedagogie libertarie sia l'antiozionismo idealistico gli appaiono discutibili espressioni di una visione metafisica della persona umana e delle sue presunte innate potenzialità. Lo spontaneismo presuppone una visione astorica degli individui e, quindi, un'involuzione:

«[...] si immagina che nel bambino il cervello sia come un gomitolino che il maestro aiuta a sgomitolarlo. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura per dominarla e creare "l'uomo attuale alla sua epoca"»³⁷.

³⁵ Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 162.

³⁶ Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. III, cit. p. 1546.

³⁷ *Ivi*, vol. I, cit. p. 114.

C'è un legame, nel pensiero gramsciano, fra la costruzione di un nuovo blocco storico, come condizione di nuovi e più avanzati modelli di civiltà, individuali e collettivi fondati sull'elaborazione di un sapere nuovo e democratico, e la riforma morale dei singoli, basata su una sorta di ricostruzione dell'inventario di se stessi e delle diverse etiche latenti in ogni coscienza. Scaturisce anche da questa convinzione, la centralità politica e culturale della dimensione educativa e della proposta di una scuola unitaria che implichi «l'inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale, non solo nella scuola ma in tutta la società civile. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto»³⁸.

Viene posta così, come mette in evidenza Mario Alighiero Manacorda, l'istanza dell'elaborazione di una forma di civiltà più avanzata, in una sintesi unitaria fra patrimonio umanistico e storico, da una parte, e conoscenze scientifiche (e tecniche) connesse allo sviluppo dell'industrialismo, dall'altra. La vera creatività culturale di un popolo si realizza, per Gramsci, soltanto nel superamento di qualsiasi forma di sapere subalterno, folclorico, frantumato, anacronistico e contraddittorio, subito da un popolo che 'sente ma non sa'. «Creativo occorre intenderlo, quindi, nel senso "relativo" di pensiero che modifica il modo di sentire del maggior numero e, quindi, la realtà che non può essere pensata senza questo maggior numero»³⁹.

Sulla base della convinzione che ogni uomo è un intellettuale, anche se non svolge nella società la funzione di intellettuale, la scommessa pedagogica gramsciana consiste nello stabilire un nesso fra la scuola e una nuova organizzazione del sapere come espressione anche di nuovi rapporti sociali. L'attenzione costante rivolta da Gramsci alla cultura espressa dai ceti popolari non indulge mai, come ha ben messo in evidenza Manacorda, verso forme di adesione acritica ai suoi contenuti, ma è piuttosto proiettata verso la demistificazione di ogni esaltazione populistica, e, in quanto tale, antidemocratica del folclore e dell'innatismo.

«Coerentemente Gramsci – afferma Manacorda – identifica, sotto il segno dell'equazione innatismo = rinuncia ad educare, i concetti di "naturale", "casuale", "caotico", "meccanico": natura, cioè ambiente, vuol dire casualità e caos. Perciò a lui l'educazione appare, sì, come adattamento all'ambiente, ma anche e soprattutto come lotta contro l'ambiente, per non consentire che esso influisca casualmente, meccanicamente, magari con le sue sezioni meno evolute, e perciò come "autorità", come "pressione" (nuovi sinonimi di coercizione e pedanteria)»⁴⁰.

³⁸ *Ivi*, vol. III, cit. 1538.

³⁹ *Ivi*, vol. III, cit. p. 1486.

⁴⁰ Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit. p. 104.

A questo proposito, la riflessione di Antonio Gramsci gli appare davvero illuminante:

«Il folclore può essere capito solo come riflesso delle condizioni di vita culturale del popolo, sebbene certe concezioni proprie del folclore si prolunghino anche dopo che le condizioni siano (sembrano) modificate o diano luogo a combinazioni bizzarre [...]. Anche il pensiero e la scienza moderna danno continuamente luogo al “folclore moderno”, in quanto certe nozioni scientifiche e certe opinioni, avulse dal loro complesso e più o meno sfigurate cadono continuamente nel dominio popolare e sono “inserite” nel mosaico della tradizione [...]»⁴¹.

La questione si pone dunque come passaggio dal folclore e dal senso comune a una cultura creativa in cui la scienza occupa un posto fondamentale, ma vista anch'essa nella sua storicità e non come una nuova metafisica. Gramsci sostiene sì che l'affermarsi del metodo sperimentale separa due mondi, due epoche e inizia il processo di dissoluzione della teologia e della metafisica e di sviluppo del pensiero moderno il cui coronamento è la filosofia della prassi, ma allo stesso tempo evidenzia i limiti di una accezione dogmatica o rigidamente specialistica del linguaggio scientifico. E il discorso sulla scienza si ricollega ulteriormente al problema dell'industrialismo, considerato come la forma più avanzata di uno sviluppo produttivo che ha trasformato anche, sebbene in forma coercitiva, i costumi e i comportamenti individuali e dal quale è impossibile prescindere pur operando in una prospettiva sociale diversa, che egli definisce come l'avvento di un «americanismo non di marca americana»⁴².

Anche l'industrialismo si presenta, dunque, come un rapporto educativo-egemonico; come un rapporto produttivo destinato a trasformare la mentalità collettiva. Il superamento di un modello di società imposto in forme autoritarie e coercitive, oltre che fondato sulla divisione del lavoro, sfocia in un'altra categoria concettuale e politica centrale nel pensiero gramsciano, quella di 'conformismo dinamico'. Non si può, infatti, non aderire a un modello, non 'conformarsi' a un tipo di civiltà, ma occorre poter scegliere e che tutti partecipino alla sua elaborazione.

«Sul “conformismo” sociale – scrive Gramsci – occorre notare che la questione non è nuova e che l'allarme lanciato da certi intellettuali è solamente comico. Il conformismo è sempre esistito, si tratta, oggi, di una lotta tra due conformismi, cioè di una lotta di egemonia, di una crisi della società civile»⁴³.

In questa lotta fra due conformismi, fra quello imposto e quello dinamico, democraticamente costruito dal basso, si esprime, secondo Manacorda, la sintesi gramsciana fra due dimensioni presenti nella ricerca di un nuovo principio

⁴¹ Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. IV, cit. p. 2312.

⁴² *Ivi*, vol. IV, p. 2178.

⁴³ *Ivi*, vol. II, p. 862.

educativo che leghi una nuova organizzazione della cultura alla prospettiva di una trasformazione in senso socialista ed egualitario della società.

«La sua è una prospettiva d'avvenire, alla quale egli perviene, lasciandosi alle spalle le sue origini provinciali e meridionali e tutta la cultura nazionale a lui contemporanea, attraverso una esperienza culturale e politica che si è ampliata dall'ambito nazionale a quello internazionale e che lo porta a prospettare l'unificazione del genere umano nel segno del lavoro e della scienza, l'elemento che più ha contribuito a unificare l'umanità. Nella grande criptografia pedagogica, Gramsci ci ha dato così quello che a ragione rimproverava alle moderne filosofie di non aver saputo dare: un programma educativo secondo la sua concezione»⁴⁴.

La riflessione sulla possibilità di individuare una dimensione pedagogica negli scritti dei classici del marxismo, a partire dagli anni Sessanta, nei numerosi impegni politico-istituzionali e tramite le esperienze editoriali e l'impegno nella rivista «Riforma della scuola» comporterà anche, (per Manacorda), il confronto critico e aperto con le novità provenienti dall'irruzione dell'attivismo, della tradizione del pensiero deweyano e delle numerose sperimentazioni portate avanti, ad esempio, dal Movimento di Cooperazione Educativa e da altri soggetti impegnati nella riforma della didattica e della scuola.

«Resta aperto il problema – sostiene Manacorda in senso critico e prospettico – di operare insieme nel disincanto e nell'impegno. Disincanto nel rifiutare l'illusione di una nostra illimitata libertà di scelta; impegno nel compiere le scelte e operare per la loro traduzione in pratica, pur sapendone i limiti e le difficoltà. Il che è possibile quando si miri a una comprensione critica del reale complessivo, sociale e pedagogico, e si rifiuti sia di adeguarsi ad esso, sia di sostituirvi le proprie escogitazioni o le illusorie giustapposizioni di altri condizionatissimi contributi culturali. E di questa comprensione critica continuo a credere che Marx, e la tradizione che a lui si richiama fuori da ogni schematismo, ci abbiano dato un esempio storico ancora fecondo»⁴⁵

⁴⁴ Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., pp. 382-383.

⁴⁵ Id., *Prefazione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico*, cit. p. 10.

Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci

Gregorio Sorgonà

Il ritorno di Palmiro Togliatti in Italia nella primavera del 1944 apre un nuovo capitolo nella storia del comunismo italiano. Rispetto agli anni della legalità *sui generis* (1921-1926) e della clandestinità (1926-1943), la frattura più evidente riguarda l'organizzazione del partito. Le coordinate seguite da Togliatti sono precise: il Pci avrà dimensioni di massa; la sua strategia delle alleanze politiche sarà radicalmente diversa dal settarismo delle origini; il suo messaggio sarà rivolto a una pluralità di soggetti sociali, in primo luogo contadini e intellettuali, pur ribadendo la centralità della classe operaia. Il perimetro entro cui sviluppare questi indirizzi è dato dalla politica internazionale. La stessa svolta di Salerno non solo ha l'avallo di Stalin ma è realizzabile solo perché coerente con la politica estera dell'Urss. La nascita del Partito nuovo inaugura per altro un breve periodo in cui questa strategia nazionale del Pci, aperta alla collaborazione con le altre forze politiche, è sincronica con lo scenario internazionale, su cui non è ancora calata la cortina di ferro. La costruzione del partito di massa avviene in un contesto in cui il principio legittimante dell'antifascismo è più determinante di quello delegittimante dell'anticomunismo¹, come dimostra la partecipazione comunista ai governi che si succedono dall'aprile del 1944 al maggio del 1947.

Un elemento distintivo della strategia di Togliatti è il tentativo di instaurare un rapporto con le giovani generazioni di intellettuali che si erano avvicinate al comunismo per ragioni di carattere ideologico e politico. La loro opzione per il comunismo riflette l'insofferenza verso l'idealismo oltre che la scoperta del marxismo, ma alla loro scelta concorrono in modo decisivo la centralità dei comunisti nella lotta interna contro il fascismo e il peso determinante dell'Urss in quella internazionale contro il nazismo. Il perno della strategia togliattiana è probabilmente costituito dalla promozione degli scritti di Gramsci, che prende slancio con l'edizione delle *Lettere* nel 1947, a cui nel giro di pochi anni fa seguito la pubblicazione tematica dei *Quaderni*². L'operazione è coerente con l'ambizione di connettere la cultura italiana col marxismo europeo. Assumono una grande importanza i passi gramsciani riconducibili al confronto con correnti di pensiero, temi e figure della storia italiana: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, *Il Risorgimento*, le *Note su Machiavelli*; il terzo

¹ Cfr. S. Pons, *L'impossibile egemonia. L'Urss, il Pci e le origini della guerra fredda (1943-1948)*, Carocci, Roma 1999.

² Cfr. G. Vacca, *Introduzione*, in *Togliatti editore di Gramsci*, a cura di C. Daniele, Carocci, Roma 2005, pp. 13-54.

volume delle *Opere* edita da Einaudi, intitolato *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, cerca inoltre di sistematizzarne le riflessioni sulla specificità degli intellettuali italiani nella loro relazione con la storia nazionale e internazionale.

Le edizioni di Gramsci sono uno dei modi in cui il Pci articola la sua proposta politico-culturale. Il partito fonda anche società editoriali, riviste e centri studi, promuovendo la pubblicazione di libri e opuscoli finalizzati alla formazione dei quadri e dei militanti. «Rinascita» mensile, creata e diretta da Togliatti per circa vent'anni, si può considerare il prototipo più riuscito di questo sforzo. Sulle sue pagine sono per altro messe in questione le tradizioni culturali prevalenti nel paese, a partire dall'idealismo crociano che si considera il modello più alto espresso dai propri avversari, e le sue colonne sono lo spazio in cui esordisce un'intera generazione di intellettuali, come testimonia la ricchezza delle firme che appaiono sulla rivista.

La Guerra fredda esaspera quello che era stato un confronto teso ma non delegittimante con altre correnti della cultura nazionale. Dal maggio del 1947 il baricentro tra la legittimazione antifascista e la delegittimazione anticomunista si sposta verso la seconda polarità. Il Pci serra i ranghi della propria organizzazione e, nonostante l'inasprimento delle strategie di contenimento delle forze socialiste e comuniste, raggiunge il suo massimo numero di iscritti nella prima metà degli anni Cinquanta, proprio nel momento più intenso dello scontro bipolare. La durezza dello scontro non sembra dissuadere gli intellettuali giunti al partito dopo la fine della guerra. La controversia più nota, riguardante l'autonomia tra politica e cultura, sorge intorno alla figura di Elio Vittorini e agli indirizzi del «Politecnico», ma si sviluppa nel 1946³, quindi quando ancora il Pci è al governo del paese. La solidità del rapporto tra partito e intellettuali regge fino al 1956, quando il dibattito sulla destalinizzazione e la repressione della rivolta ungherese determinano uno scontro col partito. Negli anni di più intensa guerra fredda nascono per altro enti e nuove pubblicazioni attraverso le quali il contributo intellettuale alla elaborazione comunista si fa più ampio e settoriale al tempo stesso. Il 27 aprile 1950 è creata la Fondazione Gramsci; nel 1954 viene fondato «Il Contemporaneo», settimanale che, soprattutto fino al 1956, servirà come arena relativamente libera per il confronto degli intellettuali comunisti. A periodici dalla grande diffusione come «Vie Nuove», attiva dal 1946, si affiancano negli stessi anni «Cronache meridionali», «Riforma agraria», «Riforma della scuola», «Cinema nuovo», «Realismo».

La guerra fredda incide sui temi della politica culturale del Pci. La difesa e la promozione acritica del socialismo sovietico assurgono ad aspetto caratterizzante della propaganda comunista, nonostante le restrizioni delle libertà civili e politiche nei regimi d'oltre cortina divengano ben presto note all'opinione

³ Cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Carocci, Roma 2014, pp. 28-37.

pubblica occidentale. Al tempo stesso, il Pci può presentarsi come forza progressista perché si oppone strenuamente non solo al rigido contenimento della conflittualità di classe, in anni in cui si susseguono eccidi di braccianti e di operai, ma anche alle politiche limitative della libertà d'espressione. Vi è più di una contraddizione tra i diversi livelli in cui si trova ad agire il Pci, visto che i diritti rivendicati in Italia sono negati nei paesi socialisti. Non a caso, lo scontro con l'anticomunismo democratico di sinistra è l'aspetto più interessante e controverso della guerra fredda culturale nella sua declinazione italiana. Si tratta di un avversario inflessibile con cui i comunisti si ritrovano paradossalmente a condurre battaglie analoghe. Basti pensare alle campagne contro la repressione del movimento operaio e contadino, per la liberalizzazione dell'insegnamento scolastico dalle intromissioni della Chiesa, per la difesa del patrimonio urbanistico dagli speculatori edilizi, contro la formazione di posizioni monopolistiche che si giovino del chiasmo tra impresa privata e intervento statale. Forse la più nota di queste intersezioni avviene in corrispondenza della battaglia contro la riforma maggioritaria applicata alle elezioni del 1953, un altro dei momenti in cui i comunisti sviluppano un discorso in cui la difesa della libertà politica è fondamentale. Questa ambivalenza del Pci è una delle ragioni per le quali la fidelizzazione degli intellettuali al partito non solo regge ma sembra intensificarsi nella prima metà degli anni Cinquanta, l'altra essendo la fiducia ferrea nel messaggio comunista e nella funzione progressiva dell'Urss.

La tensione tra il comunismo e il pensiero democratico mi sembra una chiave molto utile per contestualizzare Mario Alighiero Manacorda nella politica culturale del Pci. Egli è infatti uno degli intellettuali nei quali l'ontogenesi del comunismo si sviluppa più chiaramente a partire dalle tradizioni democratiche figlie della Rivoluzione francese, come emerge soprattutto dai suoi contributi su «Rinascita».

La partecipazione di Manacorda alla politica culturale comunista è precoce e si sviluppa a partire dall'organizzazione dell'attività editoriale. È un compito che lo impegna già durante la Resistenza. Manacorda collabora infatti alla Nuova Biblioteca, un pionieristico progetto editoriale il cui catalogo appare il 7 giugno del 1944, quando l'Italia è ancora divisa in due dall'occupazione nazifascista. La Nuova Biblioteca, si giova di collaboratori anonimi che vivono a nord di Roma. Manacorda, residente nella capitale, vi collabora traducendo il volume di August Cornu intitolato *Karl Marx. L'uomo e l'opera*, pubblicato nella collana "Il pensiero sociale moderno" diretta da Delio Cantimori. L'impegno editoriale è sostenuto con l'intenzione di formare militanti e quadri, che iniziano ad affluire nel Pci, così da introdurli alla cultura democratica e illuminista europea, alle correnti materialiste del pensiero moderno, ai testi basilari del marxismo europeo, compresa una prima selezione di scritti di Gramsci. L'operazione editoriale prevede anche la pubblicazione di romanzi italiani ed europei e una collana è dedicata alla narrativa sovietica. Il catalogo attribuisce un compito oneroso alla Nuova Biblioteca, proponendosi il superamento della «frattura che separa la cultura dagli interessi, dalle aspirazioni e

dagli ideali del nostro popolo» e «il ristabilimento del contatto col moderno pensiero storiografico, politico, sociale, al quale la» cultura italiana «è rimasta estranea per tanto tempo»⁴. Vi si può riconoscere perciò quella che sarà una cifra dell'adesione degli intellettuali italiani al comunismo, ossia l'esigenza di segnare una cesura rispetto a una storia della cultura nazionale nella quale le classi subalterne erano un convitato di pietra. Lo sforzo editoriale del partito si affina negli anni seguenti, quando nascono la Società editrice l'Unità (10 agosto 1944-1947), le Edizioni Rinascita, le Edizioni di cultura sociale, il Centro diffusione stampa⁵. Nel 1953 sono fondati gli Editori Riuniti inaugurando un processo di specializzazione che, come osserva proprio Manacorda nel 1956, diversifica ulteriormente l'offerta editoriale comunista rispetto all'impostazione delle origini nella quale era predominante la vocazione a pedagogizzare quadri e militanti⁶.

Subito dopo la fine della guerra Manacorda è impegnato per circa un anno, tra il 1946 e il 1947, come preside del Convitto Scuola della Rinascita di Roma, un'esperienza pedagogica d'avanguardia dedicata a partigiani, reduci, orfani dei caduti e altre vittime della guerra⁷. La riflessione di Manacorda sulla scuola è indubbiamente il filo rosso della sua biografia intellettuale e del suo contributo alla politica culturale comunista. Le passioni per la pedagogia e la sua storia, l'impegno per una scuola laica e democratica richiamano la biografia del padre, morto a causa dell'epidemia di influenza spagnola il 4 gennaio 1920, quando Mario Alighiero è ancora un bambino. Giuseppe Manacorda aveva svolto incarico di docente dai primi del Novecento, girovagando nelle scuole secondarie del Regno, da Pisa a Oneglia, a Mazara del Vallo, a Treviglio, a Procida, a Foggia, a Cremona, a Roma. Militante socialista, si era impegnato inoltre nella Federazione nazionale insegnanti scuola media (FNISM), di cui divenne segretario a Cremona, ed era stato anche tra i pionieri della storia della scuola in Italia⁸.

Gli articoli che Manacorda pubblica su «Rinascita», qui passati in rassegna tra il 1944 e il 1964, quando a dirigerla è Togliatti, coniugano l'interesse per la scuola con la passione per altri temi. Ad esempio, sono frequenti le incursioni nella storiografia. I suoi articoli su «Rinascita» mensile sono concentrati prevalentemente tra il 1948 e il 1954. Con la guerra fredda ormai al suo apice, lo scontro politico e intellettuale alimenta la delegittimazione reciproca tra comunisti e anticomunisti. Le asprezze non mancano anche negli scritti di Ma-

⁴ D. Cantimori, *Premessa* al catalogo della collana «Pensiero sociale moderno», Roma 7 giugno 1944, p. 7.

⁵ Cfr. E. Rogante, «Un libro per ogni compagno». *Le case editrici del Pci dal 1944 al 1953*, in «Studi storici», a. LVIII, n. 4, 2017, pp. 1133-1165.

⁶ Cfr. *ivi*, p. 1159.

⁷ A proposito di questa esperienza, si veda, *infra*, A. Höbel, *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita*, pp. 93-103.

⁸ Per queste notizie su Giuseppe Manacorda, oltre alla voce a lui dedicata dal *Dizionario biografico*, si veda Vittoria, *Per un profilo di Gastone Manacorda*, in «Studi storici», a. XLII, n. 1, 2001, p. 9.

nacorda che polemizzano in particolare con la Chiesa, la Dc e il ministro della Pubblica istruzione Guido Gonella⁹. Il conflitto ideologico contro il fronte anticomunista si coniuga con le idiosincrasie di un laico convinto che in lui resteranno persistenti, sopravvivendo anche alla fine del comunismo¹⁰.

I suoi contributi, circoscritti e settoriali, restituiscono con quali contenuti egli aderisca alla politica culturale comunista. Le istanze che privilegia sono, nell'ordine, la polemica contro le politiche scolastiche del centrismo e gli aspetti reazionari attribuitigli dai comunisti; il discorso storico sul Risorgimento e i limiti della rivoluzione borghese; la partecipazione entusiasta alla veicolazione in Italia della pedagogia e dei principi di riforma dell'istruzione condotti in Unione Sovietica.

I primi due temi sono coerenti con la vocazione togliattiana a radicare la tradizione del marxismo italiano all'interno della cultura nazionale, mettendolo in connessione con l'illuminismo, in specie quello meridionale, e con le tradizioni democratiche del Risorgimento. Il terzo tema, invece, fa affiorare un tratto comune agli intellettuali della sua generazione che scelgono la militanza comunista negli anni della guerra di Liberazione e vivono intensamente il mito dell'Urss, potenza vittoriosa contro il nazifascismo.

Il primo articolo che pubblica su «Rinascita» appare nel numero di aprile-maggio del 1948, in concomitanza con le elezioni politiche. Manacorda polemizza con la politica scolastica del governo De Gasperi, accusato di incarnare il secolare desiderio di rivalsa dei cattolici per aver perduto il monopolio dell'istruzione dopo lo scoppio della Rivoluzione francese. La Dc userebbe la scuola come uno strumento del consenso seguendo due indirizzi: il primo clientelare e il secondo politico. Ed è quest'ultimo aspetto che egli ritiene più interessante. Gli interventi tesi a intimidire gli insegnanti, come la richiesta alle prefetture di indicare a quale partito essi appartenessero, gli ostacoli frapposti alla presenza di cellule comuniste nelle scuole e le discriminazioni subite dalle riviste comuniste negli indici della stampa sarebbero parte di un più ampio tentativo di ristabilire il primato confessionale sull'istruzione pubblica. Nella sua denuncia, a queste tendenze si accompagnano le interferenze degli insegnanti di religione nelle attività degli altri docenti, in particolare quelli di filosofia, «e l'introduzione dei parroci nella scuola, in quanto tali e non in quanto professori, contrariamente all'art. 43 del Concordato»¹¹. L'accusa ulteriore mossa al governo De Gasperi è di aver ripristinato il tessuto professionale che aveva diretto le scuole sotto il fascismo, seguendo un percorso di «depurazione» delle istituzioni da figure vicine o organiche ai partiti espressione del movimento operaio. La priorità della dimensione pubblica dell'istruzione è

⁹ Sull'incontro di Manacorda con Gonella per perorare la validità dei titoli di studio emessi dai Convitti Scuola della Rinascita e sull'impressione penosa che egli trasse dal colloquio col ministro, cfr., *infra*, Höbel, *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita*, p. 101.

¹⁰ Cfr. M.A. Manacorda, *Perché non possiamo non dirci comunisti*, Editori Riuniti, Roma 1997.

¹¹ Id., *La gioventù in potere dei clericali*, in «Rinascita», a. V, n. 4-5, 1948, p. 6.

ovviamente centrale nel suo ragionamento, ma non è sufficiente a garantire una formazione libera dello studente. Non è ritenuta “laica”, ad esempio, l’istruzione della scuola liberale, che mantiene il carattere di classe pur perdendo quello confessionale¹², mentre alternativamente lo potrebbe essere una scuola basata sui principi della *Costituzione* repubblicana o su quelli di una democrazia socialista.

Il discorso si sviluppa agevolmente nella sua *pars destruens*, puntando il dito sulle indebite intromissioni religiose nell’istruzione pubblica e sulla discriminazione degli insegnanti di sinistra. Tuttavia, come nel resto della cultura comunista, è dato per scontato che l’avvento del socialismo avrebbe risolto le contraddizioni della società borghese, tra le quali appunto quella tra il principio della libertà d’insegnamento e la sua effettiva realizzazione, semplicemente risolvendo il conflitto di classe a favore del movimento operaio.

Il controllo della Dc sulla scuola è un tema che Manacorda affronta anche analizzando i caratteri della flebile penetrazione di socialisti e comunisti nel sindacato degli insegnanti. Secondo le sue stime, alla fine del 1948 la loro presenza ammonta al 27,2%, ed è perciò significativamente al di sotto dei risultati insoddisfacenti ottenuti dal Fronte popolare alle elezioni del 18 aprile. È interessante soprattutto il modo in cui legge la divaricazione territoriale di questi risultati. Socialisti e comunisti sono particolarmente deboli nelle scuole del nord dove gli insegnanti «sembrano oggi come sentirsi minacciati» dall’ascesa delle «classi lavoratrici»; il successo presso gli insegnanti del sud è collegato invece alla loro vocazione pedagogica perché, a contatto con quella realtà, «l’intellettuale sente in modo immediato di avere una funzione educativa e “illuminante” da compiere nei riguardi dei ceti oppressi». Manacorda offre una spiegazione sociologica di questa frattura territoriale: l’intellettuale del nord, figlio della società cittadina, è interessato alle discipline tecniche; quello del sud, proveniente dalla civiltà contadina, è incline alle discipline umanistiche di cui si rivendica la «funzione liberale, anticurialesca, progressiva»¹³. L’enfasi su quel termine, “illuminante”, e il finale dedicato alla natura laica della scuola democratica sembrano particolarmente in tono con quel tentativo, che ritroveremo nei suoi scritti, di riconnettere idealmente le matrici della proposta scolastica dei comunisti ai filoni giacobini e democratici del Risorgimento. Il giudizio sull’incompletezza di questo processo storico, poiché gli esiti dell’unità sono ritenuti contraddittori rispetto alle premesse risorgimentali, è una cifra interessante della sua biografia personale, dal momento che nella sua famiglia la sensibilità per quell’evento è particolarmente intenso¹⁴.

¹² *Ivi*, pp. 175-6.

¹³ *Id.*, *Considerazioni sulle elezioni nel Sindacato nazionale della scuola*, in «Rinascita», a. VI, n. 2, 1949, pp. 87-9.

¹⁴ Nel 1959, in una bozza di una lettera di presentazione di Benedetto Manacorda per una borsa di studio, Delio Cantimori parla dei Manacorda in questi termini: «una famiglia della quale avevo sentito parlare per le sue tradizioni patriottiche (un nonno garibaldino) e scientifiche (il professore Giuseppe Manacorda, studioso di storia e letteratura dei più valenti, famoso per le sue iniziate ricerche

A questo proposito, Manacorda contribuisce con tre articoli al Quaderno 1 di «Rinascita» dedicato al centesimo anniversario del *Manifesto del partito comunista*. Se si esclude il primo intervento – un conciso ritratto di Alexandre “Albert” Martin, rappresentante operaio nel governo sorto dalle barricate di Parigi del febbraio 1848¹⁵ – il soggetto centrale è nuovamente il Risorgimento. Negli scritti di Marx sulle rivoluzioni del 1848 (*Lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850, Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte, Rivoluzione e controrivoluzione in Germania*) individua le basi per un paradigma materialistico da opporre alla storiografia liberale sul Risorgimento, fino ad allora egemone in Italia. La sfida mi sembra rivelare un sostrato comune con le ambizioni dei giovani storici di orientamento comunista che, negli stessi anni, si propongono di rileggere la storia italiana riconoscendo lo spazio fino ad allora negato alle classi popolari, basti pensare a figure quali suo fratello Gastone, Giuliano Procacci, Ernesto Ragionieri, Rosario Villari, Renato Zangheri.

Nel caso di Manacorda questo approccio serve a problematizzare il nesso tra le scelte della borghesia italiana di fronte al Risorgimento e la forma assunta dall’unità nazionale. Intendiamoci, in lui non vi sono recriminazioni su presunte rivoluzioni proletarie mancate. D’altra parte, l’Italia del 1848 era un paese popolato da «plebi cittadine ancora informi e di masse contadine ancora inerti»¹⁶. Se di rivoluzione mancata si può parlare è quella dalla cifra borghese-democratica, percepita comunque come un momento progressivo che però si esaurisce nel momento in cui giunge a un compromesso con i settori conservatori della borghesia e con la monarchia¹⁷. Il fallimento della rivoluzione democratica borghese si riflette sulla particolarità del movimento operaio italiano che, agendo in una condizione di arretratezza storica, assume il compito della classe avversaria. L’approccio mi sembra del tutto coerente con la polemica del Pci sull’incompiutezza della rivoluzione democratica in Italia. I comunisti ricorrono sovente all’immagine del proletariato che fa propria la “bandiera della libertà” lasciata cadere dalla borghesia, prima di accingersi alla realizzazione del socialismo. Il principale obiettivo di questa polemica è lo stesso di Manacorda: i governi guidati da De Gasperi dopo il maggio del 1947, accusati di aver interrotto la democratizzazione avviata sotto la costellazione dell’antifascismo.

Nelle sue incursioni storiografiche, niente affatto estemporanee, Manacorda propone perciò un approccio materialistico alla storia in funzione esplicita-

di storia della scuola, delle quali avevo preso conoscenza quando studiavo all’Università)». La lettera è citata in Vittoria, *La «ricerca oggettiva»: il rapporto fra la politica e la cultura per Gastone Manacorda e Delio Cantimori. Introduzione al carteggio*, in D. Cantimori-G. Manacorda, *Amici per la storia. Lettere 1942-1966*, a cura di A. Vittoria, Roma, Carocci 2013, p. 14.

¹⁵ Manacorda, *Il primo operaio in un governo borghese*, in «Rinascita», Quaderno 1, dicembre 1948, pp. 30-1.

¹⁶ Id., *Marx ed Engels sul ’48 italiano*, in «Rinascita», Quaderno 1, dicembre 1948, p. 34.

¹⁷ *Ivi*, pp. 34 e segg.

mente anti-crociana¹⁸. Ne viene conferma ulteriore dai suoi contributi a *La battaglia delle idee*, una delle rubriche di «Rinascita» più care a Togliatti che vi scrive con lo pseudonimo di Roderigo di Castiglia. Manacorda vi pubblica alcune recensioni su temi eterogenei di storia, muovendosi dall'età classica all'attualità. La prima di queste recensioni si sofferma sul libro di Elio Conti intitolato *Le origini del socialismo a Firenze*, pubblicato dalle Edizioni Rinascita. È un'altra occasione per discutere di Risorgimento. Lodando il saggio di Conti, Manacorda ripropone l'idea che la storia italiana sia un lungo scontro binario tra un fronte conservatore e uno schieramento progressista su cui grava l'incompiutezza della nazionalizzazione borghese. Ad esempio, sono considerati particolarmente efficaci i passaggi nei quali Conti illustra la propaganda reazionaria del clero e i limiti della borghesia liberale, in primo luogo la scelta di non allearsi con le classi popolari abdicando a una funzione realmente progressiva¹⁹.

La recensione alla *Storia di Roma* di Sergej Kovaliov, pubblicata nel 1953 dalle Edizioni Rinascita, è invece l'occasione per spendersi a favore dell'applicazione dei principi del materialismo storico alla classicità. A parte qualche osservazione critica su particolari relativamente minori della narrazione, ad esempio l'eccessiva indulgenza per Annibale, il testo è apprezzato perché ricorre al canone marxiano nel quale «lo studio dei rapporti economici e delle strutture sociali è posto a base di tutta la storia e la vita e gli interessi delle larghe classi popolari balzano in primo piano con le loro condizioni di vita e di lavoro come elemento determinante del giudizio storiografico». Il criterio è opposto al registro della *Storia Universale* di Corrado Barbagallo preso come esempio per il modo in cui interpreta il passaggio dalla Repubblica all'Impero: frutto della volizione di due uomini, Cesare e Pompeo, per Barbagallo; esito della necessità di dare una forma politica corrispondente a nuovi assetti sociali per Kovaliov²⁰. I principi del materialismo storico sono assunti con rigidità, tanto da essere applicati per criticare chi, come Barbagallo, non era stato insensibile a quella concezione della storia, dimostrandosi fra l'altro attento al nesso tra condizioni economiche e istituzioni politiche in età repubblicana e imperiale. La ferma convinzione in questo rigido paradigma materialistico è confermata anche dalla recensione al volume di Giorgio Candeloro intitolato *Il movimento cattolico in Italia*, pubblicato nel 1954 dalle Edizioni Rinascita. Candeloro è infatti accusato di eccessiva attenzione alla «sovrastruttura» dei fenomeni storici. A causa di questa inclinazione, i suoi giudizi dedicati alla «base sociale» del cattolicesimo sarebbero «piuttosto intuiti, che veramente argomentati e tenuti presenti come condizione imprescindibile di tutto lo sviluppo ideologico»²¹. Al contrario, se ne apprezzano vivamente i commenti liquidatori sul «carattere stru-

¹⁸ Cfr. Id., *Lotte politiche e lotte sociali*, in «Rinascita», Quaderno 1, dicembre 1948, pp. 37-38.

¹⁹ Cfr. Id., *La battaglia delle idee*, in «Rinascita», a. VIII, n. 1, gennaio 1951, pp. 54-55.

²⁰ Id., *La battaglia delle idee*, in «Rinascita», a. X, n. 4, aprile 1953, pp. 255-256.

²¹ Id., *La battaglia delle idee*, in «Rinascita», a. XI, n. 1, gennaio 1954, p. 55.

mentale e occasionale della dottrina sociale cristiana»²², giudicata una finzione alla quale la Chiesa aveva fatto ricorso nei momenti di più intensa conflittualità sociale. La chiave di lettura, ben lungi dall'esprimere la complessità di questa componente del cattolicesimo, è sicuramente in tono con una battaglia culturale indirizzata in primo luogo contro la Dc, confermando per altro un atteggiamento niente affatto estemporaneo verso la religione, alla quale Manacorda attribuisce sistematicamente una funzione regressiva.

In queste recensioni Manacorda appare sensibile a settori disciplinari più nelle corde del fratello Gastone, tra i protagonisti del tentativo di edificare una storiografia che, ispirandosi prevalentemente ad alcuni momenti del pensiero di Marx e agli scritti di Gramsci, determinasse un'inversione del canone idealistico crociano. Al tempo stesso, rispetto a questa storiografia, il giudizio sul valore determinante delle strutture sociali è enfatizzato in forme difficilmente conciliabili col pensiero di Gramsci e la sua lettura del marxismo che sviluppa dialetticamente il rapporto tra struttura e sovrastruttura²³. Per inciso, gli scritti di Gramsci, pur conosciuti dal momento della pubblicazione delle *Lettere* e dell'edizione tematica dei *Quaderni*, entreranno a far parte pienamente della riflessione di Manacorda solo dal 1962, data alla quale si può fare risalire il suo primo contributo propriamente gramsciano per la rivista «Riforma della scuola»²⁴. Da allora in poi sarà un lettore innovativo dei *Quaderni*, approcciati in modo diacronico già prima della messa in circolazione dell'edizione critica di Valentino Gerratana. Anzi, si può dire che a lui si deve la scoperta del tema della scuola in Gramsci, un argomento a cui attribuisce centralità già dal 1917-1918, per poi ritornarvi soprattutto nelle numerose note dei *Quaderni* dedicate all'istruzione e alla formazione dell'uomo.

L'empatia per il materialismo storico è complementare alle obiezioni che sistematicamente muove alla cultura liberale. Significativo è il suo articolo sull'insegnamento della storia nelle scuole italiane, in cui passa in rassegna alcuni manuali utilizzati nell'età liberale e altri a cui i docenti ricorrono nel presente. La politicizzazione dell'insegnamento scolastico della storia gli appare un tratto comune ai vari regimi che si sono susseguiti in Italia dall'Unità in poi, sebbene risalga all'età liberale la più stretta aderenza dell'insegnamento della storia agli indirizzi del governo²⁵. L'altro tema ricorrente dei suoi articoli, il nodo della rivoluzione borghese mancata, ritorna invece nel commento alla *Storia della scuola popolare* di Dina Bertoni Jovine, pubblicata da Einaudi nel 1954. Il merito del libro, appunto, è di aver letto in sovrapposizione il deficit di unificazione nazionale e quello di democratizzazione della scuola: «la lotta per la

²² *Ibid.*

²³ Cfr. M. Mustè, *Marxismo e filosofia della praxis. Da Labriola a Gramsci*, Viella, Roma 2018, pp. 177-314.

²⁴ Manacorda, *Dogmatismo dinamico nel pensiero di Gramsci*, in «Rinascita», a. VIII, n. 4, aprile 1962, pp. 3-5.

²⁵ Id., *Sull'insegnamento della storia*, in «Rinascita», a. IX, n. 4, aprile 1952, pp. 243-245.

scuola appare [...] realmente l'aspetto essenziale del nostro Risorgimento; gli avversari del movimento patriottico e liberale sono gli stessi avversari dichiarati di ogni istruzione»²⁶.

Gli scritti su «Rinascita» fanno emergere le sue idiosincrasie – indirizzate verso la Chiesa, i cattolici e la borghesia conservatrice – ma anche i modelli a cui guarda, di cui fa fede l'accoglienza entusiasta che riserva a *Consigli ai genitori* di Anton Makarenko, tradotto nel 1950 dalle edizioni Italia-Urss. L'approccio del pedagogista sovietico, ritenuto un esempio di emancipazione non individualista, è contrapposto all'autoritarismo attribuito alla scuola italiana. La pedagogia di Makarenko è enfatizzata come un metodo privo di contraddizioni nel quale si armonizzano la felicità individuale e quella collettiva nell'ipotesi che fosse a ciò sufficiente il superamento dei soggetti "monopolisti" della formazione dell'individuo (la scuola e la famiglia) da parte dello Stato socialista²⁷.

Come si può intuire, per tutta la prima metà degli anni Cinquanta il rapporto di Manacorda con l'Urss e col socialismo è nel pieno dell'età dell'oro. Non è certo un caso isolato. Gli intellettuali comunisti sono ancora calati in una stagione nella quale non si vedevano o non si volevano vedere le rigide restrizioni delle libertà civili e politiche applicate nel regime sovietico e in quelli satelliti, mentre l'esaltazione oltremodo esagerata delle conquiste del campo socialista era un costume diffuso²⁸. La grande frattura del 1956 investe gli intellettuali del partito, ma Manacorda non vi prende parte attivamente come succede invece al fratello Gastone che è critico della linea del Pci²⁹. Mario Alighiero si limita a schierarsi in un'occasione importante, la riunione della Commissione culturale del 23-24 luglio 1956, con coloro i quali chiedono un rinnovamento del rapporto tra gli intellettuali e il partito, sostenendo specificamente il bisogno «di passare dalla documentazione ideologica relativa ai testi marxiani all'elaborazione»³⁰.

A giudicare dai ricordi personali di Manacorda, la destalinizzazione non deve essere stata una sua bandiera. Il 19 giugno 1989 ricostruisce su *l'Unità* il modo in cui reagì nel 1956 al rapporto di Celeste Negarville ai quadri dell'apparato centrale del Pci quando questi aveva affermato di non essere al corrente della "degenerazione" staliniana. Ebbene, ancora trent'anni dopo, Manacorda rivendica di essersi trovato «solo, come un bambino sporcacasa, a dire che no, io avevo saputo tutto da sempre». Tuttavia, aveva scelto di rimanere dalla parte del comunismo perché «la bilancia dei mali del mondo continuava a pendere

²⁶ Id., *La battaglia delle idee*, in «Rinascita», a. XI, n. 4, aprile 1954, pp. 291-292.

²⁷ Id., *La battaglia delle idee*, in «Rinascita», a. VII, n. 11-12, novembre-dicembre 1950, pp. 561-562.

²⁸ Si vedano a questo proposito le pagine rievocative dedicate a questa "moda" in P. Spriano, *Le passioni di un decennio (1946-1956)*, Garzanti, Milano 1986, pp. 166-74.

²⁹ Sulle posizioni di Gastone Manacorda nel 1956 cfr. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., pp. 195 e segg.

³⁰ *Ivi*, p. 206.

verso l'altra parte, mentre da questa parte restava la speranza di una prospettiva nuova»³¹. Nel suo ultimo articolo pubblicato su «Rinascita» mensile, risalente all'ottobre del 1958, egli non ha problemi a difendere i successi della scuola pubblica sovietica sotto Stalin, pur senza nominarlo, per poi promuovere in termini entusiastici la politica scolastica di Chruščëv che segnerebbe il passaggio da un modello «genericamente democratico» a uno socialista. In questa occasione, Manacorda declina nel campo della pedagogia la sua polemica con la concezione idealistica del sapere, in nome di un umanesimo socialista in cui teoria e prassi, conoscenza e lavoro manuale sono inscindibili. La novità socialista della riforma di Chruščëv è appunto la connessione tra l'apprendimento e il lavoro manuale. «Non si diverrà agronomo o botanico senza essere stato contadino, non si diverrà elettrotecnico o fisico senza essere stato elettricista, non si diverrà perito o ingegnere senza essere stato operaio» e l'obbligatorietà del «lavoro direttamente produttivo [...] è condizione di uguaglianza sociale tra i cittadini». Il modello è contrapposto a quello italiano in cui permane «la frattura orizzontale tra scuola elementare e scuole superiori, e quella verticale tra scuola tecnica e scuola classica»³². Le convinzioni di Manacorda si rispecchiano solo in una certa misura nella politica scolastica del Pci, che in quegli anni si caratterizza per il tentativo di rimuovere le restrizioni all'accesso all'Università per gli studenti provenienti dagli istituti tecnici³³, perché, come vedremo, il partito non segue Manacorda sulla complementarità di istruzione e lavoro, istanza di cui si dichiara «un patito»³⁴. Per inciso, da preside del Convitto Scuola della Rinascita di Roma aveva promosso una proposta didattica nella quale era stringente il nesso tra apprendimento e lavoro, ispirandosi esplicitamente alla lezione pedagogica di Makarenko³⁵.

Mentre scema quasi fino a sparire il suo contributo a «Rinascita» mensile, negli ultimi anni della segreteria di Togliatti, Manacorda incrementa il suo contributo alla rivista «Riforma della scuola» che qui menzioneremo solo con dei rapidi cenni per contestualizzare come proseguiva il suo apporto alla politica culturale comunista. L'impegno di Manacorda resta in primo luogo contro le tendenze confessionali della scuola italiana a suo giudizio agevolate dai governi a centralità Dc. Nel gennaio 1960, ad esempio, parla di una loro «aperta apologia della tesi clericale secondo cui i privati (cioè la scuola confessionale) avrebbero diritto a godere dei contributi finanziari dello Stato proprio per poter esercitare una stimolante concorrenza nei confronti della scuola statale»³⁶. Non

³¹ Manacorda, *Perché non posso non dirmi comunista*, in «l'Unità», 19 giugno 1988.

³² Id., *Una rivoluzione culturale*, in «Rinascita», a. XVI, n. 10, ottobre 1958, pp. 669-673.

³³ Su questo tema e sulle controversie che determina in seno al Pci, cfr. L. Governali, *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana (1946-1986)*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 32-33 e 41.

³⁴ Manacorda, *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, in «Riforma della scuola», a. VIII, n. 6-7, giugno-luglio 1962, p. 50.

³⁵ Cfr., *infra*, Höbel, *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita*, pp. 97-100.

³⁶ Manacorda, *Il piano delle quattro notti*, in «Riforma della scuola», a. VI, n. 1, gennaio 1960, p. 9.

è certo un isolato dentro il Pci, come dimostra la circolazione di un lessico comune in cui la formula “scuola clericale” è di frequente utilizzo al punto da ricorrere anche nel discorso di dirigenti fiduciosi nella possibilità che proprio su questi temi la Dc possa essere messa in minoranza dall'alleanza tra i partiti di sinistra³⁷.

La *Costituzione* mi sembra divenire la bussola del discorso di Manacorda sulla scuola. La rivendica come base sia per dirimere i potenziali conflitti tra la libertà di insegnamento dei docenti e gli indirizzi del gestore, sia per fissare le condizioni di paritarietà delle scuole private, possibili solo se queste si adegueranno alle «libere scuole dello Stato [...] nei principi ispiratori di libertà e di democrazia»³⁸. In questi anni, per quanto mi pare resti immutata l'empatia per le riforme scolastiche e la pedagogia sovietiche³⁹, Manacorda sviluppa un confronto più intenso con le posizioni di Gramsci, in particolare in merito a una questione teorica (il dibattito sull'attivismo) e a una legislativa (l'insegnamento del latino). Gramsci è la fonte per giustificare quello che chiama «dogmatismo dinamico», ossia una concezione dell'insegnamento in cui il sapere nozionistico è temperato dall'esperienza. Al cuore delle posizioni di Manacorda vi è l'idea che la scuola debba essere connessa alla vita civile⁴⁰. Per questa ragione, il rapporto insegnante-allievo è subordinato alle esigenze della società più che a quelle della pedagogia; per lo stesso motivo si schiera contro l'insegnamento del latino perché ritiene più utile impegnarsi per fare «uscire i bambini dal dialetto [...] e dalla sua espressività meramente individualistica e localistica, chiusa a ogni presenza moderna»⁴¹. L'impressione è che tra gli intellettuali comunisti che si occupano di scuola egli si ritagli un ruolo di battitore libero, le cui posizioni non sempre sono accolte dal Pci, ad esempio in merito alla complementarietà tra scuola e lavoro da lui ribadita in più occasioni negli anni Sessanta⁴².

In conclusione, il percorso ricostruito attraverso questi articoli è necessariamente parziale. Per un ritratto più preciso di Manacorda servirebbe uno scavo nel suo archivio e in quei fondi archivistici che ne testimoniano la partecipazione agli organismi nei quali si organizza la politica culturale del Pci, ad esempio l'Istituto Gramsci. Tuttavia, già dalla rassegna dei suoi scritti emerge una figura spigolosa e non del tutto sovrapponibile alla politica culturale comunista. Di certo le sue posizioni si ritrovano nella sfida alla cultura laica intesa

³⁷ A. Natta, *L'insidia clericale*, in «Riforma della scuola», a. VI, n. 3, marzo 1960, pp. 1-2.

³⁸ Manacorda, *Né monopolio né pluralismo*, in «Riforma della scuola», a. VII, n. 12, dicembre 1961, p. 21.

³⁹ Id., *La legge Khrusciov*, in «Riforma della scuola», a. VI, n. 5, maggio 1960, pp. 1-3.

⁴⁰ Id., *Dogmatismo dinamico nel pensiero di Gramsci*, cit., pp. 3-5; Id., *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, cit., pp. 46-50.

⁴¹ Id., *Battaglia di retroguardia. Il latino nella scuola obbligatoria*, in «Riforma della scuola», a. VIII, n. 11, novembre 1962, p. 4.

⁴² Id., *La legge Khrusciov*, cit., p. 2; Id., *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, cit., p. 50.

dai comunisti nei termini del superamento dialettico della democrazia borghese. Questo mi sembra il tema in merito al quale la sovrapposizione con la linea del Pci si fa più interessante e più convinta l'identificazione con la causa del partito. Altri aspetti ai quali si è fatto cenno, ad esempio l'ostilità per la religione cattolica, sono sovrapponibili alla linea del Pci solo negli anni di più intensa Guerra fredda. Dagli anni Sessanta in poi il tentativo di dialogo col cattolicesimo politico assumerà nuova centralità nel discorso comunista, mentre l'idiosincrasia di Manacorda per la religione mi sembra rimanere lineare nel tempo. Al tempo stesso, la centralità della *Costituzione* come possibile programma per la modernizzazione della scuola è coerente con l'importanza che il testo costituzionale assume per i comunisti nel momento in cui si confrontano con i governi di centro-sinistra nell'ottica di una competizione sul terreno delle riforme.

Il Fondo Mario Alighiero Manacorda. Una prima indagine

Chiara Meta

1. Premessa

Gran parte del patrimonio documentale e librario appartenuto a Mario Alighiero Manacorda, oggi raccolto in un fondo inventariato, è stato donato dagli eredi al Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd) del Dipartimento di Scienze della Formazione degli Studi Roma Tre, nel dicembre del 2015. Esso si compone di 42 scatole di carte, di cui 18 consistenti in riviste e materiale a stampa e suddiviso in 485 unità archivistiche (in alcuni casi sono stati creati anche sottofascicoli) conservate in 83 faldoni. Gli estremi cronologici vanno dal 1944 al 2013, anno della scomparsa di Manacorda.

Di recente acquisizione sono anche le carte riguardanti la corrispondenza privata che ancora devono essere riordinate¹.

Caratteristica principale di questo fondo è l'essere costituito, per la maggior parte, di fogli di riutilizzo. Manacorda spesso riscrive su dattiloscritti già utilizzati, fatto questo che ha permesso di datare con più precisione i documenti, ma su tale questione torneremo ancora.

Va detto che la maggior parte delle carte è composta da articoli. Spesso si tratta di più copie dattiloscritte o vergate a mano di uno stesso documento, oppure di semplice "materiale preparatorio" (molti appunti scritti a penna spesso di difficile lettura) destinati a diversi periodici, nazionali e internazionali con cui Manacorda collaborava assiduamente.

È importante ricordare come tutto il materiale finora catalogato è liberamente consultabile presso il MuSEd ed è accessibile anche on-line presso la piattaforma: https://romatre_museodidattica.archiui.it/.

Fa parte del fondo anche una biblioteca d'autore, inizialmente collocata presso la biblioteca "Angelo Broccoli" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ora confluita presso il MuSEd, comprendente numerosi volumi e alcune scatole (n. 18) con prevalenza di riviste. A queste consistenze si aggiungono le 5 scatole con materiale a stampa.

¹ Per quanto riguarda la corrispondenza privata presente nel fondo inventariato, si tratta di materiale di scarsa consistenza rispetto al resto presente nelle altre sezioni. Essa comunque è stata catalogata nella seconda sezione del fondo denominata *Corrispondenza* e copre un arco di tempo che va dal 1977 al 2001. Le lettere qui comprese hanno, prevalentemente, un carattere istituzionale. Vi sono scambi epistolari con case editrici, specie con gli Editori Riuniti, di cui Manacorda fu assiduo collaboratore, in relazione ad accordi per pubblicazioni. Altre ancora con varie istituzioni, fra cui, in particolare, l'Istituto Gramsci e l'Istituto Didattico Pedagogico della Resistenza, per svolgere seminari e conferenze.

Il fondo, inoltre, è stato suddiviso in cinque sezioni corrispondenti ai principali filoni di interesse sviluppati da Manacorda lungo l'intero arco della sua vita: da quello linguistico e letterario; a quello storico-politico e di pedagogia e storia della scuola.

2. La formazione dell'uomo completo

Prima di addentrarci nell'analisi di una documentazione che potrà aprire in futuro nuovi percorsi di studio e di ricerca nel campo della storia della scuola nonché della storia della pedagogia², occorre descrivere l'intensa vicenda biografica di un uomo, un intellettuale e militante politico, che ha attraversato le complesse vicende di buona parte del secolo scorso. Nacque infatti a Roma il 9 dicembre 1914 e si spense all'età di 98 anni, nella medesima città, il 17 febbraio 2013.

Lo spartiacque decisivo della sua vita, nonostante avesse già giovanissimo maturato un interesse "rigorosissimo" per lo studio³ – come egli stesso ricorda in una intervista presente all'interno del volume curato da Angelo Semeraro che raccoglie scritti in suo onore⁴ – fu rappresentato dalla vicenda della guerra civile innescata dalla crisi del fascismo e dalla rovinosa partecipazione dell'Italia alla Seconda guerra mondiale. Tale esperienza fu una vera e propria "rivoluzione esistenziale" destinata ad influenzare anche i suoi futuri interessi culturali determinando la "scoperta" dei classici del marxismo (su tutti Marx e Gramsci) che orientarono i suoi studi successivi.

La complessità di questo 'intellettuale organico' emerge nella già citata intervista che chiude il volume curato da Angelo Semeraro⁵. Si tratta del racconto di come molti intellettuali di estrazione borghese e democratica, nell'immediato dopoguerra, furono attratti dal progetto messo in campo dal nuovo segretario del Pci Palmiro Togliatti legato alla costruzione di un 'nuovo partito' che accettava le regole della democrazia in un'ottica 'progressiva' e propugnava l'ingresso realmente partecipativo delle masse nella vita dello Stato⁶. Di qui la

² Un primo resoconto relativo alla descrizione delle carte del fondo si trova in C. Covato, C. Meta, *Il fondo Mario Alighiero Manacorda*, in «Il Pepe Verde. Rivista di letture e letterature per ragazzi». Speciale MuSEd, *Il museo della scuola e dell'educazione "Mauro Laeng" dell'università Roma Tre*, a cura di F. Borruso, L. Cantatore, XX, n. 77, 2018, pp. 32-34.

³ Fu alunno della Scuola Normale di Pisa, dove si laureò in Lettere nel 1932. Si orientò giovanissimo verso gli studi letterari perfezionati poi presso l'Università di Francoforte sul Meno (1936-1937). (Cfr. M.A. Manacorda, *Intervista*, in *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 343-344.

⁴ Cfr. Manacorda, *Intervista*, cit., pp. 341-354.

⁵ Ho affrontato in parte questo tema in C. Meta, *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda. Una recente acquisizione del Museo Storico della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli studi Roma Tre*, in «History of Education & Children's Literature», XIV/1, 2019, pp. 821-841.

⁶ Sbarcato a Napoli il 27 marzo 1944 dopo diciotto anni d'esilio, Togliatti determinò quel profondo mutamento della politica dei comunisti italiani che va sotto il nome di 'Svolta di Salerno'. Egli pro-

centralità dell'istruzione e della scuola e il ruolo fondamentale svolto dagli intellettuali intesi, gramscianamente, come anelli di congiunzione, nella costruzione del nuovo senso comune democratico e popolare, tra la società civile e lo Stato. Del resto tutte le prime annate della rivista ufficiale del Pci, «Rinascita», di cui Manacorda, insieme a moltissimi altri intellettuali di spicco dell'epoca, fu assiduo collaboratore, furono impostate attorno all'idea della funzione 'nazionale' che i comunisti avrebbero dovuto svolgere⁷.

Nel racconto autobiografico, inoltre, emerge il dolore provato per il passaggio repentino del Paese dal clima resistenziale unitario del 1945 a quello della guerra fredda, iniziata ufficialmente a partire dal 1947⁸.

pose, in un'ottica unitaria e di responsabilità nazionale, di mettere da parte la questione istituzionale (se l'Italia dovesse o meno proseguire con la monarchia era questione da affrontare dopo la fine della guerra tramite libere consultazioni democratiche), e di entrare nel governo ufficialmente riconosciuto dagli alleati, quello presieduto dal maresciallo Pietro Badoglio, nella lotta per il ripristino delle libertà civili e della democrazia parlamentare (cfr. A. Natta, *Il Partito comunista italiano negli anni del centrosinistra*, in *Togliatti nella storia d'Italia*, fascicolo monografico di «Critica marxista», 1984, n. 4-5, pp. 24 e segg.; inoltre cfr. L. Gruppi, *Introduzione* in P. Togliatti, *Opere*, vol. V: 1944-1955, Editori Riuniti, Roma 1984, pp. XX-XXXIX).

⁷ Per una analisi della politica di Togliatti verso gli intellettuali vedi A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Carocci, Roma 2014. Diverse furono del resto le riviste messe in campo dal Pci all'insegna di una 'doppia strategia', da un lato quella di attrarre, attraverso testate di indirizzo filosofico-politico, intellettuali di estrazione borghese e di formazione idealistica che nell'immediato dopoguerra scelsero di 'abbracciare' la causa del proletariato. A questo fine, ad esempio, rispose la rivista «Società» che, già fondata insieme a «Rinascita» nel 1945, fu spostata da Firenze a Roma nel 1950 quando nacque anche la Fondazione dedicata ad Antonio Gramsci. Dall'altra il Pci si dotò anche di riviste più a carattere 'divulgativo' come «Il Calendario del Popolo» edita da Teti, curato dalla sezione propaganda del Pci e «Vie Nuove. Settimanale di orientamento e lotta politica» che nata nel 1946 «voleva essere un giornale a carattere popolare, rivolto ai militanti di base del partito» (Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., p. 38. Sulla vicenda di «Società», cfr. G. Di Domenico, *Saggio su «Società». Marxismo e politica culturale nel dopoguerra e negli anni cinquanta*, Liguori, Napoli 1979; mi permetto anche di rinviare a Meta, *I comunisti e gli intellettuali: gli anni di «Società»*, in «Historia Magistra. Rivista di storia critica», n. 13, 2013, pp. 76-89). Non in ultimo va segnalata la fondazione, anche se avvenuta in epoca più tarda rispetto alle riviste summenzionate, ovvero a metà degli anni Cinquanta, della rivista «Riforma della Scuola». Successivamente nel comitato di redazione entreranno anche Dina Bertoni Jovine e lo stesso Mario Alighiero Manacorda.

⁸ Nel gennaio del 1947 il presidente del Consiglio democristiano Alcide De Gasperi compì un viaggio negli Stati Uniti, ottenendo un prestito di cento milioni di dollari per la ricostruzione dell'Italia. Tornato in Italia di fatto darà vita al suo quarto mandato di governo con l'estromissione delle sinistre dal governo: il 10 febbraio Pietro Nenni, ministro socialista, viene sostituito agli Esteri dal conte Sforza, contestualmente l'Italia firmava il trattato di pace, premessa all'adesione al Patto atlantico (1949); un mese più tardi il presidente statunitense Harry Truman enunciava la dottrina del *Containment*, l'aggressivo 'contenimento' del comunismo nel mondo. A settembre, Stalin, come risposta, costituiva il Cominform (Communist Information Bureau) che ebbe la sua prima sede a Belgrado. Sostanzialmente il ridefinirsi degli equilibri mondiali basati su due blocchi di forze contrapposte spazzò via, in Italia, lo spirito dell'unità della Resistenza che nella Carta costituzionale entrata in vigore poi nel 1948 aveva trovato la sua più solida espressione (sul tema, in merito agli equilibri internazionali vedi R. Vinen, *L'Europa nel Novecento. Una storia sociale*, trad. it., Carocci, Roma 2004; per la politica italiana vedi A. Giovagnoli, *Le premesse della ricostruzione. Tradizione e modernità nella classe dirigente cattolica del dopoguerra*, Nuovo Istituto Editoriale Italiano, Milano 1982; inoltre C. Spagnolo, *La stabilizzazione incompiuta. Il Piano Marshall in Italia, 1947-1952*, Carocci, Roma 2001).

Proprio in quel frangente storico, collocato tra le fine degli anni Quaranta e gli inizi degli anni Cinquanta del secolo scorso, rimane solida la sua collocazione nel campo comunista, ora veicolata dall'intensificarsi dell'impegno sui temi educativi, concepiti come scelta di militanza politica. L'ideale della formazione dell'uomo completo diviene la lente focale attraverso la quale interpretare il marxismo, inteso come prassi liberatrice dall'oppressione e dallo sfruttamento.

Si spiega così l'interesse dimostrato lungo tutto l'arco della sua attività di studioso verso i classici del pensiero marxista, in primis Marx e Gramsci, i quali, con sfumature diverse, si sono soffermati sulle implicazioni pedagogiche della prospettiva della formazione di un uomo 'onnilaterale' (completo)⁹.

Questa suggestione, per Manacorda, fu alla base dell'elaborazione di un 'nuovo principio educativo' da contrapporre al modello educativo di scuola classista fondata su una rigida divisione tra istruzione umanistica e tecnico-specialistica. La nuova prospettiva avrebbe dovuto ispirare un progetto di scuola post-gentiliana, democratica e 'aperta a tutti' (secondo il dettato costituzionale).

3. Le sezioni del fondo e le linee di ricerca di Manacorda

Cerchiamo ora di far emergere come dall'analisi delle sezioni del fondo sia possibile ricostruire i diversi interessi di ricerca portati avanti da Manacorda durante tutto l'arco della sua vita. Partiamo proprio dalla prima, denominata *Scritti e pubblicazioni*. Essa si compone di 187 fascicoli. Si tratta di testi e appunti (materiale a stampa e dattiloscritti) che raccolgono molti materiali preparatori poi confluiti nelle pubblicazioni. L'arco cronologico degli scritti raccolti in questa sezione va dal 1946 al 2013, ma la parte più consistente riguarda quelli relativi alla fine degli anni Cinquanta e agli anni Sessanta del Novecento. In prevalenza abbiamo dattiloscritti destinati alle testate giornalistiche con cui Manacorda collaborò, in maniera più assidua, in quel tornante storico: il quotidiano comunista l'«Unità» e le riviste di approfondimento «Rinascita» e «Riforma della Scuola»¹⁰.

Molto trattato, in questa serie di scritti, è il tema della scuola. Manacorda, in quegli anni, guarda con favore alla scuola sovietica come modello da con-

⁹ A questo riguardo ricordiamo due opere tra le più significative di Manacorda, tese ad individuare nella pedagogia il nucleo centrale della riflessione filosofica sul materialismo storico, per quanto riguarda Marx e sulla 'filosofia della prassi' per quanto riguarda Gramsci (cfr. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966 e Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1970).

¹⁰ Una ricostruzione della vasta bibliografia di Manacorda relativa a volumi, antologie, prefazioni di volumi, saggi in volumi collettanei e contributi in riviste a cura di P. Cardoni si trova in *L'educazione dell'uomo completo*, cit., pp. 351-361; cfr., *infra*, L. Silvestri, *Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele*, pp. 105-119.

trapporre al sistema scolastico occidentale. A dire il vero tale aspetto è particolarmente evidente negli scritti della terza sezione del fondo, come vedremo in seguito, ma anche in questa sezione non mancano spunti ed elementi di riflessione significativi. In particolare nella terza busta abbiamo alcuni dattiloscritti sulla pedagogia russa. In uno di essi, parlando del grande valore storico e pedagogico rivestito dal *Poema pedagogico* del pedagogista russo Anton Makarenko, Manacorda evidenzia l'importanza, nel modello formativo sovietico, dall'«istruzione polifunzionale»¹¹, in grado di connettere in modo adeguato il nesso istruzione/lavoro, non attraverso una canalizzazione precoce dell'individuo verso un'istruzione professionale funzionale alla vecchia divisione della società in classi. L'istruzione polifunzionale in sostanza è l'unica capace di sviluppare al meglio l'uomo onnilaterale che è «l'uomo completo, che lavora non solo con le mani, ma col cervello e che, consapevole del processo che svolge, lo domina e non ne è dominato»¹².

Altre buste di questa sezione contengono appunti scritti a penna, di difficile lettura. A questo proposito possiamo osservare un interessante metodo di riutilizzo del materiale cartaceo. Manacorda ricava quaderni di piccole dimensioni, spesso tagliando cartoncini o fogli di riutilizzo che spilla come a farne quaderni singoli, su cui annota appunti su diverse materie: pedagogia, sociologia, psicologia, storia e persino storia sacra. In un gruppo di questi quaderni si sofferma a ricostruire il rapporto tra istruzione e lavoro nel Vangelo¹³.

Nella parte centrale di questa sezione, in particolare nell'undicesima e dodicesima busta, abbiamo poi vari dattiloscritti, destinati a diverse testate, specie per l'«Unità», «Rinascita», «Vie Nuove», relativi alla metà degli anni Cinquanta e metà Sessanta, incentrati prevalentemente sulla scuola. Sono proprio questi gli anni in cui la battaglia per una scuola democratica si misura, del resto, con l'impegno, di molte forze politiche progressiste, per abbattere l'analfabetismo, ancora largamente diffuso nel Paese, soprattutto, ma non solo, nel Mezzogiorno¹⁴.

Molta parte dell'intellettualità vicina al Pci, Manacorda compreso, assume, infatti, il problema scolastico come campo di battaglia privilegiato per il progresso democratico del Paese¹⁵. Egli stesso ricoprì molteplici incarichi in questo

¹¹ Fondo Manacorda, in MuSed (d'ora in avanti Fondo MAM), b. (busta) 3, f. (fascicolo) 6.

¹² *Ibid.*

¹³ Fondo MAM, vedi in particolare b. 6, f. 2-5 e b. 7, f. 3-6.

¹⁴ È del 1954 l'Inchiesta parlamentare sulla miseria e la disoccupazione che documentava lo stretto intreccio fra disoccupazione ed analfabetismo, denunciando così che il 70% dei lavoratori italiani erano sprovvisti di licenza elementare (sul tema vedi Marzio Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna 1974, in particolare pp. 447-452). Solo dopo il varo del Piano Vanoni (1954) prima e con il ministero Fanfani del 1958-1959 poi, con Aldo Moro al Ministero della Pubblica Istruzione, si arrivò ad elaborare un primo piano di programmazione pubblica su scala decennale per lo sviluppo della scuola (1959-1969).

¹⁵ A dire il vero già nel 1954, dopo la quarta conferenza nazionale di organizzazione nella quale anche venne nominato come responsabile per la commissione culturale Mario Alicata, funzionario di partito molto vicino a Togliatti, si era accentuato l'impegno del Pci nella 'battaglia culturale' per

campo: fu membro della Commissione cultura del Pci, occupandosi presso l'Istituto Gramsci della sezione pedagogica; ebbe un ruolo di primo piano presso l'Adsn (Associazione difesa scuola nazionale) e presso il Fise (Fédération internationale syndicale de l'enseignement). Tale impegno internazionale lo portò anche a ricoprire un incarico presso la Commissione nazionale italiana Unesco. Non in ultimo fece parte, chiamato dal responsabile cultura del Pci, Mario Alicata, tra il 1958 e il 1959, della commissione che predispose il testo poi presentato dai parlamentari Ambrogio Donini e Cesare Luporini a nome del gruppo del Pci (che diverrà il disegno di legge n. 359 presentato al Senato il 21 gennaio 1959), per la riforma della scuola media unica.

A questo punto della nostra descrizione è bene far emergere un fatto importante. Per comprendere la complessità e la ricchezza del materiale presente in questo fondo andrebbero lette parallelamente la terza sezione, denominata *Sistemi scolastici e pedagogia nei paesi esteri*¹⁶ e la quarta, dal titolo *Rapporti con Istituzioni e Associazioni*.

Lo studio dei sistemi scolastici extraeuropei, infatti, che Manacorda documenta con una straordinaria ricchezza di materiale a stampa raccolto nel corso di diversi anni e di cui ad esempio, per quelli appartenenti ai paesi dell'area socialista, mette in luce, lo straordinario processo di scolarizzazione di massa, come nel caso della Cina¹⁷ e dell'Unione Sovietica¹⁸, gli serve proprio per far

il rinnovamento in senso democratico delle strutture della cultura italiana all'interno della quale «la questione della scuola» assumeva una nuova centralità. Proprio nel maggio 1955, mentre come abbiamo visto si dava vita ad una nuova rivista legata al partito e espressamente dedicata ai temi della scuola, ovvero «Riforma della scuola», fu organizzato presso l'Istituto Gramsci un convegno in cui «venne sottolineata la necessità che il Pci attuasse una svolta nel settore scolastico» tesa «al rinnovamento democratico della scuola affinché essa, nello spirito della Costituzione e della Resistenza, diventi realmente la fucina della nuova classe dirigente»; in questo quadro due erano gli obiettivi da perseguire: «la difesa della scuola pubblica e l'eliminazione delle attuali contraddizioni fra la scuola ed il sistema delle forze produttive» (Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., p. 156). In merito alla politica scolastica del Pci: F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La scuola, Brescia 1999; A. Semeraro, *Mito riforma*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

¹⁶ Essa comprende testi dal 1944 al 1981. Si tratta di un'unità molto consistente raccolta in 62 fascicoli e contenente prevalentemente materiali preparatori di studio, pubblicazioni, fascicoli di riviste, monografie, concepiti in un'ottica che potremmo definire di 'pedagogia comparata', poi serviti per la pubblicazione del terzo volume di Manacorda, edito da Armando, *Il Marxismo e l'educazione* nel 1966, dedicato all'analisi dei sistemi scolastici nei paesi del blocco sovietico: *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: I, I classici: Marx, Engels, Lenin; II, La scuola sovietica; III, La scuola nei paesi socialisti*, a cura di M.A. Manacorda, Armando, Roma 1964-1966.

¹⁷ Per quanto riguarda la Cina, Manacorda ha provveduto a raccogliere un notevole numero di pubblicazioni relative a questo paese, accanto alle quali stende molti dattiloscritti nei quali descrive, come ad esempio in uno dal titolo *Lo Statuto della Comune del popolo*, la straordinaria opera di alfabetizzazione compiuta nelle campagne, anche attraverso la costituzione di comunità agricole in cui «la vita sociale rurale veniva riorganizzata sulla base della divisione e assegnazione dei compiti economici, culturali, politici, e anche scolastici» (Fondo MAM, b. 20, f. 6). Tra le moltissime pubblicazioni presenti in questa sezione abbiamo: un libretto con citazioni dalle opere di Mao-Tse Tung, *Culture and Education in New China*, Foreign Languages Press, Peking 1950; alcuni volumi in russo sempre sulla Cina; il volume Mao Tse Tung, *La rivoluzione fino in fondo*, Edizioni Oriente, Milano 1963; un numero di «Monthly Review», agosto-settembre 1969, *La rivoluzione culturale all'università di Pechino*; alcuni estratti, tradotti in italiano, del rapporto del Presidente Ciun En Lai alla sessione

emergere in controluce tutti i ritardi e le contraddizioni, ad esempio, di un paese come l'Italia che pur dichiarandosi nel suo dettato costituzionale democratico, nei fatti ha tradito queste promesse. Nella quarta sezione del fondo¹⁹ infatti, contenente moltissimi materiali riguardanti interventi politici di Manacorda su diversi quotidiani del tempo, specie l'«Unità», emerge un progressivo e costante impegno – soprattutto in questa sezione abbiamo materiale databile tra gli anni Sessanta e Settanta – volto a denunciare tutte le inadempienze del governo italiano nel mettere in campo politiche adeguate a sostegno della scuola pubblica.

Va detto che il profilo di impegno politico-culturale, volto ad un intervento nella società in vista di una trasformazione in senso democratico delle istituzioni scolastiche, è documentato dal rapporto intrattenuto da Manacorda, come già abbiamo accennato, sia con l'Istituto Gramsci²⁰ sia con l'Associazione difesa e sviluppo scuola pubblica italiana (Adesspi), di cui abbiamo i materiali raccolti nella seconda sottosezione di questa parte del fondo²¹. Le carte presenti

del Comitato Centrale del Partito Comunista Cinese, del 14 gennaio 1956, sulla questione degli intellettuali; una pubblicazione in tedesco sul Partito Comunista Cinese; alcuni numeri di «La Cina en Construction», del 1966; un numero di «Le vie del Socialismo» (bollettino della sezione esteri del CC del Pci) sull'VIII Congresso del Partito Comunista Cinese (ottobre 1956). Cfr. Fondo MAM, b. 19, f. 3-4 e b. 20, f. 4-5.

¹⁸ Al sistema scolastico sovietico Manacorda dedica particolare attenzione, come dimostrano alcuni dattiloscritti presenti e appunti scritti a penna, in relazione soprattutto allo sviluppo del modello di scuola politecnica, e della sua difficoltà a decollare in Urss, anche dopo le pure lodevoli riforme del 1963-1964. Viene in particolare sottolineata l'importanza di potenziare l'insegnamento delle discipline tecnico-scientifiche, così come la necessità di sviluppare il nesso tra 'cultura e vita' e quindi tra scuola e lavoro. Manacorda osserva con favore l'enorme sforzo compiuto per alfabetizzare le masse attraverso l'istruzione serale e per corrispondenza per i lavoratori e tramite la diffusione delle università popolari di cultura (Cfr. Fondo MAM, b. 27, f. 1-3).

¹⁹ Questa sezione coprendo un arco di tempo che va dal 1950 al 2000 e componendosi di 113 fascicoli, compresi in 25 buste, senza dubbio rappresenta la parte più consistente del fondo. Si tratta prevalentemente di fascicoli contenenti documenti sulle attività svolte per gli enti e organizzazioni nazionali e internazionali in cui Manacorda ha avuto un ruolo come membro di commissione e comitati. Al suo interno questa serie è stata suddivisa in nove sotto-serie, relative proprio alle carte riguardanti le singole istituzioni di riferimento con cui Manacorda ha collaborato: dall'Istituto Gramsci all'Associazione difesa e sviluppo scuola pubblica italiana (Adesspi), che fu un'evoluzione della precedente Adsn (Associazione difesa scuola nazionale), fino ai materiali che riguardano i suoi rapporti con il Fise (Fédération internationale syndicale de l'enseignement), e con la Commissione nazionale italiana Unesco, i quali mettono in luce un tratto "internazionale" della ricerca e dell'impegno intellettuale di Manacorda.

²⁰ Dalla metà degli anni Cinquanta in poi l'Istituto si caratterizza come luogo privilegiato di analisi e studio, con un'attenzione particolare riservata alle questioni scolastiche, cui Manacorda partecipa sempre come promotore. In particolare a metà degli anni Settanta, si svolgono alcuni incontri tra i più significativi di quella decade: nel febbraio del 1976 si svolse un seminario dedicato alla questione della scuola secondaria e all'estensione dell'obbligo scolastico; nel marzo del 1977 ci fu un interessante incontro per discutere del rinnovo dei metodi didattici. Manacorda intervenne per evidenziare la necessità dell'inserimento dell'ottica interdisciplinare nelle discipline, attraverso l'estensione del 'metodo di lavoro laboratoriale' non solo per le scienze e tecnologie; inoltre si espresse a favore di una formazione permanente degli insegnanti (Fondo MAM, b. 34, f. 7).

²¹ Per prima fu attiva dal 1946 al 1959 l'Associazione difesa scuola nazionale (Adsn), mirante a rendere operanti i principi sanciti dalla Carta costituzionale del 1948 e a vincere le resistenze governative

mettono in luce il grande impegno profuso nelle iniziative dell'associazione. Quest'ultima fu particolarmente attiva nel biennio 1961-1962, quando, come abbiamo in parte già visto, durante il decollo del governo di centro sinistra, cominciò a delinearsi, su pressione delle forze sia interne al governo Fanfani, il Psi, sia in forza della iniziativa parlamentare del Pci, la possibilità di dare finalmente corso al dettato costituzionale di una scuola per tutti fino a 14 anni²².

Nella terza sottosezione di questa parte del fondo abbiamo molti materiali inerenti all'analisi delle cause della dispersione e della precoce mortalità scolastica, concentrati soprattutto nei contesti rurali e nelle regioni del centro-sud, che di fatto rendevano inoperanti le garanzie fornite dalla Carta costituzionale.

Furono del resto quelli gli anni in cui la classe dirigente in generale prese lentamente coscienza dei rapporti che legavano la scuola e la formazione al mercato del lavoro e allo sviluppo economico.

Se, infatti, dalla fine della guerra fino a larga parte degli anni Cinquanta il dibattito sulla scuola era rimasto scollegato dai problemi dello sviluppo del Paese, ora proprio le esigenze legate al decollo industriale ponevano la questione di manodopera qualificata e scolarizzata. A questa esigenza posta soprattutto dal mondo imprenditoriale e industriale, le forze progressiste risposero alzando la posta delle richieste messe in campo, per una applicazione reale dei principi di eguaglianza sociale sanciti dalla Costituzione.

Fu proprio questa esigenza, come emerge anche dal materiale presente nel fondo, a spingere l'area comunista con i senatori Ambrogio Donini e Cesare Luporini, al principio della terza legislatura, nel 1959, a presentare un'autonomia proposta di legge sulla *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni*, che proprio grazie ad un clima politico favorevole, il decollo del centro-sinistra²³, impresse una forte accelerazione al confronto sulla media unica²⁴.

per riformare la scuola pubblica. Dopo la fine dell'esperienza dell'Adsn si costituì l'Associazione difesa e sviluppo della scuola pubblica in Italia (Adesspi), attiva dal 1959 al 1966, che proseguì l'impegno in difesa della scuola pubblica. In questa associazione l'impegno di Manacorda fu assiduo. Venne eletto, durante il primo convegno dell'associazione nel febbraio del 1960, nel comitato centrale. Sul mensile dell'associazione, inoltre, «Scuola e Costituzione», prese spesso posizione, divenendo la sua firma «fra le più frequenti nei circa sette anni di vita del periodico» (A. Santoni Rugiu, *Un compagno, un maestro*, in *L'educazione dell'uomo completo*, cit., p. 272).

²² In b. 42 (f. 1-6), abbiamo numerosi documenti di riunioni svolte dall'associazione in quel biennio, di cui Manacorda riporta notizia nei suoi appunti. In alcuni di essi si sottolinea come l'associazione incalzasse il governo e il 'Piano Fanfani' in merito allo stanziamento che era stato ampiamente annunciato, di un piano decennale (1959-1969) di finanziamento dell'edilizia scolastica, per le attrezzature scientifiche e didattiche, per la realizzazione del diritto allo studio, per gli aumenti degli organici degli insegnanti.

²³ La 'stagione' del centro-sinistra ha inizio formalmente con il primo governo a guida di Amintore Fanfani del 1962, con il sostegno esterno del Psi, e si prolunga fino ai tre governi presieduti da Aldo Moro dal 1963 al 1968 con l'ingresso dei socialisti nella compagine di governo (sulla valutazione della vicenda vedi A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Laterza, Roma 2016, pp. 200 e segg.).

²⁴ Nel Fondo MAM, b. 37 e b. 38, abbiamo numerose copie del DDL presentato in Parlamento. Molte note a penna a margine con appunti di Manacorda.

Si arrivò sullo scorcio del 1962 alla legge che istituiva la scuola media statale (legge 31/12/1962 n. 1859). Essa prevedeva, come noto, l'istruzione gratuita e obbligatoria fino ai 14 anni e l'unicità dell'istruzione media inferiore.

Fu una innovazione senza precedenti che scardinava, almeno nelle intenzioni, l'assetto fortemente classista che il sistema scolastico della Repubblica aveva ereditato dal fascismo. In realtà si trattò solo in parte di una vittoria per le forze laiche e di quelle aderenti al cattolicesimo democratico nonché di quelle comuniste che intorno alla questione del latino avevano costruito un fronte per l'istituzione di una scuola finalmente democratica. La legge infatti istituì che lo si sarebbe insegnato nel secondo anno come 'integrazione' dell'italiano, tornando poi facoltativo nella terza classe, anche se rimase requisito necessario per l'iscrizione al liceo classico (esso fu definitivamente eliminato nella scuola media nel 1979).

Proprio in questa sottosezione del fondo abbiamo molti scritti di Manacorda emblematici della vicenda, su tutti vale la pena citarne uno dal titolo appunto *La questione del latino*²⁵.

Prendendo posizione, lo farà anche pubblicamente scrivendo sulle colonne del periodico dell'associazione Adespì «Scuola e Costituzione»²⁶, Manacorda non intende solamente sottolineare il fatto che dietro la perorazione a favore del mantenimento dell'insegnamento del latino si mascheri un atteggiamento snobistico e aristocratico della cultura teso a mantenere una separazione di classe. Egli avverte, lo dichiara esplicitamente, «l'urgenza del rinnovamento del principio educativo» – dizione dichiaratamente mediata da Gramsci – capace di tradurre ciò che il latino aveva rappresentato per la cultura umanistico-classica, un esempio di rigore e «abitudine a ragionare, nonché di autonomia morale»²⁷.

Di qui la necessità di individuare un nuovo asse culturale e formativo legato alla nascita di una scuola unitaria di base fondata sulla conoscenza storica e scientifica, con uno spazio – come moltissimi studiosi chiedevano – per le scienze, la tecnologia e il lavoro visti come i nodi storici dell'appropriazione umana del mondo²⁸.

Passando ad analizzare l'ultima sezione del fondo denominata *Altri dossier*

²⁵ Fondo MAM, b. 37, f. 3.

²⁶ Vedi soprattutto Manacorda, *Discussione sulla scuola media comune*, in «Scuola e Costituzione», n. 11, novembre 1962, pp. 20-26.

²⁷ Fondo MAM, b. 37, f. 3.

²⁸ Nei rimanenti fascicoli di questa sottosezione abbiamo molti materiali relativi alla fine degli anni Sessanta e primi Settanta che testimoniano come Manacorda, dopo l'entrata in vigore della legge sulla scuola media unica, continua il suo impegno politico-istituzionale per una riforma anche della scuola secondaria. Sono presenti appunti relativi alla 'Commissione per la riforma della scuola secondaria superiore' (aprile 1965); ancora materiali relativi al 'Colloquio internazionale' sul tema "Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Riunione di esperti convocati dal Governo italiano in collaborazione con L'OCSE" (Frascati, villa Falconieri, 4-8 maggio 1970). Ancora molti appunti stesi a penna, relativi alla "Commissione di studio e di ricerca per la preparazione della riforma degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado" (ottobre 1971): cfr. b. 45, f. 1-5.

e comprendente scritti collocati in un arco di tempo molto ampio dal 1957 al 2010, occorre sottolineare come la maggior parte del materiale compreso in quest'ultima parte riguarda temi legati alle questioni della laicità e dello sport che furono i due 'campi tematici' di interesse prevalente di Manacorda, in particolare, negli ultimi anni della sua vita.

Per quanto riguarda gli scritti sulla laicità, sono presenti numerosi dattiloscritti, molti dei quali poi confluiti nella monografia da titolo *Scuola pubblica o privata?* del 1999²⁹, ma anche numerosi interventi polemici, di carattere spesso giornalistico apparsi prevalentemente su l'«Unità» e «Rinascita», relativi agli anni Ottanta, quando, all'indomani dell'entrata in vigore del nuovo Concordato, il tema divenne molto caldo e avvertito nell'opinione pubblica³⁰.

Molti intellettuali di area comunista, ma anche di ispirazione liberaldemocratica, sentirono l'esigenza di costituire l'associazione denominata *Carta '89* di cui Manacorda fu tra i maggiori promotori³¹.

Mosse gli ispiratori del movimento, cui aderirono tra i tanti, Norberto Bobbio, Eugenio Garin, Raffaele Laporta e Lamberto Borghi, solo per citarne alcuni, la convinzione che la ricerca di parificazione giuridica e finanziaria richiesta della Chiesa cattolica tra scuola privata e scuola pubblica fosse in conflitto con il principio di laicità ispiratore dell'ordine costituzionale. La Costituzione laica, compiutamente liberaldemocratica, correva il rischio di una lesione del principio di uguaglianza fra cittadini³².

La posizione di Manacorda, anche su questo fronte, fu molto più complessa di quanto la sua battaglia politica potesse far emergere. Senza sfociare in una posizione di radicalismo ateistico, giacché – scrive in un dattiloscritto qui presente – «l'ateismo di Stato rappresenta l'opposto speculare dell'integralismo religioso», il principio della laicità dello Stato, così come gli stessi liberali, di ispirazione cavouriana artefici dell'unità d'Italia propugnavano, «deve favorire un sistema formativo integrato che poggi sulla garanzia del rispetto del principio di pluralità, anche in campo formativo»³³. A fronte di

²⁹ Manacorda, *Scuola pubblica o privata? La Questione scolastica tra Stato e Chiesa*, Editori Riuniti, Roma 1999.

³⁰ L'accordo di Villa Madama, noto anche come 'nuovo Concordato', si svolse il 18 febbraio del 1984 tra la Città del Vaticano e la Repubblica italiana quando il governo, presieduto dal socialista Bettino Craxi si era da poco insediato. Esso rivedeva alcuni punti del precedente accordo (i Patti lateranensi del 1929) che già avevano regolato le condizioni e le modalità di espressione della religione cattolica sul suolo italiano (su questi aspetti vedi P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino 1989, pp. 547-555).

³¹ Nel Fondo MAM, b. 61 e b. 62, abbiamo molti articoli di Manacorda apparsi su diverse testate a difesa della scuola pubblica e contro la parificazione delle scuole private e di indirizzo religioso.

³² Cfr. R. Laporta, *Le Regole della Laicità*, in *L'educazione dell'uomo completo*, cit., pp. 192-193.

³³ Fondo MAM, b. 63, f. 4. Il titolo del dattiloscritto è: *Libertà di coscienza e democrazia reale*; si tratta della relazione presentata al convegno promosso da *Carta '89*, l'1 e il 2 marzo 1991, su *Laicità e democrazia*. Ancora in b. 63 e b. 64 abbiamo molto materiale sul tema della laicità, sull'associazione *Carta '89*. In b. 63, f. 2, è presente un numero speciale di «Scuola e città» del 28 febbraio, n. 2, 1989, con un lungo articolo di Raffaele Laporta su *Costituzione laica, scuola, insegnamento religioso*, pp. 47-52.

questa garanzia del rispetto del pluralismo nella scuola pubblica, Manacorda auspica l'introduzione dell'insegnamento della storia delle religioni come materia non integrativa ma come disciplina autonoma di studio. E allo studio delle religioni, in particolare della storia sacra e del Vangelo dedica molti articoli e soprattutto un importante volume che esce nel 1989 dal titolo *Lettura laica della Bibbia*³⁴.

L'ultima parte di quest'ultima sezione del fondo contiene prevalentemente materiale sulla storia dello sport, tema che, come detto, appassionò lo studioso nell'ultima fase della sua vita³⁵. In realtà come è stato anche rilevato, esso rappresenta la naturale congiunzione tra l'ispirazione marxista che ha animato la sua ricerca pedagogica e l'attenzione costante all'impegno civile di intellettuale militante³⁶. Il principio dello sviluppo 'onnilaterale' delle funzioni umane, attraverso una pedagogia improntata su un principio unitario di teoria e prassi, è ciò che Manacorda riscontra nel valore formativo, etico e civile, dello sport che dalla Grecia classica arriva fino alla contemporaneità³⁷.

Lo sviluppo armonico di tutte le facoltà dell'essere umano, sottolinea, è ciò cui deve guardare una pedagogia capace di essere sempre all'altezza delle sfide poste dal tempo presente, per formare uomini e donne capaci di muoversi consapevolmente nella complessità del proprio tempo storico.

In conclusione potremmo dire che il tratto caratteristico più evidente di questo 'pedagogista militante', è stato quello di voler essere, gramscianamente, un intellettuale contemporaneo alla propria epoca. Costante è il richiamo alla responsabilità delle generazioni adulte nei confronti delle nuove generazioni. Contro ogni forma di 'spontaneismo' pedagogico Manacorda, richiamandosi sempre a Gramsci, sottolinea come nel processo educativo occorra attuare un equilibrio tra disciplina e libertà, per un conformismo educativo che sia 'proposto e non imposto' ed inteso come esercizio di socialità (contro l'atomismo

³⁴ Manacorda, *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1989.

³⁵ Cfr. Fondo MAM, b. 66; in b. 72, b. 73 e b. 74, è presente molto materiale sullo sport. In b. 66 abbiamo la relazione presentata al convegno promosso dalla Consulta Nazionale del Partito Democratico della Sinistra. Dipartimento infanzia e adolescenza, il 5 novembre 2004, *Con le ginocchia sbucciate. I diritti dei bambini e dei ragazzi al gioco, allo sport e al movimento*. In b. 73 sono presenti materiali relativi all'iniziativa dei Ds per istituire l'educazione motoria come materia fondamentale nella scuola primaria. Insistendo in molti articoli sul valore educativo profondo dello sport, partecipa al Convegno del Coni *Sport contro droga*, (20-21 febbraio 1995) e aderisce all'"European Committee for the History of Sport", Primo seminario Europeo di storia dello Sport-Coni-Scuola dello Sport (29 Novembre-1 dicembre 1996).

³⁶ Cfr. G. Bini, *La lettura pedagogica di Marx*, in *L'Educazione dell'uomo completo*, cit., pp. 281-295.

³⁷ Vale la pena ricordare a questo proposito la pubblicazione postuma della monumentale opera, prevista in quattro volumi, di cui finora sono usciti i primi due volumi, nella quale attraverso l'angolo visuale della storia dello sport, dall'antichità greco-romana fino alla contemporaneità, Manacorda, come sottolinea Rosella Frasca, ricostruisce il rapporto tra corpo e mente considerandolo il tema fondamentale che attraversa tutta la società occidentale (cfr. R. Frasca, *Introduzione a Manacorda, Diana e le muse. Tremila anni di Sport nella letteratura*, vol. 1, *In Grecia e a Roma*, Lancillotto e Nausica Editore, Roma 2017, pp. XX-XXXII e cfr. vol. 2, *Dal Medioevo al Rinascimento*, cit.).

tipico della società capitalista), e quindi garante della convivenza democratica³⁸.

³⁸ Cfr. Manacorda, *Intervista*, cit., pp. 348-349.

Il Foscolo critico di Mario Alighiero Manacorda

Donatello Santarone

Nel febbraio 1979 Einaudi pubblicava, nella collana de «Gli Struzzi», Ugo Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*. Così recita la copertina che riporta uno schizzo di Canova per «Le Grazie»; mentre nel frontespizio leggiamo *Storia della letteratura italiana per saggi. A cura di Mario Alighiero Manacorda*. Sembrerebbe che qui il curatore abbia voluto condensare quanto specificato in copertina e cioè che si tratta non di un'opera compiutamente realizzata da Foscolo, ma di un «montaggio» abilmente costruito attraverso consistenti tagli e cuciture dagli scritti critici di Foscolo per consentirci una lettura più agevole e continuativa della prosa critica del poeta di Zante. Un'operazione divulgativa che aveva il doppio merito di rivolgersi ad un pubblico di non specialisti (gli specialisti, al contrario, ignorarono praticamente l'opera perché frutto di uno sconfinamento disciplinare di un intellettuale poliedrico e non «unilaterale»¹) e di riproporre la forza penetrante e lo stile spesso fulminante di Foscolo critico solitamente ignorato o poco conosciuto.

L'amore per Foscolo da parte di Mario Alighiero Manacorda era in realtà molto antico e risale addirittura alla tesi di laurea presso la Normale di Pisa nel 1936 e in seguito ai successivi studi su Foscolo critico negli anni della guerra. In una lunga intervista pubblicata nel 2001, egli ricorda così questo capitolo della sua biografia intellettuale: «Foscolo mi aveva attratto, certo per la sua poesia ma anche per la memoria di mio padre², ma la tesi l'ho pensata discutendone molto col mio compagno ed amico Aldo Borlenghi³. La tesi è sulla poesia di Foscolo, che ho molto amato e amo ancora: nelle inevitabili forme classiche di allora, che però in lui mezzo greco sono cosa nativa, e in

¹ Ad esempio, in una lunga rassegna critica su Foscolo, al libro curato da Manacorda vengono dedicate solo queste poche righe che ignorano l'introduzione del curatore: «Un'altra opera di cui si deve tener conto è la raccolta di scritti letterari di Foscolo, ordinati cronologicamente da Mario Alighiero Manacorda: il nucleo della raccolta è rappresentato dalle *Epoche della lingua italiana* integrate da altri scritti. Ne risulta una "storia della letteratura italiana" non priva di disomogeneità, ovviamente, ma di notevole interesse e di grande praticità. Con essa Manacorda ha in qualche modo voluto dare un ideale compimento al progetto foscoliano di storia letteraria, più volte dal poeta enunciato e mai realizzato. Va tuttavia detto che, data la funzione tutto sommato più che altro pratica del libro, sarebbe stato apprezzabile un corredo di indici e di tavole di riferimento.» (B. Rosada, *Rassegna foscoliana* (1976-1979), «Lettere Italiane», XXXII, n. 8, 1980, p. 399).

² Il padre, Giuseppe Manacorda, aveva pubblicato nel 1921 presso Laterza un volume di *Studi Foscoliani*, premiato dall'Accademia della Crusca.

³ Docente di Filologia presso l'Università di Milano, Aldo Borlenghi (1913-1976) fu poeta e critico letterario. Si ricordano, in particolare, i suoi studi su Niccolò Tommaseo.

quel suo fantasioso vivere da antico i tempi moderni, ha poetato con intensità preromantica leopardiana; non per niente Leopardi lo apprezzava e ne ha raccolto anche qualche eco. Non condivido certo la sfottitura che Gadda gli ha dedicato⁴. Ma Foscolo è stato anche un grande critico e storico della letteratura italiana e sotto questo aspetto è meno noto: nessuno ha tenuto realmente conto del fatto che in Inghilterra ha svolto un corso intero di storia della letteratura italiana. Le lezioni in parte le aveva scritte, e ci sono rimaste, in parte le ha dovute improvvisare. Se avessimo potuto registrare allora, avremmo, da lui pronunciata, una sua intera storia della letteratura italiana, assolutamente innovativa rispetto alle vecchie storie erudite e 'fratesche', almeno pari a quella del De Sanctis. Io ho raccolto e pubblicato da Einaudi con le lezioni da lui scritte anche le altre, che sono deducibili dai suoi sparsi saggi critici e che forse stava scrivendo ma non completò mai. Ma Foscolo critico non l'avevo studiato allora, l'avrei studiato poi, quando insegnavo a Siena, negli anni della guerra. È non solo un grande poeta dalle forme classiche e dal contenuto umano intenso, ma anche un grande critico, che scopre un modo nuovo, borghese, democratico, di leggere i classici: quello che dice sull'origine della lingua italiana a Firenze, perché era una città democratica, dove il popolo esercitava il potere e perciò parlava in pubblico, è una grande intuizione. De Sanctis lo ha capito e, secondo me, non ha detto abbastanza quanto gli doveva⁵.

Su queste ultime parole di Manacorda vorrei però ricordare che Francesco De Sanctis dedica alcune righe di ammirazione proprio al Foscolo critico della letteratura: «Foscolo ti dà la formola della nuova letteratura. La sua forza non è al di fuori, ma al di dentro, nella coscienza dello scrittore, nel suo mondo interiore. Dante e Petrarca visti da questo aspetto risplendono di nuova luce. Lo stile si scioglie dall'elocuzione e da ogni artificio tecnico, e s'interna nel pensiero e nel sentimento. [...] Vi rinasce il gusto delle investigazioni filologiche e storiche, tenute in tanto disprezzo da un secolo che faceva tavola di tutto il passato. L'Italia vi ripiglia le sue tradizioni, e si ricongiunge a Vico e Muratori». ⁶ Dove, tra le altre cose, possiamo notare la messa in luce sia del metodo storico-filologico dell'interpretazione foscoliana dei testi sempre attraversati dal di dentro («s'interna», scrive con grande finezza De Sanctis), sia il riferimento a due autori importanti per l'autore dei *Sepolcri*, e cioè Vico e Muratori, autori entrambi nutriti di una robusta consapevolezza storico-critica e ostili all'elocuzione erudita e grammaticale. «Di qui – ha scritto Mario Fubini con un sottinteso richiamo ad Hegel quando scriveva che l'arte è nel dettaglio –

⁴ Il riferimento è al testo radiofonico di Carlo Emilio Gadda del 1958 che si può leggere nelle edizioni Adelphi per la cura di C. Vela con il titolo *Il Guerriero, l'Amazzone, lo Spirito della poesia nel verso immortale del Foscolo*, Milano 2015.

⁵ L'intervista a Manacorda è stata realizzata da Angelo Semeraro insieme a Carmela Covato e Paolo Cardoni ed è pubblicata in *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 306-307.

⁶ F. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, a cura di N. Gallo, Einaudi, Torino 1975, pp. 937-938.

l'insistente ammonimento foscoliano, che l'arte è nei particolari anche minimi, di qui le analisi stilistiche, che indugiano sovente su di una parola o persino su di una sillaba e tuttavia non sono mai analisi di letterato. [...] La novità del Foscolo sta nell'aver sentito nella sua complessità il valore della *parola*. [...] La coscienza dell'individualità irreducibile di ogni poesia acquista nel Foscolo concretezza nell'esame delle singole espressioni».⁷

Vorrei richiamare l'importanza di questa lunga fedeltà a Foscolo, dalla tesi degli anni Trenta al libro Einaudi della fine degli anni Settanta, e ricordare che l'umanesimo letterario di Mario Alighiero Manacorda non è mai venuto meno nella sua lunga carriera di studioso. A parte la formidabile conoscenza dei testi che gli faceva recitare a memoria intere parti della *Commedia* o di altre opere della nostra tradizione (e di quella greco-latina), ricordiamo le traduzioni dal tedesco di Novalis e Hugo von Hofmannsthal⁸ e, in particolare, lo straordinario attraversamento dei classici della letteratura antica, moderna e contemporanea alla ricerca di tutti quei momenti in cui gli scrittori hanno parlato di sport, di attività motoria, di corpi in movimento, dando così dignità artistica e di pensiero ad una dimensione dell'esperienza umana solitamente considerata, specie dalle culture spiritualistiche e idealistiche, poco rilevante. Per Manacorda lo sport, l'esercizio ginnico, le sollecitazioni del fisico, alludono sempre alle principali vicende storiche e politiche e, come la letteratura, sono fatti di regole e tecniche che ci offrono piacere estetico e conoscitivo ma anche legittimazione del potere, trasformandosi così in una potente allegoria dell'esistenza e del mondo. Il frutto di questo originalissimo scavo, che lo ha impegnato negli ultimi vent'anni della sua vita nella ostinata rivendicazione della inscindibilità della vita fisica e di quella intellettuale, sono i volumi che volle intitolare, com'era nel suo costume, con un sintetico e fulminante dittico: *Diana e le Muse*⁹. Senza dimenticare che questo umanesimo letterario è stato il lievito da cui sono scaturiti i suoi scavi filologici e storici sui classici del marxismo (Marx, Engels, Lenin e Gramsci prima di tutti), le traduzioni dal tedesco di parti dell'opera di Marx e il suo umanesimo pedagogico di stampo socialista che lo ha portato ad essere un protagonista in età repubblicana nella battaglia che i comunisti italiani fecero per il rinnovamento democratico della scuola e dell'istruzione.

Ma tentiamo ora di osservare più da vicino sia la densa introduzione di Manacorda intitolata *La «storia letteraria» del Foscolo*, sia alcuni momenti della prosa critica di Ugo Foscolo.

«Una storia dall'impostazione vigorosa e originale, la prima nostra che me-

⁷ M. Fubini, *Introduzione*, in U. Foscolo, *Saggi letterari*, Utet, Torino 1926, pp. XIV, XXIII-XXIV.

⁸ Novalis, *Cristianità o Europa*, Einaudi, Torino 1942; H. von Hofmannsthal, *La donna senz'ombra*, Guanda, Modena-Roma 1946 (nuova edizione: Guanda, Parma 1979).

⁹ M.A. Manacorda, *Diana e le Muse. Tremila anni di sport nella letteratura*, vol. I: In Grecia e a Roma e vol. II: Dal Medioevo al Rinascimento, Lancillotto e Nausica, Roma 2016 e 2020.

riti d'esser letta e di chiamarsi moderna»¹⁰. Tale modernità va rintracciata, secondo Manacorda, già all'altezza della lezione inaugurale ad un corso presso l'Università di Pavia, lezione intitolata *Sull'origine e l'ufficio della letteratura* e tenuta il 22 gennaio 1809. Qui Foscolo, dopo aver richiamato la funzione vitale della letteratura che deve essere capace «di rianimare il sentimento e l'uso delle passioni»¹¹, rivendica l'importanza della storia contro la vuota e declamatoria oratoria della tradizione. Una storia intesa come metodo rigoroso di ricostruzione filologica, culturale, politica di un'intera epoca e necessaria a contestualizzare testi e autori della letteratura. Una storia che è anche storia della lingua italiana che «non può tracciarsi se non nella storia letteraria di una nazione»¹². Da tutto ciò la tesa invettiva: «O Italiani, io vi esorto alle storie [...] perché angusta è l'arena degli oratori [...] Nelle storie tutta si spiega la nobiltà dello stile, tutti gli affetti delle virtù, tutto l'incanto della poesia»¹³. Questa ferma posizione di stampo storicistico (ma di uno storicismo sempre attento alla singolarità dei testi presi in esame) lo porta, scrive Manacorda, a trasformare «consapevolmente una cattedra di eloquenza o di oratoria in una cattedra di storia della letteratura. [...] Così egli ha posto indissolubili e fecondi legami tra lingua e società: la caratteristica forse più singolare e nuova della sua critica letteraria»¹⁴.

Nel suo studio introduttivo Manacorda ricostruisce con dovizia di particolari e con le opportune citazioni i vari momenti dell'impegno critico di Foscolo, dalle lezioni pavesi del 1809 a quelle dell'esilio londinese¹⁵ durante il quale il poeta scrisse anche alcuni dei suoi più penetranti saggi, tra i quali vogliamo ricordare quelli su Dante e Petrarca e sul confronto tra i due grandi trecentisti, un confronto «che, non a torto forse, a molti parve il suo capolavoro critico»¹⁶. Le osservazioni foscoliane sulla poesia della *Commedia* sono sempre attente a intrecciare l'analisi linguistica e stilistica di singoli versi, terzine, episodi, personaggi, con le ricostruzioni della biografia intellettuale e umana di Dante,

¹⁰ Manacorda, *La «storia letteraria» del Foscolo*, in Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, Einaudi, Torino 1979, p. V. La stessa valutazione critica era stata espressa da Giuseppe Petronio: «Lungo tutta la vita il Foscolo alternò all'attività di poeta quella di critico, spaziando dalla filologia [...] alla critica vera e propria, nella quale fu anzi innovatore geniale. [...] Negli anni londinesi, quando ormai non componeva più, scrisse moltissimo di critica, anche o soprattutto a fini pratici: saggi spesso illuminanti, importanti per la conoscenza che diffusero in Inghilterra della nostra letteratura, composti con alta dignità formale: il primo esempio, forse, di un «critico» al più alto livello possibile» (G. Petronio, *L'attività letteraria in Italia*, Palumbo, Palermo 1991, pp. 547 e 605).

¹¹ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 6.

¹² *Ivi*, p. 13.

¹³ *Ivi*, p. 10.

¹⁴ Manacorda, *La «storia letteraria» del Foscolo*, in Foscolo, cit., pp. VII e XI.

¹⁵ Quando «Foscolo giungeva a mediare il proprio talento e l'erudizione classica con le suggestioni stilistiche ed espressive della saggistica inglese contemporanea» (A. De Crescenzo, *Il Foscolo critico: struttura e motivi degli Essays on Petrarch*, «Italica», LXXV, n. 1, 1998, p. 67).

¹⁶ Manacorda, *La «storia letteraria» del Foscolo*, in Foscolo, cit., p. XVII.

con l'epoca storica in cui visse, con la durezza dell'esilio, con le sue nette posizioni politico-morali, con la profondità del suo pensiero filosofico-teologico, con l'alta consapevolezza che egli aveva della questione della lingua. E su questo Foscolo individua un tema centrale nella riflessione dantesca quando scrive che Dante «presentì che la lingua italiana non sarebbe stata mai parlata, e quindi avrebbe evitato tutti i mutamenti che accadono in ogni lingua soggetta alle pronunzie popolari»¹⁷. Da qui, come spesso accade partendo da un autore del passato, egli prende le mosse per riflettere sulle questioni linguistiche del presente: «che la lingua italiana non sia parlata neppur oggi apparisce a chiunque abita, e chiunque traversa quella penisola. Inoltre, che la lingua italiana sia stata sempre scritta con le medesime forme apparirà dal solo confronto con le due lingue più letterarie dell'Europa moderna, le quali, per essere state insieme parlate e scritte, mutarono la loro ortografia in guisa, che pochi Inglesi, fuorché i dottissimi, possono leggere e intendere le lettere di Chaucer, e pochi francesi i libri di Rabelais. [...] La lingua rimanendosi esclusivamente letteraria, la nazione in generale non ne ricavò molto profitto»¹⁸. Una riflessione simile, cioè la presa d'atto di una letteratura e di una lingua separate dal popolo e la conseguente necessità di conseguire, insieme all'unità politica anche quella linguistica, sarà ripresa in pieno Ottocento, seppure da diverse prospettive, da linguisti come Graziadio Isaia Ascoli o da scrittori come Alessandro Manzoni e un secolo dopo, negli anni Trenta del Novecento, sarà Antonio Gramsci a fare della questione della lingua una questione centrale per il rinnovamento morale e civile dell'Italia¹⁹.

Oltre alle riflessioni sulla lingua, di Dante Foscolo ammira naturalmente la bellezza e l'originalità della lingua poetica impiegata nella *Commedia*, definita «talvolta sublime, talvolta strana, e spesso ineguale; ma non mai facile ad essere né imitata dagli scrittori, né osservata con frutto da' legislatori di lingua»²⁰. Un giudizio estremamente moderno che richiama la nozione di «plurilinguismo» impiegata da Gianfranco Contini in un importante saggio del 1951 per distinguere la varietà e l'ampiezza del registro espressivo dantesco dall'«unilinguismo» che caratterizza invece la poesia di Petrarca, aliena da eccessive estensioni della tastiera linguistica²¹. Così come molto pertinente è il richiamo

¹⁷ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 73.

¹⁸ *Ivi*, pp. 73-74.

¹⁹ «Ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale» (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, p. 2346).

²⁰ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 70. La ripresa della terzina, ad esempio, nei *Trionfi* di Petrarca o nei *Primi poemetti* di Pascoli o nelle *Ceneri di Gramsci* di Pasolini, è di natura sostanzialmente estrinseca.

²¹ Cfr. G. Contini, *Preliminari sulla lingua del Petrarca*, in Id. *Variante e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Einaudi, Torino 1970, pp. 169-192.

ad una difficile imitazione della lingua della *Commedia* e ad una altrettanto ostica grammaticalizzazione di quella lingua, impiantata, per dir così, sull'unicità stringente e percussiva della *terzina*, una sorta di concentrato, di «sottovuoto spinto» fatto di sintesi fulminanti, di asciuttezza icastica, di registri ellittici. «Forse – scrive Foscolo – il singolar talento del poeta, il tratto caratteristico del genio non consistono che in quell'arte misteriosa, in quel potere che concentra in un sol punto assai di sentimenti, d'idee, d'immagini e di memorie. *Il genio non procede per analisi, ma per sintesi* [corsivo nostro, ndr]. Presso i gran poeti non v'ha un solo verso rimarchevole, che non sia il risultato d'una lunga serie di pensieri, d'emozioni, d'ispirazioni, di meditazioni, la loro fusione quasi sempre si opera senza che il sappia l'autore medesimo. Presso Dante le impressioni hanno maggior forza, i movimenti dello spirito sono più rapidi e più numerosi; tutte le evoluzioni della intelligenza, se così fia lecito esprimermi, sono più potenti e più facili. Ei combina più agevolmente i sentimenti colla riflessione e la riflessione co' fatti»²².

Per questo Dante non ha conosciuto imitatori e il suo plurilinguismo ha storicamente rappresentato una vena sotterranea della letteratura italiana che solo nel Novecento, secolo di sperimentazioni, ha avuto una parziale rivincita – anche di respiro internazionale, se pensiamo solo, ad esempio, alle incursioni di Eliot e Ezra Pound – sulla secolare egemonia del monolinguisimo petrarchesco.

Nel bellissimo *Parallelo fra Dante e il Petrarca*, Foscolo ne è pienamente consapevole: «Questi due fondatori dell'italiana letteratura furono dotati di genio disparatissimo, proseguirono differenti disegni, stabilirono due diverse lingue e scuole di poesia, ed esercitarono fino al tempo presente differentissima influenza. Invece di scegliere, come fa il Petrarca, le più eleganti e melodiose parole e frasi, Dante crea sovente una lingua nuova, e chiama quanti dialetti ha l'Italia a somministrargli combinazioni atte a rappresentare non pure le sublimi e belle, ma ben anche le più comuni scene di natura; tutti gli arditi concepimenti della sua fantasia, le più astratte teoriche di filosofia, e i misteri più astrusi di religione»²³.

Come si è detto, ognuna delle affermazioni critiche del poeta dei *Sepolcri* è sempre accompagnata da innumerevoli esempi testuali. Egli sa citare versi emblematici per consentire al lettore di apprezzare la «sensistica» concretezza della lingua poetica, attraversata con una passione e una sensibilità che gli derivano anche dall'essere egli stesso un grande poeta che possiede e usa i ferri del mestiere avendo l'occhio e l'orecchio allenati a riconoscere le più sottili sfumature e ambiguità della parola poetica. Tutto questo, però, non si risolve in Foscolo nell'adorazione attonita del fonema irrelato: ogni giudizio critico, infatti, è intriso di storia, politica, morale, filosofia, umanità, secondo un approccio alla

²² Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., pp. 119-120.

²³ *Ivi*, pp. 176-177.

letteratura che è quella dei grandi critici-scrittori, così efficacemente descritti – sulla scorta di György Lukács – da un altro importante critico di un secolo dopo, Franco Fortini: «Gran parte della critica che permane è critica d'autore, è scrittura; e negli ultimi due secoli la grande critica è stata affidata piuttosto alle pagine di Diderot, Goethe, Balzac, Proust, Eliot, Machado, Brecht o Montale che non a quella dei critici professionali; e anche di questi ultimi (Sainte-Beuve, De Sanctis, Serra) gli scritti che vivono sono quelli che hanno virtù di mutarsi in testi letterari, ossia di trascendere la propria specialità per porsi, come fa l'autentico scrittore, in rapporto con i massimi temi della esistenza»²⁴. Come tutti i maggiori critici, che non sono eruditi o accademici, Foscolo è sempre mosso, come Manacorda non dimentica di sottolineare, da una tensione civile e politica che nasce dalle urgenze del presente, dalla speranza di un riscatto dell'Italia dal «tallone di ferro» delle potenze straniere e di una Chiesa serva e compromessa e, insieme, dalla sconfitta di ogni ipotesi di cambiamento negli anni cupi della Restaurazione. Arrivando, a proposito delle invettive di Dante, a punte di velenoso sarcasmo nei confronti della passività e dell'acquiescenza degli Italiani: «Inoltre, ascrivendo la depravazione de' costumi alle lunghe guerre profane della Chiesa per usurpare la potestà temporale²⁵, gratificò d'allora in qua gli Italiani del più bramato e il più giusto, e insieme il più sterile de' piaceri; d'esecrare a parole la tirannide de' forestieri confederati a' pontefici; e tollerarli»²⁶.

Tale acuta e consapevole sensibilità storico-politica Foscolo la applica di continuo allo studio dei suoi amati classici, in particolar modo alla *Commedia*: la critica di Foscolo è un attraversamento «raso terra» delle terzine dantesche continuamente citate e chiosate.

«Lo studio dei problemi posti dalla *Commedia*, – scrive Nicolò Mineo – tutta così profondamente radicata nella storia del suo tempo, lo indusse a praticare una delle più importanti direzioni di metodo della sua critica, la storicizzazione, che immerge l'opera, ma con rigore di riferimenti concreti, nella cultura e nello spirito del suo tempo. La consapevolezza del predominio del momento religioso nella cultura medievale gli consentì di individuare non solo la centralità di questo nella *Commedia*, ma anche l'ispirazione profetico-riformatrice di Dante²⁷ e la "realtà" dell'impianto visionario. Ma è una religiosità e una profeticità che per essere religiosa è anche politica, e Foscolo, come non

²⁴ F. Fortini, *Critica letteraria*, in *Enciclopedia Europea* Garzanti, vol. III, Milano 1977, p. 904.

²⁵ *Purg.*, XVI, 106-129 [nota di Foscolo, ndr]. I versi di Dante ai quali fa riferimento Foscolo sono quelli del discorso di Marco Lombardo, uomo di corte, sulla confusione del potere temporale con quello spirituale di cui è responsabile la Chiesa di Roma.

²⁶ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 81.

²⁷ Su questa ispirazione profetico-riformatrice, cfr. l'interpretazione figurale di E. Auerbach, *Studi su Dante*, Feltrinelli, Milano 1979 [Feltrinelli, Milano 1963¹], p. 204: «L'interpretazione figurale stabilisce fra due fatti o persone un nesso in cui uno di essi non significa soltanto se stesso, ma significa anche l'altro, mentre l'altro comprende o adempie il primo».

poteva non avvenire a chi dal proprio tempo aveva tratto la persuasione a praticare l'impegno nell'attività letteraria, scopre anche la politicità come dominante nel poema dantesco. E ciò senza irrigidire l'uomo nella statua, rimanendo intatta la facoltà di individuare (autobiograficamente diremmo) in Dante debolezze ed oscillazioni da una parte e capacità di intenerimenti e gentilezza dall'altra. Non ultima garanzia di modernità di tale critica è infine la scoperta della centralità unificante di Dante come personaggio nel poema»²⁸.

Ma diamo un sintetico esempio, restando nel *Parallelo fra Dante e il Petrarca*, della metodologia critica foscoliana, in questo passo tutto costruito con il ricorso a metafore pittoriche e scultoree.

«Le immagini del Petrarca paiono squisitamente finite da pennello delicatissimo: allettano l'occhio più col colorito che con le forme. Quelle di Dante sono ardite e prominenti figure di un alto rilievo, che ti sembra di poter quasi toccare, a cui l'immaginazione supplisce prontamente quelle parti che si nascondono alla vista. Il pensiero comune della vanità dell'umana fama è così espresso dal Petrarca:

O ciechi, il tanto affaticar che giova?
Tutti tornate alla gran madre antica,
E il vostro nome appena si ritrova –
(*Trionfi*, V, 88-90)

e da Dante:

La vostra nominanza è color d'erba
Che viene e va; e quei la discolora
Per cui vien fuori della terra acerba.
(*Purgatorio*, XI, 115-117)

I tre versi del Petrarca hanno il gran merito di essere più animati, e di trasmettere più rapida l'immagine della terra che inghiotte i corpi e i nomi di tutti gli uomini; ma quelli di Dante con tutta la severa [nell'edizione Utet 1974 curata da E. Bottasso si legge "l'affliggente", ndr] profondità loro, hanno il merito ancor più raro guidarci a idee, a cui non saremmo per noi stessi arrivati»²⁹.

I due trecentisti sono letti sempre con profondità e partecipazione autobiografica: l'uno, Dante, accostato per la varietà e la totalità dei suoi sentimenti e passioni civili; l'altro, Petrarca, intimamente avvicinato, con raffinati sondaggi

²⁸ N. Mineo, *Ugo Foscolo*, in Mineo, A. Marinari, *Da Foscolo all'età della Restaurazione*, Laterza, Roma-Bari 1978, p. 120.

²⁹ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 179. I versi di Petrarca citati sono dal *Trionfo della Morte*; quelli di Dante sono pronunciati dal miniatore Oderisi da Gubbio nella prima cornice dei superbi.

di stile, come poeta d'amore proprio negli anni delle cocenti delusioni sentimentali dell'esule. Uno scandaglio critico, come scrive Manacorda, che «trae la sua forza proprio dal porsi come la "poetica" della sua poesia»³⁰.

La *Commedia*, tuttavia, rimane per Foscolo il modello principe di una poesia ricca e contraddittoria, capace di contenere le più diverse dimensioni della storia e dell'esistenza. Una poesia-mondo, una poesia totale. E Dante, come scrive Manacorda, è considerato il campione del «poeta come vate, interprete del vero»³¹. Non in senso dannunziano, beninteso, ma in quello di chi ricerca la poesia onesta che un altro grande poeta del Novecento, Umberto Saba, rivendicava sull'esempio dell'onestà di Manzoni contrapposta alla disonestà artificiosa di D'Annunzio³². Una concezione che Foscolo esprime con lucida consapevolezza proprio nel serrato confronto con il pur amatissimo Petrarca: «Poiché entrambi incarnarono disegni accomodati alle facoltà rispettive, ne uscirono due maniere di poesia produttrice di opposti effetti morali. Il Petrarca ne mostra ogni cosa pel mezzo di una predominante passione, ne abitua a cedere a quelle propensioni che, tenendo il cuore in perpetua inquietudine, fiaccano il vigore dell'intelletto, ne seduce a morbida condiscendenza, alla sensibilità, e ne ritrae dalla vita attiva. Dante, come tutti i poeti primitivi³³, è lo storico de' costumi del suo secolo, il profeta della sua patria e il pittore dell'uman genere; ed, eccitando tutte le facoltà dell'anima, le chiama a riflettere sopra tutte le vicissitudini dell'universo. Descrive ogni fatta di passioni e di azioni, l'incanto e l'orrore delle scene più disparate. Colloca uomini nella disperazione dell'inferno, nella speranza del purgatorio e nella beatitudine del paradiso. Gli osserva nella gioventù, nella virilità e nella vecchiezza. Trae in iscena insieme ambo i sessi, tutte le religioni, tutte le occupazioni di nazioni ed età diverse; pure non piglia mai gli uomini in massa, — ma sempre li rappresenta come individui; parla a ciascuno di essi, ne studia le parole, e osserva attentamente i loro contegni. — "Trova", dice egli nella lettera a Can della Scala, "l'esempio del mio Inferno nella terra che

³⁰ Manacorda, *La «storia letteraria» del Foscolo*, in Foscolo, *cit.*, p. XX.

³¹ *Ibid.*

³² «Ai poeti resta da fare la poesia onesta. C'è un contrapposto ["raffronto", ndr], che se può sembrare artificioso, pure rende abbastanza bene il mio pensiero. Il contrapposto è fra i due uomini nostri più compiutamente noti che meglio si prestano a dare un esempio di quello che intendo per onestà e disonestà letteraria: è fra Alessandro Manzoni e Gabriele D'Annunzio [...]. L'onestà dell'uno e la nessuna onestà dell'altro, così verso loro stessi come verso il lettore [...] sono i due termini cui può benissimo ridursi la differenza tra i due valori. [...] Egli [D'Annunzio] si ubriaca per aumentarsi, l'altro [Manzoni] è il più astemio e il più sobrio dei poeti italiani». (U. Saba, *Quello che resta da fare ai poeti*, articolo scritto nel 1911, rifiutato dalla rivista *La Voce* e pubblicato dopo la morte del poeta, in *Id., Tutte le prose*, a cura di A. Stara, con un saggio introduttivo di M. Lavagetto, Mondadori, Milano 2001, pp. 674-675).

³³ «Il mito del poeta primitivo permette al Foscolo di superare le barriere della retorica classicistica e di raggiungere, nonostante le contraddizioni del suo pensiero, notevoli risultati nel campo della critica letteraria. [...] Chi vorrà oggi opporre al Foscolo che i tempi eroici, in cui ai popoli "unica voluttà di intelletto era la poesia", non sono mai esistiti e che ad ogni modo, non Omero e tanto meno Dante e meno ancora lo Shakespeare appartengono a quelle età, che si soglion dire primitive?» (Fubini, *Introduzione*, in Foscolo, *Saggi letterari*, *cit.*, pp. XXXV-XXXVI).

abitiamo". Nel descrivere i regni della morte, cerca ogni opportunità per riportarci indietro alle faccende e affezioni del mondo vivente»³⁴. Per poi concludere con una sferzante e amara riflessione sulla storia d'Italia: «Dante applicò la poesia alle vicende de' tempi suoi, quando la libertà faceva l'estremo di sua possa contro la tirannide; e scese nel sepolcro con gli ultimi eroi del medio evo, Il Petrarca visse fra coloro che prepararono la ingloriosa eredità del servaggio alle prossime quindici generazioni»³⁵.

La condizione di esule, la sofferenza e le privazioni materiali, le delusioni sentimentali che segnarono la vita di Foscolo negli anni della cattività londinese³⁶ lo portano ad identificarsi con la medesima amara esperienza che provò Dante dopo essere stato bandito da Firenze. Tale comunanza di destini fu sentita da un altro illustre esule in terra inglese, Karl Marx, che in molte sue pagine ama citare il poeta della *Commedia* per le stesse ragioni di Foscolo. Marx sentiva un'affinità profonda con Dante, in particolare anch'egli per la comune condizione di esuli ingiustamente costretti a subire «lo scendere e 'l salir per l'altrui scale», «Giù per lo mondo senza fine amaro» (*Paradiso*, XVII, 60 e 112). Ricordiamo, ad esempio, la dura polemica che l'autore del *Capitale* ingaggia contro il giornale conservatore *Times* che in uno dei suoi articoli se la prende con i rifugiati in Inghilterra accusati di essere «individui feroci», «rotti a ogni delitto». Non dimentichiamo che Marx era uno di questi rifugiati a cui l'Inghilterra non concesse mai la cittadinanza dell'Impero britannico e così il rivoluzionario tedesco restò per tutta la vita un apolide. L'articolo di Marx, scritto in inglese, compare nella *New-York Daily Tribune* del 4 aprile 1853, il giornale statunitense al quale egli lungamente collaborò dal 1852 al 1861 come corrispondente dall'Europa. In questo articolo contro il *Times*, esempio della brillante e caustica polemica giornalistica di Marx, un posto di prim'ordine spetta proprio a Dante esiliato da Firenze ma fortunatamente – ricorda Marx con piglio irridente – risparmiato da un editoriale del *Times*!

«Nel 'cielo di Marte' – scrive il filosofo tedesco – Dante incontra il suo avo Cacciaguida degli Elisei, che gli predice il futuro esilio da Firenze con queste parole:

Tu proverai sì come sa di sale
lo pane altrui e com'è duro calle
lo scendere e 'l salir per l'altrui scale.

Felice Dante, un altro di quegli 'esseri appartenenti a quella sciagurata classe detta dei rifugiati politici', che i suoi nemici non poterono minacciare con la

³⁴ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., pp. 182-183.

³⁵ *Ivi*, p. 184.

³⁶ Sugli anni del Foscolo a Londra (1816-1827), cfr. E.R. Vincent, *Ugo Foscolo esule fra gli inglesi*, Le Monnier, Firenze 1954 e L. Guarnieri, *Forsennatamente Mr Foscolo*, La nave di Teseo, Milano 2018.

vergogna di un editoriale del 'Times'! E più felice il 'Times', cui la sorte ha evitato un 'posto riservato' nell'Inferno dantesco»³⁷.

Anche Manacorda si ricorderà di questa passione dantesca del filosofo tedesco, terminando in questo modo la prefazione ad uno dei suoi libri più originali tutto teso a rivendicare la onnilateralità umanistica e antieconomicistica del filosofo di Treviri di contro alle caricature e ai riduzionismi dei dogmatici e dei neoliberali: «E come italiano voglio dichiarare la mia simpatia umana per questo bistrattato Marx che per due volte, nel presentare i suoi due libri maggiori, mise al termine dell'una e dell'altra prefazione un sigillo dantesco: prima, nella *Critica dell'economia politica*, "Qui si convien lasciare ogni sospetto / Ogni pietà convien che qui sia morta"; e poi, nel *Capitale*, "Segui il tuo corso, e lascia dir le genti"³⁸. Che bellezza questo Marx cinico e materialista, che volle rifarsi alle parole del padre Dante, per additare l'altezza del suo impegno!»³⁹.

L'amore di Marx per Dante, il quale, non va dimenticato, leggeva la *Divina commedia* in italiano, della quale era un entusiasta ammiratore, e il cui autore metteva al primo posto tra i poeti di ogni tempo⁴⁰, il «poeta prediletto» secondo la testimonianza del marito della figlia Laura, e che aveva assunto, come abbiamo detto, a modello di esule costretto a fuggire da Firenze per motivi politici come Marx era stato costretto a fuggire da tutte le capitali europee per rifugiarsi a Londra, questo amore, dicevamo, nasce probabilmente dagli stessi motivi che Foscolo ritrova nel «poema sacro»: «La *Commedia* di Dante è immedesimata nella patria, nella religione, nella filosofia, nelle passioni, nell'indole dell'autore; e nel passato e nel presente e nell'avvenire de' tempi in che visse; ed in questa civiltà dell'Europa che originava con esso, se non da esso. [...] Le vicissitudini pubbliche dell'Italia, le ire delle parti, il dolore dell'esilio e le avidità di vendetta e di fama erano sproni al Poema di Dante»⁴¹.

Nel rivendicare la modernità del metodo critico di Foscolo, Manacorda non dimentica però, nel concludere la sua introduzione, anche i limiti del classicismo foscoliano, limiti di classe che lo rendono distante dalla «misera plebe» e limiti di collocazione politica del «giacobino oligarchico»⁴². Limiti anche linguistici, se è vero, come sostiene Manacorda, che la sua lingua è «aulica e aristocratica»⁴³. E chissà se l'esclusione dai ritratti critici di Foscolo di un

³⁷ K. Marx-F. Engels, *Opere Complete*, vol. XI, Editori Riuniti, Roma 1982, p. 559.

³⁸ Marx usa l'italiano del testo e modifica l'originale di Dante il quale in *Purgatorio* V, 13 – il canto di Pia de' Tolomei – scrive: "Vien dietro a me, e lascia dir le genti".

³⁹ Manacorda, *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Aliberti, Roma-Reggio Emilia 2012, p. 11.

⁴⁰ Marx, *Confessioni*, in Marx-Engels, *Opere Complete*, vol. XLII, Editori Riuniti, Roma 1974, p. 650.

⁴¹ Foscolo, *Storia della letteratura italiana. Saggi raccolti e ordinati da Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 78.

⁴² Manacorda, *La «storia letteraria» del Foscolo*, in Foscolo, cit., p. XXII.

⁴³ *Ibid.*

modernissimo innovatore dell'italiano della commedia come Carlo Goldoni, sperimentatore di una lingua realistica in veneziano e in italiano, caratterizzata da un plurilinguismo comunicativo fatto di innumerevoli prelievi popolari, decisamente agli antipodi, ad esempio, rispetto a quella di Alfieri (arcaizzante nelle tragedie e petrarchesco nelle rime), non sia dovuta a questa aulicità classicheggiante. Tuttavia, scrive Manacorda, «fissati questi limiti e queste contraddizioni, resta pur sempre rivoluzionario il messaggio di passione poetico-civile e la definita chiusura di conti con la tradizione arcadizzante e grammaticale»⁴⁴.

Vogliamo, in conclusione, richiamare l'attenzione ancora una volta sull'importanza di questa proposta dei saggi critici di Foscolo che Manacorda preparò nella seconda metà degli anni Settanta. Erano anni, in Italia e fuori d'Italia, in cui si cominciava ad affermare nel campo degli studi critici uno strutturalismo letterario allergico alla storia e tutto tecnicisticamente concentrato sull'autonomia del significante. Si iniziava a proporre, anche nei manuali scolastici e nelle università, un modello semiologico di critica che si voleva «scientifica», aliena, apparentemente, da qualsivoglia giudizio di valore e polemica verso l'umanesimo di tradizione storicistica. Si affermavano, come scrisse un grande germanista e saggista, Cesare Cases, i «logotecnocrati», iperspecialisti che intimidivano gli studenti con «elenchi di termini desunti da Quintiliano e Lotman, dal poliptoto all'ipersemantizzazione»⁴⁵, stigmatizzando qualsiasi lettura autonoma, «sommatoria, frammentaria, episodica, superficiale, quindi in qualche modo distorta, ma egualmente illuminante e destinata a correggersi e ad approfondirsi integrandosi con altri nessi nel processo del sapere»⁴⁶ del testo letterario. Di fronte a questi orientamenti antistoricisti, il marxista Mario Alighiero Manacorda proponeva un modello di critica, quello foscoliano, che teneva sì conto della dimensione tecnica del linguaggio (e chi più di un grande poeta ne sapeva cogliere gli echi sotterranei!), ma dentro una dimensione storica carica di senso e di prospettiva. Un'operazione politico-culturale, dunque, di grande intelligenza che proponeva, in polemica con il critico-logotecnocrate, la figura del critico-saggista, del critico-filosofo e del critico-scrittore. E fu anche per il clima scienziatista di quegli anni la ragione della timida ricezione dell'antologia foscoliana curata da Manacorda.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ C. Cases, *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio*, in *Insegnare la letteratura*, a cura di C. Acutis, Pratiche Editrice, Parma 1979, p. 42 (il saggio è stato ristampato con il titolo *Il poeta e la figlia del macellaio*, in Cases, *Il boom di Roscellino. Satire e polemiche*, Einaudi, Torino 1990). Il poliptoto è una «figura retorica che consiste nel ripetere una parola già usata a breve distanza, modificandone il caso (o, nelle lingue non flessive, la funzione sintattica), il genere, il numero, il modo e il tempo: *Cred'io ch'ei credette ch'io credesse*, Dante, *Inferno*, XIII, 25)» (<<http://www.treccani.it>>).

⁴⁶ Cases, *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio*, cit., p. 43.

Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita

Alexander Höbel

1. I «Convitti-Scuola della Rinascita»

Quella di «organizzatore e preside del Convitto-Scuola per Partigiani e Reduci presso l'Anpi di Roma» è stata per Mario Alighiero Manacorda una esperienza fondamentale, tanto che egli la citava come suo primo incarico politico-culturale di rilievo ancora nelle brevi note biografiche per le quarte di copertina dei suoi ultimi libri¹. Del resto, in quella esperienza egli poté mettere alla prova idee e convincimenti che si era andato facendo negli anni precedenti, consolidarli e maturarne di nuovi alla luce, appunto, della prassi.

L'idea dei «convitti-scuola per partigiani e reduci», che prenderanno poi il nome di «Convitti-Scuola della Rinascita», era nata nell'ottobre 1944, mentre la guerra era ancora in corso, su iniziativa di alcuni partigiani della Decima Brigata Garibaldi della Val d'Ossola. Internati nel campo di concentramento di Schwarz-See, in Svizzera, sotto la guida di Luciano Raimondi, insegnante e comandante partigiano, essi avevano dato vita a una serie di corsi di lingue, letteratura e storia. Come ricorderà lo stesso Raimondi, questa prima esperienza «dimostrò ai partigiani insegnanti [...] quanto ci sarebbe stato da fare, alla fine della guerra, per ricondurre i giovani sulla strada degli studi interrotti o mai cominciati, e quanto ancora in direzione di un rinnovamento democratico dei metodi di insegnamento»².

Subito dopo la Liberazione, i partigiani della Brigata «Rocco», acuartierati in una caserma a Milano, decidono di ripetere l'esperienza del campo di Schwarz-See, dando vita a «una scuola nuova, popolare», aperta a ex partigiani che non hanno potuto completare gli studi, ma anche a reduci, mutilati, orfani dei caduti, senz'atetto. La struttura nasce nell'agosto del '45, col nome di «Convitto-scuola della Rinascita», nei locali di un vecchio collegio nel quartiere di Affori, alla periferia di Milano. Il primo articolo dello statuto provvisorio chiarisce subito: «I convitti scuola, nati dal movimento partigiano, mantengono vivo nella fondazione della nuova scuola popolare lo spirito di

¹ Si vedano ad esempio: M.A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008; Id., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, nuova edizione a cura di D. Santarone, Armando, Roma 2015; o l'antologia di scritti di A. Gramsci da lui curata pubblicata col titolo *L'alternativa pedagogica*, Editori Riuniti, Roma 2012.

² L. Raimondi, A. Pancaldi, *Storia delle origini e dell'attività del Convitto Rinascita*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, a cura di N. Augeri, Editrice Aurora, Milano 2016, pp. 74-81: 74.

libertà e di lotta per la democrazia che ha ispirato la Resistenza italiana»³.

Il progetto, lanciato da comunisti, è fin da subito fortemente unitario. Il gruppo promotore vede, accanto a Raimondi, la socialista Claudia Maffioli (che poi passerà al Pci e intanto ottiene l'appoggio di Giuliana Nenni) e tre studenti – Angelo Peroni, Guido Petter e Ludovico Tulli. A loro si uniscono rapidamente insegnanti socialisti, comunisti, repubblicani, azionisti, liberali, da Alba Dell'Acqua a Bianca Ceva a Luigi Pellegatta, a conferma del sentire comune dell'antifascismo «sulla necessità di costruire uno strumento nuovo di cultura e di rinnovamento democratico»⁴.

La filiazione dalla lotta di liberazione antifascista è chiara e inequivocabile. «Il problema della scuola per tutti – scriverà Raimondi – e della formazione di tutti i giovani verso il pieno sviluppo delle loro capacità individuali per il loro inserimento attivo e creatore nella nuova società usciva dai programmi e dal cuore della Resistenza»⁵. Non a caso, tra i promotori del convitto milanese è anche l'operaio partigiano Livio Livi, padre di Amleto Livi, partigiano caduto giovanissimo, al quale il convitto sarà intitolato. Mentre Claudia Maffioli porta alla Consulta le idee del rinnovamento scolastico, i comunisti Antonio Banfi e Concetto Marchesi pongono l'obiettivo di un nuovo rapporto «fra sapere tecnico e sapere umanistico»⁶. Come scriverà Mario Casagrande, l'orientamento culturale dei Convitti fu «libero dal tradizionale feticismo umanistico. In tal modo l'attività pratico-assistenziale si inseriva in modo concreto nel più generale dibattito sulla riforma della scuola»⁷.

L'iniziativa si lega strettamente alle attività assistenziali promosse dallo Stato, ma anche dalle organizzazioni sociali e politiche, nell'immediato dopoguerra. È del tutto naturale, quindi, che la neocostituita Anpi (Associazione nazionale partigiani italiani) la faccia propria, impegnandosi per la sua riuscita, ma sostegni giungono anche dall'amministrazione militare alleata e dal Ministero della Pubblica Istruzione (che nell'autunno 1945, come riporta un documento conservato tra le carte del Fondo Mario Alighiero Manacorda, riconoscono il Convitto di Milano e chiedono al provveditore di mettere a sua disposizione insegnanti sfollati o «comandati»⁸), e soprattutto dal Ministero dell'Assistenza postbellica, guidato

³ *Ivi*, p. 75.

⁴ Augeri, *Introduzione*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 7-12: 8; Raimondi, Pancaldi, *Storia delle origini e dell'attività del Convitto Rinascita*, cit., p. 76.

⁵ Raimondi, *Filosofia dei Convitti Scuola della Rinascita. Come nacquero dalla Resistenza: ragioni della loro attualità*, in *Id.*, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 102-109: 106.

⁶ *Ivi*, p. 107.

⁷ M. Casagrande, *Per la elaborazione di un programma di rinnovamento della scuola italiana. Relazione introduttiva al Convegno sui problemi della scuola tenutosi all'Istituto A. Gramsci il 14-15 maggio del 1955*, in Roma, Museo Storico della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng», Fondo Mario Alighiero Manacorda (d'ora in avanti, Fondo MAM), s. (serie) 4, b. (busta) 33, f. (fascicolo) 4, p. 17. Ringrazio il prof. Lorenzo Cantatore, direttore del Museo, per avermi consentito l'accesso alla documentazione del Fondo Manacorda, compresa parte del materiale non ancora catalogato, e la dr.ssa Chiara Meta per l'aiuto fornitomi nell'avvio della ricerca.

⁸ Provveditorato agli studi di Milano, *Alla Prefettura di Milano. Oggetto: Milano – Scuola Convitto*

prima dal socialista Emilio Lussu, poi dal comunista Emilio Sereni. Ed è proprio con Sereni che, nel luglio 1946, si giunge a una convenzione tra Anpi e Ministero, la cui documentazione è conservata – assieme ad altri materiali riguardanti i Convitti Rinascita – nell'Archivio del Pci presso la Fondazione Gramsci⁹, in base alla quale lo Stato eroga «una retta giornaliera “personale” ad ogni allievo»¹⁰. Questo peraltro è un elemento fondante dei Convitti, che hanno tra i loro principi costitutivi quello «dell'assoluta parità fra scuola e lavoro: studiare era considerato un lavoro a tempo pieno che doveva essere svolto con impegno e [...] retribuito in modo che chi ci si dedicava non dovesse avere problemi di sussistenza»¹¹.

A novembre viene varato un nuovo Statuto, il quale – come osserva Nunzia Augeri, che in un prezioso volumetto ha ricostruito l'esperienza dei Convitti a partire dalla figura di Raimondi – anticipa orientamenti che saranno poi presenti nella Costituzione, mirando a «porre tutti i lavoratori e i figli dei lavoratori su un piano di effettiva parità nel campo dello sviluppo morale e culturale»¹². All'interno dei Convitti, recita lo Statuto, i «rapporti fra docente e discente sono su un piano di reciproca collaborazione», «la direzione e l'organizzazione del Convitto sono affidate agli allievi stessi», in un'opera «di collaborazione attiva e di corresponsabilità» nella quale «essi educano le loro coscienze all'autogoverno ed alla democrazia». I convittori sono organizzati in un'Assemblea alla quale partecipano tutti, anche il personale amministrativo e di cucina», mentre specifiche commissioni «si occupano dei diversi aspetti della vita comune»¹³.

Come si legge in un documento del 1947:

«la vita del Convitto-Scuola, tanto dal punto di vista didattico-pedagogico, quanto da quello strettamente organizzativo, fu regolata da formule nuove, originali e democratiche. Lo studio per gli allievi partigiani era ed è considerato come una ricerca fatta in comune, sotto la guida del professore, che ha la funzione fondamentale di stimolare le energie potenziali dei giovani, di guidarle, di orientarle [...] nella maniera più razionale. Il rapporto tra allievo e maestro è risolto in maniera originale e nuova, e diciamo pure democratica [...] l'allievo adesso è guidato e abituato a formare da sé non solo il metodo di studio, ma pure a trovare in se stesso la misura e il criterio della scienza; partecipa attivamente al processo educativo, riceve poco: una guida, un orientamento; deve invece dare

della “Rinascita”, 25 agosto 1951, in Fondo MAM, Materiale non catalogato, Carte varie.

⁹ Roma, Fondazione Gramsci, *Archivio del Partito comunista italiano*, Fondo Mosca (d'ora in avanti, APC, FM), mf. 313, b. 537, pacco 40/I.

¹⁰ Raimondi, *Filosofia dei Convitti Scuola della Rinascita. Come nacquero dalla Resistenza: ragioni della loro attualità*, cit., p. 108; Raimondi, Pancaldi, *Storia delle origini e dell'attività del Convitto Rinascita*, cit., p. 77.

¹¹ S. Kanizsa, *La pedagogia dei Convitti Rinascita*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 13-20: 15.

¹² Augeri, *Introduzione*, cit., p. 8.

¹³ *Ivi*, pp. 8-9. Lo Statuto del Convitto è in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 110-113.

molto, tutto quello che potenzialmente possiede. Il maestro non si sostituisce all'allievo, ma lo aiuta a trovare la sua "via"»¹⁴.

È un approccio fortemente innovativo, che introducendo il metodo democratico nel rapporto docente-allievo allude a una nuova società fondata sull'eguaglianza e sul reciproco riconoscimento. Da questo punto divista, come ha scritto Fabio Pruneri, quella dei Convitti-scuola della Rinascita fu «l'esperienza che più compiutamente attuò la pedagogia resistenziale, lasciando una traccia anche nelle elaborazioni della politica scolastica comunista del dopoguerra»¹⁵, di cui Mario Alighiero Manacorda sarà uno dei principali artefici.

2. Il convitto di Roma, il ruolo di Manacorda

Da Milano, con l'aiuto dell'Anpi e del Pci, l'esperienza si diffonde in varie città del Nord. Alla fine del '45 Raimondi contatta Manacorda, che intanto si sta occupando dell'Unione Intellettuali Italiani, il quale si attiva subito per fondare un convitto della Rinascita anche a Roma. Nella primavera del 1946 il giovane pedagogista, che ha da poco aderito al Pci, riesce a ottenere come sede la Casa del Partigiano (già Casa del Reduce), proprio accanto alla sede dell'Anpi, e avvia subito il lavoro¹⁶.

A lui intanto si affiancano altre persone,

«il cui apporto – ricorderà anni dopo – sarebbe stato preziosissimo: un economo, un portiere, un vecchio cuoco. E comparve una signora non più giovane, con i capelli grigi e un viso sorridente: una professoressa di materie letterarie nella scuola media, Mariù Cordella, sarda di nascita e nell'accento. Mentre parlavamo, si guardò attorno, interruppe il discorso e mi pregò di scusarla: sarebbe tornata subito. Tornò armata di una scopa e si mise al lavoro, cui subito si associò il portiere. Non ero più solo»¹⁷.

«Sapevo – aggiungerà – [...] di dover attuare il principio dell'autodisciplina, e associare, fuori dagli schemi della scuola esistente, istruzione e lavoro. Ma con quali scelte pedagogiche e con quali collaboratori?»¹⁸.

¹⁴ R. Muratore, *I Convitti-Scuola della Rinascita*, Roma, 7 luglio 1947, in *APC*, FM, mf. 313, b. 537, pacco 40/I, p. 3.

¹⁵ F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999, p. 115.

¹⁶ M.A. Manacorda, *Testimonianza*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 177-181. La testimonianza di Manacorda è tratta dalla tesi di laurea di Graziella Cavallero, *I Convitti scuola della Rinascita*, relatore Prof. Remo Fornaca, Università degli studi di Torino, a.a. 1973-74.

¹⁷ Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, in «Annali di storia dell'educazione», 2015, 22, pp. 253-261: 254.

¹⁸ *Ivi*, p. 255.

Manacorda rievocherà in varie occasioni l'esperienza del Convitto, in particolare nell'intervista con Angelo Semeraro, Carmela Covato e Paolo Cardoni pubblicata nel volume in suo onore *L'educazione dell'uomo completo*¹⁹, e poi ancora nel settembre 2012, pochi mesi prima della sua scomparsa, allorché invia a Fabio Pruneri un bellissimo scritto intitolato *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, nel quale appunto lega la vicenda del convitto Rinascita alla ispirazione e al modello di Makarenko e del suo *Poema pedagogico*²⁰.

E tuttavia tra le carte del suo archivio è presente un manoscritto, presumibilmente dell'inizio del 1947, che costituisce forse il resoconto più vivo e completo, anche perché redatto "in tempo reale", di quella esperienza. In questo testo Manacorda parte dall'esigenza fondamentale che le aveva dato avvio, «il recupero degli anni perduti a causa della guerra da parte di reduci ed ex partigiani, la loro riabilitazione al lavoro, la loro rieducazione democratica»²¹ dopo la drammatica esperienza della guerra. E così descrive la situazione iniziale:

«Un tavolo, qualche sedia rotta, qualche sgabello: una casa di solida struttura e decorosa, ma resa pressoché inabitabile [...] sporcizia, abbandono, squallore. Ma il Convitto nasceva: senza alcuna garanzia di futuro, misconosciuto da tutti, nasceva. Un bando di concorso [...] aveva chiamato a raccolta partigiani e reduci [...] cominciarono a giungere ragazzi che la stanchezza del viaggio faceva apparire più miseri e patiti della loro miseria e della loro fame»²².

I primi problemi che si pongono sono dunque quelli del sostentamento degli allievi, e poi della loro sistemazione, delle condizioni igieniche, delle attrezzature. Occorre insomma – scrive ancora Manacorda – «lavorare per farsi il Convitto da sé, nella speranza che intanto il governo si ricordi di questi partigiani»²³. Alcuni di loro «seppe[ro] subito comprendere, avere fiducia e lavorare», contribuendo a rendere la sede vivibile e adeguata allo scopo. «Tutto era da fare, da cercare, da procurare, da ottenere»²⁴.

Come ricorderà in testimonianze successive, un ufficiale dell'esercito inglese che nella vita civile era un pedagogista gli procura «i militareschi tavoloni da

¹⁹ *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, La Nuova Italia, Firenze 2001.

²⁰ Manacorda, *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit. Il *Poema pedagogico* di A.S. Makarenko (1935) ha avuto in Italia numerose traduzioni ed edizioni, tra cui quelle delle Edizioni Rinascita e degli Editori Riuniti del 1952-53 e quelle curate da Vincenzo Sarracino (Ferraro, Napoli 1982; Liguori, Napoli 2004; Cafagna, Barletta 2018).

²¹ Il manoscritto, s.l. e s.d., databile fine 1947 e certamente di Manacorda, è nel Fondo MAM, Materiale non riordinato.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

pranzo, e forse i banchi per le aule e i letti per le camerate»²⁵. Ma occorrono aiuti più consistenti. Per settimane Manacorda fa ore di anticamera al Ministero dell'Assistenza postbellica, finché Roberto Battaglia, il futuro storico che lavora lì come impiegato, gli mostra una circolare riservata di un alto funzionario, indirizzata ai dirigenti dei servizi, nella quale si dice che a Roma si sta costituendo un convitto, in cui preside e professori sono tutti comunisti; i funzionari dovranno quindi fare molte promesse, ma «senza concedere alcuna sovvenzione, e soprattutto senza arrivare alla firma di una Convenzione per la regolarizzazione del Convitto»²⁶. A quel punto Manacorda si rivolge direttamente a Sereni, appena subentrato come ministro al demo-laburista Cevolotto, dal quale ottiene subito uno stanziamento di 200.000 lire²⁷.

Manacorda si attiva inoltre per formare il corpo docente: se egli stesso e Mariù Cordella coprono il versante letterario, per i corsi di matematica coinvolge un altro intellettuale comunista, Lucio Lombardo Radice, rivolgendosi alle associazioni professionali per gli altri insegnamenti²⁸. L'Unione matematica italiana gli segnala Liliana Gilli, che poi terrà per anni lezioni di matematica in Tv. L'Unione degli insegnanti di lingua straniera gli indica Onello Onelli. Per le scienze, «a compensare il comunista Lombardo Radice», Manacorda si rivolge all'Azione cattolica, che gli segnala la professoressa Magrini, «uno scricciolo di vecchietta» la quale, dopo qualche iniziale diffidenza, «si innamorò della scuola e degli alunni, e gli alunni di lei»²⁹. Accanto ai corsi di cultura generale, avendo molti convittori optato l'edilizia come sbocco professionale, Manacorda immagina dei corsi *ad hoc*, e per questo si rivolge all'Unione architetti, dalla quale lo raggiunge «uno dei migliori architetti d'Italia», il socialdemocratico Ludovico Quaroni, «con l'amico Galliussi, che poi andò a progettare case e città in Sud Africa»³⁰.

Dunque, il 15 luglio 1946, racconta ancora Manacorda nel manoscritto, i corsi possono avere inizio. Gli allievi sono quasi un centinaio, dai 16 ai 26 anni: «Dieci universitari [...] una settantina di aspiranti geometri, una decina di disegnatori edili e pubblicitari, altrettanti falegnami»; sono giovani «diversi per aspirazioni [...] cultura [...] tendenza politica», ma sono «tenuti assieme da una solidarietà che faceva mettere da parte ogni divergenza, ogni attrito»³¹. In un testo successivo, Manacorda parlerà di:

²⁵ Manacorda, *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 257.

²⁶ Manacorda, *Testimonianza*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., p. 177.

²⁷ *Ivi*, p. 178; Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., pp. 256-257. Nel primo testo (risalente al 1973) Manacorda individua il funzionario ostile al Convitto nel Capo di gabinetto Papaldo, nel secondo (del 2012) in «un direttore generale del Ministero, Rohheerssen».

²⁸ Manacorda, *Intervista*, a cura di A. Semeraro, C. Covato e P. Cardoni, in *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, cit., p. 316.

²⁹ Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 255.

³⁰ *Ibid.*

³¹ [Id.], manoscritto, s.l. e s.d., cit.

«una trentina di comunisti di varia provenienza, tra cui alcuni della Ciociaria, una trentina di anarchici della zona dei marmi di Carrara, e una trentina tra cattolici, repubblicani e altri. Tra i comunisti, i tre Silvestri, due fratelli e un loro cugino [...] si dichiararono disposti a collaborare per l'autodisciplina e, accettati di buon grado dai compagni, mi furono di grande aiuto. I carrarini furono il gruppo più omogeneo e, nella loro gioiosa solidarietà, frutto della comune lotta partigiana, caratterizzarono più degli altri la vita del Convitto»³².

Tra gli studenti universitari c'è anche il futuro attore Gianrico Tedeschi, sopravvissuto al campo di sterminio, che intanto frequenta anche l'Accademia d'arte drammatica, dove la moglie di Manacorda, Anna Maria, lavora come bibliotecaria³³.

Assieme ai corsi iniziano «le prime assemblee e le prime elezioni del comitato direttivo»³⁴. Nella concezione di Manacorda infatti, il Convitto, oltre che un luogo di studio, è anche una palestra di democrazia, una sorta di piccola *polis*, di città ideale in miniatura, in cui il lavoro teorico e di apprendimento procede di pari passo col lavoro pratico, la cura condivisa delle esigenze quotidiane del collettivo, e dunque con l'autogestione della struttura e il suo autogoverno democratico. Una democrazia organizzata, con i suoi organismi: Assemblea generale, Comitato direttivo e Commissione giudiziaria rappresentano in qualche modo i poteri legislativo, esecutivo e giudiziario della comunità, gestiti dagli allievi assieme al preside e al «Consiglio dei professori». Gli studenti sono tutti responsabilizzati: per ogni camera è eletto un «capo-camera, responsabile dell'ordine, della pulizia», del rispetto degli orari; per ogni corso «un capo corso»³⁵. Vi sono poi un responsabile della mensa e alcuni infermieri volontari che coadiuvano il medico. Insomma, «ogni allievo è tenuto a dare la sua opera per l'organizzazione del convitto, iscrivendosi all'attività che ritiene più confacente alle proprie attitudini»³⁶. Nel momento in cui Manacorda stende il suo resoconto, vi sono cinque sezioni di lavoro, composte dagli allievi e facenti capo ciascuna a un componente del direttivo: «l'organizzazione interna»; la «didattica» che cura la preparazione dei corsi; «la sezione culturale», che promuove invece incontri con relatori esterni, visite a musei, ma cura anche la «stampa e propaganda», la quale trova la sua prima espressione nel «giornale murale» realizzato da professori e allievi. Vi è poi la «sezione rapporti con l'esterno», che «ha avuto un compito gravosissimo ed essenziale alle origini, quando si trattava di imporre la esistenza del Convitto di fronte all'opinione pubblica e ai Ministeri, di richiedere ovunque mezzi di vita»³⁷, e che anche in

³² Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 254.

³³ Id., *Intervista*, cit., p. 316; Id., *Un minimo poema pedagogico*, cit., p. 255.

³⁴ [Id.], manoscritto, s.l. e s.d., cit.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

seguito cura le relazioni con la burocrazia pubblica, in vista della «creazione di cantieri scuola», in cui il rapporto tra formazione e lavoro sia diretto e immediato. E infine la «sezione Finanze», che si occupa dei bilanci del Convitto. «In ogni sezione di lavoro – scrive ancora Manacorda – accanto all'allievo responsabile, c'è un professore [...] che gli allievi hanno accolto tra loro», ma sono gli studenti a gestirne l'attività³⁸.

A poche settimane dall'avvio dell'esperimento, nella stessa estate del '46, per conto del Ministero dell'Assistenza postbellica, Manacorda segue assieme a Giovanni Bollea un corso internazionale per pedagogisti a Losanna, organizzato presso il Centro di psicopedagogia diretto da Pierre Bovet nell'ambito delle *Semaines d'étude pour l'enfance victime de la guerre* promosse dalla repubblica elvetica. È una esperienza che gli dà «una maggiore sicurezza nello svolgere il [...] compito di preside del Convitto»³⁹. In particolare, ricorderà, durante il corso impara a

«trattare con chi aveva avuto traumi psichici a causa della guerra. [...] Praticamente l'unica cosa da fare era vivere con i ragazzi e discutere molto con loro. Io lo feci anche perché i ragazzi mi costrinsero, venendo nella casa dove abitavo a prendere i mobili, e di conseguenza venni con mia moglie ad abitare in Convitto. C'era vita in comune, scuola al mattino, studio libero, molte riunioni, un po' di sport, d'estate poi c'era il cinema, perché l'ANPI aveva affittato il cortile fra le due palazzine e c'era il cinema all'aperto»⁴⁰.

E poi, naturalmente, «la vita assembleare, le decisioni da prendere collegialmente, lo scambio di esperienze reciproche sulla vita passata»⁴¹. Insomma, «si viveva con i convittori»⁴², lavoro e vita erano strettamente intrecciati. «Solo la notte potevamo riposare»⁴³.

Accanto ai corsi di cultura generale e a quelli professionali per geometri, Manacorda sperimenta iniziative didattiche nuove finalizzate ad altri sbocchi, che caratterizzeranno il convitto romano, come il corso di lingue e turismo o quello di arti figurative e pubblicitarie affidato allo svizzero Hugo Blätter, un cartellonista già famoso; tra i suoi allievi, il futuro pittore Bruno Canova. Ben presto nella scuola affluiscono anche giovanissimi «sciucià» di borgata, ed è la stessa Anna Maria Manacorda a insegnare loro a leggere e scrivere⁴⁴. Il modello di Makarenko, e delle sue colonie per ragazzi abbandonati nella Russia sovie-

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 259.

⁴⁰ Id., *Testimonianza*, cit., p. 179.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 258.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Id., *Testimonianza*, cit., pp. 178-180; Id., *Intervista*, cit., p. 316; Id., *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 255.

tica, torna quindi nel modo più evidente; così come torna nel modo di rapportarsi agli allievi, per il quale Manacorda sperimenta nuove modalità educative, che puntano realmente sull'autodisciplina e sul senso di responsabilità dei giovani piuttosto che su un insieme di norme imposte dall'esterno. È un tentativo di cui nelle ricostruzioni successive rievcherà successi e mancanze. In tal senso è indubbio che quella del Convitto Rinascita è anche per lui un'esperienza formativa.

Gli allievi del convitto romano intanto sono diventati 120, circa 1/10 del totale nazionale⁴⁵. Manacorda chiede un colloquio al nuovo ministro della Pubblica istruzione, il democristiano Guido Gonella. L'obiettivo è ottenere il riconoscimento della validità dei titoli di studio rilasciati dai Convitti. L'incontro, però, è del tutto negativo. Come ricorderà Manacorda, «mentre io parlavo, lui tracciava con la matita qualche ghirigoro [...] e non alzò mai gli occhi su di me. [...] ci accommiatammo senza che io avessi ottenuto niente»⁴⁶.

Poco dopo, nel corso del 1947, il Convitto romano, intitolato a Giaime Pintor, passa sotto la direzione di Lombardo Radice, cui seguirà il prof. Lucchetta. Manacorda continuerà a seguire l'esperimento, ma sarà sempre più assorbito dagli impegni di partito legati al lavoro culturale.

Del resto, siamo ormai già in una fase in cui, rotta l'unità antifascista e iniziata la guerra fredda, i Convitti Rinascita sono sotto attacco. L'offensiva si accentuerà dopo le elezioni del 18 aprile. Le ispezioni governative iniziano a moltiplicarsi assieme a campagne stampa aggressive e tendenziose; nel 1949 il governo interrompe la convenzione, nel 1952 i finanziamenti cessano completamente. I Convitti resistono alcuni anni, ma nel '57 hanno ormai chiuso tutti, tranne quello di Milano, che a seguito di una lunga battaglia ottiene il riconoscimento di scuola media pubblica, l'Istituto "Amleto Livi"⁴⁷.

Complessivamente gli allievi dei convitti saranno circa 5.000. Le novità di questa esperienza, come scrive Lombardo Radice, furono essenzialmente due: il «rapporto istruzione-lavoro» e la «creazione di un "collettivo" democratico» in grado di autogovernarsi⁴⁸. Il valore paradigmatico dell'esperienza dei Convitti, del resto, è esplicitato da Manacorda nel finale del suo scritto del 1947:

«Così convivono centoventi giovani: non è, certo, una società perfetta, ideale; è però una società che ha retto finora a prove ben dure, ad alti e bassi di speranze e di delusioni [...] una società che, nata dal caos e dalla miseria, s'è costruita una vita in certo modo sicura; una società che, composta di giovani

⁴⁵ Muratore, *I Convitti-Scuola della Rinascita*, cit., p. 5.

⁴⁶ Manacorda, *Un minimo poema pedagogico nel secondo dopoguerra*, cit., p. 257. Dell'avvilente incontro con Gonella Manacorda parla anche nella citata intervista alle pp. 317-318.

⁴⁷ Augeri, *Introduzione*, cit., p. 11; Raimondi, Pancaldi, *Storia delle origini e dell'attività del Convitto Rinascita*, cit., pp. 78-80; *Tutti i Convitti*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., p. 134.

⁴⁸ Raimondi, *Testimonianza sui Convitti scuola della Rinascita*, in Id., *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 89-101: 98; L. Lombardo Radice, *Il Convitto "Giaime Pintor" di Roma*, in Raimondi, *I Convitti scuola della Rinascita*, cit., pp. 163-165: 165.

adusati alle armi [...] parla una parola di serenità e di lavoro; una società che [...] precorre i tempi e porta l'esempio d'una vita migliore»⁴⁹.

In un articolo del febbraio di quello stesso anno per il giornale «Educazione Sociale», pure presente nel suo archivio, Manacorda sintetizza le acquisizioni del percorso dei Convitti-scuola per partigiani e reduci, indicandone le principali innovazioni nei programmi di studio, nella «democraticità dei rapporti intercorrenti tra docenti e discepoli», nella nuova «abitudine [...] di partecipare come membro pienamente cosciente alla vita di una comunità democratica, in cui tutti sono chiamati alla loro parte di lavoro e di responsabilità»⁵⁰. Si tratta insomma di «uno degli esempi insieme più conseguenti, più concreti e più estesi di democratizzazione della scuola» – e in prospettiva della società – italiana, e al tempo stesso di un complesso di strutture che, affiancando ai convitti cantieri, aziende agrarie e altri luoghi nei quali «lo studio teorico e l'applicazione pratica si svolgono di pari passo», offre «la possibilità di una preparazione professionale moderna e concreta»⁵¹: un'esperienza, dunque, che da generalizzare e istituzionalizzare.

Alla fine del manoscritto, di pochi mesi successivo, egli calcola in 9 il numero dei convitti in quel momento esistenti, con «un organismo coordinatore» che si riunisce periodicamente: in prospettiva – scrive Manacorda – «ogni regione avrà il suo Convitto-scuola, ogni convitto la sua specializzazione»; essi dunque «si estenderanno in tutta Italia, portando anche nel Sud la possibilità di studiare o di acquistare una qualifica tecnica [...] a quanti hanno combattuto e sofferto: saranno domani le scuole del popolo, la scuola che accoglierà tutti coloro che avendone la capacità non hanno i mezzi per procacciarsi una cultura»⁵².

Le cose purtroppo, come si accennava, andranno diversamente. E tuttavia, nella esperienza dei Convitti Rinascita, oltre alla lezione della Resistenza ben presente fin dall'origine, si può intravedere l'anticipazione di percorsi che si svilupperanno negli anni Sessanta e Settanta: un germe di futuro, di quella Italia rinnovata, libera e solidale, che i comunisti e le altre forze protagoniste della Resistenza avevano posto come obiettivo della lotta di liberazione e che rimarrà la prospettiva per la quale Manacorda si impegnerà durante tutta la sua vita. D'altra parte, nella impostazione dei Convitti non è difficile intravedere quell'approccio pedagogico marxiano e gramsciano al quale egli dedicherà molto del suo lavoro di studioso: l'idea di Gramsci «di una "scuola unica iniziale umanistica" che contemperi l'operare industrialmente e il pensare intellettualmente, il cui curriculum sale dalla tecnica-lavoro alla tecnica-scienza, e da qui alla concezione umanistico-storica»⁵³; e dunque l'intreccio strettissimo tra scuola e la-

⁴⁹ [Manacorda], manoscritto, s.l. e s.d., cit.

⁵⁰ Manacorda, *Una scuola del popolo*, in «Educazione Sociale», febbraio 1947, p. 3.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² [Id.], manoscritto, s.l. e s.d., cit.

⁵³ Id., *Prefazione*, in Id., *Il principio educativo in Gramsci*, cit., pp. 9-14: 13.

voro, produzione intellettuale e produzione *tout court*, con un forte accento sul quell'autodisciplina che per Gramsci è una componente essenziale nella «formazione dell'uomo nuovo», la quale – scriverà Manacorda – «non può essere affidata alla spontaneità e al folklore, ma è un impegno di rigore e insieme di libertà»⁵⁴.

Le carte del suo archivio costituiscono una testimonianza vivissima di tale impegno, una miniera di documentazione che attende solo di essere conosciuta, studiata e valorizzata; un patrimonio politico-culturale, oltre che umano, di enorme importanza e straordinario interesse.

⁵⁴ *Ivi*, pp. 13-14.

Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele

Luca Silvestri

1. La questione metodologica. Due possibili bibliografie

Chiunque si accinga a scrivere o a leggere una bibliografia incentrata sulla figura e l'opera di Mario Alighiero Manacorda non può che trarre giovamento da un suo curioso intervento intitolato *Fascino delle bibliografie*¹. Pur non trattandosi di una riflessione sistematica sul tema, questo breve testo conserva tra le sue righe lo spirito con cui Manacorda si avvicinava alle bibliografie:

«Mi giunge, e la sfoglio subito avidamente, una di quelle fatiche culturali in apparenza aride, eppure subito dispensatrice di ghiotte curiosità: è una *Bibliografia dei periodici del periodo fascista, 1922-1945*, posseduti dalla biblioteca della Camera dei deputati, di Dora Gulli Pecenko e Laura Nasi Zitelli, con introduzione di Renzo De Felice [...]. Insomma, un libro da consultare come strumento di lavoro, e quasi da leggere come una storia della cultura»².

Già da queste poche righe emerge con chiarezza che per Manacorda la bibliografia è un concetto complesso, il quale risponde a due funzioni: essere uno “strumento di lavoro” da redigere con rigore filologico ed essere una “storia della cultura”. Se la prima funzione “strumentale” è facilmente intuibile, poiché è quella comunemente in uso, è forse utile specificare la seconda funzione, che potrebbe essere chiamata “culturale”. Il ragionamento centrale dell'articolo è a tal proposito esemplificativo: la bibliografia che Manacorda ha sottomano gli rivela che in molte riviste dichiaratamente fasciste compaiono contributi anche di studiosi antifascisti; se non si vuole che tale dato rimanga un ambiguo elemento che giace inerte nella bibliografia, allora il compito del lettore consiste nel far riemergere la “storia della cultura” sedimentata, conservata e allo stesso tempo nascosta nelle bibliografie³; così, a mo' di esercizio esplicativo, Mana-

¹ M.A. Manacorda, *Minima 56. Fascino delle bibliografie*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1984, p. 12.

² *Ibid.*

³ È possibile rinvenire le tracce di questo lavoro attivo svolto da Manacorda sulla *Bibliografia dei periodici del periodo fascista, 1922-1945* attraverso le sottolineature a matita presenti sulla copia del volume da lui stesso posseduta. Tale copia, così come gli altri volumi della biblioteca di Manacorda, è oggi conservata a Roma presso il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” (MuSed) del Dipartimento di Scienze della Formazione “Roma Tre”, sito in piazza della Repubblica, n. 10. Per l'acquisizione delle carte private e della biblioteca di Manacorda da parte del MuSed, grazie alla do-

corda scioglie la contraddizione leggendola come il risultato della convergenza di due tendenze distinte tipiche della cultura di quell'epoca, da una parte, quella fascista, pronta ad assorbire tutte le energie intellettuali allora presenti, e dall'altra, quella spregiudicata e spesso rischiosa (perché antifascista) degli intellettuali di usare tutte le vie possibili per dar voce alle proprie idee. Alla luce di questo esempio, si può a buon diritto interpretare la metodologia di Manacorda come l'originale tentativo di usare la bibliografia come fonte per ricostruire la cultura di un'epoca. Una metodologia che, in altri termini, emancipa le bibliografie dal tradizionale ruolo di appendici, nel quale giacciono i risultati della storiografia, per divenire esse stesse fonte e soggetto dell'analisi storiografica⁴.

Di tale metodologia si intende tener conto in questa sede, credendo che il modo migliore per presentare e valorizzare il *corpus* delle opere di Manacorda passi sia attraverso la redazione della tradizionale bibliografia come "strumento di lavoro"⁵, sia attraverso il tentativo (se ne potrebbero fare infatti molti altri e con differenti esiti rispetto a quello qui proposto) di leggere la bibliografia come "storia della cultura"⁶.

2. Una bibliografia come "storia della cultura"

È bene esplicitare fin da subito che questa bibliografia culturale, così come la bibliografia strumentale del paragrafo seguente, non riguarderà tutta l'opera di Manacorda. Ci si soffermerà sulle monografie, le curatele e le traduzioni di Manacorda, tralasciando articoli, interventi e saggi. Pur costituendo questi ultimi un patrimonio prezioso mai ordinato precedentemente in una bibliografia completa, la loro trattazione, data la cospicua mole quantitativa, necessita di un tempo e uno spazio propri. Per quanto riguarda invece le opere qui analizzate, esse hanno trovato una prima adeguata sistematizzazione per mano di Paolo Cardoni nella *Nota Bio-bibliografica* del 2001 e poi un aggiornamento

nazione fatta dagli eredi Manacorda, cfr. C. Meta, *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda: una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»*, in «History of Education & Children's Literature», XIV, n. 1, 2019, pp. 821-822.

⁴ Per capire la peculiarità del metodo suggerito da Manacorda, è suggestivo leggere quello che ancora oggi è uno degli obiettivi di chi si occupa di storia della bibliografia: «Proprio nel rapporto fra Bibliografia e Storia in particolare sarà necessario ribaltare l'atteggiamento tradizionale che confinava la prima al servizio strumentale della seconda. [...] Sorprendentemente, anzi, andrebbe addirittura capovolto il rapporto Storia-Bibliografia: non la Bibliografia ancilla della Storiografia, ma la Bibliografia generatrice di impulsi per un ampliamento della visione storica, e cioè quale fonte di stimoli che non solo rianimino ed approfondiscano i compiti della Storiografia ma agiscano da fermenti per accrescerne la rilevanza e gli effetti sugli ideali e le azioni della società» (A. Serrai, F. Saba, *Profilo di Storia della Bibliografia*, Edizioni Sylvestre Bonnard, Milano 2005, p. 19).

⁵ Cfr., *infra*, par. 3.

⁶ Cfr., *infra*, par. 2.

(delle sole monografie) nel 2013, in ricordo di Manacorda da poco scomparso⁷. Scrivere una nuova bibliografia delle monografie, delle traduzioni e delle curatele di Manacorda significa prima di tutto aggiornare un *corpus* che continua a crescere anche dopo la morte del suo autore attraverso nuove edizioni e opere edite postume, come si può vedere chiaramente nella bibliografia strumentale⁸. Ma soprattutto, come già si è detto, consiste nel tentativo di redigerla in termini qualitativamente nuovi, come “storia della cultura”, in modo da mettere in luce lo stretto legame delle opere di Manacorda con la vicenda personale del loro autore, la storia politico-sociale italiana e internazionale, nonché con la storia dell’editoria⁹. Quest’ultimo è il compito specifico che si prefigge di affrontare la presente parte del lavoro.

Manacorda si affaccia sulla scena intellettuale curando la traduzione di Novalis, *Cristianità o Europa*, per Einaudi. Può sorprendere che la prima pubblicazione di uno dei più noti esponenti del marxismo pedagogico italiano non abbia a che fare né con la pedagogia né con il marxismo, ma la data di pubblicazione aiuta a comprendere questa curiosità. Corre l’anno 1942, Manacorda ha 28 anni ed insegna presso il Liceo classico E.S. Piccolomini di Siena dal 1939. Sono anni in cui Manacorda, in concomitanza con l’esacerbarsi dell’intervento fascista nella vita quotidiana e con l’entrata in guerra, matura un antifascismo esplicito, ma è ancora lontano dall’adesione al Partito Comunista, come ci testimonia l’autore stesso¹⁰. E ancora più lontano è l’interesse pedagogico che svilupperà solo all’interno e sotto la spinta della sua militanza nel Pci nel dopoguerra¹¹. In questo contesto, è uno dei collaboratori più attivi dell’Einaudi, Giaime Pintor, esimio germanista, attivo antifascista e amico del fratello Emilio Paolo Manacorda, che decide di coinvolgere Mario Alighiero nel proprio progetto di traduzione dei classici tedeschi sfruttandone le capacità traduttive acquisite durante l’anno di perfezionamento in Germania presso l’Università sul Meno tra il 1936 e il 1937¹².

Anche la seconda opera di Manacorda è una traduzione, stavolta di Auguste

⁷ Rispettivamente *Nota Bio-bibliografica*, a cura di P. Cardoni, in *L’educazione dell’uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 351-361; e Cardoni, *Il disdegnoso gusto per la pedagogia. Un ricordo di Mario Alighiero Manacorda*, in «Articolo 33», n. 11-12, 2013, p. 32.

⁸ Cfr., *infra*, par. 3.

⁹ Su quest’ultima questione, è da condividere il giudizio di Eugenio Garin: «Storia della cultura non si fa, giova ripeterlo, senza fare storia dell’editoria, e non solo nella sua concreta organizzazione, ma nella trama sottile dei legami di vario tipo che stabilisce fra quanti concorrono alla nascita di un libro [...]» (E. Garin, *Editori italiani tra ’800 e ’900*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 45).

¹⁰ Manacorda, *L’intervista*, a cura di Semeraro, in *L’educazione dell’uomo completo*, cit., p. 313: «[...] ancora prima dell’armistizio, a Siena avevo incontrato un mio collega ex normalista con cui discusse a lungo della situazione, e mi parlò del Partito d’Azione, cosa che mi interessava molto. Io, come intellettuale, ero naturalmente orientato verso una democrazia liberale che avesse però un contenuto sociale, di giustizia e libertà [...]».

¹¹ Cfr. *ivi*, p. 315.

¹² Cfr. *ivi*, p. 305.

Cornu, *Karl Marx. L'uomo e l'opera*. Tuttavia, il tema e la casa editrice lasciano subito intuire che i tre anni dalla prima pubblicazione sono stati decisivi per la formazione umana e intellettuale di Manacorda. L'opera è infatti pubblicata tra il 1945 e il 1946 da La Nuova Biblioteca, una neonata casa editrice di Roma che già durante l'occupazione nazista si era distinta per coordinare una battaglia di un largo fronte antifascista di intellettuali¹³. Inoltre, La Nuova Biblioteca, nell'ambito della progettazione affidata a Delio Cantimori della collana *Il pensiero sociale moderno* (di cui farà parte la traduzione di Manacorda), entra in strettissima collaborazione con il Partito Comunista Italiano¹⁴. Il coinvolgimento di Manacorda in questa specifica collana ci permette di cogliere il suo avvicinamento all'area del Pci, a cui aveva aderito nel frattempo anche la moglie Annamaria Bernardini e il fratello Gastone. Ma solo dopo aver assistito al V Congresso del Pci (tenuto a Roma a cavallo tra il 1945 e il 1946) Manacorda riterrà opportuno prendere la tessera del partito¹⁵.

Nel passaggio alla militanza nel Pci va inquadrata la sua ultima traduzione di un'opera letteraria, *La donna senz'ombra* di Hugo von Hofmannsthal. Pur ammettendo la bellezza di questa favola medievale, per Manacorda essa è ormai solo un esercizio letterario che non risponde più all'esigenza di ricercare un contenuto sociale nel suo lavoro intellettuale¹⁶.

Nel 1948 traduce *Le lotte di classe in Francia* di Karl Marx, in occasione del centenario dei moti ottocenteschi del '48. Dall'ultima pubblicazione monografica sono passati due anni, durante i quali Manacorda è stato assorbito, a partire dal marzo del 1946, dall'esperienza del Convitto-scuola della Rinascita per partigiani e reduci a Roma, che lascerà proprio nel 1948¹⁷.

Le successive produzioni culturali di Manacorda hanno un minimo comune denominatore nelle Edizioni Rinascita. Per tanto non è possibile dare ragione di questi anni senza inquadrarli nel più generale progetto "politico-culturale" del Pci, che per volere di Palmiro Togliatti e per direzione di Ambrogio Donini intendeva dare ampio spazio alla circolazione dei testi del marxismo – fino ad allora scarsamente circolanti in Italia e in edizioni approssimative sul piano scientifico – attraverso la creazione della casa editrice Edizioni Rinascita nel 1947¹⁸. In questo contesto, Manacorda si impegna dapprima nella traduzione

¹³ Cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Carocci, Roma 2014, p. 84.

¹⁴ Cfr. *ivi*, pp. 85-86.

¹⁵ Cfr. Manacorda, *L'intervista*, cit., p. 314.

¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 308. In seguito, l'editore Guanda ripubblicherà l'opera sotto la curatela di Giorgio Manacorda, conservando della prima edizione solo la traduzione di Mario Alighiero Manacorda: cfr. H. von Hofmannsthal, *La donna senz'ombra*, a cura di G. Manacorda, trad. it. di M.A. Manacorda, Guanda, Parma 1986⁴ [Guanda, Modena-Roma 1946¹; Milano 1976²; Parma 1979³].

¹⁷ Cfr. *ivi*, pp. 315-318; cfr., *supra*, Höbel, *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita*, pp. 93-103.

¹⁸ Cfr. A. Donini, *Traduzione e diffusione dei classici del marxismo*, in «Rinascita», XI, n. 11-12, 1954, pp. 757-758.

dei primi volumi del *Carteggio* tra Marx ed Engels (dal 1844 al 1860)¹⁹, poi con la curatela della biografia di Marx scritta da Franz Mehring nel 1918²⁰, infine con la direzione delle Edizioni Rinascita dal 1954 al 1956, succedendo a Valentino Gerratana.

Tra il 1964 e il 1966 Manacorda pubblica presso l'editore romano Armando Armando tre volumi intitolati *Il marxismo e l'educazione*. Ogni elemento fornito dai dati bibliografici di questi volumi indica uno spartiacque nella produzione di Manacorda. In primo luogo, si può notare che è passato quasi un decennio rispetto all'esperienza delle Edizioni Rinascita, periodo durante il quale Manacorda è divenuto responsabile della Sezione scuola del Pci per esplicito volere di Mario Alicata, a sua volta responsabile della Commissione culturale²¹. Quest'ultimo, a partire dalla sua nomina avvenuta nel 1955, aveva impresso una decisa svolta all'interno della progettazione culturale e politica del partito ponendo al centro la questione scolastica²². Uno degli esiti più significativi della politica culturale di Alicata passerà proprio per Manacorda, incaricato di predisporre tra il 1958 e il 1959 il testo per una riforma generale della scuola dell'obbligo, che troverà poi espressione in parlamento nella proposta di riforma della scuola media unica degli onorevoli Donini e Luporini²³. L'impegno organizzativo e politico nell'ambito della questione scolastica porta Manacorda ad approfondire anche l'aspetto teorico del rapporto tra marxismo e educazione con la pubblicazione del primo volume di *Il marxismo e l'educazione* su Marx, Engels e Lenin. Per comprendere invece gli altri due volumi, il secondo sulla scuola sovietica e il terzo sul sistema scolastico dei paesi socialisti, si deve far riferimento all'attività svolta da Manacorda, sempre tra il 1958 e il 1964, nel campo dei sindacati scolastici. In particolare, l'elezione nel Comitato direttivo della Fise (Fédération internationale syndicale de l'enseignement), lo conduce ad un confronto diretto con le realtà scolastiche degli altri paesi e a numerosi viaggi²⁴, che saranno l'occasione e lo stimolo per accumulare un immenso patrimonio documentario, in parte confluito negli ultimi due volumi di *Il marxismo e l'educazione* e in gran parte conservato ancora oggi nel fondo dell'Archivio Manacorda²⁵.

¹⁹ La traduzione di Manacorda verrà successivamente riutilizzata e riveduta da Mazzino Montinari in K. Marx, F. Engels, *Opere*, voll. XXXVIII-XLI, a cura di M. Montinari, Editori Riuniti, Roma 1972-1973.

²⁰ La traduzione sarà poi usata dagli Editori Riuniti, che sostituiranno la curatela di Manacorda per le Edizioni Rinascita con quella di Ernesto Ragionieri: cfr. F. Mehring, *Vita di Marx*, Prefazione di E. Ragionieri, trad. it. di Manacorda e F. Codino, Editori Riuniti, Roma 1976² [Editori Riuniti, Roma 1966¹].

²¹ Cfr. Manacorda, *L'intervista*, cit., pp. 321-322.

²² Cfr. M. Alicata, *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956. Inoltre, cfr. Manacorda, *Un uomo e una politica*, «Riforma della Scuola», n. 1, 1967, pp. 1-2.

²³ Cfr. Manacorda, *L'intervista*, cit., p. 322. Per la proposta di Donini e Luporini, il riferimento è al disegno di legge n. 359, *Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 8 ai 14 anni* presentato alla Presidenza del Senato il 21 gennaio 1959.

²⁴ Cfr. Manacorda, *L'intervista*, cit., p. 326.

Dopo aver sistematizzato la sua lettura del marxismo pedagogico in *Marx e la pedagogia moderna* del 1966, Manacorda dedica i suoi sforzi al pensiero di Gramsci, prima attraverso *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo* del 1970, poi con l'antologia *Antonio Gramsci. L'alternativa pedagogica* del 1972. È utile presentare insieme queste due opere poiché si situano nello stesso contesto, caratterizzato, da una parte, da "l'età d'oro" degli studi e della fortuna di Gramsci in Italia (anni '70)²⁶; d'altra parte, dalla docenza universitaria di Manacorda (iniziata nel 1967 all'università di Cagliari), durante la quale Gramsci rappresenta uno dei temi più ricorrenti nei suoi corsi di Pedagogia.

Senza il contesto dei corsi universitari (1967-1978) non è possibile comprendere l'affermarsi in Manacorda di un secondo filone di ricerca, quello della storia dell'educazione, nel quale converge anche l'occasione per Manacorda di raccogliere idealmente l'eredità paterna della *Storia della scuola in Italia*²⁷. Si è coscientemente voluta utilizzare la dicitura educazione, in alternativa a quella di storia della pedagogia, per caratterizzare la metodologia di Manacorda, perché volta a contrastare il costume del tempo dominato da una «pedagogia pedagogica» che considera «la storia dell'educazione come storia delle idee, pretendendo di farla nascere dalla mente dei pedagogisti [...], anziché dai reali rapporti sociali»²⁸. Tale filone si pone così in ideale continuità con quello del marxismo pedagogico nella misura in cui, se l'educazione è «dappertutto», come sostiene Gramsci, allora si dovrà dare ragione della storia della formazione degli uomini non solo a partire dalla storia delle idee pedagogiche, ma analizzando tutti gli elementi educativi della società²⁹. Con questo spirito vengono pubblicati sia *La paideia di Achille* del 1971 sia *Momenti di storia della pedagogia* del 1977, che, pur presentando nel titolo una nomenclatura tradizionale, riconduce la storia delle idee pedagogiche al contesto sociale e dedica interi capitoli alla storia sociale dell'educazione.

Gli anni universitari non comportarono l'abbandono da parte di Manacorda dell'impegno nel Pci e nel dibattito intorno alla riforma della scuola secondaria che si fa sempre più pressante in seguito agli avvenimenti degli anni '60³⁰, come dimostrano *Per la riforma della scuola secondaria* del 1976 e *La scuola degli adolescenti* del 1979.

²⁵ Cfr. Meta, *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda*, cit., pp. 830-833.

²⁶ Per una ricostruzione delle cause storiche e storiografiche di questa stagione gramsciana cfr. G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche. 1922-2012*, Editori Riuniti university press, Roma 2012, pp. 215-270.

²⁷ G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Il Medio Evo*, *Presentazione* di Garin, 2 voll., Casa Editrice Le Lettere, Firenze 1980.

²⁸ Manacorda, *Momenti di storia della pedagogia. Dialogo con l'autore*, a cura di R. Maragliano, in «Riforma della Scuola», n. 10, 1977, p. 32.

²⁹ Cfr. Id., *Postfazione*, in A. Sanzo, *L'officina comunista. Enrico Berlinguer e l'educazione dell'uomo. (1945-1956)*, *Presentazione* di N. Siciliani de Cumis e C. Valentini, *Postfazione* di Manacorda, Aracne, Roma 2003, p. 361.

³⁰ Cfr. F. Susi, *Scuola, Società, Politica, Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando Editore, Roma 2012, pp. 163-165.

Nel 1979 Manacorda cura la pubblicazione della *Storia della letteratura italiana per saggi* di Ugo Foscolo. Non è facile giustificare la ripresa di un filone letterario presente solo nella sua primissima produzione. Tuttavia, non si può fare a meno di notare alcuni indizi presenti nel contesto in cui l'opera viene pubblicata e che, probabilmente, hanno concorso con pesi diversi alla scrittura del testo. In primo luogo, nel 1976 era morto l'amico Aldo Borlenghi, il quale aveva ispirato la tesi di laurea di Manacorda sulla poesia di Foscolo e al quale, forse non a caso, è dedicato il lavoro del 1979³¹; in secondo luogo, nel 1978 era ricorso il bicentenario della nascita di Foscolo, occasione di dibattiti e stimoli per nuove ricerche sul tema; infine, nel 1978 Manacorda era andato in pensione per esonero volontario dall'università e dunque poteva riprendere la sua attività di intellettuale e le sue passioni letterarie a tempo pieno. Eppure, è chiaro che il ritorno agli antichi amori giovanili per il poeta non può che avvenire alla luce delle istanze politiche che Manacorda ha sviluppato nel frattempo. Pertanto, il suo ritratto di Foscolo è quello di un uomo calato nell'impegno civile del suo tempo e capace di scrivere una storia della letteratura italiana propriamente critica, ovvero capace di legare la questione linguistica a quella storica, politica e sociale³². Foscolo diviene così un modello su cui Manacorda riflette per sistematizzare la propria posizione di intellettuale, segnata dall'abbandono dell'impegno universitario, ma non per questo disposta a rinunciare alle proprie battaglie civili³³.

Il tema del rapporto tra linguaggio e democrazia, che Manacorda aveva voluto sottolineare già nelle lezioni di Foscolo³⁴, trova una nuova riflessione nel 1980 con *Il linguaggio televisivo ovvero la folle anadiplosi* presso l'editore Armando e la sua collana *Controcampo*, che si propone tra i vari scopi quello di contrastare la volontaria banalizzazione del linguaggio da parte della retorica televisiva³⁵. Manacorda non è tuttavia un apocalittico detrattore del mezzo televisivo, per questo propone nel 1979 alla RAI un programma di *Storia dell'educazione per immagini*, che troverà la sua realizzazione in una trasmissione radiofonica *A scuola nei secoli* a cura di Fortunato Pasqualino³⁶. Dalla trascrizione e rielaborazione di questa trasmissione esce nel 1983 *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi* per le edizioni ERI³⁷. Infine, nel 1986 viene

³¹ Manacorda, *La «storia letteraria» del Foscolo*, in U. Foscolo, *Storia della letteratura italiana per saggi*, a cura di M.A. Manacorda, Einaudi, Torino 1979, p. XXIII. La dedica, in realtà, non è solo rivolta a Borlenghi, ma anche al padre Giuseppe, che aveva lasciato inediti (ma pubblicati postumi e premiati) i suoi *Studi foscoliani*, Prefazione di L. Ferrari, Gius. Laterza e figli, Bari 1921.

³² Cfr. *ivi*, p. XVI.

³³ Cfr. Id., *Perché ho lasciato l'università*, testo inedito ora pubblicato in questo volume (*infra*, pp.).

³⁴ Cfr. Id., *L'intervista*, cit., p. 307.

³⁵ Id., *Il linguaggio televisivo ovvero la folle anadiplosi*, Editore Armando Armando, Roma 1980, p. 1.

³⁶ Cfr. Id., *Lettera alla Direzione del Dipartimento Scuola-Educazione RAI-TV del 27 gennaio 1981*, ancora inedita e conservata presso il Fondo MAM (Mario Alighiero Manacorda), Corrispondenza non riordinata (cfr., *supra*, n. 3).

pubblicato l'ultimo contributo di Manacorda per ERI nel volume *Parola mia*, voluto dall'allora direttore del Dipartimento Scuola Educazione della RAI, Giuliano Rispoli. Sebbene il nome di Manacorda non figuri nel frontespizio, la seconda parte dell'opera – come suggerito da Cardoni – è da attribuire a Manacorda sulla base delle indicazioni offerte nel testo dallo stesso Rispoli³⁸.

Nel 1989 viene pubblicata *Lettura laica della Bibbia*, frutto della corrispondenza epistolare intrattenuta con la studiosa e amica Yūkiko Ueno nei due anni precedenti intorno all'esegesi del testo veterotestamentario³⁹. L'interesse di Manacorda per le questioni religiose e soprattutto per il loro risvolto civile, pur trovando qui la prima realizzazione monografica, non è un fatto improvviso, ma andava costituendosi come tema di ricerca almeno dall'immediato dopoguerra attraverso le esperienze e le battaglie per una scuola laica nelle associazioni dell'Aidi, dell'Adsn e dell'Adesspi⁴⁰, fino alla redazione del manifesto di *Carta 89* e all'organizzazione dell'omonima organizzazione⁴¹.

Nel 1992 Giunti pubblica la *Storia illustrata dell'educazione*. Come si è avuto modo di vedere, Manacorda già nel 1979 aveva proposto una storia dell'educazione per immagini alla RAI e negli anni aveva continuato a lavorare ad un'impresa che, nonostante troverà in Giunti una realizzazione più divulgativa di quanto era stata concepita dall'autore⁴², rappresenta il punto di arrivo di un innovativo e interessante uso delle immagini non come ornamento della storia dell'educazione ma come fonte per la ricostruzione storica (un motivo che ritorna almeno dalla *Paideia di Achille*)⁴³.

Nel 1995 Manacorda pubblica, con Gianni Long e Marcello Vigli, *Stato e Chiesa* per Stampa Alternativa. La necessità di tornare a riflettere sulle vicende del cosiddetto *nuovo Concordato*, stipulato tra la Repubblica italiana e la Santa Sede nel 1984, è inserita all'interno delle iniziative del movimento "Carta 89". Ma soprattutto è dettata dal passo epocale (e per Manacorda inaccettabile) che in quegli anni sta compiendo il Pds (Partito Democratico della Sinistra) in relazione al tema della laicità nella scuola. In nome del principio della parità scolastica, il Pds ripensava e ristrutturava il concetto di laicità in maniera profondamente diversa rispetto a quello ereditato dal Pci: il 13 luglio 1994, espo-

³⁷ Cfr. Id., *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*, ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, Torino, 1983, p. 7.

³⁸ Cfr. *Nota Bio-bibliografica*, cit., p. 353.

³⁹ Cfr. Manacorda, *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti university press, Roma 2012³, p. 7.

⁴⁰ Le sigle si riferiscono rispettivamente a: Associazione italiana degli insegnanti; Associazione difesa scuola nazionale; Associazione difesa e sviluppo scuola pubblica italiana. Cfr. A. Santoni Rugiu, *Un compagno, un maestro*, in *L'educazione dell'uomo completo*, cit., pp. 265-280.

⁴¹ Il manifesto dell'associazione è stato pubblicato su «Riforma della Scuola», n. 3, 1989, p. 33.

⁴² Cfr. Cardoni, recensione a Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, in «Scuola e Città», n. 10, 1994, p. 461.

⁴³ Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1992, p. 8.

nenti del cattolicesimo e alcuni rappresentanti del Pds redigevano il documento *Una nuova idea per la scuola*, nel quale si proponeva il superamento della storica distinzione tra scuola statale e privata sussumendola sotto il concetto parificante di scuola pubblica⁴⁴; e da lì a poco il documento era accolto dal segretario del Pds Massimo D'Alema, divenendo così la linea dominante nel partito⁴⁵.

L'anno successivo alla seconda edizione della *Lettura laica della Bibbia* (1996), Manacorda, in chiara chiave polemica con l'evoluzione più strettamente politica del Pds⁴⁶, pubblica *Perché non possiamo non dirci comunisti*. È la prima monografia di Manacorda sul comunismo dopo la caduta del muro di Berlino del 1989 e lo scioglimento del Pci nel 1991. In tale contesto, pur ammettendo di essere idealmente morto nel 1989, non rinuncia a riproporre, come difesa delle sue scelte personali e di un'epoca culturale cui aveva contribuito in modo attivo e militante, la sua tradizionale lettura umanistica del marxismo, sentendosi come «quel personaggio dell'*Orlando furioso*, al quale, mentre combatteva, era stata tagliata d'un colpo la testa e di cui l'Ariosto dice che "il cavalier, del colpo non accorto, andava combattendo, et era morto"»⁴⁷.

Il 1997 vedeva l'uscita di una nuova *Storia dell'Educazione*, pubblicata per i Tascabili Economici Newton, che dal 1992 aveva diffuso in Italia il fenomeno delle edizioni "millelire", caratterizzate dal basso costo e dal limitato numero di pagine. La storia dell'editoria si andava intrecciando nuovamente con quella di Manacorda, che trovava in questo format editoriale un'occasione per sintetizzare la storia dell'educazione pubblicata 14 anni prima da ERI e per aggiungere un nuovo capitolo sull'ultimo mezzo secolo, esplicitando le sue perplessità sulla politica scolastica in Italia portata avanti dal ministro della P.I. Luigi Berlinguer nel governo guidato da Romano Prodi (1996-1998)⁴⁸.

Il 1999 è segnato da due pubblicazioni, entrambe incentrate ancora sul filone della laicità. Ad aprile esce *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*, in cui la ricostruzione storica si intreccia alla polemica sull'operato sia politico sia scolastico che il governo presieduto da Massimo D'Alema (1998-1999) aveva intrattenuto con lo Stato della Città del Vaticano. A novembre esce *Le ombre di Wojtyła*, scritto in collaborazione con Giovanni Franzoni, figura centrale del cattolicesimo dissidente⁴⁹, impegnato, come Manacorda, in una formulazione di laicità diversa e alternativa a quella che si stava affermando nel rapporto tra Stato e Chiesa di quegli anni.

Nel 2000 Manacorda pubblica la seconda edizione di *Perché non posso non*

⁴⁴ Il testo *Una nuova idea per la scuola. Un sistema formativo pluralistico e flessibile caratterizzato da efficienza ed equità* è stato pubblicato in «Il Regno/Attualità», n. 16, 1994, p. 467.

⁴⁵ Cfr. Manacorda, *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*, Editori Riuniti, Roma 1999, pp. 119-121.

⁴⁶ Cfr. Id., *Perché non possiamo non dirci comunisti*, Editori Riuniti, Roma 1996, p. 19.

⁴⁷ *Ivi*, p. 9.

⁴⁸ Manacorda, *Storia dell'educazione*, Tascabili Economici Newton, Roma 1997, pp. 86-87.

⁴⁹ Cfr. G. Franzoni, *Autobiografia di un cattolico marginale*, Rubinetto editore, Soveria Mannelli 2014.

dirmi comunista, volgendo il titolo al singolare e aggiornando il testo su invito del nuovo editore, l'amico Felice Scipioni⁵⁰, per il quale esce, nello stesso anno, anche *Etruschi Greci Romani a scuola. Aspetti e vicende dell'educazione antica*. Quest'ultimo volume è il frutto della rielaborazione di materiale già pubblicato e dell'aggiunta di un capitolo sugli Etruschi. Si tratta di un capitolo inedito non solo per la specifica formulazione, ma anche per il tema, che è assente da tutte le monografie riguardanti la storia dell'educazione. Il fatto che venga scritto nel 2000, quando ormai i viaggi di Manacorda fuori dalla casa di Bolsena sono sempre più radi, e venga pubblicato da Scipioni, un editore così radicato sul territorio bolsenese, potrebbe fornire, se non una spiegazione, quantomeno una suggestione sulla volontà di entrambi gli amici di rendere omaggio a quella terra dal passato etrusco.

Riecheggiando un titolo del suo passato, nel 2003 Manacorda dà alle stampe *Cristianità o Europa? Come il Cristianesimo salì al potere*. L'opera può essere considerata come il secondo volume di *Lettura laica della Bibbia* nella misura in cui nasce come questa da uno scambio epistolare, stavolta con una corrispondente africana, ma sul tema del cristianesimo (dalle origini al IV secolo d.C.)⁵¹. L'opera, incentrata sulla ricostruzione storica del cristianesimo, non manca però di inserirsi in chiave polemica nell'attualità, segnata dal dibattito allora sorto in sede di redazione della *Costituzione europea* sulla possibilità di inserire le radici cristiane come elemento specifico dell'identità europea⁵².

Tale tema ricorre anche nel nuovo capitolo della terza edizione di *Perché non posso non dirmi comunista* del 2003, il quale viene arricchito anche dalla riflessione di Manacorda sulla questione concernente il terrorismo islamico, divenuta centrale nel dibattito pubblico a partire dall'attentato in America dell'11 settembre 2001.

Il 2008 è segnato dalla collaborazione di Manacorda con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre" con la pubblicazione di *Marx e l'educazione* (un volume che raccoglie parte di *Il marxismo e l'educazione* del 1964 e parte di *Marx e la pedagogia moderna* del 1966), su iniziativa della docente e sua ex allieva Carmela Covato e di Donatello Santarone, anch'egli docente della facoltà e direttore del Cesme (Centro studi sul marxismo e l'educazione).

Dopo quattro anni, appaiono la terza edizione di *Lettura laica della Bibbia* e la seconda edizione dell'antologia di Gramsci, *L'alternativa pedagogica*. Nel 2012 esce anche *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, il cui titolo è ispirato alle suggestioni di due testi, *La democrazia che non c'è* di Paul Ginsborg e all'enciclica *Spe salvi* di papa Ratzinger, pubblicati nel 2006 (anno a cui risale la prima stesura del testo di Manacorda)⁵³. Entrambi i testi, per scopi diversi,

⁵⁰ Cfr. Manacorda, *Perché non posso non dirmi comunista*, Editori Riuniti, Roma 2014⁴, pp. 13-14.

⁵¹ Cfr. Id., *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1989, p. 8.

⁵² Cfr. Id., *Cristianità o Europa? Come il cristianesimo salì al potere*, Editori Riuniti, Roma 2003, pp. 7-8.

⁵³ Cfr. Id., *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Alberti Editore, Roma-Reggio Emilia 2012, pp. 5-6.

pongono i due termini di liberalismo e comunismo in un contesto dialogico e interdipendente anziché di statica antitesi. Allo stesso modo, Manacorda propone una lettura di Marx come erede della cultura liberale occidentale, dialetticamente rivisitata in seno alla sua teorizzazione del comunismo. Come in altre opere, anche in questo caso le questioni interpretative si intrecciano con l'attualità, segnata dalla crisi economica iniziata nel 2006 in America e che avrebbe coinvolto tutto il mondo occidentale tra il 2007 e il 2013. A fronte di tale crisi, Manacorda non solo ha buon gioco nel riproporre la sua lettura umanistica di Marx, la quale, pur riconoscendo il valore condizionante dell'economia, pone però come fine di essa il bene dell'uomo; ma soprattutto può evidenziare la cogenza delle critiche di Marx al sistema liberal-capitalistico, che, per la prima volta dopo la caduta dell'Urss, mostrava visibilmente le sue contraddizioni interne, segnate dalla compresenza di crisi economica, da un parte, e "sovraproduzione" e "sopralavoro", dall'altra⁵⁴.

Nel 2013 sopraggiunge la dipartita di Manacorda all'età di 98 anni, ma continua la storia editoriale delle sue opere⁵⁵. Nel 2014 e nel 2015 vengono rispettivamente ripubblicate la quarta edizione di *Perché non posso non dirmi comunista* e la seconda edizione di *Il principio educativo in Gramsci* con il contributo finanziario e editoriale del Cesme di Roma Tre.

Nel 2016 inizia la pubblicazione di un'opera inedita di Manacorda legata al filone di ricerca di storia dello sport, che lo aveva impegnato in maniera sistematica almeno dal 1996 attraverso una collaborazione sempre più attiva con la casa editrice Lancillotto e Nausica⁵⁶. Sarà la stessa casa editrice ad assumersi il compito di portare alle stampe il progetto di *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura*. Partendo dalla sua giovanile passione per lo sport e dal tema della formazione "onnilaterale" dell'uomo⁵⁷, desunto dai testi della pedagogia marxista⁵⁸, Manacorda approda alla storia dello sport intesa come storia del rapporto tra corpo (Diana) e mente (Muse). Il primo volume è uscito nel 2016 sottotitolato *In Grecia e a Roma*, il secondo nel 2019, *Dal Medioevo*

⁵⁴ *Ivi*, pp. 180-185.

⁵⁵ Da segnalare tra gli ultimissimi lavori di Manacorda *Parole di pace in tempo di guerra. Cronache di alunne e alunni di una scuola media senese (1941-1943)*, a cura di A.M. Bernardini Manacorda, Prefazione di M.A. Manacorda, edizioni Effigi, Arcidosso (GR) 2013. L'opera non è stata inserita tra quelle di Manacorda perché la curatela è da ricondurre alla moglie Anna Maria. Tuttavia, si è ritenuto opportuno segnalare in nota perché il progetto editoriale è attribuibile certamente a Manacorda come dono di compleanno per la moglie. A tal proposito, si può leggere nella quarta di copertina del libro: «La sua edizione è l'ultimo atto di amore per Anna Maria da parte di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013), insigne storico dell'educazione, che non ha potuto festeggiare con lei i suoi cento anni».

⁵⁶ Cfr. Meta, *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda*, cit., pp. 840-841.

⁵⁷ Sull'interesse e l'attività sportiva di Manacorda già in giovane età cfr. Manacorda, *Minima* 36. *Una carriera scolastica*, in «Riforma della scuola», n. 12, 1983, p. 17.

⁵⁸ Per l'educazione onnilaterale cfr. G. Bini, *La lettura pedagogica di Marx*, in *L'educazione dell'uomo completo*, cit., pp. 281-295.

al Rinascimento; ancora inediti rimangono invece il terzo volume, *Dalla Controriforma alla Rivoluzione* e il quarto, *L'industrializzazione e il mondo moderno*.

3. La bibliografia come "strumento di lavoro"⁵⁹

Novalis, *Cristianità o Europa*, a cura di M.[A.] Manacorda, Giulio Einaudi Editore, Torino 1942 («Universale Einaudi, 7»)

Cornu A., *Karl Marx. L'uomo e l'opera. (Dallo hegelismo al materialismo storico, 1818-1845)*, 3 voll., trad. it. di M.A. Manacorda, La Nuova Biblioteca, Milano 1945-1946 («Nuova Biblioteca del Popolo, 20, 21, 22»)

Von Hofmannsthal H., *La donna senz'ombra*, a cura di M.A. Manacorda, Guanda, Modena-Roma 1946 («Collana di grandi narratori, 1»)

Marx K., *Le lotte di classe in Francia*, a cura di M.A. Manacorda, Giulio Einaudi Editore, [Torino] 1948 («Universale Einaudi, 3»)

Marx K., Engels F., *Carteggio Marx-Engels. Vol. I: 1844-1851*, trad. it. di M.A. Manacorda, Edizioni Rinascita, Roma 1950 («I classici del marxismo, 5»)

Marx K., Engels F., *Carteggio Marx-Engels. Vol. II: 1852-1856*, trad. it. di M.A. Manacorda, Edizioni Rinascita, Roma 1950 («I classici del marxismo, 6»)

Marx K., Engels F., *Carteggio Marx-Engels. Vol. III: 1857-1860*, trad. it. di M.A. Manacorda, Edizioni Rinascita, Roma 1951 («I classici del marxismo, 7»)

Mehring F., *Vita di Marx*, trad. it. di M.A. Manacorda, F. Codino, Edizioni Rinascita, Roma 1953 («Nuova biblioteca di cultura, 7»)

Manacorda M.A., *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1964. Primo volume. I classici: Marx, Engels, Lenin*, Editore Armando Armando, Roma 1964

⁵⁹ La bibliografia, come già detto, è circoscritta alle traduzioni, alle curatele e alle monografie di Manacorda. Delle monografie e curatele sono riportate anche le successive edizioni poiché presentano quasi sempre modifiche o aggiunte da parte dell'autore. Si è ritenuto opportuno non riportare in questo elenco le edizioni che hanno riutilizzato le traduzioni di Manacorda sottoponendole, però, alla curatela (e spesso alla modifica) non del loro autore bensì dei responsabili delle nuove edizioni. Infine, è da notare che la bibliografia segue un ordine cronologico anziché alfabetico, così da permettere di scorrere la produzione di Manacorda nel suo sviluppo storico. Lì dove ricorre lo stesso anno, si è seguito l'ordine dei mesi di pubblicazione, eccetto per le opere dell'editore Scipioni che non riportano tale dato e pertanto sono poste in coda rispetto a quelle del medesimo anno.

- Manacorda M.A., *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1964. Secondo volume. La scuola sovietica*, Editore Armando Armando, Roma 1965
- Manacorda M.A., *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1966. Terzo volume. La scuola nei paesi socialisti*, Editore Armando Armando, Roma 1966
- Manacorda M.A., *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966 («Nuova biblioteca di cultura, 65»)
- Manacorda M.A., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando Armando Editore, Roma 1970
- Manacorda M.A., *La paideia di Achille, Presentazione di R. Bianchi Bandinelli*, Editori Riuniti, Roma 1971 («Nuova biblioteca di cultura, 105»)
- Gramsci A., *L'alternativa pedagogica*, a cura di M.A. Manacorda, La Nuova Italia, Firenze 1972 («Educatori antichi e moderni, 270»)
- Manacorda M.A., *Per la riforma della scuola secondaria. In appendice il testo della proposta di legge comunista per il riordino della scuola secondaria superiore*, Editori Riuniti, Roma 1976 («Il punto, [123]»)
- Manacorda M.A., *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, Torino 1977
- Manacorda M.A., *La scuola degli adolescenti. Dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*, Editori Riuniti, Roma 1979 («Paideia, 70»)
- Foscolo U., *Storia della letteratura italiana per saggi*, a cura di M.A. Manacorda, Giulio Einaudi editore, Torino 1979 («Gli struzzi, 191»)
- Manacorda M.A., *Il linguaggio televisivo, ovvero La folle anadiplosi*, Editore Armando Armando, Roma 1980 («Controcampo, 44»)
- Manacorda M.A., *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*, ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, Torino 1983 («Studio, 14»)
- Manacorda M.A., *I segreti dell'italiano: testi e giochi linguistici*, in L. Rispoli, *Parola mia*, Eri-Edizioni Rai, 1986, pp. 31-238⁶⁰

⁶⁰ Sull'attribuzione di quest'opera cfr., *supra*, n. 38.

- Manacorda M.A., *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1989 («Universale scienze sociali, 208»)
- Manacorda M.A., *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai nostri giorni*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1992
- Manacorda M.A., Vigli M., Long G. (a cura di), *Stato e Chiese*, Stampa Alternativa, Viterbo 1995 [(«Millelire»)]
- Manacorda M.A., *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti, Roma 1996² («Biblioteca tascabile») [Editori Riuniti, Roma 1989¹]
- Manacorda M.A., *Perché non possiamo non dirci comunisti*, Editori Riuniti, Roma 1997 («Primo piano»)
- Manacorda M.A., *Storia dell'educazione*, Tascabili Economici Newton, Roma 1997 («Il sapere, 150»)
- Manacorda M.A., *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*, Editori Riuniti, Roma 1999 («Primo piano»)
- Manacorda M.A., Franzoni G., *Le ombre di Wojtyła*, Editori Riuniti, Roma 1999 («Primo piano»)
- Manacorda M.A., *Etruschi greci romani a scuola. Aspetti e vicende dell'educazione antica*, Scipioni, Valentano 2000 («Curiosità, 59»)
- Manacorda M.A., *Perché non posso non dirmi comunista. Una grande utopia che non può morire*, Scipioni, Valentano 2000² («Curiosità, 64») [Editori Riuniti, Roma 1997¹]
- Manacorda M.A., *Cristianità o Europa? Come il Cristianesimo salì al potere*, Editori Riuniti, Roma 2003 («Saggi/storia»)
- Manacorda M.A., *Perché non posso non dirmi comunista. Una grande utopia che non può morire*, Scipioni, Valentano 2003³ («Curiosità, 64») [Editori Riuniti, Roma 1997¹]
- Manacorda M.A., *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008 («Classici Armando»)
- Gramsci A., *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, Editori Riuniti university press, Roma 2012² («Biblioteca universale») [La Nuova Italia, Firenze 1972¹]

Manacorda M.A., *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Alberti editore, Roma-Reggio Emilia 2012

Manacorda M.A., *Lettura laica della Bibbia*, Editori Riuniti university press, Roma 2012³ («Ventaglio») [Editori Riuniti, Roma 1989¹]

Manacorda M.A., *Perché non posso non dirmi comunista. Una grande utopia che non può morire*, Prefazione di D. Santarone, Editori Riuniti, Roma 2014⁴ [Editori Riuniti, Roma 1997¹]

Manacorda M.A., *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, a cura di D. Santarone, Armando, Roma 2015² («Classici Armando») [Armando Armando Editore, Roma 1970¹]

Manacorda M.A., *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. I: In Grecia e a Roma*, [a cura di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini], *Introduzione* di R. Frasca, Lancillotto e Nausica editrice, Roma 2016

Manacorda M.A., *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura. Vol. II: Dal Medioevo al Rinascimento*, a cura di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini, *Introduzione* di F. Silvestrini, Lancillotto e Nausica editrice, Roma 2019

Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti

Chiara Meta e Luca Silvestri

1. Nota al testo

I testi presenti nelle sezioni *Scritti* e *Lettere* dell'antologia sono il frutto della trascrizione di documenti conservati nel Fondo Manacorda presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSed) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Tutti risultano ad una prima indagine inediti. Pertanto, appare necessario chiarire in via preliminare la metodologia di lavoro adottata per la loro trascrizione e pubblicazione. In primo luogo, la scelta dei titoli preposti ai testi è opera dei curatori dell'antologia: sono stati riproposti i titoli originari scelti da Manacorda ogni qual volta questi erano presenti nei documenti; mentre, per i documenti privi di titolo, ne sono stati proposti di nuovi, il più possibile descrittivi, al fine di facilitare la loro identificazione e di omologarne la denominazione. In secondo luogo, ogni testo è introdotto da una breve didascalia, la quale è posta nella nota in corrispondenza del titolo. In essa si trovano la collocazione del documento, una sua breve descrizione fisica, la sinossi contenutistica ed eventuali note editoriali. In terzo luogo, pur non trattandosi di un'edizione critica, i documenti sono stati trascritti cercando di restituire i testi dell'autore il più fedelmente possibile, indicando l'originaria paginazione (solo la pagina numero uno non è stata indicata con il numero tra parentesi quadre essendo intuibile di per sé), trascrivendo le note che non di rado Manacorda poneva a margine dei suoi testi durante la loro elaborazione, riportando gli eventuali errori e rispettando l'originale punteggiatura, che, soprattutto nel caso della sezione delle *Lettere* presenta un'andatura poco ortodossa in favore di una comunicazione più veloce ed intima che si è voluta restituire al lettore. Quando, invece, è stato necessario intervenire sul testo, ciò è stato fatto per mezzo di parentesi quadre per le integrazioni e di parentesi uncinate per le espunzioni, entrambe da attribuire sempre ai curatori salvo diversa specificazione. Le note a piè di pagina sono sempre dei curatori e mai di Manacorda. Infine, non è stato possibile riprodurre alcune delle consuetudini scritte, di *mise en page* dell'autore (carattere di scrittura del testo, spaziature di capoverso, il corsivo per i titoli delle opere e per le espressioni in lingua straniera) per adeguare i testi trascritti alle norme redazionali dell'editore.

Sigle

b. = busta

f. = fascicolo

Fondo MAM = Fondo Mario Alighiero Manacorda

MuSEd = Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"

p.n.l. = parola non leggibile

s. = serie

scil. = *scilicet*

sf. = sottofascicolo

ss. = sottoserie

2. Scritti

2.1 *Intervento per FISE (Fédération internationale syndicale de l'enseignement) del 29 aprile 1962*¹

29 - IV - 62
FISE

La lotta per la scuola in Italia negli ultimi anni si è svolta soprattutto intorno a tre temi: 1) impegno dello Stato per lo sviluppo quantitativo delle strutture materiali della scuola; 2) attuazione di una riforma democratica, in particolare per l'istruzione obbligatoria, prevista dalla Costituzione; 3) determinazione del rapporto scuola statale-scuola privata. Va da sé che in essi si comprendevano problemi concreti più particolari, come quelli del diritto allo studio, del trattamento economico e della condizione giuridica degli insegnanti, dell'organizzazione dell'istruzione professionale, della ricerca scientifica, che di volta in volta, sia per l'iniziativa della scuola stessa, sia in occasione della discussione in parlamento di progetti di legge governativi o parlamentari si sono posti in primo piano.

Ebbene, su tutti questi temi, sui quali l'opposizione di sinistra – sia come partiti (e in particolare il partito comunista e il partito socialista), sia come associazioni (in particolare negli ultimi anni l'ADESSPI²) – si è scontrata frontalmente col [= coi, *scil.*] governi democristiani, essa ha riportato vittorie di notevole peso, riuscendo a dividere il campo cattolico isolando la frazione clericale più conservatrice e a spostare su posizioni più avanzate i gruppi intermedi (dai liberali ai cattolici più democratici, ai repubblicani, ai socialdemocratici), e a far assumere nello stesso programma del governo di centro-sinistra instauratosi al principio del 1962, non poche delle richieste e delle impostazioni che erano state avanzate dalle sinistre.

Sul primo tema – sviluppo quantitativo della scuola – l'opposizione si era battuta per anni, denunciando la scarsità dell'impegno [p. 2] statale per la costruzione di scuole (si denunciava la mancanza di circa 70.000 aule per ospitare

¹ MuSed, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 16, f. 57: "Fise. 29. IV. 1962". Si tratta di un dattiloscritto composto da 10 fogli di carta velina rilegati in alto a sinistra con la spillatrice. Il testo di 10 pp., tutte numerate da Manacorda tranne la prima, è scritto sul recto dei fogli, il verso è bianco. Manacorda ha revisionato il dattiloscritto in due tempi: prima con il pennarello nero e una penna blu, poi con la matita.

Scritto in occasione di una riunione del 29 aprile 1962 presso il Fise, che come sappiamo fu una delle tante organizzazioni nelle quali Manacorda ebbe un ruolo di primo piano, il testo affronta la situazione della scuola pubblica in Italia dal punto di vista "materiale" (sottolineando i pochi e scarsi investimenti pubblici in edilizia e ammodernamento didattico, la poca attenzione alla condizione degli insegnanti) e dal punto di vista di un'attuazione delle garanzie previste dalla Carta costituzionale di una scuola unica per tutti, pubblica e laica, fino a 14 anni. Nel testo viene sottolineato il ruolo svolto dalle forze di sinistra, specie dal Pci, per dare attuazione al dettato costituzionale.

² La sigla si riferisce all'Associazione difesa e sviluppo scuola pubblica italiana.

la popolazione scolastica effettivamente frequentante e di almeno il doppio per quella obbligata) e combattendo altresì l'illusione riformista che aveva fatto presa in alcuni ambienti democratici dell'opportunità di una "riforma senza spese", quasi che migliorando programmi e metodi, ma lasciando la scuola nella sua miseria, con gli insegnanti scarsamente retribuiti, le aule insufficienti e le classi costrette ai doppi o tripli turni, un centinaio di migliaia di insegnanti disoccupati e milioni di alunni privati dell'accesso alla scuola e centinaia di loro costretti a frequentarla con grave sacrificio delle famiglie, si fosse potuto ottenere altro che accentuare il carattere aristocratico e classista. Eppure, per anni e fino a pochi anni fa i temi del dibattito sono stati questi: ora appaiono addirittura preistorici.

Il bilancio dell'istruzione, per quanto presto raddoppiato come percentuale del bilancio generale dello Stato rispetto alla media del periodo fascista, quando aveva oscillato tra il 4 e il 5 per cento, continuò per una decina d'anni, e cioè fino al 1956-57, ad oscillare intorno al 10% (diamo la cifra arrotondata, perché gli stessi dati ufficiali risultano contraddittori): tra il 1958 e il 1960 passò gradualmente al 14% e su questa percentuale è rimasto nei due anni successivi. Oggi, e cioè per l'anno 1962-63, esso è salito alla percentuale del 16%. Ma occorre subito aggiungere che nonostante questi aumenti del bilancio oggi la scuola italiana è più che per il passato inadeguata ai bisogni reali della popolazione: cioè, mentre l'afflusso dei ragazzi alla scuola è aumentato considerevolmente in modo tutt'affatto spontaneo (oggi solo il 3% dei bambini non entra nella scuola, un ulteriore 12% l'abbandona durante i 5 anni del corso elementare, il 50% al termine dell'istruzione obbligatoria), le strutture scolastiche non sono aumentate con lo stesso ritmo, [p. 3] sicché, nonostante la loro espansione in assoluto, esse appaiono in relazione ai bisogni meno adeguate di prima. Oggi, insomma, più ragazzi vanno alla scuola, ma è diventato più difficile per loro trovarla sul posto e trovarla sufficiente ad accoglierli senza doppi turni o altre soluzioni di ripiego. Tra il 1946 e il 1956 la popolazione scolastica tra gli 11 e i 14 anni (completamento dell'obbligo <->) è passata dal 20 al 45% del totale degli obbligati, con un aumento del 125%, gli insegnanti sono aumentati in maniera analoga (da 74.000 a 135.00) in un tempo molto maggiore, cioè dal 1940 al 1958, ma nessun analogo aumento è constatabile per le strutture edilizie. (vedere dati sull'aumento delle aule)

Di fronte a questa situazione intollerabile e aggravantesi nonostante gli aumenti di bilancio, e sotto la pressione dell'opinione pubblica, il governo democristiano in carica nel 1958, presieduto dall'on. Fanfani, lanciò con grande clangore di trombe propagandistiche, un "piano decennale di sviluppo della scuola", che prevedeva, senza peraltro chiarire se si dovessero considerare in aggiunta al normale stanziamento e al consueto incremento annuo di bilancio, una spesa di circa 1.400 miliardi in dieci anni. Se in questo provvedimento c'era un elemento di presa di coscienza della gravità della situazione scolastica, ciò poteva indubbiamente considerarsi una vittoria dell'opposizione, che aveva sempre combattuto l'esiguità dei bilanci per l'istruzione e l'idea delle riforme

senza spese. Ma esso fu presentato come una prova dello spirito democratico del governo, anzi fu sentito dall'ala più avanzata della D.C. come una possibilità di porsi anche in questo campo, tradizionalmente esposto ai più aspri attriti con gli alleati di democrazia borghese, come la guida di questi stessi alleati in un programma di moderato rinnovamento. Questa era anzi l'illusione principale degli ideatori del piano [p. 4], e per questo fu necessario presentarlo come una vittoria sui comunisti, additati allora all'opinione pubblica come i soli che, nel coro generale degli osanna, erano "rimasti soli, in un canto, a protestare contro il piano governativo". Ed effettivamente, per un momento parve che lo scopo di spezzare l'unità popolare, di isolare i comunisti, di costituire anche sul piano della scuola l'unità tra democristiani e i partiti democratico-borghesi, e di porre anzi la D.C. come guida anche in questo campo dove era tradizionalmente isolata per le sue pretese clericali, parve raggiunto. Per quel tanto di democratico che il piano poteva avere o dar credere di avere, e cioè l'impegno per la scuola statale e la conseguente unità rafforzata tra democristiani e partiti democratico-borghesi, il piano fu anzi all'inizio apertamente avversato dalle frazioni clericali della D.C., tenacemente insistenti nella richiesta del diretto impegno finanziario dello Stato per la scuola privata. Solo in seguito, quando i limiti, gli equivoci e i pericoli del piano – finanziariamente insufficiente, macchinoso nel reperimento e nella distribuzione dei fondi, avulso da ogni ipotesi di riforma democratica degli ordinamenti, disponibile anche per il finanziamento della scuola privata – furono ben chiari per la franca denuncia della opposizione, solo allora, i clericali di destra, scortavi la possibilità di farlo servire ai propri fini se ne appropriarono e cercarono di introdurre emendamenti volti a consentire apertamente e in forma massiccia quei finanziamenti ai privati che erano già possibili anche se meno scopertamente. Essi vi scorsero anzi l'occasione per una lotta politica volta a spezzare la possibilità di un'alleanza tra i cattolici e le sinistre borghesi, a ristabilire clericali oltranziste [= oltranzisti, *scil.*] di destra: e visogna [= bisogna, *scil.*] dire che il piano nella sua equivocità, per la mancanza di coraggio dei suoi estensori si prestava ugualmente a questa bisogna [= questo bisogno, *scil.*].

[p. 5] In questa situazione si è inserita la lotta consapevole dell'opposizione. Per tre anni il piano "trascendente" è stato discusso in Parlamento, ha suscitato appassionati dibattiti nell'opinione pubblica: l'aumento dell'impegno finanziario, il legame con programmi di riforma e, soprattutto, il problema del finanziamento statale alla scuola privata sono stati al centro di questo dibattito, di questo scontro tra opposizioni clericali e quelle democratiche. La conclusione la si è avuta all'inizio di quest'anno, quando la D.C. al suo VIII Congresso, considerata l'impossibilità già constatata nel luglio del 1960 di far passare una soluzione politica di destra e in particolare per la scuola una politica confessionale, decideva di attuare in accordo con repubblicani e socialdemocratici e con l'astensione benevola dei socialisti, un governo di centro-sinistra. Nel programma di questo governo il "trascendente" piano decennale è accantonato come strumento inadeguato per una politica scolastica democratica: sarà tenuto in vita soltanto per il tempo ne-

cessario per elaborare un piano più serio, e nel frattempo la richiesta di finanziare le scuole private sarà accantonata. Gli oppositori scherniti perché sarebbero rimasti isolati contro il piano governativo, hanno avuto partita vinta: il piano avrebbe reso impossibile non solo la leadership democristiana sui laici borghesi, ma qualsiasi collaborazione tra loro: la richiesta della sinistra di aumentare la spesa e di legare i finanziamenti alle riforme è nel programma di governo.

Che la battaglia non sia finita qui, è ben certo. Ma che questa prima fase sia una vittoria dell'opposizione, che può condizionare altre vittorie, è altrettanto certo.

Un'altra battaglia si è andata svolgendo contemporaneamente alla prima: quella per l'attuazione e la riforma democratica della [p. 6] scuola obbligatoria fino al 14° anno di età, prevista dalla Costituzione.

La situazione attuale contempla una scuola elementare della durata di 5 anni, dopo la quale si presentano ai ragazzi che continuano gli studi (ancora oggi, soltanto il 50% circa), diverse possibilità, direttamente condizionate dall'appartenenza sociale: o tre anni di una scuola "postelementare" di scarsissimo valore culturale, o una scuola d'avviamento al lavoro, senza possibilità diretta di continuazione degli studi, o la scuola media, col latino come materia distintiva, che apre la via a ogni tipo di scuola superiore. Di fronte a questa situazione, a parte le proposte di "riforme senza spese" di carattere puramente [= puramente, *scil.*] didattico nell'ambito degli ordinamenti vigenti, c'era stata, dopo la Liberazione, una vasta azione di studio, promossa dal ministro democristiano Gonella, al termine della quale si era proposta una "riforma" che prevedeva praticamente nient'altro che la conservazione dello *status quo* con una quadripartizione della scuola postelementare: ma il progetto, presentato in Parlamento nel 1951, venne poi lasciato cadere di fronte alle critiche generali.

Recentemente, nel gennaio 1958, i comunisti presentarono, di fronte all'inerzia governativa, un loro progetto di scuola obbligatoria dai 6 ai 14 anni, in cui si postulava una scuola unica e uguale per tutti, in modo che fossero escluse tutte le distinzioni di classe, profondamente rinnovata nei contenuti programmatici in modo che ne restasse escluso il latino e il centro pedagogico fosse invece nelle materie storiche e scientifiche, effettivamente gratuita per tutti, con larghe possibilità di assistenza per i meno abbienti. Solo un anno dopo il governo riuscì a presentare un suo progetto, che con più cautela ripeteva però il suo precedente: pur parlando, infatti, di scuola "unitaria", esso proponeva in realtà una scuola quadripartita sulla base di diversi centri pedagogici – latino [p. 7], scienze, arte, lavoro – ognuna delle cui sezioni apriva la via a una diversa carriera di studi superiori. La reazione suscitata, anche negli stessi ambienti cattolici tra i quali il progetto comunista aveva suscitato vivo interesse, costrinse a rivedere il progetto ancor prima della sua presentazione in Parlamento, sostituendo alla quadripartizione la semplice bipartizione in due sezioni (latino, scienze), pur conservando la diversa destinazione agli studi ulteriori. Ma, prima ancora che la discussione in Parlamento cominciasse, il successivo ministro d.c., sotto la pressione delle critiche generali, modificò ulteriormente il progetto, rinunciando alla contrapposizione tra latino e lavoro, cioè tra umanesimo e tec-

nica, di carattere evidentemente conservatore e classista, e lasciando liberi gli alunni di qualsiasi sezione di scegliere qualsiasi corso ulteriore di studi.

Oggi la lotta su questo punti [= punto, *scil.*] non è finita: i due progetti, quello comunista per una scuola unica e quello governativo modificato per una scuola unitaria e unificata, discussi congiuntamente in Senato, attendono l'ulteriore corso parlamentare. Nella scuola stessa sono affiorate clamorose quanto inconsistenti reazioni di carattere corporativo e conservatore degli insegnanti di latino della scuola umanistica fin qui privilegiata, reazioni a cui non è estranea la pressione di lamenti clericali facenti capo all'Università cattolica del Sacro Cuore. È tuttavia da sottolineare la capacità dell'opposizione di spostare il partito di governo e la maggioranza della opinione pubblica, ivi compresa quella cattolica, non insensibile alle esigenze democratiche, delle posizioni conservatrici e classiste di una scuola obbligatoria rigidamente quadripartita a quelle più duttili e aperte, se non di una scuola rigorosamente uguale per tutti, almeno unitaria e con materie opzionali non discriminanti.

[p. 8] Il terzo, e forse il più aspro motivo di lotta in questi anni lo si è avuto intorno al problema della scuola privata confessionale e alle sue pretese di finanziamento da parte dello Stato.

Il finanziamento non è che un aspetto del problema: esso non è in realtà che uno dei mezzi (e nemmeno dei mezzi indispensabili, data l'enorme superiorità finanziaria del Vaticano in confronto allo Stato italiano) per la contrapposizione del sistema privatistico e dell'educazione clericale al sistema pubblico e a un'educazione democratica e moderna. Si tratta pertanto, dietro questo problema d'apparenza meramente finanziario, di un grosso scontro fra due opposte concezioni di politica scolastica, l'una favorevole l'altra contraria a un sostanziale rinnovamento delle attuali strutture. Chi comprende quali immensi compiti siano quelli della scuola in una società moderna e democratica, volta a educare nella totalità le nuove generazioni a essere partecipi non solo come strumenti, ma come protagonisti nell'edificazione della società futura, come essi siano diversi da quelli della scuola nelle società passate, quando essa era destinata sostanzialmente a élites intellettuali dirigenti ma improduttive, e solo parzialmente alle masse produttive ma non dirigenti, si rende ben conto di come siffatti compiti possano essere adempiuti soltanto dallo Stato, come organismo politico unitario della collettività nazionale. In questo senso la battaglia pro o contro il finanziamento statale alla scuola privata è una battaglia di principio, e coinvolge un'analoga soluzione del rapporto tra iniziativa statale e iniziativa privata dei monopoli industriali nella scuola, volta anch'essa a un'educazione parziale e strumentale delle nuove generazioni ai fini immediati dell'azienda.

Nel partito cattolico italiano, in merito a questo problema, si sono profilate due diverse tendenze politiche: la prima, strettamente clericale, volta a contrapporre soprattutto al sistema pubblico [p. 9] il sistema privato dell'istruzione, sotto l'ispirazione ideologica cattolica; l'altra, più duttile, volta a prender atto della inevitabilità del sistema pubblico e intesa pertanto a promuoverlo e a controllarlo dandogli una netta impronta di democrazia cattolica ("il piano decennale" era l'espressione di

questa politica, incerta tuttavia e contraddittoria). Naturalmente l'una politica non escludeva che ci si adoperasse per attuare quanto più possibile dell'altra.

Ebbene, si può dire che nelle lotte degli ultimi anni la politica clericale sia stata sconfitta nettamente, che intorno ad essa per la tenace lotta dell'opposizione si sia concentrata la costante polemica di tutte le forze democratiche, e che il partito cattolico, se non certe sue frazioni dominate dalle correnti più reazionarie della Curia vaticana, ha dovuto rinunciare. E d'altra parte la linea integralista, volta alla accettazione di principi democratici sotto la direzione integrale cattolica, non ha prospettive di maggior successo: solo nella scuola elementare la maggioranza degli insegnanti è diretta dai cattolici; negli altri gradi di scuola la maggioranza è d'ispirazione variamente laica e non pare disposta, nonostante la pesante influenza del partito cattolico e del clero e dei grandi difficoltà della lotta, a rinunciare a questa sua tradizionale posizione.

Particolare importanza riveste in questa situazione il problema della regolamentazione dei rapporti tra scuola statale e scuola privata. La Costituzione italiana assegna allo Stato compiti precisi nel dettare norme sull'istruzione e nell'istituire scuole per tutti i gradi; riserva ai privati libertà di istituire scuole "senza oneri per lo Stato", e prevede che le scuole private possano chiedere di essere rese pari a quelle dello Stato, purché osservino gli obblighi previsti in questo caso dalla legge. Ma a quindici [p. 10] [anni] dalla Costituzione nessuna legge è intervenuta a regolare questo rapporto, dato il vantaggio che i clericali trovano nella persistenza della vecchia legislazione fascista. Già da dieci anni i comunisti hanno pertanto presentato un loro progetto in merito, al quale i d.c. ne hanno contrapposto uno loro l'anno successivo, senza tuttavia portarli in discussione nel corso della relativa legislatura. Oggi, di fronte alla perdurante inerzia governativa, è stata un'associazione scolastica di larga concentrazione laica e democratica (che va dai liberali ai comunisti) a presentare un suo progetto per la parità, che ricalca nelle sue linee essenziali il vecchio progetto comunista. E, ancora una volta, la regolamentazione della parità, pur senza impegni reciproci dei partiti, interessati, è entrata nel programma del governo del centro-sinistra: ed è chiaro che il progetto dell'ADESSPI, il solo depositato per ora in Parlamento, esprime le comuni posizioni di tutti i partiti laici, siano essi dentro o fuori del governo di centro sinistra.

Queste in sintesi le tre battaglie fondamentali per la scuola combattute in Italia negli ultimi anni. Ciascuna ha mostrato come il partito cattolico, partito da posizioni conservatrici, vi abbia dovuto via via rinunciare, come sia ripetutamente fallito il suo tentativo di egemonizzare anche sulle sue posizioni relativamente più aperte i partiti di democrazia borghese, come questi partiti abbiano di fatto seguito le indicazioni della più coerente opposizione di sinistra, alle quali lo stesso mondo cattolico non è potuto rimanere insensibile. L'opposizione di sinistra è certo una minoranza in Italia: ma è combattiva, sa indicare le soluzioni concrete e non estremistiche nelle quali tutti i democratici finiscono per riconoscersi: sa, insomma, esercitare un'effettiva egemonia sui partiti intermedi e perfino sul partito cattolico di maggioranza relativa.

2.2 Cultura di massa e RAI TV³

[p. 2] 1) Mezzi di comunicazione di massa e classe dominante. “RAI TV” come strumento del potere.

Il regime capitalistico, nella fase più avanzata del suo sviluppo, non può più mantenere l'ordine sociale con l'uso esclusivo dei mezzi di coercizione classici (apparato poliziesco e giudiziario, limitazione del suffragio a classi di censo e cultura ecc..[.]) ma abbisogna di strumenti nuovi che rispondano più da vicino ai mutamenti che si verificano in seno alla società e alle nuove strutture tecniche e organizzative che in essa si sviluppano. La contraddizione, che si apre in maniera crescente in tutti i paesi ad alto sviluppo capitalistico, fra estensione degli istituti di democrazia formale da un lato e processo di concentrazione dei poteri economici (e di conseguenza politici) dall'altro, la contraddizione cioè tra forme statutarie che tendono a garantire “dall'alto” la libertà e la possibilità di partecipazione attiva di tutti i cittadini alla scelta degli indirizzi politici che devono governare il paese, e la necessità, da parte delle classi dominanti, di svuotare sempre più di contenuto effettivo queste libertà e questi poteri (si veda la tendenza autoritaria dell'esecutivo e i suoi tentativi di soffocare il Parlamento e gli altri istituti democratici) pone i gruppi dominanti nella necessità di cercare nuovi strumenti di dominio e di controllo che, anziché incentrarsi sull'uso della coercizione diretta, siano atti a promuovere un nuovo tipo di violenza consistente soprattutto nella “fabbricazione” del consenso e nella sua regia. Momento principale di questa operazione politica è il controllo dei mezzi di comunicazione di massa e il loro uso in direzione della formazione di una coscienza pubblica il più possibile rispondente alle esigenze del potere in atto.

³ MuSed, Fondo MAM, s. 4, ss. 3, b. 41, f. 16: “IX congresso PCI Federazione romana. 7-11 gennaio 1966”. Si tratta di un dattiloscritto composta da 5 fogli di carta bianca rilegati sul lato lungo di sinistra con la spillatrice. Il testo originario doveva essere di 6 pp. su 6 fogli, come si può desumere dalla numerazione delle pagine conservate che arriva fino a p. 6.; tuttavia, il dattiloscritto conservato è privo di p. 1 e del relativo foglio. Pertanto, il testo qui riportato è di 5 pp., tutte numerate da Manacorda, ed è scritto sul recto dei fogli, il verso è bianco eccetto per le pagine numerate come p. 3 e p. 6, dove si trovano due integrazioni scritte da Manacorda con penna blu.

Questo scritto è compreso all'interno di un fascicolo appartenente alla serie 4 degli scritti, interamente dedicato al IX Congresso del Pci della federazione romana, nel quale Manacorda ricopre il ruolo di delegato, svoltosi nel gennaio 1966 e contemporaneo all'XI Congresso del Pci, che decreterà, a seguito della morte di Togliatti avvenuta nel 1964, l'emarginazione dell'ala ingraiana e la nomina di Luigi Longo a segretario del partito (cfr. sul tema: Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche. 1922-2012*, Editori Riuniti university press, Roma 2012., pp. 234-245). Il dattiloscritto, senza data, analizza il ruolo svolto dagli strumenti di comunicazione di massa, in particolare dalla TV, all'interno della strategia di politica culturale delle forze di sinistra. Lungi dal presentare un discorso di chiusura ideologica preconstituita per l'eventuale pericolo di un degrado della comunicazione pubblica, Manacorda molto lucidamente non solo individua nella televisione un potente strumento di formazione delle coscienze e del senso comune, ma assegna al Pci il compito di lottare per costruire un servizio radiotelevisivo pubblico democratico e pluralista.

Il testo è di fatto un inedito, tuttavia bisogna segnalare che una parte di esso, attraverso tagli ed aggiunte, è stato usato in *Cultura di massa e RAI-TV. Un gruppo di comunisti della Radio-Televisione, sede di Roma*, «l'Unità», 14 gennaio 1966, p. 11, firmato da Un gruppo di compagni della cellula comunista della RAI TV.

La quasi totale scomparsa dell'analfabetismo, l'elevarsi continuo del livello culturale delle masse, l'estendersi, puramente numerico, degli organi d'informazione, il consumo crescente di notizie e di spettacolo non sono "di per sé" e senz'altro momenti di sviluppo democratico, ma possono essere resi puri e semplici momenti "tecnici" dello sviluppo capitalistico, qualora ad essi non si affianchi una iniziativa politica adeguata, capace di indirizzare e vivificare in senso progressivo "la massa" di cultura circolante nella società. Questi mezzi, se lasciati passivamente alla direzione tecnocratica dei gruppi economico-politici dominanti, tendono a trasformarsi sempre più in una delle più caratteristiche forme [p. 3] di violenza con cui il potere garantisce la propria continuità: la violenza ideologica. La funzione della RAI TV in questo processo è primaria.

Essa costituisce il principale mezzo d'influenza a disposizione del gruppo al potere e la sua strutturazione, com'è attualmente configurata (o meglio: per la mancanza di una opportuna configurazione legislativa) è tale da garantire la sua massima efficienza come organo di divulgazione e di propaganda dell'ideologia dominante.

La caratteristica fondamentale della RAI TV, considerata qui come azienda a partecipazione statale, è quella di essere impiegata non già, come le altre aziende del settore, in funzione di diretto strumentalismo economico al potere dei monopoli privati, ma come strumento "mediatore" del dominio di classe attraverso la produzione e lo smercio di "ideologia" funzionale al potere: e questo ci permette di identificare il principale terreno su cui devono essere inserite e articolate le iniziative di lotta per la RAI TV, che non è quello (o soltanto quello) delle aziende industriali a controllo statale, ma soprattutto quello dell'industria dello spettacolo e della cultura in tutti i suoi aspetti in campo nazionale.

[p. 4] La forza con cui le sovrastrutture ideologico-culturali agiscono sulla struttura economica di base che le ha generate, si fa più cospicua a mano a mano che il capitalismo monopolistico di stato assegna a queste sovrastrutture compiti sempre più rilevanti per la conservazione del potere e del sistema.

Da ciò l'importanza estrema del controllo democratico sull'ente che assomma il maggior volume di produzione e diffusione di cultura di massa nel nostro paese, da ciò l'importanza del suo svincolamento dalla volontà politica dell'esecutivo, e quindi la sua trasformazione in organo attivo nel processo di conquista della coesistenza pacifica ed una linea di avanzamento democratico e popolare nel nostro paese.

È necessario che il P.C.I. conduca una approfondita analisi delle molteplici relazioni che legano il monopolio radiotelevisivo a tutte le altre branche di produzione dello spettacolo e della cultura. È necessario indicare una prospettiva nuova per una organica politica dell'intero settore dello spettacolo che salvaguardi e potenzi le capacità produttive, l'occupazione, la qualità dei prodotti, la libertà di espressione, e che attraverso una direzione e un controllo democratico dell'intero settore, unitariamente inteso, impedisca che la RAI TV seguiti ad esercitare in questo campo la sua funzione limitatrice. Di particolare interesse è, per la Federazione Romana del P.C.I., il fatto che l'industria dello

spettacolo raccoglie nella capitale l'ingente massa di circa 18.000 lavoratori (di cui circa 4.000 della RAI TV) e che quest'ultimo elemento rende urgente una elaborazione di lotte nel settore a livello federale⁴.

2) Radiotelevisione e società civile in Italia. Le scelte della RAI TV in materia di spettacolo e di informazione. La RAI TV e gli intellettuali.

In che modo la RAI gestisce il monopolio del più importante fra i mezzi di comunicazione di massa? Che tipo di cultura e di informazione produce? In che misura accoglie l'apporto delle forze intellettuali presenti nel paese? E in che misura contribuisce a evidenziare le potenziali energie di cui dispone l'Italia nel campo dello spettacolo? In che modo assolve la sua funzione di azienda pubblica e organizza l'espressione delle forze ideali democratiche così vistosamente presenti nella nostra società? La risposta a questi interrogativi è condizionata dall'appropriazione della RAI TV da parte della DC e quindi dalla sua fondamentale strumentalizzazione ai fini degli interessi monopolistici. Questo non significa, tuttavia, che non esistano le condizioni per il lancio di un programma di riforma dell'Ente e che non sia possibile operare per la sua trasformazione.

I rapporti fra RAI TV e mondo della cultura, nel nostro paese, appaiono caratterizzati da un pesante condizionamento politico e da un equivoco. L'equivoco è nel permanere, presso non pochi intellettuali, di una pregiudiziale di tipo aristocratico nei confronti dei mezzi di comunicazione di massa e della TV in particolare. Un atteggiamento che è stato felicemente definito "apocalittico" perché originato da una visione preliminare dei mezzi di comunicazione di massa come fenomeno esclusivamente [p. 5] "industriale" e "di per sé" destinato a soddisfare esigenze culturali mediocri, generate dal mediocre standard dell'istruzione di massa. Non pochi intellettuali restano legati ancora oggi a una definizione della cultura come fatto "tecnico" di minoranze qualificate, e della produzione di cultura come fatto squisitamente individuale. Sebbene la tumultuosa invadenza della prassi spinga un numero sempre crescente di intellettuali a forme di contatto attivo con lo spettacolo e l'informazione di massa, sono ancora vive nel nostro paese influenze di una concezione neoidealistica e, in ultima analisi, classista della cultura anche (ed è ciò che soprattutto qui ci interessa) presso molti intellettuali la cui collocazione è tutt'altro che antidemocratica e spesso, anzi, assai avanzata. A questo si aggiunga il carattere assai precario dei rapporti economici che la RAI TV intrattiene con gli autori chiamati a collaborare. Se tuttavia il perdurare di condizionamenti psicologici di questo tipo riesce a spiegare in parte il fenomeno della dissociazione fra

⁴ Nella forma di una nota-promemoria, Manacorda scrive di seguito: «(esemplificare quanto sopra: cinema (filmati americani e incapacità di creare in Italia l'"originale televisivo"). Spettacolo in genere (accentramento a Roma delle energie produttive e sacrificio delle possibilità regionali). Collegamento con il problema delle regioni)».

scelte politiche espresse nell'opera realizzata individualmente con mezzi tradizionali e atteggiamento aristocratico nei confronti dei mezzi di comunicazione di massa, questo fenomeno può essere compreso per intero solo tenendo presente, per quanto riguarda la RAI TV, il peso assai maggiore che su quest'Ente si esercita, rispetto agli altri canali di diffusione della cultura, da parte delle forze politiche interessate al mantenimento del suo carattere conservativo e alienante. Il primo ostacolo a una fattiva partecipazione degli intellettuali alla elaborazione del prodotto radiotelevisivo è in questa vocazione conformistica dell'Ente e nella sua volontà di imporre il controllo e la direzione tecnocratica sul libero sviluppo delle forze produttive di cultura. Questi aspetti del problema, come si vede, sono strettamente connessi e le iniziative politiche che suggeriamo di adottare (in altra parte di questa relazione) dovranno far procedere parallelamente l'azione rivolta alla ristrutturazione della RAI TV e quella rivolta a sollecitare il formarsi nel paese di una pressione diretta degli intellettuali verso di essa. Ciò è possibile in quanto, nell'attuale, avanzato momento di sviluppo del capitalismo, solo una piccola parte di intellettuali possono, con Gramsci, definirsi "organici" alla classe dirigente: la maggior parte di essi si trova, nei confronti della classe dirigente, in rapporto problematico.

La RAI TV copre, con i suoi impianti tecnici di emissione, la quasi totalità del territorio nazionale e in tutte le grandi circoscrizioni del nostro paese i suoi Centri di Produzione sono attivi. La RAI TV sembra, a primo apparire, un organismo veramente "nazionale", impegnata a valorizzare le energie produttive di ogni angolo d'Italia. In realtà l'attributo "nazionale" è riferibile solo alla fase dell'emissione e del consumo; non a quella della produzione. Il solo carattere veramente nazionale della RAI TV è nella capillare e uniforme estensione del conformismo ideologico e morale che ci si propone di favorire nella coscienza di tutti i cittadini. Al carattere nazionale del consumo, corrisponde in effetti la massima centralizzazione non solo nelle scelte direttrici di tutto l'arco dei programmi ma, fatto assai più grave, la massima centralizzazione nel reperimento delle energie artistiche, tecniche e operative in pochi centri di grande importanza quali Roma, Milano e Torino. In questo modo l'Ente che esercita il monopolio delle emissioni radiotelevisive e che quindi è in grado di incidere in maniera determinante sulla valorizzazione di tutte le energie produttive in ogni campo dello spettacolo, trascura la presenza, nel nostro paese, di molteplici centri di potenziale attività artistica che, a causa anche della disorganizzazione esistente anche negli altri campi dello spettacolo, rischiano di non poter giungere a evidenziarsi operativamente.

Alcuni anni addietro, è stato possibile imporre alla RAI TV la creazione di un ciclo costante di trasmissioni di intervento politico che vanno sotto il titolo di "Tribuna Politica" o "Tribuna Elettorale". Il fatto costituisce indubbiamente una reale conquista se si considera che per tutto il lungo periodo della reazione Scelbiana e della stabilizzazione centrista nessun esponente della sinistra, e in particolare del nostro partito, aveva potuto servirsi dei mezzi radiotelevisivi. Ma l'introduzione di "Tribuna Politica" non basta, contrariamente a quanto affer-

mano gli esegeti della democrazia borghese, a garantire la libertà d'espressione e il libero confronto delle idee. Al di là degli appunti che pur potrebbero farsi intorno ai meccanismi della trasmissione, "Tribuna Politica" finisce per configurarsi come una dilettantistica "ora della libertà" in mezzo allo smisurato conformismo della settimana radiotelevisiva. La disputa ad armi pari inizia e si esaurisce nell'ora di trasmissione, terminata la quale la classe dominante, nella certezza di aver assolto per intero i suoi compiti di democrazia, gestisce nella maniera più parziale lo strumento d'informazione e dispone di un lungo tempo e di sottili o grossolani mezzi per annullare gli stimoli democratici e riflessivi che "Tribuna Politica" può aver generato. Il problema non è quello di estendere il "tempo" assegnato al confronto ideologico (che sarebbe una maniera illusoria di risolvere il problema) ma quello di far vivere in permanenza la democrazia dentro la RAI TV per superare l'equivoco delle concessioni formali e conquistare una gestione progressiva delle emissioni radiotelevisive, sia nel campo dell'informazione diretta che in quello, altrettanto delicato, dello spettacolo e della cultura.

Intorno al problema della riforma democratica della RAI TV è necessario che il Partito Comunista Italiano elabori una seria e articolata iniziativa che superi il carattere specialistico degli interventi fino ad ora attuati in materia, e adegui la sua estensione all'estensione dell'importanza che i mezzi di comunicazione di massa vanno assumendo come sostegni del potere capitalistico.

È necessario, anche, cogliere qualche residuo di concezione sociale in questa materia e rendersi conto che il problema dell'informazione e dello spettacolo è tale da coinvolgere la formazione ideologico-morale dell'intera cittadinanza ed è strettamente connesso a quello dei rapporti esistenti fra mondo intellettuale e marxismo e alla necessità di un deciso insegnamento, in questo campo, dagli errori sedimentati negli anni trascorsi.

Una riprova dell'importanza estrema della RAI TV nella vita politica del nostro paese è stata data, nei giorni scorsi, dagli ultimi clamorosi episodi relativi all'assegnazione delle nuove cariche direttive dei programmi radiotelevisivi, e dai contrasti sorti a causa di esse fra il partito di maggioranza e i suoi alleati di governo, che hanno condotto alle dimissioni del vicepresidente socialista Basani e del consigliere repubblicano ing. Terrana.

2.3 *Perché ho lasciato l'università*⁵

Perché ho lasciato l'università

Incontro lo storico Sascia Villari, che scherzosamente mi porge accademici omaggi. Li ricambio accresciuti: “A me non toccano più – gli spiego – ho lasciato l'Università”. “E perché?”, mi chiede. “Perché è sporca – rispondo –, Forse soltanto per questo, almeno inizialmente. Ma poi, perché la sua sporcizia materiale mi è sembrato sintomo e simbolo di tutto il suo modo d'essere”.

Mi esprime, come già tanti altri, la sua comprensione e aggiunge che di queste cose si deve parlare pubblicamente: “Scrivi un articolo, lo aspetto”. Glielo prometto, ed eccomi qui ad adempiere questo impegno, per lui e per tutti. Comincerò come, oltre un secolo fa, il Guerrazzi cominciava i suoi romanzi e come “l'Espresso” comincia anche oggi i suoi articoli. Poi il discorso potrà farsi più serio.

Un giorno degli ultimi di ottobre del 1972, un anziano signore, varcata la soglia della Facoltà di Lettere e Filosofia nell'Università di Roma, si accostò alla guardiola per chiedere ai bidelli se ci fosse il preside; uno dei bidelli, che andava intanto appallottolando un gran foglio di carta, lo lasciò infine cadere proprio ai suoi piedi. “Ah, no! – protestò colui – Se vi ci mettete anche voi, *noun vivrons dans la merde!*”; e raccolta la palla di carta, la riconsegnò al bidello perché le trovasse un luogo appropriato. [P. 2] I bidelli si sfogarono con un professore della Facoltà: “Professo', ma chi è quello? Un professore inglese? Ha baccajato pe' un pezzetto di carta buttato in terra!”.

Quel professore inglese ero io. Le cose stavano a questo punto: dalla cattedra di Pedagogia passavo a Storia della Pedagogia nella Facoltà di Lettere e Filosofia di Roma; e nel trasferirmi, avevo chiesto io stesso questo passaggio di cattedra perché, dopo oltre un quarto di secolo di milizia politica e associativa, mi sentivo “sovraccarico di contemporaneità”, e volevo tornare a tuffarmi nella storia. Stavo appunto rivisitando la Facoltà prima di prendervi ufficialmente servizio per vederla con l'occhio di chi avrebbe dovuto lavorarci. Avevo appena ripercorso con

⁵ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 9, f. 40: scritti 6, “pedagogia, storia della pedagogia”. Si tratta di un dattiloscritto composto da 8 fogli di carta tipografica (con righe prestampate e numerate) privi di legatura. Il testo di 8 pp., numerate con penna blu da Manacorda, è scritto sul recto dei fogli, il verso è bianco. Nel dattiloscritto sono presenti numerose correzioni da parte di Manacorda con pennarello nero, penna blu e matita. Esse sono risultate decisive per stabilire la posteriorità di questo dattiloscritto (che per comodità verrà denominato “B”) rispetto ad un altro dattiloscritto presente nel Fondo MAM (che verrà denominato “A”): il dattiloscritto A riporta lo stesso titolo e lo stesso testo di base del dattiloscritto B, ma è privo delle successive modifiche presenti in B, che, per questa ragione, è stato prescelto per la trascrizione.

Lo scritto affronta le motivazioni “personali” che hanno indotto Manacorda a lasciare anticipatamente sul finire degli anni Settanta del Novecento l'insegnamento universitario. Fra i motivi addotti c'è quello che Manacorda definisce “povertà materiale e morale” dell'istituzione, esemplificato dal degrado architettonico degli edifici, dall'incuria nel mantenimento degli stessi e da un clima generale di sciattezza e mancanza di attenzione degli spazi comuni che investe docenti e discenti allo stesso modo.

distacco critico i noti viali, le scale e gli atrii, per poi affacciarmi nelle aule e negli studi, già mi era tornata a dar noia la fredda retorica dell'architettura fascista, e vi si era aggiunto il fastidio di un surplus di sporcizia sparsa dappertutto; ma il gesto dei bidelli mi aveva dato la vera misura della situazione.

Non trovai il preside. Allora salii all'ultimo piano, dove è l'Istituto di Filosofia del quale avrei fatto parte; e intanto andavo osservando il tappeto di cicche e di cartacce, e andavo leggendo le scritte sulle pareti. Come sapete, queste scritte murali, da quelle dell'antica Pompei, conservateci dalle asettiche [e protettrici ceneri del Vesuvio, a quelle delle nostre città odierne, già fatte oggetto di dotte ricerche sociologiche, [p. 3] sono un elemento di conoscenza della realtà sociale. Ma io ricordo questa loro vetustà soprattutto per sottolineare che sono cosa di tutti i tempi, e perciò non hanno in sé nulla di moderno né – manco a dirlo! – di rivoluzionario. È un gusto giovanile, anzi infantile, di sempre:

Tutta la nostra gran soddisfazione
de noantri, quann'erimo ragazzi,
era, a le case nove e a li palazzi,
de sporcaje li muri cor carbone....,

cantava il Belli. E al principio del secolo, Dino Provenzal, nel suo *Manuale del perfetto professore*, suggeriva prima di prendere servizio in una scuola una visita ai gabinetti, dalle cui iscrizioni avrebbe potuto apprendere molto sul preside, i colleghi e gli umori della scolaresca. Quanto a me, giunto davanti ai gabinetti dalle porte garbatamente spalancate, ringraziai le pareti degli atri e delle scale perché, avendomi già informato a sufficienza, mi risparmiavano quella specie di viaggio agli inferi. Passai oltre, aprendomi un varco tra la piccola folla che sostava davanti ai gabinetti e al contiguo distributore automatico di caffè, e dando involontari calci ai bicchieri di cartone plasticato che giacevano tutt'intorno. Arrivai nelle aule: anche lì un tappeto di cicche e di bicchierotti, un tavolone zoppo appoggiato al muro, scritte e disegni edificanti alle pareti, cattedre e banchi sbilenchi e polverosi, lavagne con grandi scritte a vernice che avrebbero impedito di scrivervi col gesso (questa volta l'ispirazione [p. 4] era davvero religiosa: Viva S. Tommaso d'Aquino!), avvolgibili rotti, bloccati in alto a lasciar passare tra i vetri l'implacabile sole del mattino sulle teste dei giovani. Poi gli studi dei colleghi: prima un minuscolo sgabuzzino, atto appena a contenere il tavolo con due sedie, una per il professore, l'altra per l'eventuale interlocutore: poi una stanza decorosa con divani e poltrone in vinilpelle: "Ma non sedertici: son pieni di pulci!". E lo strato di polvere confermava che da tempo nessuno ci si sedeva.

Giunsi infine nello studio dei miei due colleghi di pedagogia. Mi misero cordialmente a disposizione il terzo tavolo, supremamente ingombro di libri, opuscoli, schedari, macchine da scrivere, corrispondenze varie, nonché di un congruo numero di posacenere stracolmi di cicche, e circondata da una dozzina di sedie sfasciate. Grazie: questo era il mio posto di lavoro, purché fossi riuscito

a sgombrarne un angolo e quando non fosse stato occupato da altri per esami, seminari, colloqui individuali e di gruppo ecc.: cioè mai o quasi mai. Andai allora dal direttore dell'Istituto, e gli chiesi dove poggiare il capo o il resto del mio corpo affranto: mi avrebbe fatto riservare un posto a un tavolo nella fornitissima biblioteca, uno dei motivi di giusto orgoglio per il nostro Istituto. Passai in biblioteca e ne parlai al bibliotecario: "Per carità, professore – mi rispose – mezzora fa avrebbe sentito due suoi colleghi litigarsi un posto a un tavolo. Qui non c'è più posto per nessuno".

Avevo ormai capito. E allora, dopo aver osservato i muri e [p. 5] l'arredamento e avervi appreso la mia materiale collocazione, cominciai a scrutare gli esseri umani, confidando in una più confortante collocazione spirituale. Non erano male: i giovani, anche se la moda era di esibire superfluamente trascuratezza verso gli altri, a guardarli non più come gruppo indistinto, come avviene sempre all'entrare in un ambiente affollato, ma ad uno ad uno, erano migliori di quelle fredde mura con le loro calde decorazioni; e i colleghi che mi capitò di incontrare erano uomini di prestigio umani, dei [= dai, *scil.*] quali avrei potuto apprendere molto. Parafrasando l'antico detto, se l'Università era una sconcezza, gli universitari erano persone umane. Eppure anche in loro qualche cosa non andava, e fu per me risolutiva. Mi colpì che tutti mostrassero di stare a loro agio "*dans la merde*", e mi tornò alla mente quel racconto di fantascienza dove un astronauta disperso vaga angosciato sotto le eterne, schifose piogge del pianeta Venere, e scopre sbigottito i deformi venusiani viverci a loro agio dimenando felici la coda; finché a poco a poco vi si abitua, anzi vi si conforma a tal punto che un bel giorno si sorprende ad agitare anche lui, beato sotto la schifosa pioggia, la coda. Ecco, non volevo anch'io diventare un venusiano e sorprendermi un giorno ad agitare beato la coda in quello strano pianeta dell'Università di Roma. "Per disdegnoso gusto", la decisione fu subito presa. Tornai a precipizio a casa, presi i documenti per il congedo anticipato volontario che, per ogni eventualità, della vita, avevo preparato da tempo, e volai al Ministero a chiedere il congedo anticipato. Appresi che la domanda era irrevocabile e che la scadenza del mio servizio era fissata al 31 ottobre 1978.

[p. 6] Fin qui la cronaca. Forse scioccamente scherzosa ma certamente tanto veritiera che non so non vergognarmi del suo squallore. [p. 6 bis] Debbo comunque aggiungere che i sei anni successivi, fino a ieri, hanno dato altre ragioni alla decisione di allora.

Naturalmente, tenni la mia prima lezione senza toga e tocco, senza ermellino, ma in questo modo più confacente ai nostri tempi: affacciatomi all'aula, la vidi talmente ricoperta da cicche, bicchieretti e cartacce che, balzato indietro, andai a farmi dare una scopa dal bidello e, tornato in aula, la spazzai sotto gli occhi perplessi degli studenti, ai quali spiegai pacatamente che, se loro vivevano beati "*dans la merde*", io preferivo spazzarla via e poi vivere nel pulito. Dovetti poi ripetere più volte l'operazione nel corso degli anni. Il resto si svolse coerentemente, con umanissimi rapporti umani e continui tentativi di lavoro comune in un ambiente che negava ogni condizione per svolgerlo. Ogni lavoro

era poco più che un fingere di lavorare. Poi il 1977 chiari quale “sfascio” si celasse sotto l’incuria. E vorrei ricordare, perché non si è capito o non si è ripetuto abbastanza, che il 1977 cominciò a Roma il 2 febbraio, quando un attentato innescò una “spontanea” reazione studentesca, che ben presto non fu più antifascista, ma soprattutto anticomunista. Non è un’osservazione di parte: la cosa interessa tutti, perché allo sfascio generale dell’Università e della società si rispondeva, e si continua a rispondere, con una esasperata e ingigantita riproduzione dello sfascio, senza altra prospettiva. Fascisti e sfasciati cominciavano a darsi la mano. E non è forse questo il modo d’essere che rende così somiglianti la nostra società costituita e la variopinta ribellione ad essa? Ma così ho ormai abbozzato un discorso serio. [fine 6 bis; ripresa di p. 6]

Anzitutto: quanto sopra non può e non vuole minimamente esprimere un giudizio moralistico su quanti, diversamente da me, hanno il coraggio di restare nell’Università, se non altro perché assai diversi sono i modi di restarci: creando, subendo o combattendo quella sua evidente degradazione. Non può e non vuole nemmeno significare che un’università pulita (esista già, o sia ancora da pulire) sarebbe oggi, fermo restando la condizione generale della nostra società, un’università funzionale e razionale: troppi altri problemi culturali e sociali le incombono! Eppure, è certo che un’università razionale e funzionale non potrebbe essere un’università sudicia e sfasciata; è certo che il decoro materiale è parte imprescindibile di un quadro normale di vita culturale. Un museo, un istituto culturale, un’accademia, una chiesa non sarebbe neppure pensabile in una condizione normale e permanente di sudiciume e di abbandono; la Gioconda di Leonardo non splenderebbe a suo agio tra le immondizie, se non per momentaneo paradosso; si può cantare eccezionalmente *Te deum* in un lazzaretto immondo, o su un campo di battaglia insanguinato, ma non in un luogo di cura o di culto che sia quotidianamente insozzato per l’incuria dei suoi addetti e dei suoi fedeli. Così, se a ognuno di noi può essere avvenuto o avviene di studiare in condizioni disagiate o addirittura atroci, come Renato Serra portava con sé il suo Dante nella trincea in cui era destinato a morire o come i guerriglieri africani istituivano le loro scuole nella foresta, tuttavia una vita di studio collettiva [p. 7=8⁶] <che> non può tollerare come sua manifestazione esteriore la quotidiana sporcizia dovuta a incuria. Incuria? Nessuno sporcherebbe o lascerebbe sporcare un luogo che sentisse come sede della sua civile convivenza con altri per un comune lavoro culturale, un luogo su cui potesse esercitarsi, con gli altri, una sua padronanza, per crescervi come uomo. No: quell’incuria è un rifiuto: dietro di essa c’è, implicita o esplicita, la convinzione che il gioco non vale la candela, che non vale la pena di aver cura né di quelle strutture materiali, né del proprio comportamento in esse, né, soprattutto, di quella cultura che, fatta o da fare o da rifare, tuttavia è nostra. Ed io, che apparentemente le ho voltato

⁶ La numerazione delle pagine è lineare da 1 a 6, ma di seguito è presente una pagina numerata “6 bis” che costituisce un’integrazione al testo; per questo motivo l’ultima pagina del testo è numerata attraverso la doppia dicitura “7 (= 8!)”.

le spalle “per disdegnoso gusto”, io non l’ho rifiutata, ma l’ho affermata; come l’avevo affermata ogni volta che spietatamente la caricavo di critiche per [il] suo essere materiale e intellettuale, per il suo conformismo. E confido ora di continuare altrove, con altri modi, la stessa battaglia.

Ma non di me si tratta, o di altri individui come singoli. Si tratta della vita di un bene culturale entrato in crisi perché è in crisi l’intera nostra struttura sociale e, con essa, il nostro costume e le nostre convinzioni. Riformarlo con le leggi, questo bene? Contestarlo drasticamente, prima ancora o senza che si sappia contrapporvi un progetto positivo? Bruciarla, come ha scritto giorni fa a caratteri cubitali sulle sue pareti un bello spirito (un’eccezione per fortuna), che pur chiedeva di esservi assunto e stipendiato a vita? Non brucerei niente e nessuno, contesterei civilmente tutto e tutti, cercherei di elaborare realisticamente un progetto positivo, del resto, come si sta facendo. Ma so che questo non basta, e che il processo di rinascita sarà duro e lungo, come parte di un duro e lungo processo di rinascita della nostra società e del nostro costume.

2.4 Diana e le Muse. Sport e cultura sono inseparabili¹

Diana e le Muse

Sport e cultura sono inseparabili

(8-10 cartelle = 16-20.000 caratteri = 25-30 minuti)

Premessa

Quale oratore non sarebbe tentato d'iniziare ogni suo discorso proclamando che il suo argomento riguarda "uno dei più fondamentali elementi spirituali della vita". Questa affermazione, che ogni autore sarebbe tentato di usare qualunque fosse l'argomento del suo discorso, è di un grande autore che dirò presto.

Freschi come siamo di Olimpiadi, con quanto di bene e di male è sempre nelle cose umane, eccoci non a celebrare lo sport, per fortuna, ma a discutere con distaccato impegno su qualche cosa in apparenza remoto, la storia dello sport. Forse la distanza del nostro argomento dall'attualità immediata ci salverà dal rischio dell'ufficialità pomposa, proprio di ogni celebrazione, e dall'accusa di esaltare il presente ignorando le sue contraddizioni.

Scopo della mia relazione è approfondire due aspetti: primo, la presenza, se non altro, dello sport nella cultura, cioè nella letteratura e nelle arti, e perciò nella coscienza diffusa; secondo, il valore dello sport come cultura esso stesso, indispensabile per comprendere lo sviluppo complessivo della civiltà. Partendo, insomma, dallo scopo dichiarato di questo convegno, intendo indagare se è possibile andar oltre, ipotizzando l'importanza della storia dello sport non solo per la cultura dello sport, ma per la storia stessa della cultura.

La vita dell'uomo conosce aspetti gravi e leggeri, e, tra questi, giochi sia d'ingegno (per usare un termine cinquecentesco) sia di movimento, in particolare quelli che, sottoposti a regole, divengono gara per lo spettacolo, come mimesi e trasfigurazione della realtà: non è possibile intenderne la storia umana, isolando gli uni dagli altri.

L'aristotelico *animal ridens*, l'*homo sapiens* e *faber*, ha inventato lo sport e ha bisogno di sport. Ma la storiografia tradizionale ha dato rilievo soprattutto

¹ MuSEd, Fondo MAM, s. 5, ss. 5, b. 73, f. 4: "I seminario europeo di Storia dello sport, 1996". Si tratta di un dattiloscritto composto da 15 fogli di carta di riciclo rilegati in alto a sinistra per mezzo di un fermaglio. Il testo di 15 pp., tutte numerate da Manacorda, è scritto sul verso di un dattiloscritto preparatorio di vari capitoli dell'opera *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura*, ad oggi solo in parte pubblicato dall'editore Lancillotto e Nausica (cfr., *supra*, L. Silvestri, *Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele*, pp. 105-119). Sono presenti alcune correzioni a matita e penna rossa. Lo scritto è il testo di preparazione per la relazione pronunciata da Manacorda presso l'"European Committee for the History of Sport", poi rielaborata e pubblicata con il medesimo titolo, *Diana e le Muse. Sport e cultura sono inseparabili*, in *La comune eredità dello sport in Europa*. Atti del I° Seminario Europeo di Storia dello Sport. Roma, Scuola dello Sport - CONI. 29 novembre - 1 dicembre, a cura di A. Krüger e A. Teja, Scuola dello Sport - CONI, Roma 1997, pp. 17-20. In questa relazione, da cui scaturiranno i temi poi presenti nel suo lavoro monumentale sulla storia dello sport che uscirà postumo, Manacorda ripercorre la centralità e il valore dello sport, inteso come manifestazione di una concezione unitaria della cultura e come espressione, a sua volta, di una visione "olistica" e integrata dell'essere umano (mente e corpo), a partire dall'antichità greco-classica fino ad arrivare al Rinascimento e all'età moderna.

alle manifestazioni dell'*homo sapiens*, tra le quali vanno intese tutte le attività intellettuali in senso lato: cultura, politica, costume ecc. Quanto poi all'*homo faber*, solo da un paio di secoli si sono cominciati a studiare anche gli sviluppi storici dell'attività economico-produttiva. Poi le moderne correnti storiografiche, come *les Annales*, hanno rivolto la loro attenzione anche agli aspetti minori della vita quotidiana e del costume, lasciando tuttavia in ombra gli aspetti ludici, emersi solo recentemente, ma sempre come oggetto di una storiografia specializzata.

[p. 2] Così la ricerca storiografica sull'*homo ludens*, e in particolare sul gioco in movimento e lo sport, nata relativamente tardi, è rimasta specialistica, non connessa alle altre né per le fonti né per l'oggetto, settorialmente limitato ai suoi aspetti visibili, quali il gesto atletico, le gare, le strutture, la partecipazione degli spettatori: aspetti certamente primari e non trascurabili, ma non i soli possibili.

Siamo in presenza di un paradosso: la vita dell'uomo è in vari modi e misure un inestricabile intreccio di corpo e spirito, di attività impegnate (sia intellettuali sia materialmente produttive) e di attività disinteressate o ludiche (giochi di movimento e d'ingegno, appunto); ma le relative storiografie restano idealmente e materialmente separate. Nessuna storia della ginnastica e dello sport prende in considerazione il suo oggetto insieme alla storia della cultura o della politica o dell'economia; e nessuna storia della cultura o della politica o dell'economia prende in considerazione il suo oggetto insieme alla storia della ginnastica e dello sport.

Esiste, sì, come pietra miliare sulla via di un'interpretazione globale di questo aspetto, il vecchio libro del 1938, *Homo ludens*, di Johan Huizinga, al quale si deve la definizione del gioco come elemento spirituale della vita, che ho citato all'inizio. Partendo dalla considerazione del gioco come "un'azione libera, che impegna totalmente, in tempi e spazi definiti, secondo regole, suscitando rapporti sociali, e creando tensione e *suspense*", egli affermava che "la cultura si sviluppa nel gioco e come gioco" e indagava la natura ludica di ogni attività seria: "culto, poesia, musica e danza, saggezza e sapere, diritto, lotta armata, convenzioni nobiliari". Insomma, per lui l'aspetto ludico della vita è "inerente alle azioni più elevate, crea ordine, anzi è ordine e bellezza in sé", e addirittura "sa innalzarsi a vette di santità e di bellezza che la serietà non raggiunge".

In questa acuta indagine non mancava, certo, l'attenzione anche all'esercizio fisico, dai giochi primari dei neonati e degli adolescenti, simili a quelli dei cuccioli degli altri mammiferi, alle forme superiori dei giochi di indole sociale, cioè la gara o sport, in cui prevale l'elemento regole e spettacolo, e il gioco "si irrigidisce a serietà". Ma nell'identificazione, pur feconda di geniali intuizioni, della cultura col gioco sembra perdersi ogni distinzione tra l'una e l'altro, e il gioco in quanto tale, in particolare il gioco di movimento, la gara e lo sport, finiscono col perdere ogni loro peculiarità e scomparire quasi del tutto. Sarebbe confusione insopportabile identificare senz'altro sport e cultura, o sostenere

che l'uno è anche l'altra, e viceversa, senza distinzione: tra [p. 3] l'*Infinito* di Leopardi e il record mondial dei 100 metri una differenza c'è.

Per noi si tratta dunque di affermare non tanto che la cultura è gioco, quanto che il gioco, anche quello di movimento, è anch'esso cultura, e quindi di segnalare la sua presenza nella coscienza, tentare una storia del gioco e dello sport integrata in quella della cultura, e mostrare come la sua conoscenza serva a meglio comprendere tutto l'insieme dell'attività umana. Ogni età si caratterizza infatti nello sport tanto quanto nella cultura, e la lettura dell'uno può e deve servire alla lettura dell'altra.

1. La presenza dello sport nella cultura

Sul primo punto, la presenza dello sport nella cultura, dobbiamo pensare in termini di multimedialità, di cui si deve parlare non soltanto per l'oggi. Esiste infatti anche una multimedialità antica, in cui ai molti generi di documenti scritti si associano le arti figurative e plastiche, gli attrezzi sportivi, e infine le testimonianze materiali. Fondata su queste fonti specialistiche multimediali, già esiste una vasta storiografia sportiva, anzitutto del mondo classico, cominciata nel Rinascimento col Mercuriale, ed enormemente sviluppata oggi. Ma noi considereremo qui soprattutto le testimonianze letterarie non dichiaratamente sportive, e proprio perciò indizio della presenza dello sport oltre che nei suoi spazi e tempi fisici anche nella coscienza diffusa. Nella grande e bella letteratura non specialistica esiste una messe enorme di notizie ed interpretazioni del fenomeno sportivo, che è un campo ancora aperto di ricerca.

Per cominciare dal mondo antico, a parte le testimonianze archeologiche e le opere specialistiche e "realistiche" di medici e ginnastici, come Ippocrate, Galeno, Oribasio, Filostrato, che ci descrivono i particolari tecnici e le condizioni sanitarie dello sport, e oltre agli autori grandissimi e ben noti di opere storiche o teoretiche o di fantasia, da Omero e Virgilio a Platone, che dedicano allo sport pagine famose, ce ne sono moltissimi altri del tutto occasionali. Penso a Ovidio delle *Metamorfosi*, a Stazio dell'*Achilleide*, a Seneca delle *Epistole* e a tanti minori: è impossibile nominarli tutti, e non si può certo dire che siano da scoprire, dato che li potremmo trovare ampiamente citati già dagli umanisti del quattrocento e dai trattatisti del seicento, come Meursius, Souterius, Gro-novius, nonché dai cronisti sportivi delle giostre nobiliari, i cui autori erano² [p. 4] spesso dei grandi eruditi, che ne sapevano molto più di noi.

E quanto al medioevo, si conoscono e si adoperano fonti specialistiche, quali i decreti sovrani di re, papi, e signori locali, gli statuti e le cronache cittadine, le miniature nei codici, e gli affreschi nelle sale dei castelli e delle dimore signorili nelle città (le chiese, si sa, commissionano agli artisti madonne, croci-

² Manacorda aggiunge a fine pagina, a matita, senza apparentemente legarla al corpo del testo, la seguente frase: «La fantasia poetica è spesso più descrittiva e documentaria, per così dire, dei documenti intenzionali e ufficiali».

fissi, e santi; i castelli commissionano “dame, cavalieri e audaci imprese” belliche o sportive), senza contare i libri dei tornei, i *Turnierbuecher*, delle casate nobiliari tedesche. Ma ci sono inoltre, e non si adoperano abbastanza, le fonti di fantasia, a cominciare da quel patrimonio comune della letteratura europea, che sono i poemi cavallereschi del ciclo carolingio o d’Artù. Le loro fantasie ridondano di giostre, tornei e duelli altrettanto realisticamente delle cronache e dei documenti ufficiali; e vi si possono apprendere i rituali e le tecniche dei duelli alle [p.n.l.] e delle armeggerie, loro mimesi, più che in qualsiasi trattato specialistico.

[p. 5] Con l’inizio poi dell’arte della stampa, i documenti specialistici, scritti e figurati, aumentano incredibilmente, perché alle storie più ampie si aggiungono le cronache quotidiane di imprese sportive nobiliari o cittadine, che oggi diremmo di tipo giornalistico, spesso corredate da preziosissime incisioni, con le quali le corti signorili sembrano comunicarsi a gara le testimonianze delle sontuosità della loro vita. E comunque, non sono forse piene di sport le pagine degli storici minori e maggiori, fino al Machiavelli, e di giuristi, canonisti, moralisti, oltre, ovviamente[,] a quei trattatisti della *scientia delle armi* che sono ossessivamente presenti nei secoli del barocco? Ma quel che conta è che lo sport continua a occupare anche la bella letteratura disinteressata, come i nostri Marino o Chiabrera e gli stanchi poemi cavallereschi di vario genere. Superfluo e impossibile rincorrerli qui nelle citazioni: ogni popolo ha la sua letteratura coi suoi autori, che in vari stili e con vari interessi ci parlano di sport; e ognuno può estendere ad altri paesi notazioni analoghe. Del resto, non è forse vero che per secoli insigni visitatori venuti da tutta Europa in Italia, come Erasmo, Rabelais, Montaigne, su su fino a Goethe e a tutti i viaggiatori inglesi, dal Lassels fino alla *idle woman* Frances Elliot nel primo ottocento, ci hanno lasciato preziose testimonianze anche sullo sport nel nostro paese?

E ci sono poi le vedute di monumenti, arricchite spesso dalla presenza di figure umane che praticano degli sport, nelle quali accanto agli autori italiani, come il Mascardi³, eccellono spesso autori stranieri come Dupérac, Van Cleef, Thomas, Vernet, Godby: segno del loro interesse per una società, quella italiana, allora all’avanguardia, e per i suoi sport. Del resto, anche Huizinga osservava che “sui quadri olandesi del Seicento si vedono gli uomini giocare diligentemente a pallamaglio”.

Più tardi, mentre nasce il moderno giornalismo sportivo, arricchito prima di disegni, poi di fotografie, ci saranno poeti e romanzieri di ogni corrente culturale – romantici, neoromantici, veristi, neoclassicisti, crepuscolari, futuristi – a testimoniare la presenza dello sport nella vita e nelle coscienze: la letteratura di fantasia continua a darci testimonianza della presenza dello sport nella vita vissuta e nella coscienza diffusa degli uomini anche del nostro tempo.

[p. 6] Quanta letteratura e poesia e scultura e pittura, quanto antica e nuova multimedialità accompagnano gli sport! Ma la storiografia sportiva, quanto più è erudita, tanto più resta inevitabilmente specialistica, e così ripete la se-

³ Manacorda aggiunge a matita a lato della pagina: «Paolo Uccello Canaletto».

parazione e l'esclusione dell'attività ludica dal contesto della vita umana. Non è certo da sottovalutare l'esigenza di tale ricerca specialistica: ma se ci dovessimo limitare a queste espressioni visibili del fatto ludico-sportivo, noi faremmo pochi passi avanti nella sua comprensione, e nessuno nella visione generale della civiltà umana. La storia dello sport, chiusa in se stessa, resterebbe pur sempre una storia minore, da specialisti per gli interessati. Altro che Huizinga e la sua concezione ludica della cultura! Si rischia di dimenticare che il gioco stesso e lo sport sono, a loro modo, cultura. Momenti cruciali della storia, come l'acculturazione greca di Roma, la cristianizzazione dell'impero romano, l'intervento di popolazione "barbariche", la rinascita umanistica, il barocco, l'età dei lumi, la rivoluzione, possono esser letti nelle vicende sportive con altrettanta chiarezza che nelle vicende culturali, soprattutto quando siano assunte nella grande letteratura.

2. Lo sport strumento di cultura, per comprendere l'intera storia della civiltà.

Ma a questo punto, occorre porsi una domanda: che vuol dire fare storia dello sport come cultura? E come la conoscenza dello sport può servire alla più generale comprensione della storia umana? Prendiamo due aspetti dello sport nel mondo antico, ben noti agli storici ma forse non approfonditi appieno: il suo rapporto con la guerra e il suo carattere sacrale.

Rifacciamoci anzitutto alla Grecia, una civiltà in cui la guerra appariva non soltanto necessaria per la sopravvivenza, ma anche, per dirla con Platone, "la cosa più bella". Ebbene, il primo sport che incontriamo, spontaneo e non spettacolare, è, nell'*Iliade*, quello dei [p. 7] mirmidoni che, ritirati dalla battaglia a causa dell'ira di Achille, "sulla riva del mare si dilettano del disco, del giavelotto e delle frecce". Certo, ci saranno poi nell'*Odissea* anche sport di pace, ma quel primo sport è un'evidente mimesi di guerra. Poi nei giochi funebri per Patroclo, dove le gare, combattute dai grandi, sono anche spettacolo, compaiono altre arti di guerra: tra cui, il combattimento in armi e, più solenne di tutte, la corsa con quei carri. Ma dov'è la mimesi, se quei carri servivano in battaglia soltanto come mezzo di trasporto? Ci troviamo poi tra la vecchia tesi di Burckhardt, che chi ha la guerra non ha bisogno del torneo, cioè di sport che ne siano mimesi, e quella di Huizinga, che la guerra, rientrando nel carattere ludico di tutta la vita umana, ha funzione culturale e si svolge nelle forme rituali di una solenne gara nobiliare. E c'è allora da domandarsi: è la guerra che ha carattere di gioco, o il gioco che è mimesi di guerra? E qual è il rapporto tra guerra, classi dominanti e sport? La domanda implica una evidente risposta sul carattere sociale dello sport.

Anche in Etruria e nella Roma arcaica le gare più solenni sono equestri: corse al galoppo e coi carri. Come mai, se Roma era famosa soprattutto per la fanteria delle sue legioni? Non si smentisce così l'ipotesi dello sport come trasfigurazione e mimesi di guerra? Il fatto è che ci troviamo di fronte a un popolo,

prima che di agricoltori, di butteri maremmani: vogliamo dire di *caw-bois* [= *caw-boys*, *scil.*]? Ma, se questo spiega i cavalli, da dove vengono le gare coi carri, se, al pari dei greci, anche gli etruschi e i romani non combattevano coi carri? Come mai guerra senza carri, e sport coi carri, se lo sport è mimesi di guerra? Non dovremo forse ipotizzare che quei butteri indigeni avessero subito influenze asiatiche attraverso gli etruschi, oriundi dell'Asia minore, come i Troiani, definiti da Omero "domatori di cavalli"?

Quest'uso di guerra ci appare poi, teste Cesare, all'altro capo d'Europa tra i britanni, popolazione celta, i cui insediamenti andarono dall'Asia minore fino a quelle loro ultime sedi nord-occidentali. E non si attribuisce del resto ai celti l'introduzione della ruota nell'occidente? Ma non basta: [p. 8] quanto alla guerra e allo sport coi cavalli, troveremo altre e più lontane influenze asiatiche anche tra i germani. Dopo aver appreso da Cesare e da Tacito che i primi germani venuti in contatto con Roma (o i secondi, dopo i cimbri e i teutoni) erano valenti soprattutto nel correre e nel combattere a piedi, apprenderemo poi da Vegezio che gli ultimi germani, visigoti e ostrogoti, e più tardi i longobardi nonché i sassoni d'Inghilterra e, teste Olaus Magnus, i goti della Scandinavia, erano invece valenti soprattutto a cavallo. Non dobbiamo allora supporre che questi ultimi germani avessero appreso l'uso del cavallo da unni e alanni [= alani, *scil.*], popolazioni asiatiche nelle quali erano stati incorporati? E sarà un caso che tutti costoro praticassero ludi equestri simili a quelli dei butteri antichi di Roma⁴? Ecco dunque che lo sport, mimesi di guerra, ci ha portato dai troiani e dai greci agli etruschi e ai romani, indi ai celti e ai britanni, quindi ai germani, infine agli unni e agli alani, alla ricerca di comuni tratti di civiltà, in quella guerra che è anche *ludus*, e in quello sport, sua mimesi, che è anche cultura.

E vediamo l'altro aspetto dello sport antico, il suo ben noto carattere statale e sacrale. Come ci dice Livio, nell'antica Roma, "città religiosissima", e abituata a scendere in guerra ogni anno, l'importanza dei ludi (sportivi e scenici, di movimento e d'ingegno) era tanta che alcuni anni in cui non ci furono guerre o ribellioni "parvero insigni per i ludi"; che si creò apposta un dittatore "solo perché, essendo malato il pretore, ci fosse chi desse il segno della partenza delle quadrighe nei ludi romani"; che addirittura la sanguinosa sconfitta di Canne, fu attribuita a una profanazione perpetrata dal console Varrone durante i ludi circensi; e che, di fronte a un terremoto e ad episodi inquietanti durante una processione (*lectisternium*), "ad espiarli non si fece altro che organizzare i ludi". Dunque, si facevano ludi per deplorare calamità, invocare successi in guerra e ringraziarne gli dèi: insomma, secondo la formula ricorrente, "per il culto degli dèi e il piacere degli uomini". Che coinvolgimento di sport e cultura! Già Livio si commoveva al ricordarlo, e scriveva: "Mentre scrivo di queste cose vetuste, non so come l'animo mi si fa antico". Ebbene, se l'animo nostro non si farà antico, come potremo comprendere il senso profondo di queste vicende?

⁴ Manacorda aggiunge a matita nel margine destro del testo: «cavallo sacrificato!».

Una riprova di questo valore culturale, dello sport nel mondo antico, ci viene in negativo dagli autori cristiani, la cui polemica da Tertulliano ad Agostino insiste soprattutto contro circensi e *munera*, fino a Teodosio che [p. 9] contrapponeva al culto cristiano i circensi, proibendoli *die dominica*, “nel giorno del Signore”: una rimozione del ludico che è, implicitamente, una presa d’atto della sua presenza nella coscienza del tempo, e segna comunque il discrimine tra due civiltà.

Prescindere in questo caso dalle vicende dello sport e dal loro far parte della battaglia delle idee significa precludersi ogni comprensione della svolta storica che porta dalle società classiche alla società cristiana.

Lo sport, invano vietato dall’impero cristiano, è poi onnipresente nella società barbarico-cristiana; ma il mutamento è sensibile, anche se certe forme fisiche elementari rimangono costanti. Il passaggio dalla società ellenistico-romana alla società cristiano-barbarica si manifesta evidente nella fine di circensi e *munera gladiatoria* e nell’inizio delle armeggerie e delle giostre nobiliari. Ciò che più colpisce è la netta separazione tra *clerici* e *milites*, inizialmente è anche una divisione tra popoli, romani e germani, che rinnega l’unità di *arma* e *togae*, cioè di milizia e di cultura, propria dei romani. Le armeggerie barbariche cominceranno nel 552 con l’esibizione equestre di Totila davanti al nemico prima della battaglia, che lui perderà, di Tagina, e arriveranno, novecento anni dopo, all’esibizione mortale di Enrico III e oltre. Ma contemporaneamente è forse da osservare una più marcata continuità negli sport popolari delle popolazioni romane soggiate: *compitalicia* e *catervae* dell’antica Roma, scontri di massa mal regolamentati, si tramandano più o meno inalterati nelle cosiddette pugne e nei sassi dei comuni medievali: i ceti subalterni, si sa, sono più conservatori.

Se si considera un altro momento storico di svolta, il Rinascimento, in due città italiane, Ferrara e Firenze, sede l’una di una cultura medieval-cavalleresca, l’altra della nuova cultura umanistica, il rapporto sport-cultura si fa ancora più evidente. A Ferrara, legata politica- e culturalmente alla nazione cavalleresca per eccellenza, la Francia [p. 10], i signori estensi, appaiono dediti a giostre e a cacce, si fanno ritrarre in armi, e sono tanto ignari di ogni cultura, che i loro cortigiani letterati devono scrivergli in dialetto; e la loro corte è sede di quella letteratura cavalleresca che va dal Boiardo all’Ariosto al Tasso, e di una pittura di contenuto sportivo, con corse, cacce, palii, cavalcate, palla, pugilato, che va dal Tura al Cossa⁵. Invece a Firenze, centro principale di sviluppo della nuova cultura umanistica, Lorenzo il Magnifico, abile anch’egli nelle giostre ma più nei versi, associa,

⁵ Nonostante Manacorda evidenzi il periodo che va da «e la loro corte è sede [...]» fino al punto come parte di testo da spostare qualche riga dopo, si è deciso di lasciare le righe nella loro posizione iniziale poiché altrimenti il loro contenuto risulterebbe palesemente erroneo. Infatti, se spostato, il brano si riferirebbe a Lorenzo il Magnifico, mentre è noto che la letteratura cavalleresca di Boiardo, Ariosto e Tasso, di cui si parla nel brano segnato da Manacorda, è da mettere in relazione alla corte della città di Ferrara. Probabilmente si tratta di indicazioni di lavoro che Manacorda ha appuntato per sé e alle quali non ha poi dato seguito.

per dirla col Poliziano, “Diana alle Muse”, o, per dirla col Machiavelli, “la vita leggiera e la grave”, cioè lo sport cavalleresco alla cultura, e si fa ritrarre non in armi ma in meditazione. E non sarà un caso se, più tardi, per celebrare le solennità civili, proprio a Firenze, insieme con le consuete armeggerie cavalleresche, nascerà quella nuova forma di cultura che è il melodramma, cioè l’opera lirica: già, Diana e le Muse ancora insieme. Una differenza di costume e di cultura che ha dimensione europea, corrispondendo a quella tra Francia e Italia, e segna una svolta storica. Proprio considerando i giochi di movimento e i loro riflessi nella letteratura e nell’arte, si comprendono meglio questi sviluppi.

Ebbene, ritroviamo questo contrasto nella disputa tra armi e lettere, che si può leggere in quel *Cortegiano* del Castiglione che fu per secoli manuale di “cortesìa”, cioè di civiltà, in Europa. Si discuteva se i nobili, ormai “cortegiani” più che cavalieri, dovessero essere esperti solo della milizia (e delle armeggerie, loro mimesi sportiva) come ancora a Ferrara, o anche della cultura come ormai a Firenze. La disputa impronterà di sé la cultura europea del tempo, tanto che, un secolo più tardi, il Cervantes ne fa discutere il suo don Chisciotte come di “una questione rimasta finora indecisa”.

Giostre e armeggerie continuano ad essere la manifestazione principale dello sport nobiliare, che il barocco rende sempre più pomposo, accentuando la separazione dagli sport popolari: i poeti, come il Chiabrera, piangono nei loro versi il destino di un nobile gagliardo negli sport cavallereschi ma che non aveva avuto la fortuna di morire combattendo. Poi, nel settecento, anche lo sport si ingentilisce e l’Arcadia disprezza la [p. 11] forza guerresca, e il Rolli esalta nei suoi versi l’idillio e la gentilezza; e si può dire che la fine delle armeggerie e delle giostre cristiano-barbariche segna la fine del medioevo: una periodizzazione della storia a cui le vicende sportive inducono con più evidenza che quelle culturali.

Poi l’illuminismo presenta una moderna lettura dello sport, fuori da ogni destino di guerra e si passa dalle armeggerie all’ippica, cioè allo sport moderno di tipo inglese, dai duelli e dalla “scienza dell’armi” alla ginnastica [p.n.l.] di tipo tedesco e all’educazione fisica. Ormai cambia sensibilmente anche il gesto sportivo e, soprattutto, la sua natura sociale: anche nello sport dalla rigida divisione in “stati” o ceti si passa alla più mobile divisione in classi. Sulla spinta del rinnovamento illuministico, la rivoluzione francese porrà per la prima volta l’educazione “fisica” accanto alle altre forme di educazione, “letteraria, intellettuale, morale, industriale”, e cercherà di saldare l’antica frattura tra sport nobiliari e sport popolari. Poi, nella restaurazione, questa eredità rivoluzionaria della moderna, anticristiana riconquista del corpo, cioè la ginnastica e lo sport, avranno a tal punto invaso le coscienze, che perfino molti scrittori cattolici di politica e di pedagogia, non potendo cancellarla, cercheranno di farla propria.

La ginnastica sette-ottocentesca sarà, insieme con lo sport inglese, la madre di gran parte degli sport attuali. Ogni Stato moderno introdurrà per legge la “ginnastica” nel processo educativo scolastico.

E qui, a proposito di questa unità di corpo e spirito, di sport e cultura, giova un riferimento particolare. Alla tradizione rivoluzionaria si ispireranno nel

nuovo Regno d'Italia due iniziative della sinistra liberal-democratica, salita finalmente al potere nel 1876: l'obbligo scolastico del 1877 (legge Coppino), deplorato dai clericali come un infanticidio, e l'introduzione della ginnastica a scuola nel 1878 (legge De Sanctis: il nostro Sainte-Beuve, per intenderci). Ebbene: di solito queste due leggi sono studiate dagli storici ignorando la loro contestualità e isolando l'uno dall'altro il fatto "spirituale" dell'alfabeto e il fatto "fisico" della ginnastica: una svista dovuta alla consueta specializzazione [p. 12] storiografica, mentre nella coscienza stessa dei loro protagonisti i due atti corrispondono a un'unica intenzione culturale e politica: per dirla con De Sanctis, rifare "la pianta uomo" nel corpo e nello spirito. E del resto, l'educazione fisica nella scuola non è forse una soluzione in chiave moderna della disputa rinascimentale su armi e lettere?

Quanto alla contemporaneità, è sempre difficile da interpretare nelle sue contraddizioni, perché noi stessi vi siamo coinvolti. Aveva o non aveva ragione Huizinga quando, giungendo al mondo contemporaneo, gli veniva meno l'identificazione tra gioco e cultura, perché nel gioco e nello sport non riusciva a trovare se non quei caratteri negativi che riassumeva sotto il nome di puerilismo? La sua felice intuizione si arrestava alle soglie dell'oggi: "Nella vita odierna – scriveva – lo sport occupa un posto a latere del processo propriamente culturale, il quale si svolge senza di lui... L'antico nesso col culto è andato completamente perduto nello sport moderno".

Sì, il nesso col culto si è perduto, ma ci sono molti aspetti di segno opposto, come la nascita di una storia dello sport, il più marcato intervento in esso della scienza, dalla medicina ai perfezionamenti tecnici delle attrezzature e delle sedi sportive, e la nascita di sport, dai più diffusi agli estremi, impensabili senza lo sviluppo della moderna scienza e tecnologia. Lo sport invade a sua volta la vita quotidiana della gente e diventa costume, ad esempio quando si sfrutta il prestigio dei campioni per pubblicizzare prodotti e diffondere abitudini, o quando nella stampa, nel cinema, nella radio e nella TV si usa il suo gergo per parlare di questioni politiche e culturali. Anche tutto questo è cultura.

È ancora: nelle società opulente il tempo libero di massa diventa *loisir* e sport; e la nostra è forse l'età della diffusione massima del dilettantismo, sport popolari senza più differenze di classe in apparenza. Non c'è più la netta distinzione tra sport nobiliari e popolareschi, ma resta la differenza tra sport ricchi e sport poveri. [p. 13] Ma non è certo diminuita la presenza dello sport nella letteratura e nell'arte, anche in quella più rarefatta e "disinteressata", anche se non abbiamo ancora i nuovi Omero e i nuovi Virgilio. Non è tutto questo cultura?

Di fatto nello sport spettacolo, sia le Olimpiadi, nate come celebrazione del dilettantismo, e i campionati mondiali, nati come celebrazione del professionismo, non si scorge più alcuna differenza, soffocate come sono l'una e l'altra da una totale mercificazione. Se questa non annulla la bellezza del gesto sportivo, inficia però il principio della gratuità e del disinteresse ad esso originariamente inerente. E appare uno degli elementi del dominio occidentale sul mondo: esporta i propri sport come esporta le proprie religioni e i propri prodotti ma-

teriali. Il nostro etnocentrismo sportivo propone generi di gare, modalità di arbitraggi e valutazioni, uso e controllo del doping, rituali celebrativi, sistemi di organizzazione, spettacolarizzazione, mercificazione, ecc. Altro che puerilismo!

Queste forme moderne di attività fisiche sono strettamente coinvolte negli sviluppi politici e culturali, senza dei quali non le si può comprendere, e a loro volta aiutano a comprenderli.

Come si può, allora, isolare la storia dello sport, come non usarla per una comprensione globale della storia di cultura e di tutti gli sviluppi umani? Per rendersi conto della sua presenza negli sviluppi storici di un'intera civiltà, occorre nella ricerca storiografica metterlo in sinossi con quegli sviluppi e dargli la dignità di fatto di cultura e di strumento per la loro conoscenza.

Occorre rivendicare la piena appartenenza della storia dello sport alla storia generale dello sviluppo umano.

[p. 14] Conclusione

Dunque, anche lo sport, come tutta la cultura umana, ha le sue contraddizioni. A dire tutto il significato umano dello sport ci possono forse aiutare anche alcune considerazioni delle moderne scienze biologiche dell'uomo.

Quanto è suggerito dalla ricerca antropologico-culturale su l'*homo ludens*, cioè che gli aspetti culturali non si impoveriscono ma si arricchiscono e si giustificano, quando li si interpreti come gioco, trova rispondenza nelle moderne ricerche antropologico-biologiche, secondo cui non si impoverisce ma si arricchisce la mente dicendola collegata alla fisicità del cervello. Secondo i fisici-neuro-biologi, l'attività razionale non nasce in se stessa o da un nulla astratto, ma è fondata sull'attività non solo della parte alta, più evoluta del cervello, ma anche della sua zona inferiore e più antica, che presiede al corpo e ai suoi rapporti col mondo esterno. Il cervello opera interagendo con l'intero corpo, e senza il corpo e senza emozioni e sentimenti, il cervello non pensa. La mente è nell'organismo intero, e si può parlare del "cervello pensoso del corpo", e per converso, della "mente intrisa nel corpo"; e non si tratta di una concezione materialistica, ma della storia entusiasmante di come dalla materia corporea nasce lo spirito dell'uomo: sentimenti, coscienza, e capacità di scelta. [p.n.l.] sport è sforzo di conoscenza e di volontà esercitato su quel *primum* umano che è il nostro corpo, anziché sul mondo esterno, naturale o sociale, o sulle astratte possibilità della nostra mente; il movimento [p.n.l.] un gioco non necessario, aspetto non secondario del costume sociale. È dove mai, più che nello sport emerge in primo piano quell'aspetto supremo della psiche umana che, tra gli studiosi di psicologia evolutiva, soprattutto Wygockij, distinguendosi da Piaget, ha sottolineato come suo stato ultimo e superiore, cioè appunto la volontà?

All'itinerario antropologico-culturale corrisponde dunque l'itinerario antropologico-biologico: vorrei dire, alla filogenesi culturale l'ontogenesi fisiologica. Le due ricerche confermano [p. 15] l'unicità della natura umana,

l'inseparabilità del momento fisico e ludico dal momento razionale e culturale. Sì che il momento ludico non ha alcuna necessità di una giustificazione a posteriori nel momento culturale e morale: è questo, semmai, che non può fare a meno dell'altro. Non aveva torto Huizinga nell'asserire che il gioco in sé, pur essendo attività dello spirito, non è né virtù né peccato, e non contiene una funzione morale, e nel criticare l'idea, risalente alla scissione cristiana tra gioco e vita morale, che esso debba essere in funzione di un'altra cosa o utilità.

E a questo punto, dato che il discorso sportivo è diventato un discorso pedagogico, sulla formazione dell'uomo, non si può concludere senza almeno un accenno che dalla contemplazione del passato ci porti alla progettazione del futuro, dalla storiografia alla pedagogia.

Nell'educazione dell'uomo si deve ripensare, ovviamente in forme nuove, a una resurrezione di quell'unità di "ginnastica" e "musica", di cui parlava Platone. Ciò comporta una rivoluzione pedagogica che associ l'aspetto [p.n.l.] fisico-sportivo a quello culturale. E perciò, occorre che le strutture politico-amministrative a ciò deputate, in generale i ministeri della istruzione [= dell'istruzione, *scil.*] e della sanità, collaborino con le istituzioni sportive. Occorre, insomma, fare della scuola il "luogo degli adolescenti", dove, conforme alla loro natura, sia possibile una crescita congiunta, del corpo e dello spirito, del movimento e dell'ingegno, della vita leggera e della grave, e dove insomma alberghino insieme Diana e le Muse. E non è forse questo il migliore destino a cui possa essere educato l'essere umano?

2.5 Il marxismo e l'educazione⁶

PROF. MARIO ALIGHIERO
MANACORDA

Roma 3 – Via Castro Pretorio
2006?⁷

Il marxismo e l'educazione

PRESIDE: Mi limiterò a dire poche cose, soprattutto per i nostri giovani studenti. Mario Alighiero Manacorda, che oggi ci fa l'onore di tenere una lezione in quest'aula della nostra Facoltà per iniziativa della Prof.ssa Carmela Covato, è una persona che ha molto influito sui percorsi biografici delle persone della mia generazione, di me, di Carmela e di altri. Per il ruolo eminente che lui ha svolto nel dibattito politico e culturale di anni importanti nella storia del nostro paese, nel dibattito che si svolgeva tra cattolici, idealisti e quant'altro. Mario Alighiero Manacorda ha avuto il ruolo storico di introdurre una lettura in chiave marxistica, oggi più predittivamente marxiana, delle cose dell'educazione. È stato un punto di riferimento per molti di noi, ed è stato l'elaboratore di una riflessione e di un pensiero di cui si è tenuto conto. C'è anche da aggiungere che Mario Alighiero Manacorda non era un intellettuale isolato, era uno studioso, però era anche un militante quindi operava nell'ambito di organizzazioni politiche e culturali che hanno fortemente influito a determinare i percorsi che hanno portato a importanti riforme della scuola e comunque a determinare il dibattito. Mario Alighiero Manacorda bisogna sentirlo e bisogna leggerlo. Oggi voi lo sentirete, io mi auguro e spero che vogliate anche leggerlo. Dice la Prof.ssa Covato che ha appena pubblicato un volume "*Cristianità o Europa?* con il sottotitolo un po' provocatorio: *Come il cristianesimo*

⁶ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 14, f. 73: scritti 4: "Il marxismo e l'educazione". Si tratta di un dattiloscritto composto da 17 fogli di carta bianca senza rilegatura. Il testo di 16 pp., tutte numerate da Manacorda eccetto p. 1 e p. 10 (si passa infatti, per distrazione dell'autore, direttamente da p. 9 a p. 11), è scritto sul recto dei fogli, il verso è bianco. Sono presenti correzioni a matita da parte di Manacorda e una piccola didascalia manoscritta in alto a destra di p. 1 che riguarda l'occasione della lezione-conferenza.

Si tratta della trascrizione della lezione tenuta da Manacorda presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre", su invito della prof.ssa Carmela Covato. Tale trascrizione non è di Manacorda, il quale, tuttavia, revisiona il testo nella forma che qui si presenta. Nell'introdurre la lezione, Covato sottolinea l'importanza rivestita da Manacorda nell'aver portato nella pedagogia italiana un punto di vista alternativo alle altre correnti pedagogiche allora dominanti, di stampo cattolico o laico di ispirazione attivistica. Manacorda, da parte sua, sottolinea che la scelta di Marx come interlocutore prevalente delle sue ricerche deriva dal fatto che in quell'autore egli trovò all'opera un concetto fondamentale, ovvero il tentativo di elaborare un modello educativo universale (valido per tutti gli esseri umani) e fondato su una visione unitaria e integrata di corpo e mente dell'essere umano.

⁷ L'incertezza di Manacorda intorno alla datazione è dovuta probabilmente al fatto che la trascrizione del testo gli è pervenuta qualche tempo dopo la lezione. Non a caso la dicitura qui riproposta con il punto interrogativo è già il frutto di una correzione fatta da parte dello stesso Manacorda, il quale in un primo momento aveva annotato (e successivamente cancellato) il testo con la dicitura "Convegno Cosenza 18 dicembre 2007".

salì al potere. Probabilmente discese dalla croce e si mise immediatamente a salire la china del potere. Quindi siamo molto contenti e siamo molto emozionati per questa sua partecipazione, per questa sua presenza. Bisogna aggiungere che Mario Alighiero Manacorda è persona schiva. Debbo dire che forse schiva soprattutto l'accademia, quindi oggi nello stare qua attesta, soprattutto a Carmela Covato che è stata sua allieva fin dalla scuola secondaria superiore, dove lo ebbe come professore, <attesta> una grande simpatia per noi e soprattutto per Carmela. Quindi grazie.

COVATO: ringraziamo il Preside per questo caloroso e anche intenso e significativo saluto. Io mi limiterò ad aggiungere soltanto poche parole. Vorrei illustrare molto brevemente il senso della presenza del Prof. Manacorda in questo corso di Storia della pedagogia in relazione ad un tema che interessa anche gli studenti di un altro corso di Storia dell'educazione nell'ambito del quale stiamo studiando questa antologia dal titolo *Il marxismo e l'educazione* che è stata curata da Mario [p. 2] Alighiero Manacorda negli anni '60, prima di dare alle stampe un volume molto importante, dal titolo *Marx e la pedagogia moderna*, che è uscito nel 1966. Come diceva il Preside Francesco Susi questi contributi hanno consentito di sviluppare un punto di vista assolutamente alternativo a tutte le altre correnti pedagogiche presenti in Italia in quel momento, dall'attivismo al neo idealismo alla tradizione cattolica o altro. Questo punto di vista alternativo ha scatenato grande discussione e interesse. Negli ultimi anni è stato rimosso dalla coscienza collettiva per motivi sui quali meriterebbe fare una riflessione e oggi ho chiesto a Mario Alighiero Manacorda di fare una lezione, un approfondimento, sul tema specifico del rapporto fra marxismo ed educazione. Il suo profilo culturale è difficilmente riassumibile proprio perché i fronti, le aree tematiche che ha affrontato nel suo percorso di studio e di lavoro sono veramente tantissimi. Oltre al libro più recente che ha segnalato il Preside Susi, vorrei anche aggiungere che il Professore sta lavorando a una storia dello sport e quindi a una storia del rapporto fra corpo ed educazione che è molto significativa e importante. Ora proprio perché non voglio togliergli altro spazio e tempo, è con molto piacere che lascio la parola a lui per la lezione su *Il marxismo e l'educazione*.

MANACORDA: Grazie per le gentili... – bugie stavo per dire – parole. Naturalmente, quando uno è vecchio qualcosa di buono o di cattivo finisce per averlo fatto, a qualche amico sembra buono a qualche altro un po' meno. Comunque, non propriamente di storia dello sport, ma dello sport e della cultura, perché ho sempre pensato che gli uomini vivono una vita essenzialmente, primariamente fisica, da questa vita fisica nasce una vita culturale, intellettuale, mentale, dite come volete, e che sempre hanno unito l'una cosa all'altra. Ho detto sempre, e ho detto una bugia, perché in realtà dopo la grande era dell'antichità classica greco-romana, c'è stata una specie di anatema nei riguardi di tutta la vita fisica, dovuta a un eccesso di critica delle degenerazioni della

vita fisica e degli spettacoli sportivi dell'antica Roma. E per un millennio, almeno nella predica se non nella pratica, la vita fisica è stata esorcizzata e in genere si studia la vita nella storia, l'attività intellettuale degli uomini, economica, scientifica, letteraria, e separatamente, oggi, sta nascendo anche una storiografia dello sport. Ma non si vede abbastanza quanto nella vita degli uomini e nella letteratura, i due aspetti siano stati costantemente intrinseci. Chi si ricorda oggi che Dante ha almeno un centinaio di paragoni sportivi nella *Divina Commedia*? (E non li sto a citare altrimenti parlo di questo libro e non del tema che mi è stato affidato). Allora, l'interesse per l'unità fisica e intellettuale dell'uomo, questo sì [= sì, *scil.*].

Allora, io non so che cosa vi abbia raccontato di Marx e della mia lettura di Marx la Professoressa Covato, e non so se vi ripeterò le stesse cose, ma prima di tutto mi verrebbe voglia di chiedere a voi⁸: Che cosa è per voi oggi Marx e il marxismo, il comunismo? Parola che fa paura e che [p. 3] viene usata continuamente un po' a sproposito, perché non ne vedo molto in giro oggi né in Italia né nel mondo.

Che cosa è per voi Marx? Verrebbe voglia di fare come negli spettacoli televisivi o del circo, di rivolgermi a caso ad uno di voi, senza che sia il compare naturalmente, e dirgli "che cosa sai di Marx"? Tu uomo, nella seconda fila al secondo posto a sinistra, che cosa sai di Marx, che cosa ti dice la vita intorno, la televisione, la stampa, il parlare comune di Marx e del marxismo?

Scuote la testa. E tu nella terza fila, bionda, che cosa sai di Marx?

...Si parla poco⁹. È detto bene, di Marx si parla poco, si parla molto di comunismo. Comunque il comunismo sarebbe stata un'applicazione in pratica delle teorie di Marx. Non so se realmente nella storia degli uomini si possa mai correttamente parlare di applicazioni nella pratica di qualche elaborazione teorica. Sì, la rivoluzione francese è stata anticipata da tutto l'illuminismo, soprattutto francese, Voltaire, Diderot, D'Alambert [= D'Alembert, *scil.*], Rousseau che sono citati ampiamente dai rappresentanti politici della rivoluzione. Ma possiamo dare a Voltaire o a Rousseau la colpa di San Just [= Saint-Just, *scil.*] o di Napoleone, i due lati estremi della rivoluzione francese? Forse ricordate ne *I Miserabili* di Victor Hugo, il piccolo ragazzetto popolano Gavroche, che sulle barricate canta la canzoncina allora di moda "Io sono caduto per terra, la colpa è di Voltaire, col naso nel ruscello, e la colpa è di Rousseau..." ma non poté finire perché fu colpito e morì. Cioè era un modo scherzoso di attribuire agli illuministi gli eccessi della rivoluzione: in genere ogni rivoluzione ha eccessi, che sembrano tali soprattutto perché sono concentrati in poco tempo,

⁸ La parte di testo che va da "Allora, io [...]" fino a "[...] ma prima di tutto mi" è posto da Manacorda tra parentesi a matita con una freccia indicante la pagina successiva. Tuttavia, nel resto del dattiloscritto non si è trovato alcun indizio riguardante la nuova collocazione di questa parte del testo. Probabilmente si tratta di un'indicazione di lavoro non ultimata. Pertanto, si è deciso di lasciarla nel luogo che occupava nella trascrizione originaria.

⁹ Manacorda segna a matita l'inizio di questa parte del testo con una domanda "Da qui?", della quale però non si è riuscito a dare ragione.

ma non eguagliano mai gli eccessi secolari delle tirannidi che li hanno preceduti. E si può dare la colpa delle rivoluzioni comuniste alla teoria di Marx? Certo è che Marx, a mio parere, è stato letto in modo indebito, semplificatorio, dagli antimarxisti e anche dai marxisti, dai marxisti ufficiali. E ognuno di noi legge i testi dei grandi a suo modo. Nessuno ci toglie da questa limitatezza e da questa fortuna di avere ognuno di noi una capacità di interpretare la realtà, e in questo anche la letteratura, a modo suo.

Io do un giudizio di Marx che sintetizzerei in una espressione: quel vecchio liberale del comunista Karl Marx. Perché in realtà Marx non ha mai rinnegato l'apporto storico delle idee liberali, le ha fatte proprie, ha pensato di correggere gli effetti del liberismo economico-politico e di portare avanti le idee di libertà estendendole nel loro godimento da quello per pochi a quello per tutti. Questo è per me Marx. Ma, oggi sentiamo parlare ...¹⁰ eh diceva la fanciulla della terza fila, si parla poco di Marx, del comunismo molto. Ma insomma Marx, secondo quello che si sente e si è sentito dire, è uno che riduceva l'uomo a *homo oeconomicus*, riduceva tutto lo svolgimento del pensiero all'economia; Marx ha auspicato la dittatura e lo statalismo, Marx ha elaborato una utopia in base a una sua ideologia che voleva mettere le "brache al mondo e fermare la storia", Marx ha sostenuto idee di violenza e di terrorismo. Io non so se queste cose siano proprio vere, anzi credo che questo [p. 4] sia esattamente l'opposto delle idee che Marx ha elaborato e contro ciò che lui ha combattuto sempre.

Marx statalista! Marx sostenitore "dell'uomo economico"!

I primi scritti giovanili, le sue prime scritture giornalistiche di ragazzo, di studente universitario, sono in difesa della libertà di stampa, e non credo che Marx le abbia mai rinnegate. Ma, nei primi suoi scritti rimasti a lungo inediti, *I manoscritti economico-filosofici* del 1844, Marx non fa altro che combattere contro la riduzione dell'uomo a puro "uomo economico" e al bisogno. E l'espressione "uomo economico" è in lui come espressione critica della realtà, perché nella situazione della società capitalistica borghese, l'uomo che lavora è privato di ogni sua personalità. Non è più padrone come nella bottega artigiana della scienza inerente al suo lavoro, lavoro limitato ma del quale egli possedeva tutta la cultura, non è più padrone della bottega e dei mezzi di produzione – il telaio, le stoffe –, non è più padrone del prodotto perché non è più l'operaio che vende il prodotto della fabbrica capitalista; non è padrone delle macchine, ma è asservito come accessorio strumentale al lavoro della macchina; non è padrone del mercato in cui vendere il prodotto del suo lavoro. Non solo, ma quanto più lavora tanto più aumenta il profitto del capitalista padrone della fabbrica, cioè aumenta il potere che lo domina. È ridotto a "uomo economico", i cui bisogni sono i bisogni elementari, del mangiare per

¹⁰ Manacorda segna il dattiloscritto con una linea verticale a matita, a destra del testo, per indicare un problema nella trascrizione, la quale infatti presenta qui qualche difficoltà di lettura. Tuttavia, come in altri casi già visti, alle indicazioni di lavoro non fanno seguito le relative integrazioni o correzioni.

sopravvivere, e non c'è modo per lui di vivere di cultura, di partecipare alle attività della società civile, di leggere giornali, di partecipare a conferenze, di vivere una vita con gli altri, insomma di godere di quelli che Marx chiamerà più tardi, "i godimenti superiori" della vita, cioè i godimenti intellettuali. Il passaggio dalla bottega artigiana, in cui ciascuno aveva una vita, un'esperienza di vita ristretta ma in cui era, più o meno, padrone, alla produzione di fabbrica – che è un grande sviluppo indubbiamente, uno sviluppo di forze produttive gigantesche ma nel quale si accentua la differenza tra capitalista e salariato – produce un uomo impoverito, alienato. Si aliena nel processo di lavoro, nel prodotto del lavoro, nel mercato, nel fatto che crea il potere che lo domina.

Ma Marx aggiunge un'altra cosa: che in questa situazione moderna di vita, di cui lui non cessa di apprezzare gli sviluppi delle capacità produttive, si annida anche un pericolo di unilateralità ed alienazione, non solo per gli operai salariati, sottoposti a questa alienazione nel lavoro e nel processo del lavoro, ma anche per il capitalista. Infatti, in quanto separato dal lavoro produttivo, anche egli è un uomo dimezzato, cioè alienato. Il borghese capitalista è altrettanto unilaterale, ma in senso opposto, quanto l'operaio salariato.

Marx si trova di fronte a questi sviluppi della storia umana che però comportano nuove e più profonde contraddizioni. E questo è per lui, forse, una chiave di lettura di tutta la storia umana. Ogni progresso fa saltare le vecchie contraddizioni inerenti a ogni società precedente, ma nello [p. 5] stesso tempo fa nascere contraddizioni nuove e più profonde. E ciò che egli vede è una contraddizione così profonda che difficilmente potrà essere superata, perché l'uomo ha creato una quantità di forze produttive tali che rischiano di diventare forze distruttive. Badate, questa è un'espressione della sua *Ideologia tedesca* del 1847, io finora citavo dai *Manoscritti economico-filosofici* del 1844, che mi pare che anticipi la coscienza di quello che è il tema della società odierna: l'uomo ha creato una tale totalità di forze produttive che rischiano di diventare forze distruttive. Ed è quello che oggi vediamo di fronte all'impoverimento del terzo e del quarto mondo, alla distruzione della natura, alla distruzione dello stesso pianeta.

Non dico che Marx sia stato profeta del futuro, non ci sono profeti. Però, ha visto il pericolo delle nuove e più profonde contraddizioni che nascevano nel mondo della rivoluzione industriale alla quale egli assisteva. Vedeva l'impoverimento dell'uomo, dell'individuo, e voleva rimediare a questo. Io dico che Marx non era un economista, era un liberale che voleva liberare l'uomo dalle servitù dell'economia, far sì che l'uomo non fosse più "*homo oeconomicus*" ridotto ad alcuni bisogni della sussistenza materiale, e si è occupato di economia politica proprio perché ha visto che le contraddizioni nuove e più profonde che nascevano nella moderna società, nascevano proprio dal fatto del modo della produzione di vita. Quando si dice che Marx riduce tutto all'economia! Ma per lui l'economia è il modo di produzione della vita materiale e spirituale, ovviamente: quella che mi fa cercare anche la storia dello sport, per intenderci.

Le contraddizioni dell'uomo nascono dal fatto stesso della sua produzione di vita, cioè dell'economia nella storia, il passaggio dalla società artigianale alla

società industriale, alla creazione di una totalità di forze produttive che rischiano di diventare forze distruttive. E allora, proprio l'aver visto nell'economia, intesa in questo alto senso umano, la radice delle contraddizioni della società moderna, lo induce a studiare l'anatomia della società civile nell'economia. Ecco perché Marx è un economista.

Ho sentito qualche mese fa il nostro Ministro...stavo per dire della Guerra...no, per carità, della Difesa (noi non facciamo guerra facciamo solo difesa, esportiamo democrazia e bombe) dire che Marx non ha aggiunto niente ai grandi economisti del '700 - '800, Adam Smith e David Ricardo. Si è dimenticato il Ministro Martino, il titolo del *Capitale* è *Critica dell'economia politica*. Marx ha studiato per anni tutti gli economisti che l'hanno preceduto, il quarto volume del *Capitale* è in realtà idealmente il primo volume, cioè i suoi studi sugli economisti, per criticarli. Perché per lui, che viene accusato di mettere le brache al mondo con la sua ideologia, di voler fermare la storia, questi economisti avevano il difetto, l'errore, di considerare la società capitalistica e il sistema di produzione capitalistico, con la contrapposizione tra capitalista e lavoratore salariato, come il [p. 6] sistema naturale ed eterno¹¹, per cui pareva loro che già dal mondo antico ci fosse il capitalismo moderno e che questo capitalismo non potesse essere criticato e combattuto.

Dunque, Marx parla di "critica" dell'economia politica, proprio perché gli economisti politici solevano vedere il sistema capitalistico avulso dalla storia, come naturale ed eterno. Lui invece lo colloca nella storia, ne vede le contraddizioni, ne denuncia l'impoverimento, l'alienazione dell'uomo. Tutta la sua vita è dedicata a superare questo impoverimento e questa alienazione criticando dall'interno l'economia politica.

Guardate, se leggete il primo libro del *Capitale*, il solo pubblicato da Marx in vita nel 1866 [= 1867, *scil.*], sono già venti anni dopo l'*Ideologia tedesca* che citavo prima, ebbene, comincia con un'espressione. Mi ricordo di averla sentita anni fa (voi eravate piccoli) in tv, quando si facevano ancora queste trasmissioni culturali in tv. Non c'erano solo... oh dio, stavo usando una frase del Belli che non è civile usare in un'aula universitaria, insomma, non si vedevano solo anatomie umane, magari mettevano le calze nere alle sorelle Kessler per un eccesso di pruderie. Ci fu una trasmissione con Beniamino Placido, un giornalista di ingegno e spiritoso, intitolata *Marx in soffitta*. Marx l'hanno messo in soffitta, e in galera i marxisti a più riprese. Ogni tanto lo mettono in galera, forse rinascerà ancora, non lo so, ormai poi è innocuo, si può considerare come un classico della critica dell'economia.

Bene, Beniamino Placido faceva *Marx in soffitta*. C'era una soffitta, un

¹¹ Si è qui deciso di riportare la trascrizione originale tralasciando le correzioni di Manacorda. È verosimile che l'autore abbia iniziato a correggere senza tuttavia completare la revisione; per questo il testo con le modifiche di Manacorda che di seguito riportiamo risulta di difficile comprensione: "[...] questi economisti avevano il difetto, l'errore, di considerare la società capitalistica e il sistema di produzione capitalistico, con per la contrapposizione tra capitalista e lavoratore salariato, ma come il sistema naturale ed eterno, [...]".

grande Marx con in tasca il *Capitale* e in soffitta c'era un giovane marxista, allievo di un marxista, Cesare Luporini, un filosofo fiorentino molto serio, studioso di Marx. E fece leggere da questo giovane marxista, l'inizio del primo libro del *Capitale*: "La ricchezza di una società fondata sul sistema capitalistico si manifesta come un grande ammasso di merci". E Placido, dopo averlo fatto leggere, ripeté la frase ingigantendo nel gesto questo grande ammasso di merci. Io sono rimasto un po' esterrefatto, perché la lettura era ineccepibile, l'interpretazione era del tutto sbagliata. Non era l'ammasso di merci che interessava sottolineare a Marx, era la qualità non la quantità. La ricchezza in una società fondata sul sistema di produzione capitalistico si manifesta come un immenso ammasso di *merci*. Cioè, tutto ciò che si produce è ridotto a merce. Il prodotto dell'attività, dice Marx, è un oggetto che serve per la vita, è un oggetto d'uso ma nella società capitalistica diventa una merce. Il capitalista non produce per consumare, produce per vendere. E chi deve vivere di quel prodotto, lo ritrova non come bene suo d'uso, ma come una merce che deve comprare.

Dunque, basta una lettura sbagliata delle prime tre righe del *Capitale*, per falsificare tutto il libro, tutta la ricerca di Marx. Non solo, ma aggiungo un'altra cosa. Subito dopo Marx dice una frase, che aveva già scritto nove anni prima nella cosiddetta *Introduzione all'economia politica*, che è un'anticipazione del *Capitale*, in cui già spiegava che si tratta della produzione di oggetti che diventano merci; ma aggiunge tra parentesi una riga, "non importa se si tratti di stomaco o di fantasia". Cioè [p. 7] tutto è ridotto a merce, non solo gli oggetti necessari alla vita fisica, ma anche gli oggetti della vita intellettuale, la fantasia. Dunque tutto ridotto a merce, ogni aspetto della vita fisica e intellettuale è merce che si vende e si compra. Questa è la caratteristica del sistema di produzione capitalistica. Se uno dimentica che Marx da *La critica all'economia politica* del 1859 al *Capitale* del 1869, dopo aver detto che si tratta di qualità di merci, non di quantità di merci, ha aggiunto questa piccola frase, non importa se si tratta di stomaco o di fantasia, e dimentica l'importanza di questa frase, ha già falsificato tutta la sua lettura di Marx. Direi, se la parola non mi facesse orrore, che Marx era un grande spiritualista. Va bene, spiritualista è una brutta parola perché è troppo implicata in concezioni metafisiche di religiosità, che non sono religiosità dell'intimità dell'animo di ciascuno, ma sono delle religioni del potere. Non mi piace la frase, ma insomma. Era uno che vedeva nell'uomo lo stomaco e la fantasia.

E perciò Marx cerca di fronte a questa riduzione di tutta la produzione vitale dell'uomo a merce, stomaco o fantasia che fosse, a questa riduzione dell'uomo alienato nel processo di lavoro, nel prodotto, nella vendita dei suoi prodotti, nella necessità di creare lavorando o comprando, di rafforzare il potere che lo domina, cerca come è possibile avere un uomo non più alienato e unilaterale, ma un uomo che lui chiama onnilaterale. Io ho tradotto alla lettera la sua espressione, "uomo totalmente sviluppato", ma più spesso dice "totalmente laterale, di tutti i lati". Io ho tradotto l'uomo onnilaterale. Come ottenerlo?

Bene, Marx non è contrario agli sviluppi storici, ma vuole vederne le contraddizioni e cercare una via di uscita, non utopisticamente.

C'era stata prima di lui una grande tradizione di socialismo utopistico, inglese, francese e tedesco. Robert Owen, Fourier e altri[,] e questo socialismo utopistico aveva sempre disegnato, come nel nuovo cristianesimo di Saint Simon, una società perfetta fondata sulla fratellanza, sulla comunanza dei prodotti, comunanza di vita, comunità di vita, un comunismo puro. Ma erano utopie irrealizzabili, dai nomi strani: Nuovo cristianesimo, Nuova armonia, Icaria, la terra di Icaro, una terra che volasse nel cielo. Fecero esperimenti reali di queste comunità anticapitalistiche, tutti destinati a fallire.

Marx non progetta mai utopie di questo tipo, bensì cerca di vedere nello sviluppo reale quale sia la via possibile di uscita. Allora, ecco che lui si interessa alla vita di fabbrica, in cui allora venivano coinvolti i fanciulli anche a sei anni e insieme si interessa di scuola. Badate, la scuola in un certo senso è una cosa antica, la scuola nostra assomiglia un po' a quella dell'antica Grecia, ma in realtà la scuola moderna nasce nel '700 con l'Illuminismo tedesco. Soprattutto nasce nel momento, in cui nascono le fabbriche industriali moderne, insomma è contemporanea alla nascita della fabbrica. Perché?

La fabbrica assorbe popolazione dalle campagne, dall'artigianato cittadino e per questo anche i fanciulli. Ora nell'artigianato i fanciulli ricevevano, già dal medioevo nelle loro corporazioni d'arte e mestiere, tutta la scienza inerente al loro mestiere. Ma, insieme agli usi pratici degli strumenti di [p. 8] produzione, imparavano tutta la scienza relativa. Le nostre scuole del medioevo sono in parte fatte dai maestri di abaco o di latino, ma sono gestite dalle corporazioni d'arte e mestieri. L'abaco e la matematica serviva [= servivano, *scil.*] al mestiere e contemporaneamente i ragazzi venivano messi al telaio e alla scuola. Quando la fabbrica con la sua concorrenza distrugge il lavoro artigianale, che non può più reggere sul mercato alla concorrenza dei prodotti in serie dell'industria, e le botteghe artigiane chiudono e gli artigiani restano disoccupati e per continuare a vivere devono andare a vendere il proprio lavoro come operai salariati in fabbrica e a vendere il lavoro dei loro figli, non c'è più questa educazione parziale ma in sé completa, scientifica e tecnica propria dell'artigianato. Allora la scuola nasce per sopperire a questo venir meno dell'istruzione artigianale.

In Inghilterra all'avanguardia della rivoluzione industriale, la conquista di una scolarizzazione è dovuta alla legislazione, più o meno umanitaria, sulle fabbriche, in cui si decide che non si possano più far lavorare i fanciulli in fabbrica senza consentire loro anche qualche ora di scuola e senza logorarli troppo nel lavoro per dodici, sedici, diciotto ore al giorno.

Dunque la scuola moderna di fatto nasce per sopperire alla scuola divisa per ceti sociali, propria della situazione artigianale e diventa scuola dello Stato, scuola di tutti. Ma è una scuola che nasce unita al lavoro di fabbrica. Ora Marx vede quest'esperienza, non la rifiuta, come non rifiuta nulla degli sviluppi borghesi ma vuole rovesciarne gli aspetti disumani. Allora nascono le sue proposte sull'educazione, che vengono dall'aver visto in fabbrica questo procedere verso

la nascita di una scuola anche per i ceti fino allora esclusi. Il fatto è che Marx vede qualche cosa che prima non si era visto, quella che egli chiama, e sembra una parola moderna, “la modernissima scienza della tecnologia”, che consente di sviluppare la capacità produttiva e consente perciò una maggiore quantità di tempo disponibile. Disponibile a che? Marx vede nella fabbrica un tempo di lavoro necessario al mantenimento dell’operaio e un tempo di plus lavoro in cui l’operaio produce per il capitalista. La modernissima scienza della tecnologia consente risparmio di tempo di lavoro. Questo potrà significare in un domani, vedete oggi, anche un risparmio di lavoratori, l’estromissione dal mercato di lavoratori perché le macchine fanno il loro lavoro. La modernissima scienza della tecnologia crea tempo disponibile, tempo di lavoro disponibile. Ma i capitalisti tendono a utilizzare questo tempo disponibile oltre quello necessario al mantenimento dell’operaio, per accrescere la produzione e perciò il loro profitto. Mentre Marx dice che la creazione di tempo disponibile può servire per una vita da esseri umani, per creare possibilità per tutti gli operai di partecipare ai “superiori godimenti” intellettuali della vita, che lui nel *Capitale* descrive più volte. C’è dunque un conflitto; però questo sviluppo della scienza, che nella fabbrica è separata dal lavoro (l’operaio la ignora), e che nella società reale comporta uno sfruttamento ulteriore, [p. 9] può invece servire per creare tempo disponibile per una vita da esseri umani, e perciò per una educazione da esseri umani.

Io ho insistito finora su aspetti della cosiddetta economia politica di Marx, ma così sono arrivato a parlare di quello che è il nostro tema: l’educazione. Forse un po’ tardi, direte voi. Ma se si considera questa sua visione dello sviluppo sociale e delle sue contraddizioni, dell’uomo alienato ma del tempo disponibile che può dargli agio per i godimenti superiori per una vita da essere umano, voi potete meglio capire le sue proposte educative. Quali sono?

Io penso che queste, per chi segue i corsi della Covato le abbia già ascoltate. Si possono distinguere quattro momenti essenziali in cui Marx si occupa, specificamente, dei problemi educativi e sono, non a caso, quattro momenti della sua partecipazione attiva alla vita politica, in particolare “nell’Associazione Internazionale dei Lavoratori” o degli operai, o nel Partito Socialdemocratico tedesco, che lui segue da fuori, dal suo esilio inglese. Questi quattro momenti sono: il primo è quello della vigilia immediata della grande rivoluzione del 1848-49 in Europa, cioè la redazione del *Manifesto dei comunisti*, preceduto da un abbozzo dei *Principi del Comunismo*, in forma catechistica, elaborato dal suo amico Engels.

Il secondo momento è nel 1866 per il primo Congresso dell’Associazione Internazionale dei Lavoratori, a cui Marx non poté partecipare perché stava correggendo le bozze del primo volume del *Capitale* e perciò bisogno [= bisogna, scil.] leggere quell’intervento insieme ad alcuni capitoli del *Capitale*, che io in parte ho anticipato e nei quali parla della modernissima scienza della tecnologia.

Il terzo momento è, pochi anni dopo, di nuovo per l’“Associazione Internazionale dei Lavoratori”, nel 1869 per il Consiglio dell’Associazione che preparava il quarto congresso.

Il quarto momento nel 1875 è nella cosiddetta *Critica del programma di Gotha*, cioè note marginali al programma del Partito Socialdemocratico tedesco, che teneva il suo congresso in Germania, a Gotha. Dunque quattro momenti in cui Marx, intervenendo in un processo politico, prende esplicita posizione sui temi dell'educazione.

Che cosa dice Marx in questi suoi interventi? Spero di ricordarmeli con esattezza, da anni ho altro per la testa ma Marx c'è rimasto dentro.

Nel *Manifesto dei comunisti*, alla fine del primo capitolo, Marx elenca dieci provvedimenti da prendere immediatamente dopo la presa del potere, l'ultimo dei quali riguarda l'educazione: sostiene l'istruzione obbligatoria gratuita per tutti i fanciulli e l'unificazione dell'istruzione con il lavoro di fabbrica per tutti i fanciulli. C'è un altro punto che non ricordo.

Chiedete ai professori, quando vi esaminano, di essere comprensivi con voi, uno di fronte ad un pubblico che esamina si perde. Lascio la chiamata e se gli Dei vogliono, mi tornerà in mente.

[p. 11] Nel 1866 scrive al Consiglio che prepara il Congresso dell'Internazionale, e ripete per prima cosa l'unione di istruzione e lavoro di fabbrica. Non nega il lavoro di fabbrica nemmeno per i bambini, però chiede che sia severamente regolamentato. Prevede persino il lavoro di fabbrica per i bambini dall'età di 9 anni fino all'età di 17 con due ore di lavoro al giorno, però regolamentato. Perché pensa che la moderna tecnologia e la confidenza con la scienza e gli strumenti immediati della produzione sia necessario all'unità dell'uomo, perché l'uomo dice deve lavorare naturalmente insieme con il cervello e con le mani. È talmente realistico che mentre denuncia lo sfruttamento in fabbrica, non nega l'opportunità di una presenza in fabbrica dei bambini già dall'età di 9 anni (con le tutele del caso). E poi aggiunge: per istruzione noi intendiamo tre cose: istruzione intellettuale (e non dice quale questa debba essere e questo è un problema aperto), educazione fisica e addestramento tecnologico, che fornisca la conoscenza dei principi fondamentali di tutte le scienze e la conoscenza dell'uso pratico degli strumenti di tutti i rami di produzione. Quindi una cosa che nega l'angustia della produzione e della conoscenza artigianale ma che riguardi l'insieme della produzione mondiale (oggi sarebbe il computer per intenderci). Sono tre cose che Marx non ha inventato, sono in tutto il socialismo utopistico francese, inglese, tedesco e nella stessa rivoluzione francese. Infatti, sono presenti nella proposta di un medico dal nome [...] ¹², che poi Condorcet traduce nella sua proposta di educazione letteraria, intellettuale, fisica, industriale. Dunque, c'era già in Condorcet e nella rivoluzione francese da parte di un moderato liberale, questa proposta. Però in Marx è importante che queste forme di istruzione vengano proposte in associazione con il lavoro di fabbrica. Non lo nega. Non è utopista, ma anzi è uno che tiene conto della realtà del tempo, vuole

¹² In questo caso, la parentesi quadra è presente nel testo originale e non un intervento dei curatori. Manacorda fa un segno a matita, al lato destro del dattiloscritto, per indicare la necessità di inserire il nome del medico di cui parla. Tuttavia, il nome non è stato poi più aggiunto.

modificarla per quanto è possibile, conforma le leggi che già intervenivano in Inghilterra nel lavoro di fabbrica dei fanciulli.

Due anni dopo, Marx interviene nel Consiglio dell'Internazionale che prepara il quarto Congresso e di questa abbiamo solo una redazione sintetica di un suo amico. E lì tratta di argomenti nuovi e incredibili per Marx. In genere Marx è accusato di statalismo, di volere la dittatura del proletariato e lo Stato proletario. Ebbene, Marx dice chiaramente che l'istruzione, proprio in polemica con chi teme l'istruzione statale (la temono i francesi in quel momento, perché troppo impositiva), dice che l'istruzione può essere statale senza essere sotto il controllo del governo. Ora la differenza fra Stato e Governo direi che è alla base di ogni concezione democratica: altro è lo Stato, altra cosa è il Governo che nell'ambito delle leggi dello Stato guida la vita giornaliera del paese applicando le leggi. L'istruzione può essere statale senza essere sotto il controllo del governo, anzi bisogna escludere da ogni intervento nell'istruzione, Stato e Chiesa. Queste sono tesi liberali, non socialiste. Inoltre, aggiunge, in polemica con altri intervenuti in quel consiglio, che in ogni scuola si dovrebbero [p. 11] insegnare solo materie che non possano subire interpretazioni di partiti o di classe. Addirittura aggiunge che solo la matematica e la grammatica potrebbero essere scienze di questo genere. Io credo che anche la matematica e la grammatica possano avere interpretazioni di partito o di classe, non perché come era sotto il fascismo, dovendo fare due più due, si diceva due balilla più due balilla fanno quattro balilla, ma perché in ogni scienza anche esatta ci può essere un'interpretazione personale. Comunque tanto è il suo amore per la libertà di coscienza che affida l'organizzazione della scuola allo Stato ma senza intervento del governo o della chiesa e che non vuole nella scuola popolare materie che possano subire interpretazioni di classe.

Da ultimo interviene sul Progetto di Istruzione del Partito Democratico tedesco, nella *Critica al programma di Gotha*. Qui egli ripete chiaramente che bisogna escludere Stato e Chiesa dall'intervento nella scuola: non possiamo pensare allo Stato educatore, questa sarebbe la tesi fascista di Giovanni Gentile (lo Stato etico educatore), Marx la respinge. Ha un'idea che potremmo dire liberale: escludere Stato e Chiesa da ogni intervento nell'educazione. Ma poi dice alcune cose che vi leggerò esattamente, perché io sono stanco.

Vi leggo, esattamente cosa chiede:

Proibizione generale del lavoro dei fanciulli? era la proposta del partito socialdemocratico tedesco. La sua realizzazione dice Marx, anche se fosse possibile, sarebbe reazionaria. Dunque lui continua a volere l'unione di istruzione con il lavoro di fabbrica per i fanciulli. Sarebbe reazionaria, perché regolando severamente la durata del lavoro, secondo le diverse età, e prevedendo le misure precauzionali per la protezione dei fanciulli, il legame precoce fra il lavoro produttivo e l'istruzione è uno dei più potenti mezzi per la trasformazione della società. Ora queste sono un po' le proposte che Marx faceva quarant'anni prima del *Manifesto*, solo che ora sembra chiedere qualcosa che i partiti socialisti non volevano e che la società moderna ha rifiutato. Come mai? C'è un irrigidimento

in Marx su queste sue idee, dell'opportunità che nella fabbrica, venendo a contatto con la modernissima scienza della tecnologia che dà coscienza delle forme generali della scienza e che dà la conoscenza di tutti gli strumenti, si attui una forma di educazione dell'uomo, indispensabile, necessaria?

Io dico che qui si annida uno dei nodi dell'istruzione moderna. L'istruzione per tutti e il suo prolungamento è una necessità inevitabile. Ma la scuola oggi è una struttura che separa del tutto il fanciullo dal lavoro come manifestazione umana e dalla famiglia. Il figlio dell'artigiano o il figlio del contadino o del pescatore, non va volentieri a scuola perché andrebbe volentieri con il padre in campagna o a pesca, perché vede nel padre colui che è capace di produrre la vita per la famiglia. Oggi il bambino va a scuola, e il padre va in ufficio: così il bambino ignora ciò che il padre fa in ufficio, non c'è comunicazione, non c'è trasmissione di cultura, non c'è rapporto vitale reale. E poi la [p. 13] scuola separa dal lavoro. Oggi i nostri giovani italiani vanno a scuola, o magari vengono assoldati dalla mafia quando non trovano un lavoro, vanno a scuola e ignorano ogni capacità produttiva. Oggi abbiamo bisogno di immigrati dal terzo mondo che vengano a fare i lavori che i nostri giovani si rifiutano di fare. I nostri non raccolgono pomodori, non zappano la terra. O ci sono i trattori o ci sono gli extracomunitari. Il problema esiste. Si cerca di compensare con la creazione di scuole tecniche professionali, e qui c'è una grande discussione che già allora Marx affrontava.

Engels nei *Principi del Comunismo*, che aveva abbozzato nel 1847, prima che Marx redigesse nel gennaio del 1848 *Il Manifesto*, aveva proposto l'istruzione politecnica. E Marx risponde che l'istruzione politecnica è quella prediletta dai borghesi per rendere l'operaio disponibile a cambiare ramo di produzione, perché la produzione con gli sviluppi tecnologici cambia: questo è a vantaggio dei borghesi. Lui vuole l'istruzione tecnologica teorica e pratica, cioè un'istruzione che dia la consapevolezza della scienza, che nella fabbrica non tocca l'operaio. Dunque distingue istruzione politecnica e istruzione tecnologica. L'istruzione tecno-professionale in vista della fabbrica è oggi il rimedio che si continua a pensare da parte dei borghesi, ma serve alla fabbrica per avere operai già predisposti. Soltanto, sappiamo che questo, in gran parte, è un escamotage inadeguato, perché la fabbrica si sviluppa con una rapidità incredibile (anzi oggi passiamo dalla produzione materiale a quella informatica) e la scuola, con la lentezza dei suoi adeguamenti, con gli anni che devono trascorrere per i suoi alunni, non è in grado di preparare alunni in grado di entrare in una fabbrica che nel frattempo ha fatto enormi progressi tecnologici e non è più quella per la qual la scuola ha preparato i suoi alunni¹³. Qui c'è un nodo di problemi che Marx affronta ma che lascia aperto.

¹³ Manacorda sottolinea la seconda volta che ricorre l'espressione "in grado di". Solitamente ciò indica la necessità di intervenire sul testo, in questo caso per l'eccessiva vicinanza del ripetersi della stessa espressione. Ma come in altri casi già visti, non provvede poi a dare una risoluzione al problema individuato. Per questo si è deciso di lasciare il testo come è riportato nell'originale.

Credo di avere parlato abbastanza, questi problemi li lascerò aperti anche io. Vi ho detto anche che questa è una aporia del pensiero di Marx e mia, per quello che vale, e forse un'aporia della nostra società tecnologicamente avanzata.

COVATO: Grazie al Professore Manacorda per la profondità della sua analisi e per la chiarezza espositiva, per aver toccato temi molto complessi con una precisione filologica rara e nello stesso tempo temi, come lui stesso ci ha detto, profondamente ancorati all'attualità. La contraddittorietà di ogni processo sociale è stata presa in esame da Marx, ma è una caratteristica anche dei fenomeni della contemporaneità. Lo stesso concetto di flessibilità si presta molto bene a una critica analoga a quella svolta da Marx a fenomeni che hanno determinato l'unilateralità dell'uomo, sia del capitalista sia dell'operaio. C'è un altro tema che ci ha profondamente interessato, che è il rapporto fra teoria e prassi. Nel senso che l'elaborazione di una riflessione marxiana, o la riflessione di Marx sulla società capitalistica ha anche introdotto un nuovo concetto di filosofia, di una filosofia diversa dalle [p. 14] precedenti. Direi anche diversa da tutte le precedenti pedagogie, nel senso che una filosofia o una scienza della società trova la sua conferma solo nella sua capacità di trasformare il mondo. I filosofi lo hanno finora interpretato, diceva Marx, si tratta però di trasformarlo. Ecco, volevo semplicemente chiederti se questo concetto conserva una sua centralità nella riflessione marxiana e se potrebbe essere in qualche modo estendibile anche a una critica delle filosofie contemporanee o delle scienze sociali così come si sono poi sviluppate nel '900.

Ringraziamo anche loro di aver seguito con tanta attenzione e interesse.

MANACORDA: Se vogliono anche loro fare domande?

COVATO: Certamente, se avete disponibilità di tempo sarebbe una cosa molto opportuna. Io ho aperto il via ad un possibile dibattito, comunque alla richiesta di altre chiarificazioni e visto che Mario Manacorda ha la disponibilità di ascoltarci potremmo unire altri quesiti. Per me era importante questo del rapporto fra teoria e prassi. Ci sono altre domande?

DOMANDA: Sono una studentessa del Master in *Scienze della cultura e delle religioni*. Sono rumena e volevo domandare qual è la sua chiave di lettura per quanto riguarda i sistemi comunisti dell'est Europa.

DOMANDA (Prof.ssa Mirella Zecchini): Volevo approfondire il concetto della educazione onnilaterale e come ai nostri giorni ci ritroviamo ad avere una riforma scolastica con un indirizzo tecnologico e di avviamento al lavoro che però rischia di aumentare il gap culturale che in qualche modo le posizioni marxiste cercavano di eliminare.

DOMANDA: In Italia come furono accolte le idee e il pensiero di Marx. La chiesa che ruolo ha avuto?

DOMANDA (Prof. Donatello Santarone): Manacorda, oltre ad essere stato un lettore straordinario dei testi di Marx, è stato un lettore altrettanto straordinario dei Quaderni di Gramsci. Quindi volevo chiedergli qualcosa sulla dimensione educativa di questo intellettuale marxista italiano che è bene ricordare, è l'autore italiano del '900 più tradotto nel mondo, più letto, più di Machiavelli, più di Croce, più di tanti altri e che però purtroppo nel nostro paese, negli ultimi anni ha conosciuto un ridimensionamento francamente poco spiegabile data la statura e l'importanza delle riflessioni di Antonio Gramsci.

MANACORDA: Spero di interpretarvi bene. A te Carmela risponderò per ultima, se ce la faccio. La chiave di lettura sugli ex sistemi comunisti. Sarà colpa di Voltaire, sarà colpa di Marx! Evidentemente ogni rivoluzione, e Marx distingue nettamente le rivoluzioni dalle insurrezioni armate – è stata accusata di sostenere il terrorismo. Marx è stato sempre contro il socialismo insurrezionalista e l'anarchismo violento. L'insurrezionalismo di Blanqui, l'anarchismo di Bakunin e contro Mazzini. Perché confondevano l'insurrezione e la rivoluzione. Nella breve [p. 15] premessa alle lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850, Marx dice che in essa, in quel movimento del '48 francese, il partito dell'insurrezione maturò a partito della rivoluzione. Dunque fa nettamente differenza. Accusa Mazzini che ancora nel 1853, quando la spinta rivoluzionaria si era chiaramente esaurita, mandava i suoi adepti della Giovine Italia a uccidere le sentinelle austriache davanti alle caserme, sperando così di promuovere una nuova insurrezione nazionale. Un po' quello che hanno fatto le Brigate rosse in Italia negli anni '70 e in parte anche dopo. Questa è la critica che Marx faceva ad ogni movimento insurrezionalista e non rivoluzionario.

Il carteggio di Marx ed Engels pullula di critiche al velleitarismo insurrezionalista di Mazzini. Questo insurrezionalismo era tipico per Marx delle classi escluse, il sottoproletariato o la piccola borghesia, che non essendo come il proletariato di fabbrica dentro il processo di produzione della vita più moderno e più onnicomprensivo, cioè la fabbrica, erano destinate a non avere un futuro. Da questo nasceva il loro tentativo insurrezionalista. Comunque, ogni rivoluzione quando è rivoluzione e non pura insurrezione, come è stata la rivoluzione sovietica negli anni dal '17 al '20[-]'24, ogni rivoluzione si trova ad essere circondata da forze statali nemiche, come la Francia del 1789 contro cui si organizzavano cinque coalizioni di stati europei, pronta a dover combattere anche contro il nemico interno. Si trova cioè costretta a ricorrere a misure dittatoriali, repressive in parte, analoghe del resto a quelle dell'*ancien régime*. Ne nasce perciò una necessità di ricorrere alla dittatura del proletariato. Guardate che nel *Manifesto* Marx dice che quelle misure che si devono prendere appena preso il potere, le dieci misure che elenca tra cui quella sull'istruzione, sono misure insufficienti e provvisorie. Anche nella *Critica al programma di Gotha*, la dittatura del proletariato, la presa del potere dello Stato, riguarda soltanto il periodo di transizione. Nella *Critica al Programma di Gotha*, si domanda quale saranno le forme dello Stato moderno. Dice: dobbiamo chiederci che cosa sostituirà lo

Stato. Marx distingueva Stato e società civile. Società civile non vuol dire affatto società civilizzata come i nostri politici spesso la intendono, non capendo le parole che usano. Società civile è l'insieme delle persone in quanto individui annessi a una data parte della società: proletari, borghesi, professori, operai, ecc. Ognuna delle quali parti aveva nella società corporativa proprie leggi, addirittura propri abiti, costumi. Questa è la società civile. Lo Stato moderno sussume sotto di sé tutti questi vari ceti o stati della società civile, riconoscendoli tutti uguali sotto un'unica legge statale. Cosa che Marx approva con frasi che sono quasi identiche all'articolo 3 della nostra Costituzione: tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, religione ecc. Marx usa le stesse frasi, però aggiunge che questa non è la liberazione dell'uomo, perché lo Stato moderno, che rende tutti formalmente uguali di fronte alla legge, in realtà conserva le differenze in cui gli uomini si distinguono nelle società civili, mentre lui auspica quella che [p. 16] Gramsci chiamerebbe l'unificazione culturale del genere umano. Cioè tutti veramente partecipi di una totalità di conoscenze e di capacità produttive di vita materiale e spirituale.

Dunque ogni rivoluzione si trova accerchiata da nemici esterni e combattuta da nemici interni. Questo produce ovviamente un atteggiamento di difesa e di repressione, di accettazione delle forze repressive e militari. È stato inevitabile in tutte le rivoluzioni.

Io mi domando se dopo la guerra, la seconda guerra mondiale, invece di ricreare la cortina di ferro, le potenze occidentali avessero continuato ad aprirsi all'Unione Sovietica, ad offrire aiuti materiali e collaborazione culturale, l'Unione Sovietica avrebbe seguito e accentuato i suoi aspetti stalinisti e imposti agli Stati cosiddetti satellite? È un destino di tutte le rivoluzioni della storia questo isolamento, questo accerchiamento che induce alla repressione, al militarismo, alla difesa armata. Perciò io dico scherzando: Compagni non fate rivoluzioni, poi aggiungo fatene sempre perché c'è sempre bisogno di rivoluzioni, ma non rivoluzioni nel vecchio modo. Cioè cercate di comprendere il mondo e di collaborare ai suoi mutamenti nei modi il più possibile pacifici, perché le guerre [...] ¹⁴. Era possibile un mondo civile e collaborativo, lo si è rifiutato e non so se la colpa sia più di Stalin o di Churchill che ha inventato il *roll back*, il ritorno, la riconquista dei paesi del centro Europa dell'est europeo, non lo so. Comunque la storia è stata così. E se da una parte l'Unione Sovietica si è chiusa in un comunismo dittatoriale, dall'altra il mondo libero in questi cinquant'anni, dalla fine della seconda guerra mondiale ai nostri tempi, ha condotto guerre di aggressione in tutto il mondo, nell'America latina, nell'Asia sud orientale e in Africa. Nessuno le ha viste perché erano guerre locali, e noi ci siamo illusi di avere vissuto cinquant'anni di pace. Non era così nel mondo.

¹⁴ In questo caso, le parentesi sono parte del testo e non opera dei curatori. Come lo stesso Manacorda segnala a matita al lato destro del dattiloscritto, la trascrizione manca di una parte del discorso pronunciato.

Che cosa avete voluto sapere da me? Quante chiacchiere! L'educazione onnicomprensiva che cosa si intende? Quando Marx parla di istruzione intellettuale e di educazione fisica e di addestramento tecnologico non ci spiega cosa intende per istruzione intellettuale. Poi ci dice che nessuna materia nella scuola popolare di base, può essere ispirata a concezioni di partito o di classe. Allora, la letteratura, la filosofia, la storia, la storia dell'arte, la musica. Io dico solo una cosa che contrasta un po' con l'indirizzo principale di ogni "educazione puerocentrica", la quale tende a dire che bisogna educare il fanciullo a ciò per cui ha talento, per cui è nato, assecondare le sue vocazioni. Io dico che bisogna insegnare tutto a tutti, come già diceva nel '600 il vecchio Comenio, nel senso che non solo dobbiamo sollecitare le capacità naturali che ogni uomo ha diverse dall'altro, ma che bisogna dare a ciascuno anche la capacità di tutti quei godimenti superiori per i quali in apparenza non è nato, per la cui produzione forse non sarà mai capace, ma di godere i quali deve essere messo in condizione. Cioè se uno non è nato per la musica, per le arti figurative, deve essere il più possibile sollecitato a esserne, se non produttore, almeno fruitore. Perciò critico l'educazione che io stesso ho ricevuto del liceo classico, apparentemente educazione dell'uomo completo, del dirigente, [p. 17] dell'intellettuale superiore. Avevamo un'ora la settimana di storia dell'arte, niente musica. Ora la musica è parte della vita mondiale, e i giovani l'hanno riscoperta da sé contro ogni educazione scolastica, è un linguaggio universale. Chi non è in grado di produrre musica deve essere messo in grado di goderne. Quei godimenti superiori di cui parlava Marx. Questa è in linea di massima l'educazione onnicomprensiva, che solleciti tutto a tutti se non come produttori almeno come fruitori.

In Italia, come è stato accolto Marx? Male. Marx è travisato del tutto, a parte la comicità delle sparate televisive del nostro Presidente del Consiglio che dà del comunista a tutti, come Cornacchione dà del comunista a Fabio Fazio in *Che tempo che fa*. E Fazio[,] poverello, dice no ma perché. Però manca una risposta comunista, perché i partiti che si ispiravano a Marx sono ridotti a poca cosa, tacciono di Marx. Perciò non c'è risposta. Marx è stato messo in soffitta da Giolitti all'inizio del secolo scorso, poi in galera dal fascismo, poi è stato isolato durante il predominio della Democrazia Cristiana, anche se oggi ci dicono che i comunisti hanno governato per cinquant'anni con la Democrazia Cristiana, cosa che a me che ho vissuto questi cinquant'anni proprio non risulta. Ora Marx può essere studiato come un momento della nostra storia, non come un progetto da applicare nella pratica, come è stato fatto nelle rivoluzioni. Comunque vedremo cosa sarà, il futuro siete voi, io non credo di esser il futuro, almeno non pare.

I quaderni di Gramsci, io non ho neanche nominato Gramsci. Io ho parlato di Marx e di Gramsci parlando di Marx spiritualista e di Gramsci materialista, con questi titoli provocatori che rovesciavano la consueta interpretazione dei due.

Gramsci in realtà ha scritto in carcere avendo in mente Marx e non citandolo mai. Qualche volta che gli è avvenuto di scriverlo ha cancellato il suo nome. Per esempio, parla di Marx quando nei suoi *Quaderni* parla della reli-

gione come oppio dei popoli, un'altra accusa fatta a Marx. Marx è stato accusato ripetutamente per questa frase, anche sette, otto anni fa i cattolici, quando si parlava della droga, hanno fatto un manifesto dicendo: "hanno chiamato la religione oppio dei popoli". Si è vero Marx ha detto in un suo scritto sulla *Filosofia del diritto di Hegel* del 1843 che la religione è l'oppio dei popoli. Ma l'ha detto in un contesto in cui dice che quando uno non ha speranze nella vita terrena, spera nella vita futura. La religione è il sospiro dell'anima oppressa, dice Marx, è l'oppio dei popoli.

3. Foto¹⁵

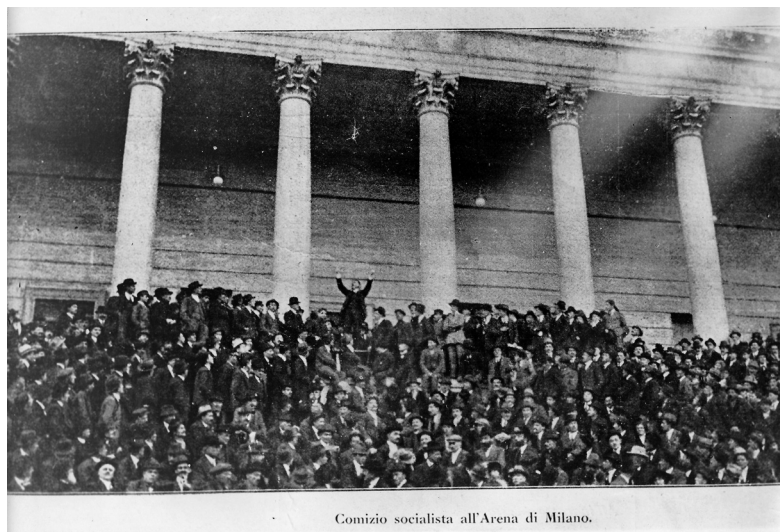


Fig. 12 “Comizio socialista all’Arena di Milano”¹⁶

¹⁵ Il materiale contenuto in questa sezione si divide in due tipologie: la prima, che riguarda le figg. 12-16, consiste in foto usate da Manacorda come fonti storiche per i suoi lavori; la seconda, relativa alle figg. 17-19, è costituita invece da fotografie scattate dai curatori agli oggetti di lavoro o della vita personale di Manacorda, che sono conservati, come le foto, nel Fondo Manacorda del MuSEd.

¹⁶ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 1, f. 2, sf. 2: “Storia del movimento operaio, foto”. Foto 182x238 mm; didascalia in calce; appunti a matita di Manacorda sul verso della foto: “1 genn. 1913?”.



Fig. 13 “I fanciulli napoletani, ricoverati nell’ospizio di Termini a Roma”¹⁷



Fig. 14 “La tratta dei fanciulli italiani in America.
Nicola Vito, Giovanni Micucci, Vincenzo Mazza e Michel’Angelo Micari”¹⁸

¹⁷ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 1, f. 2, sf. 2: “Storia del movimento operaio, foto”. Foto 182x238 mm; didascalia in calce che specifica: “disegno del sig. Fontana, da uno schizzo del sig. G. Machetti di Roma”; verso bianco.

¹⁸ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 1, f. 2, sf. 2: “Storia del movimento operaio, foto”. Foto

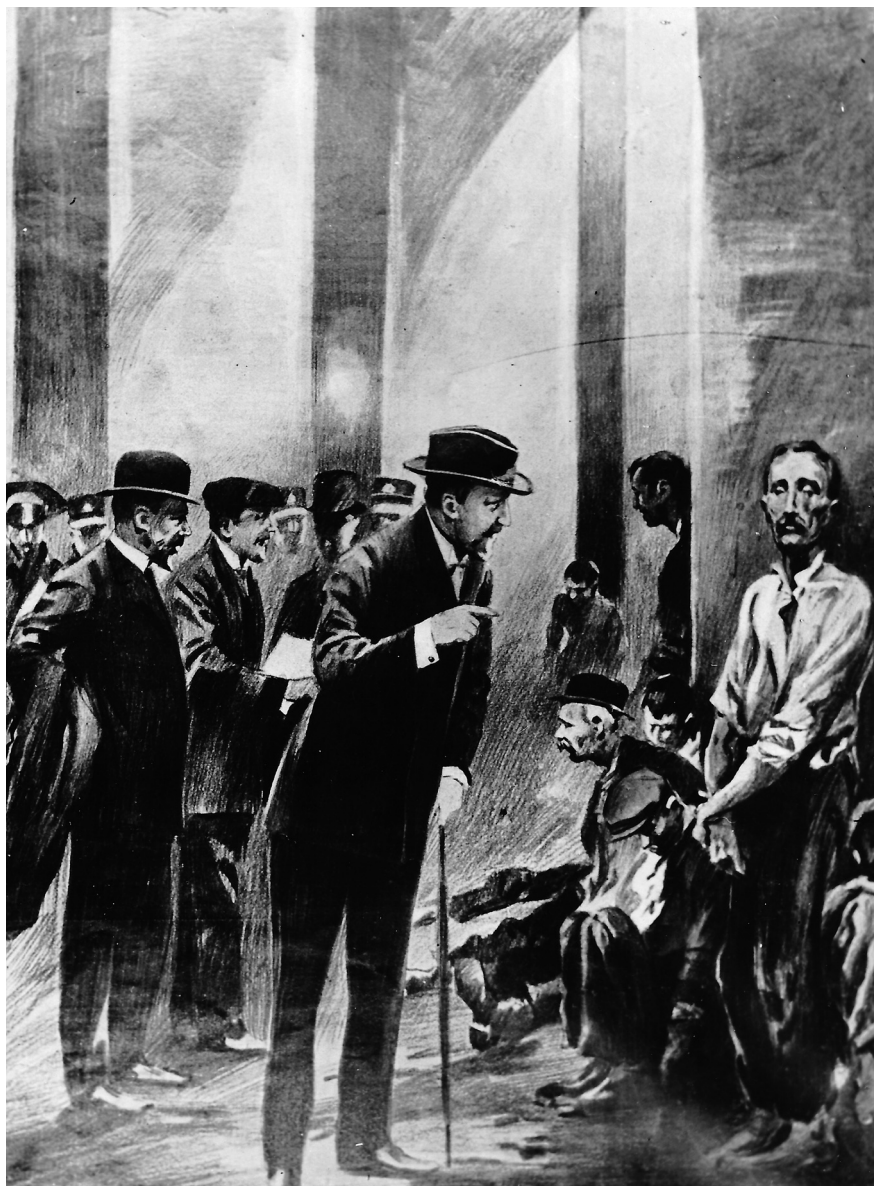


Fig. 15 "Censimento dei senzatetto"¹⁹

182x238 mm; didascalia in calce solo parzialmente leggibile perché la foto è mutila del lato inferiore; verso bianco.

¹⁹ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 1, f. 2, sf. 2: "Storia del movimento operaio, foto". Foto



Fig. 16 “I tumulti di Palermo”²⁰

238x182 mm; assente didascalia in calce; appunti a matita di Manacorda sul verso riguardanti il titolo “Censimento dei senzatetto”, il luogo “Roma” e la data “giugno 1911”; infine, è presente tra parentesi la scritta “Noi donne”, rivista mensile italiana con cui Manacorda collaborò in più di un’occasione.

²⁰ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 1, f. 2, sf. 2: “Storia del movimento operaio, foto”. Foto

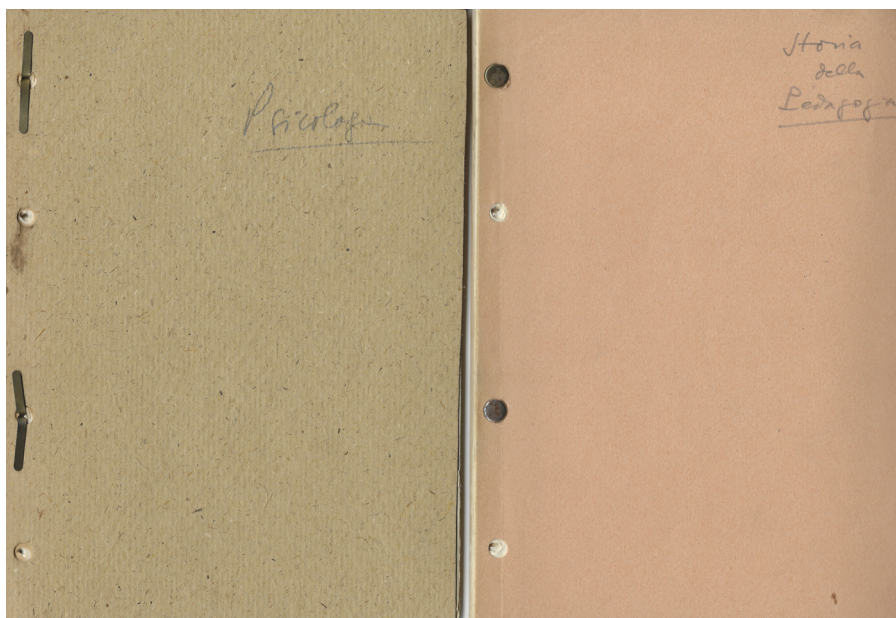


Fig. 17 “Quaderni di appunti”²¹

238x182 mm; didascalia in calce che oltre al titolo specifica “Disegno di F. Matania, da fotografia e schizzi del signor E. Inerguglielmi”; appunti a matita di Manacorda sul verso: “Palermo, 2 marzo 1901”.

²¹ MuSEd, Fondo MAM, s. 1, ss. 1, b. 7, f. 32: “Quaderni”. Entrambi i quaderni misurano 208x151 mm; sono stati costruiti a mano da Manacorda usando cartoncini ritagliati e forati; all’interno di ciascun quaderno sono presenti 40 fogli ca.; la legatura è posta sul lato verticale sinistro e consiste in fermagli di metallo tenero inseriti e poi ripiegati nei fori della copertina e dei fogli. All’interno sono presenti appunti di Manacorda a matita o penna (vari colori); il contenuto dei quaderni consiste in bibliografie per autore o argomento (specie psicologia e storia della pedagogia) esplicitato nell’apice alto a sinistra dei fogli. Nello stesso fascicolo sono presenti altri 10 quaderni costruiti a mano, dedicati a vari argomenti, come, ad esempio, sociologia, tecnologie dell’educazione e utopia pedagogica.

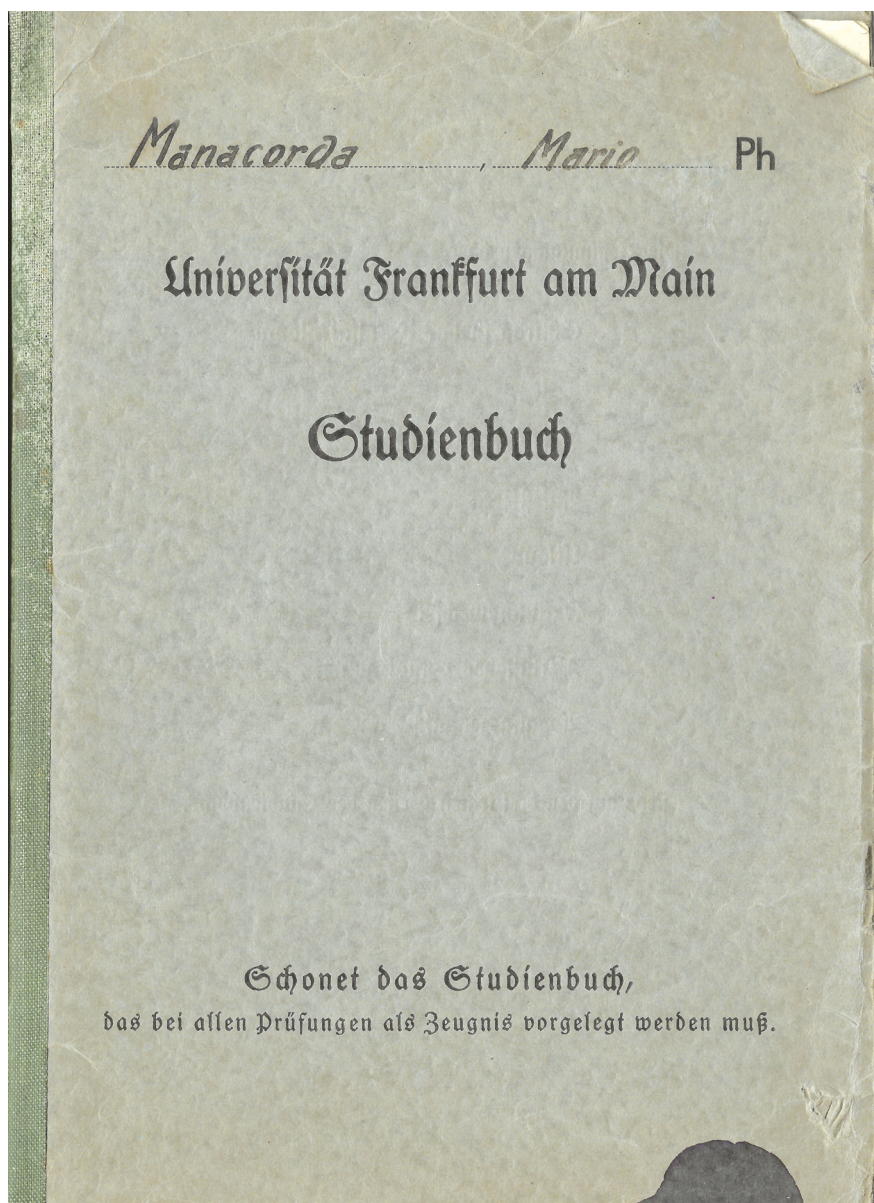


Fig. 18 “Libretto dello studente Manacorda presso l’Università di Francoforte sul Meno”²²

²² MuSed, Fondo MAM, corrispondenza e documenti non riordinati. Quaderno 215x151 mm; macchia d’inchiostro sul lembo trasversale inferiore. Lo *Studienbuch* è costituito da 18 fogli dotati



Fig. 19 “Tessera Bibliotheca Pontificiae Universitatis Gregoriana Romae di Manacorda (1943-1944)”²³

di righe e spazi prestampati. Molte pagine del libretto conservano timbri e firme dei professori dell’Università di Francoforte sul Meno con i quali Manacorda ha collaborato durante il suo anno di perfezionamento in Germania nel 1937 (cfr. Manacorda, *L’intervista*, a cura di A. Semeraro, in *L’educazione dell’uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di Semeraro, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 305-306).

²³ MuSed, Fondo MAM, corrispondenza e documenti non riordinati. Tessera 76x119 mm; foto di Manacorda applicata con colla su cartoncino; presente il timbro originale della biblioteca; i dati sono compilati a penna (colore nero e blu). La tessera è stata ritrovata conservata all’interno dello *Studienbuch* di Manacorda (cfr. fig. 18).

4. Lettere

4.1 Lettera di Manacorda ad Antonio Ruberti, rettore dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", s.d. [1978]²⁴

Prof. Antonio Ruberti
Magnifico Rettore della
Università di Roma

Magnifico Rettore e (già) caro collega,
tornando da fuori, trovo il tuo telegramma di saluto e di augurio, con parole troppo più elevate di quelle che mi competevano.

Il 31 ottobre, mio ultimo giorno di servizio, ero in Facoltà, per salutare il Preside e il Direttore d'Istituto, e, per loro tramite, tutti i colleghi: ho cercato invano di mettermi in contatto telefonicamente con te, per chiederti di venire a salutarti.

Ti avrei espresso, sapendo che le parole non sarebbero state davvero eccessive, la mia cordiale ammirazione per l'energia e l'intelligenza con cui fai fronte ai difficili compiti che la tua carica oggi ti impone, e ti avrei fatto gli auguri più caldi di buon successo, per te personalmente e per il tuo Ateneo.

Come forse saprai, io ho chiesto il congedo volontario anticipato (per questo ho dovuto obiettivamente dire che le tue parole erano troppo elevate), perché mi è sembrato che nella nostra Università non ci fossero più le condizioni reali per un lavoro serio e proficuo, e non mi piaceva fingere di fare un lavoro che non si poteva fare. Ma davvero non saprei dire quanto ci fosse in me, nel maturare, quasi improvvisamente, quella decisione, di senso di dignità, o di "disdegnoso gusto", o magari di "viltade" nel fare il "gran rifiuto". Certo, così ho lasciato ad altri un compito, di collaborare a far vivere decorosamente la nostra Università, che era anche mio.

Accolgo perciò il tuo augurio di una vita operosa come un fraterno suggerimento di continuare a operare, anche nella nuova scelta di vita, per gli stessi scopi che mi prefiggevo quando ero professore e quando davo il mio contributo alla tua elezione a Rettore, nello stesso segno. A te e alla tua Università, ancora una volta, l'augurio mio più intenso che all'altezza dei suoi valori culturali corrisponda sempre più il decoro e la serenità della sua vita quotidiana.

(Mario Alighiero Manacorda)

²⁴ MuSEd, Fondo MAM, corrispondenza non riordinata. Si tratta di un dattiloscritto composto da un foglio di carta bianca. Il testo è la copia carbone dell'originale ed è scritto sul recto del foglio, il verso è bianco. Della firma autografa di Manacorda è rimasto solo un tenue segno in basso a destra, un residuo dell'originale sulla copia carbone.

Nella lettera indirizzata all'allora Rettore dell'Università degli Studi "La Sapienza" di Roma, Manacorda indica le ragioni che lo hanno indotto a chiedere e ottenere il congedo anticipato dall'insegnamento. Lettera s.d., ma verosimilmente databile al 1978.

4.2 Lettera di Manacorda ad Elsa, 4 luglio 1981²⁵

Bolsena (Vt), 4 luglio 1981

Cara Elsa,

prima che avessi trovato il tempo per rispondere alla tua lettera del 18 maggio, tornando a Roma per un giorno ho trovato la tua lettera del 1^o giugno, scritta per te stessa e per me, dove mi dici che hai rischiato l'infarto il 19 maggio, cioè proprio il giorno dopo che mi avevi scritto. Sei stata male, come ti ammonivano i dottori, e dopo avermi scritto che, nonostante il loro parere, ti sentivi felice, sana e allegra. Ma voglio credere che ormai tutto sia passato, che tu ti sia ripresa bene, e che si sia trattato del solito "avvertimento", che ci ricorda che dobbiamo vivere pacatamente.

Ma tu non sai vivere pacatamente, sei una tedesca troppo messicana: hai passioni profonde che ti bruciano anche in superficie, nel fisico. La tua prima lettera era tutta una variazione sulle *miguitas de ternura*²⁶, che ti basterebbero per vivere ed essere felice; la tua seconda lettera è tutta una variazione sul non essere quello che si è, e sull'aver pena di sé. Non è una critica, questa: è un vedere, e dirti, perché lo veda anche tu, che nell'un caso e nell'altro sei sempre la stessa: disposta a sentire e a impegnarti con una dedizione assoluta, e insieme abbastanza critica e colta per riconoscere l'abisso che si apre tra il nostro impegno e i risultati. Ingenua, cioè schietta nei tuoi slanci come se tu fossi nata ieri, e insieme disincantata come se avessi addosso millenni di saggezza. Ma i due atteggiamenti non comunicano tra loro: sei ora una cosa, ora l'altra.

Non è improbabile che un eccesso di tensione ottimistica il 18 maggio ti abbia portato alla crisi del 19: anzi, ne era forse la premessa. Eri in tensione, e non hai retto. Gli studi, i convegni, gli amici, le figlie, gli operai e i contadini, l'educazione, la politica: quante cose da far quadrare in un disegno positivo che non si riveli un'impossibile utopia! A ogni esperienza la vita lascia segni e cicatrici, che spesso restano sensibili e cedono facilmente agli urti nuovi. Allora bisogna apprenderle anche a proteggerle: custodirle come ricordi e testimonianze di ciò che si è vissuto, ma insieme isolarle. Ti ho forse già detto che da Marx ho imparato (per analogia, perché lui parlava d'altro, di una *Rumpelkammer der Geschichte*), che bisogna avere una *Rumpelkammer seines Lebens* e metterei tutto ciò che, buono o cattivo che sia stato, ingombrerebbe troppo i nostri giorni²⁷. In questa mia *Rumpelkammer* io

²⁵ MuSEd, Fondo MAM, corrispondenza non riordinata. Si tratta di un dattiloscritto composto da 2 fogli di carta velina non rilegati. Il testo di 2 pp., di cui solo la seconda pagina è numerata da Manacorda, è la copia carbone dell'originale ed è scritto sul recto dei fogli, il verso è bianco. Nella lettera indirizzata ad una cara amica, di cui non è stato possibile approfondire l'identità, Manacorda indaga e mette a fuoco fragilità, solitudini e perturbamenti che attraversano l'animo umano nella convinzione che si possa e si debba reagire agli urti della vita con coraggio e fiducia nella capacità propria degli esseri umani di poter essere artefici del proprio destino.

²⁶ Letteralmente: "briciole di tenerezza".

²⁷ Rispettivamente: "ripostiglio della storia" (*Rumpelkammer der Geschichte*) e "ripostiglio della pro-

conservo tutto (intendo tutto quello che ricordo della mia vita): so che c'è, che è parte delle cose mie, di me, ma lo prendo solo se serve, se voglio. Fatti anche tu la tua *Rumpelkammer*: non è un consiglio di rinuncia e di cinismo, e neanche di una freudiana rimozione; al contrario, è di impegno a non lasciar morire le cose o gli affetti, ma a tenerli in serbo, sapendoli però sempre considerare con il distacco intellettuale che solo ci consente di vivere.

[p. 2] Senza questo, tutte le domande della tua ultima lettera, o piuttosto le denunce senza pietà contro tutto ciò che è falsità o male, non hanno risposta e servono solo ad abbatteci. E sarebbe un cedere al “più mal pensato degli esseri”, come tu traduci elegantemente il mio disegno contro l'idea di dio, cioè di una razionalità e bontà a priori della vita universale. Fuori di metafora, sarebbe un cedere alla casuale naturalità delle cose: mentre il nostro compito è di farle a nostra immagine e somiglianza, per quanto possiamo. Tertulliano diceva: credo *quia absurdum*; io dico: *ago quia impossibile*: cioè, paradossalmente, lo faccio perché è impossibile: cioè, mi comporto secondo me stesso, anche se non vedrò i risultati del mio comportamento.

Con Annamaria, quando le cose che ci accadono intorno ci amareggiano o ci opprimono, noi, considerando la bontà del nostro rapporto, diciamo: Però! Che vuol dire: sì, tutto (o molto) va male, però noi siamo capaci di una cosa buona e bella. E anche qui, non per chiuderci al nostro egoismo e contrapporlo al male del mondo, ma solo per ripeterci che è possibile il bene.

Cara Elsa, il bene è possibile. Ed è possibile vederlo anche quando fisicamente sembra che il cuore si spezzi e che tutte le membra brucino. Io mi auguro che tu ora, passata la crisi del tuo male del mondo, ti stia riprendendo, e che tu possa costruirti anche la tua *Rumpelkammer*, e metterci anche quest'ultima crisi fisica e morale; e magari che tu ci metta un po' anche me, che sono a seimila miglia di distanza. E che tu possa tornare al tuo lavoro, anche se ne vedi chiaramente i limiti e le contraddizioni, senza vederne i risultati: sarà il tuo “però”. Anche se lavori per contadini e operai che non possono leggerci e non sanno di te e non ti cercano, anche se il tuo lavoro serve ai politici mentitori, anche se non scriverai la *Repubblica* di Platone o la *Consultatio catholica* di Comenio, avrai fatto comunque la tua parte. Che altro ci è dato di fare? E se la tua critica e la autocritica trasparisse un po' attraverso le tue righe più oggettive e serie, tanto meglio.

E poi, hai fatto tante cose belle, negli studi, nei rapporti umani; e anche Carmen e le altre e Gaby, che spero di conoscere ed aiutare qui in Italia. E spero che ci possa venire anche tu, presto, sana e allegra quanto è possibile, magari portandoti dietro, se non una *Rumpelkammer*, almeno una *Rumpelkoffer* da viaggio²⁸.

Ciao; ho scritto molto, e non so se per il verso giusto. Ma l'intenzione era buona: di solidarizzare. Sta bene e dammi notizie [= notizie, *scil.*].

pria vita” (*Rumpelkammer seines Lebens*).

²⁸ Rispettivamente: “ripostiglio” (*Rumpelkammer*) e “valigia” (*Rumpelkoffer*).

4.3 Lettera di Manacorda a Nacho e Naya, 8 settembre 1989²⁹

Bolsena, 8 settembre 1989

Miei cari Nacho e Naya,
grazie del ricordo di voi, fotografati insieme, che ci avete mandato: lo ricambiamo con una nostra fotografia. Certo il tempo è passato e ha lasciato su tutti noi i suoi segni. E non solo sulla nostra immagine fisica, ma anche sulle nostre anime, cioè sui nostri rapporti col mondo che ci circonda, così cambiato.

A questo proposito vorrei dialogare con Nacho sulla sua “Carta di un comunista”: alla quale rispondo con un mio articolo, ormai vecchio ma sempre “mio”, intitolato “Perché non posso non dirmi comunista”, apparso su “l’Unità” quando ancora questo giornale accettava ogni tanto qualche mio scritto. Ora non più, né io lo vorrei. Ma intanto aggiungo qualche commento sulla tua “carta”.

Su moltissime cose sono d’accordo, ma su altre no, come prevedevo. Ma l’importante non è fare la somma delle une e della altre per vedere se e quanto possiamo stare insieme: l’importante è capire il senso generale delle nostre posizioni attuali, per poi scoprire, sicuramente, che “l’altro” è sempre interessante e ci aiuta a capire le cose e noi stessi: soprattutto quando, come fra noi due, si è certi della comune ispirazione umana di fondo. Del resto, uno degli insegnamenti che mi vengono dalle ultime vicende è l’accresciuto interesse per le posizioni diverse nello sfondo comune.

Ti dico subito dove dissento da te. Il giudizio su Gorbachov come apprendista stregone e sulla perestrojka come vaso di Pandora ha in sé molto di vero nei fatti, ma mi sembra molto discutibile in sede storica e soprattutto come giudizio personale. Di fronte non più al comunismo o al bolscevismo, ma ormai soltanto alla disumanità e stupidità totale del breznevismo, che altro si poteva fare se non tentare un radicale mutamento dal di dentro del comunismo? Ho letto con molta attenzione il quadro che tu delinei della storia e della situazione dell’URSS, e condivido tutte le tue valutazioni positive. Ma nel bilancio del bene e del male, se tu isoli per un momento il quadro del male, vedrai che quello che tu stesso disegni altro non è – ojalà! – che il quadro che ci hanno sempre delineato i nostri avversari: vedi il particolare giudizio che tu dai due volte sul doloroso fallimento nell’educazione. Può questo quadro essere

²⁹ MuSed, Fondo MAM, s. 2, ss. 3, b. 17, f. 3: “Corrispondenza: 1983-1992”. Si tratta di un dattiloscritto composto di 3 fogli di carta di riciclo rilegati con spillatrice in alto a sinistra. Il testo di 3 pp., tutte numerate da Manacorda ad eccezione della prima, è scritto sull’originale verso di appunti dattiloscritti di vario contenuto. Sono presenti scritte a penna blu alla fine di p. 3.

La lettera, indirizzata a dei cari amici brasiliani, dei quali tuttavia non è stato possibile stabilire la precisa identità, rappresenta un dialogo a distanza, sulle ragioni della fine del socialismo reale in Urss e sulla inevitabile vittoria del pensiero unico liberal-capitalista in tutto l’occidente. Manacorda accenna un tono malinconico senza abbandonarsi al cinismo dissolutorio. Piuttosto ricorda l’impegno, portato avanti negli ultimi anni della sua vita, per le battaglie in difesa del pensiero laico e del pluralismo democratico.

compensato dal bene che <che> tu disegni e che i nostri avversari occultavano? Si può, anche qui, fare una somma algebrica delle une e delle altre? Non credo: è la direzione storica che si deve valutare. E questa era tale da esigere, appunto, una decisa perestrojka: il comunismo non era più là. Gorbachov l'ha tentata nel solo modo coerente: cercando di trascinare su questa via tutto il PCUS e il movimento popolare. Anche a Occhetto, che aveva sentenziato che la crisi dei paesi dell'est significava la fine dell'ideologia socialista, aveva poi fatto dire che no, [p. 2] proprio quella crisi significava il rilancio dell'ideologia socialista. Ma proprio su questo ha fallito, perché non c'era più corrispondenza reale a quella ideologia. E su questa via è stato facile a Eltsin scavalcarlo "a sinistra".

Come Khruscev era venuto troppo presto, così Gorbachov è venuto troppo tardi: tredici anni di breznevismo avevano ormai completato il disastro. (Io, per me, dal 1968 aveva definitivamente rotto con l'URSS, e dal 1980 non avevo più rinnovato la tessera al Pci, ma senza dirlo, per non portare acqua al mulino degli avversari).

Sono d'accordo con te sulle cause della deviazione dal comunismo e della sua disfatta. Tuttavia la vera causa determinante era al suo interno, e quanto tu scrivi "*junto a cada d[e]recho se levantò un impedimiento...*", hai ragione, ma bisogna risalire ancora più indietro e domandarsi di nuovo perché. Ma su altri punti non sono d'accordo, come quando dici che stiamo *cont[e]mplando un nuovo fascismo* come strumento dell'imperialismo *yanqui*. Forse viste dall'America latina le cose appaiono così. Ma la realtà è che proprio il fallimento del socialismo reale consente al mondo capitalista di presentarsi come "mondo libero" e democratico; consente perfino al papa di farsi paladino di libertà e democrazia! D'accordo con te sulla valutazione storica del fascismo e sulla critica a *los señuelos del capitalismo*; ma oggi il capitalismo trionfante non ha il volto del fascismo (malgrado la guerra del Golfo e tutto il resto), se non altro perché non ne ha più bisogno come "ariete" contro il comunismo, che non esiste più [= più, *scil.*]. Evocare lo spettro del fascismo oggi non mi pare convincente, anche se dietro Eltsin ci sono pope e zaristi e nazionalisti vari, nonché residui di fascisti autentici.

Anche quando parli di una nuova Santa Alleanza e rievochi l'immagine del Manifesto sullo spettro del comunismo, sono d'accordo: anch'io parlo di "Restaurazione" come nel 1815. Ma non bisogna sottovalutare le differenze storiche. Le analogie, generali, sono solo nel fatto, che, caduta una struttura nata da una rivoluzione, trionfa la vecchia struttura, entro la quale si riproporranno tuttavia le nuove contraddizioni. E allora, sono d'accordo con te, che risorgerranno le esigenze i "sogni" del comunismo, molto più belli di quelli del capitalismo. Ma con che nomi? Spero comunque che non si dimenticherà più che l'ideologia (la cultura) socialista e comunista è stata l'erede storica della cultura liberale e democratica: l'ha fatta propria, smascherandone le contraddizioni e aggiungendovi l'idea di uguaglianza. Era la *Aufhebung* di Marx: l'assumere per superare.

Intanto altre vicende si sono succedute, dopo la guerra del Golfo: soprat-

tutto lo stupidissimo golpe e la pratica dissoluzione dell'URSS. Così la nostra battaglia, la nostra stessa vita sono ormai nella storia, e lasceremo ai posteri il giudizio. Io mi sento, anzi, un postero di me stesso (senza alcun rimpianto, con molta serenità) e guardo a me stesso [p. 3] come guardo a qualche intellettuale ottocentesco di sinistra, la cui vita e opera è ormai là, e basta. Il giudizio sulla sua persona è ormai storico e non politico. Così non so più militare in alcuno schieramento di partito: non certo il confusionario PDS, celebratore della gloria della socialdemocrazia capitalistica (mi vanno bene tutte le posizioni avanzate, ma non posso davvero identificarmi); non Rifondazione comunista, dove sono insieme vecchi stalinisti e vecchi antistalinisti e che non si sa ancora che cosa sarà; non i tanti gruppuscoli ancora esistenti a sinistra, che fanno assomigliare la nuova situazione italiana a quella messicana. Ma sono disponibile alle lotte politiche concrete: in particolare a una battaglia laica che io stesso ho promosso, e di cui tuttavia non voglio farmi un feticcio. Ma oggi nessun partito italiano ha il coraggio di combatterla, e d'altra parte io sono convinto che la laicità, cioè il rifiuto di ogni autorità super-umana sulle coscienze, e la convivenza pacifica tra le diverse ideologie (ma io preferisco una convivenza "agnostica", cioè una battaglia ideale aperta, senza sostegni dello stato a nessuno), sia una premessa fondamentale di ogni sistema di libertà, democrazia, di uguaglianza. È il rifiuto di ogni dominio del potere sulle coscienze, senza il quale non sono possibili libertà politiche, giuridiche, culturali.

Caro Nacho, vedi su quante cose sarebbe bello parlare direttamente: sfumature di accordi e di disaccordi comparirebbero a ogni discorso, e impareremmo molto, credo, l'uno dall'altro. Naturalmente su una cosa sono d'accordo senza riserve: quello che tu dici di Naya. E mi dà molta gioia sentirtelo dire.

Noi stiamo bene: dopo l'operanzioncella subita io sono più forte, la mia voce è più sonora e ho nuotato più a lungo nelle acque calme del lago di Bol-sena. E Anna Maria più di me. E stiamo qui con le nostre bestiole: ora due cani, tre gatti, polli, conigli e quattro tacchini che ci ricordano l'America pre-colombiana, insieme ai fagioli del nostro orto, ai pomodori, alle patate e a quante cose, celebrate dagli affreschi del palazzo presidenziale di Città del Messico sono giunte fra noi ad arricchire la nostra dieta in confronto a quella degli antichi romani.

Forse dovrei dirti infinite altre cose. Ma è bene far partire questa lettera, che ha già tardato troppo.

Ciao, con l'affetto di sempre per tutti e due.

Mario

*4.4 Lettera di Manacorda al sindaco di Bolsena*³⁰Al Sindaco di Bolsena³¹

6 agosto 1990

Caro sindaco,

mi rivolgo a te non tanto per richiamarti alle tue responsabilità, quanto per appellarmi alla intelligenza e alla sensibilità dei nostri concittadini. Ed eccoti la questione.

Il nudo infantile è cosa bella o cosa sconcia? Vedere sulle spiagge del nostro lago bambine e bambini circolare e giocare senza un pudibondo costumino a coprire le loro “vergogne” è cosa che ci deve rallegrare o turbare?

A me non sarebbe nemmeno venuta in mente una domanda così arcaica, se non avessi saputo del divieto dato dai gestori di un nostro camping a due bambine di cinque-sei anni: “Andate a mettervi il costumino. Siete brutte!”.

Non so se esista e quale possa essere la legislazione o regolamentazione in proposito, che coinvolga le tue responsabilità o magari quelle dei carabinieri. Ma mi domando se è possibile che qualcuno si scandalizzi ancora di come il buon dio ha voluto fare i bambini (e noi adulti). Forse si sentono buoni cattolici nel loro sdegno: ma, se sono tali, come fanno a dimenticare che dio, creati l'uomo e la donna, trovò che erano “cosa molto buona”? (Per tutte le altre cose create si era limitato a constatare che erano “cosa buona”). Ora, come ci si può dispiacere di una cosa molto buona, di cui dio si compiace? Dov'è lo scandalo e la vergogna, se non nella testa mal fatta di chi si scandalizza?

Vero è che mi si potrebbe rispondere che, mangiata la mela, Adamo ed Eva si accorsero di essere nudi e se ne vergognarono. Ma in questo mito io non so leggere altro se non che l'uomo corrotto trova tutto corrotto. Appunto.

Comunque, ripercorro mentalmente tutta la storia umana e la storia dell'arte che ce la rappresenta. Il nudo, infantile e adulto, è sempre stato cosa bella: dai tanti Cupido alle tante Veneri, ai bronzi di Riace, ai tanti bambini Gesù e alle tante Madonne, raffigurate in mezzo topless per allattarli, e così

³⁰ MuSEd, Fondo MAM, corrispondenza non riordinata. Si tratta di un dattiloscritto composto da 2 fogli di carta di riciclo rilegati in alto a sinistra con una spillatrice. Il testo di 2 pp., di cui solo la seconda pagina è numerata da Manacorda, è la copia carbone dell'originale ed è scritto sul verso di pagine fotocopiate, la fonte delle quali non è stata identificata; una di esse riporta la sagoma scura della copertina di un libro, l'altra un'immagine dei Santi Cosma e Damiano. Sono presenti alcune correzioni a penna nera sul testo da parte di Manacorda. La lettera, indirizzata al sindaco di Bolsena, prende spunto dal divieto rivolto da parte dei gestori di un camping a due bambine che circolavano nude in una spiaggia presso il lago di Bolsena, dove Manacorda risiedeva insieme alla moglie nella loro casa soprattutto durante il periodo estivo. Manacorda trae spunto da questa vicenda per sottolineare l'ipocrisia e il perbenismo nel considerare il nudo, specie quello dei bambini, una “sconcezza” quando si tratta dell'espressione più piena e libera dell'essere umano a cui l'arte si è sempre ispirata.

³¹ Nel 1990 la carica era ricoperta da Luciano Dottarelli, che ricorderà Manacorda sempre in maniera affettuosa e piena di stima (cfr. http://www.viterbonews24.it/news/il-ricordo-di-luciano-dottarelli_22714.htm).

via. E a un passo da noi vedo nel duomo di Orvieto, i gagliardi nudi di Luca Signorelli: in chiesa. Si dirà che l'arte è una cosa, e la vita un'altra?

Certo, non è stato sempre così. La chiesa ha fatto spesso ricoprire con drappi o foglie di fico le "vergogne" fatte da dio e riprodotte, magari, da Michelangelo. Ma questo vuol dire che il "comune senso del pudore", al quale di solito ci si appella, è cosa che cambia coi tempi. Ai tempi di mia nonna era scandalo mostrare sotto la lunga sottana un tratto di caviglia [p. 2] dentro una spessa calza: ai tempi nostri la pudibonda TV democristiana di Rete 1 suole mandare in onda, come tutte le altre, primissimi piani di culi di fanciulle, coperti (si fa per dire) da un sottile nastrino intercalato tra le natiche, che solo più in alto, a livello del coccige, si allarga in un ormai superfluo triangolino. Senza scandalo, a quanto pare. (Ma ti confesso che a me la cosa dà un po' fastidio: al pensiero del fastidio che mi darebbe quella fettuccia lì in mezzo).

È un po' lo stesso fastidio che ho provato al sentire la storia del divieto del nudo infantile [= infantile, *scil.*] sulla spiaggia: perché ho inevitabilmente pensato che anch'io avrei avuto fastidio al vedere il nudo di quegli adulti che lo vietavano. Di certo una cosa "non molto buona". Ma non me ne induco al divieto del nudo.

Anni fa, su una spiaggia più lontana, da me frequentata coi miei familiari, una bella bionda austriaca nostra amica, e altre fanciulle con lei, soleva prendere il sole in topless. Non ho mai ricevuto tante (e graditissime) visite di nostri conoscenti, quante allora. Segno che lietamente gradivano quei nudi o seminudi: e mai avrei pensato che a qualcuno fossero invece sgraditi i nudi di bambini.

Ma, nudi e scherzi a parte, c'è qui una questione più seria, che mi indigna. Quel divieto, espresso in quel modo, direttamente e a due bambine lontane dalle loro mamme, turba doppiamente le ingenue menti infantili. Primo, suggerendo loro che essere come si è, sia peccato; secondo, facendole sentire brutte per questo. Come non ci si rende conto del turbamento di quelle piccole coscienze umiliate e offese? Come non si capisce che questo è veramente dare scandalo? e che si rischia di farle crescere o violentemente ribelli o stupidamente conformiste, come sono gli autori della stupida reprimenda? I traumi psicologici infantili possono lasciare il segno per tutta una vita. Di questa colpa orrenda si macchiano quei censori: a loro discolpa sta forse solo il fatto che anche loro sono stati educati così.

E allora, vorrei chiedere in spirito di amicizia a chi forse li ha educati così, di considerare se non è il caso di richiamarli, privatamente e pubblicamente, a un miglior senso della decenza e della misura. Se il "comune senso del pudore", pur così oscillante e indeterminato, non può essere ignorato (nessuno di noi circolerebbe nudo in piazza a mezzogiorno), tuttavia i bambini nudi sulla spiaggia sono belli, anche così come dio o mamma natura li hanno fatti.

Che ne pensi tu? Che ne penseranno gli educatori del popolo? Che cosa i nostri concittadini in generale? Sarei lieto di saperlo.

Gli Autori

Carmela Covato insegna Storia dell'infanzia e della pedagogia e Storia sociale dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. La sua attività di ricerca nel campo della storia dell'educazione ha dato luogo alla pubblicazione di numerosi saggi e volumi su temi quali la storia della scuola, dell'infanzia, della paternità e dell'identità di genere. Negli ultimi anni ha condotto ricerche sulla storia dell'educazione sentimentale. Fra le sue pubblicazioni: *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi formativi e storie d'infanzia* (Milano 2002); con F. Borruso, L. Cantatore (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate* (Milano 2004); *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti e trasgressioni nella storia dell'educazione* (Milano 2018).

Alexander Höbel è storico, collabora con la Fondazione Gramsci e con l'Università della Tuscia. È autore dei libri *Il Pci di Luigi Longo (1964-1969)* (Roma 2010) e *Luigi Longo, una vita partigiana (1900-1945)* (Roma 2013) e di vari lavori sulla storia del Pci. Componente della redazione romana di "Historia Magistra", è presidente di "Futura Umanità. Associazione per la storia e la memoria del Pci" e direttore di *Marxismo Oggi online*.

Daniele Manacorda ha insegnato archeologia nelle Università di Siena e Roma Tre. Alle attività sul campo e alle ricerche caratterizzate dall'intreccio tra diversi sistemi di fonti (materiali, scritte, figurate) ha affiancato un interesse per la funzione sociale dell'archeologia e per le politiche del patrimonio culturale, confluito in alcune delle sue pubblicazioni, quali *Il sito archeologico fra ricerca e valorizzazione* (Roma 2007), *Lezioni di archeologia* (Roma 2008), *L'Italia agli Italiani. Istruzioni e ostruzioni per il patrimonio culturale* (Bari 2014) e *Il mestiere dell'archeologo* (Bari 2020).

Chiara Meta è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Storia della pedagogia. Studiosa di storia dell'educazione, ha al suo attivo fra le pubblicazioni più recenti: *Le emozioni hanno una storia? Ipotesi e nuovi percorsi degli studi storico-educativi*, in "History of Education & Children's Literature", n.1, giugno 2018; *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda. Una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione, "Mauro Laeng" dell'Università degli studi Roma Tre*, in "History of Education & Children's Literature" XIV/1, 2019; *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità* (Roma 2019).

Donatello Santarone è professore associato di *Letteratura italiana e didattica della letteratura* all'Università di Roma Tre nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Ha scritto su autori italiani (Tasso, Fortini, Moravia...) e stranieri (Defoe, Emecheta, Saro-Wiwa). Attualmente sta studiando il rapporto tra Karl Marx e la letteratura mondiale. Collabora al quotidiano «il manifesto».

Luca Silvestri è dottorando in Cultura, Educazione e Comunicazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, con un progetto di ricerca intitolato *Mario Alighiero Manacorda: vita e opere* e incentrato sulla biblioteca e le carte d'archivio di Manacorda conservate presso il Museo della Scuola e dell'Educazione (MuSEd) "Mauro Laeng". Collabora nel progetto PRIN "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1961-2001)" per il reperimento delle memorie scolastiche legate alla diaristica dei maestri.

Gregorio Sorgonà ha svolto studi e ricerche sulla storia politica italiana del Novecento. Segretario del Consiglio d'indirizzo scientifico della Fondazione Gramsci, ha curato il suo XIX Annale, *Franco De Felice. Il presente come storia* (Roma 2016). Tra le sue opere più recenti *La scoperta della destra. Il Movimento sociale italiano e gli Stati Uniti* (Roma 2019).

Indice dei nomi

- Achille, 143
 Acutis C., 92n
 Agazzi A., 37n
 Agostino d'Ippona, 145
 Alfieri V., 92
 Alicata M., 39, 73n, 74, 109 e n
 Alighieri D., 21, 82, 84, 85, 86, 87 e n, 88
 e n, 89 e n, 90, 91 e n, 92 e n, 137, 152
 Althusser L., 40 e n
 Annibale Barca, 62
 Ariosto L., 145n
 Ascenzi A., 37n
 Ascoli G.I., 85
 Auerbach E., 87n
 Augeri N., 93n, 94n, 95 e n, 101n
 Badoglio P., 71n
 Bakunin M.A., 163
 Baldacci M., 41n
 Balzac H. de, 38, 87
 Banfi A., 39, 94
 Barbagallo C., 62
 Barbagli M., 35n, 40n, 73n
 Battaglia R., 98
 Belli G.G., 135, 155
 Berlinguer L., 113
 Bernardini A.M., 12, 28, 100, 108, 115n
 Bertoni Jovine D., 36, 39, 63, 71n
 Bianchi Bandinelli R., 117
 Bini G., 79n, 115n
 Blanqui L.A., 163
 Blätter H., 100
 Bobbio N., 78
 Boccaccio G., 21
 Boiardo M.M., 145 e n
 Bollea G., 100
 Bonaparte N., 152
 Borghi L., 78
 Borlenghi A., 81 e n, 111 e n
 Borruso F., 11n, 70n
 Bottasso E., 88
 Bovet P., 100
 Brecht B., 87
 Broccoli A., 41n
 Buonarroti M., 181
 Cacciaguیدا degli Elise, 90
 Can Francesco della Scala (Cangrande I),
 89
 Canaletto (G.A. Canal), 142n
 Candeloro G., 62
 Canova B., 81, 100
 Cantatore L., 11n, 36n, 70n, 94n
 Cantimori D., 57, 58n, 60n, 61n, 108
 Cardoni P., 72n, 82n, 97, 98n, 106, 107n,
 112 e n
 Casagrande M., 94 e n
 Cases C., 92 e n
 Castiglione B., 146
 Cavallero G., 96n
 Cervantes M. de, 25, 146
 Ceva B., 94
 Cevolotto M., 98
 Chaucer G., 85
 Chiabrera G., 142, 146
 Chruščëv (Krusciov; Khruscev) N.S., 65,
 178
 Churchill W., 164
 Ciari B., 39
 Cìu En Lai (Zhou Enlai), 74n
 Codino F., 109n, 116
 Comenio J.A., 165, 176
 Conti E., 62
 Contini G., 85 e n
 Cordella M., 96, 98
 Cornacchione A., 165
 Cornu A., 57, 107, 116
 Cossa F. del, 145
 Covato C., 11n, 13, 36n, 39n, 40n, 53n,
 70n, 82n, 97, 98n, 114, 150 e n, 151,
 152, 158, 162
 Craxi B., 78n
 Croce B., 163
 D'Alema M., 113
 D'Alembert J., 152
 Daniele C., 55n
 D'Annunzio G., 89 e n
 Dante, vedi Alighieri D.
 De Crescenzo A., 84n
 De Felice R., 105
 De Gasperi A., 59, 61, 71n
 De Sanctis F., 82 e n, 87, 147

- Della Volpe G., 39
 Dell'Acqua A., 94
 Di Domenico G., 71n
 Diderot D., 87, 152
 Don Chisciotte della Mancia, 25, 146
 Donini A., 12, 36, 74, 76, 108 e n, 109 e n
 Dottarelli L., 180n
 Dupérac É., 142
 Eliot T.S., 86-87
 Elliot, F.M., 142
 Elsa, 175-176
 Engels F., 12, 15, 38, 83, 91n, 108, 109 e n, 116, 158, 161, 163
 Enrico III di Valois, 145
 Erasmo da Rotterdam, 142
 Fanfani A., 73n, 76 e n, 124
 Fazio F., 165
 Ferrari L., 111n
 Feuerbach L., 38
 Filostrato L.F., 141
 Fornaca R., 96n
 Fortini F., 87 e n
 Foscolo U., 15, 36, 81 e n, 82, 83 e n, 84 e n, 85 e n, 86 e n, 87 e n, 88n, 89 e n, 90 e n, 91 e n, 92, 111 e n, 117
 Fourier C., 157
 Franzoni G., 26, 32, 113 e n, 118
 Frasca R., 19n, 79n, 119
 Fubini M., 82, 83n, 89n
 Gadda C.E., 82 e n
 Galeno di Pergamo C., 141
 Galliussi [?], 98
 Gallo N., 82n
 Garin E., 78, 107n, 110n
 Gavroche, 152
 Gentile G., 48-49, 160
 Gerratana V., 47 e n, 63, 85n, 109
 Giasi F., 47n
 Gilli L., 98
 Ginsborg P., 78n, 114
 Giovaglioli A., 71n, 76n
 Giulio Cesare G., 62, 144
 Godby, 142
 Goethe J.W. von, 87, 142
 Goldoni C., 92
 Gonella G., 59n, 101 e n, 126
 Gorbačëv (Gorbachov) M.S., 177-178
 Governali L., 65n
 Gramsci A., 12, 15-16, 36, 38 e n, 40 e n, 41n, 46, 47 e n, 48n, 49 e n, 50 e n, 51, 52 e n, 53, 55-57, 63, 66, 70, 71n, 72 e n, 74, 77, 79, 83, 85 e n, 93n, 102-103, 110, 114, 117-118, 132, 163-165
 Gronovius J.F., 141
 Gruppi L., 71n
 Guarnieri L., 90n
 Guerrazzi E.D., 134
 Gulli Pecenko D., 105
 Hegel G.W.F., 43, 82
 Höbel A., 14, 58n, 59n, 65n, 108n
 Hofmannsthal H. von, 15, 36, 83n, 108 e n, 116
 Hugo V., 152
 Huizinga J., 140, 142-143, 147, 149
 Iannacci E., 38
 Inerguglielmi E., 171n
 Ippocrate di Cos, 141
 Jervis G., 26 e n
 Kanizsa S., 95n
 Kessler A., 155
 Kessler E., 155
 Kovaliov S.I., 62
 Laporta R., 78 e n
 Lassels R., 142
 Lavagetto M., 89n
 Lazzati G., 37n
 Lenin (V.I. Uljanov), 15, 83, 109
 Leonardo da Vinci, 137
 Leone de Castris A., 46n
 Leopardi G., 22, 82, 141
 Liguori G., 110n, 129n
 Livi A., 94
 Livi L., 94
 Livio T., 144
 Lombardo Radice G., 11n, 48
 Lombardo Radice L., 12, 36, 38-39, 98, 101 e n
 Long G., 112, 118
 Longo L., 129n
 Lorenzo il Magnifico (L. di Piero de' Medici), 145 e n
 Lucarini D., 38
 Lukács G., 87
 Luporini C., 12, 36, 74, 76, 109 e n, 156
 Lussu E., 95
 Machado A., 87
 Machetti G., 168n
 Machiavelli N., 142, 146, 163
 Maffioli C., 94
 Magnus (Månsson) O., 144
 Magrini [?], 98
 Makarenko A.S., 27, 64-65, 73, 97 e n, 100

Manacorda B., 60n
 Manacorda D., 12, 20n, 21n, 22n, 23n, 25n, 26n, 27n, 28n
 Manacorda E., 32
 Manacorda Gastone, 32, 61n, 63, 64n
 Manacorda Giorgio, 108n
 Manacorda Giuliano, 32
 Manacorda Giuseppe, 11, 58 e n, 81n, 110n
 Manacorda P.E., 32, 107
 Manacorda U., 32
 Manzoni A., 85, 89 e n
 Mao Tse-tung (Mao Zedong), 74n
 Maragliano R., 110n
 Marchesi C., 39, 94
 Marco Lombardo, 87n
 Marinari A., 88n
 Marino G.B., 142
 Martin A., 61
 Martino A., 155
 Marx K., 12, 15-16, 26, 38 e n, 39, 41 e n, 43-46, 53, 61, 63, 70, 72 e n, 83, 90, 91 e n, 108, 109 e n, 115-116, 150n, 152-166, 175, 178
 Marziale M.V., 27 e n
 Mascardi A., 142
 Matania F., 171n
 Mazza V., 168
 Mazzini G., 163
 Mecuriale G., 141
 Mehring F., 109 e n, 116
 Meta C., 13, 38n, 48n, 49n, 70n, 71n, 94n, 106n, 109n, 115n
 Meursius J., 141
 Micari M., 168
 Michelangelo, vedi Buonarroto M.
 Micucci G., 168
 Mineo N., 87, 88n
 Montaigne M. de, 142
 Montale E., 87
 Montinari M., 109n
 Moro A., 73n, 76n
 Muratore R., 96n, 101n
 Muratori L.A., 82
 Mustè M., 63n
 Nacho, 177, 179
 Napoleone Bonaparte, vedi Bonaparte N.
 Nasi Zitelli N., 105
 Natta A., 66n, 71n
 Naya, 177, 179
 Negarville C., 64
 Nenni G., 71n, 94
 Novalis (G.F.F. von Hardenberg), 36, 83 e n, 107, 116
 Occhetto A., 178
 Oderisi da Gubbio, 88n
 Ogliotti P., 19n, 119
 Olaus Magnus, vedi Magnus O.
 Omero, 21, 22, 89n, 141, 144, 147
 Onelli O., 98
 Orff C., 27
 Oribasio di Pergamo, 141
 Ovidio Nasone P., 141
 Owen R., 157
 Pancaldi A., 93n, 94n, 95n, 101n
 Paolo Uccello (P. di Dono), 142n
 Pascoli G., 85n
 Pasolini P.P., 85n
 Pasqualino F., 111
 Patroclo, 24, 143
 Pellegatta L., 94
 Peroni A., 94
 Pestalozzi J.H., 48
 Petrarca F., 21, 82, 84, 85 e n, 86, 88 e n, 89-90
 Petronio G., 84n
 Petter G., 94
 Piaget J., 148
 Pintor G., 101, 107
 Placido B., 155-156
 Platone, 25 e n, 141, 143, 149, 176
 Poliziano A., 146
 Pompeo Magno G., 62
 Pons S., 55n
 Pound E., 86
 Procacci G., 61
 Proust M., 87
 Provenzal D., 135
 Pruneri F., 36n, 74n, 96 e n, 97
 Quaroni L., 98
 Rabelais F., 85, 142
 Ragionieri E., 61, 109n
 Raimondi L., 93 e n, 94 e n, 95 e n, 96 e n, 98n, 101n
 Ratzinger J.A. (Benedetto XVI), 114
 Ricardo D., 155
 Righi M.L., 47n
 Rispoli G., 112, 117
 Rogante E., 58n
 Rolli P., 146
 Romagnoli L., 11
 Rosada B., 81n

Rousseau J.J., 48, 152
 Ruberti A., 174
 Russo A., 19n, 119
 Saba F., 106n
 Saba U., 89 e n
 Sainte-Beuve C.A. de, 87, 147
 Saint-Just L.A. de, 152
 Saint-Simon C.H., 157
 Sani R., 36n, 37n
 Santarone D., 15, 93, 114, 119, 163,
 Santoni Rugiu A., 76n, 112n
 Sanzo A., 11n, 110n
 Sarracino V., 97n
 Schucht T., 48
 Scipioni F., 114
 Semeraro A., 36n, 39n, 70 e n, 74n, 82n,
 97 e n, 98n, 107n, 173n
 Seneca L.A., 141
 Sereni E., 95, 98
 Serra R., 87, 137
 Serrai A., 106n
 Siciliani De Cumis N., 11n, 110n
 Signorelli L., 181
 Silvestri L., 72n, 139n
 Silvestrini F., 19n, 119
 Smith A., 155
 Sorgonà G., 13-14
 Šostakovič (Sciostakovic) D.D., 27
 Souterius D., 141
 Spagnolo C., 71n
 Spriano P., 64n
 Stalin (I.V. Džugašvili), 55, 65, 71n, 164
 Stara A., 89n
 Stazio P.P., 141
 Susi F., 110n, 150-151
 Tacito P.C., 144
 Tasso T., 145 e n
 Tedeschi G., 99
 Teodosio Augusto F. (Teodosio I il Grande),
 145
 Tertulliano Q.S.F., 145, 176
 Thomas A., 142
 Tito Livio, vedi Livio T.
 Togliatti P., 13, 55-56, 58, 62, 65, 70 e n,
 71n, 73n, 108, 129
 Tolomei P. de', 91n
 Tommaseo N., 81n
 Totila, 145
 Truman H., 71n
 Tulli L., 94
 Tura C., 145
 Ueno Y., 112
 Ugolini F.C., 36n
 Ulivieri S., 36n
 Urbani G., 40
 Vacca G., 47n, 55n
 Valentini C., 110n
 Van Cleef J., 142
 Varrone G.T., 144
 Vegezio Renato P.F., 144
 Vela C., 82n
 Venzo M.I., 36n
 Vernet C.J., 142
 Vico G.B., 82
 Vigli M., 112, 118
 Villari R., 61, 134
 Villari S., vedi Villari R.
 Vincent E.R., 90n
 Vinen R., 71n
 Virgilio Marone P., 141, 147
 Vito N., 168
 Vittoria A., 56n, 58n, 61n, 64n, 71n, 74n,
 108n
 Vittorini E., 56
 Volpicelli L., 11n
 Voltaire (F.-M. Arouet), 152, 163
 Vygotskij (Wygockij) L.S., 148
 Zangheri R., 61
 Zappa F., 12, 36
 Zecchini M., 162



Il volume intende presentare il profilo culturale di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013); insigne storico dell'educazione costantemente impegnato in un'attenta ricostruzione teorica e filologica della componente pedagogica presente nei classici del marxismo e nel collegare i temi della scuola e della formazione al percorso di realizzazione di una società democratica ed egualitaria, in sintonia con le aspirazioni che hanno animato gran parte dell'intellettualità democratica del secondo dopoguerra italiano. I contributi raccolti nel volume illuminano, in modo significativo e da svariati punti di vista, tutti gli aspetti del percorso culturale, pedagogico e politico di Mario Alighiero Manacorda iscritti nel contesto storico in cui esso è maturato. In appendice, una selezione di testi inediti, tratti dalle carte donate dagli eredi al MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre), consente di far emergere dal "vivo" la figura di uno studioso di grande rigore, il quale ha saputo coniugare la sua attività di ricerca ad un costante impegno civile e politico.

Carmela Covato insegna Storia dell'infanzia e della pedagogia e Storia sociale dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. La sua attività di ricerca nel campo della storia dell'educazione ha dato luogo alla pubblicazione di numerosi saggi e volumi su temi quali la storia della scuola, dell'infanzia, della paternità e dell'identità di genere. Negli ultimi anni ha condotto ricerche sulla storia dell'educazione sentimentale. Fra le sue pubblicazioni: *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi formativi e storie d'infanzia*, Milano 2002; con F. Borruso, L. Cantatore (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano 2004; *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano 2018.

Chiara Meta è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Storia della pedagogia. Studiosa di storia dell'educazione, ha al suo attivo, fra le pubblicazioni più recenti: *Le emozioni hanno una storia? Ipotesi e nuovi percorsi degli studi storico-educativi*, in "History of Education & Children's Literature", XIII/1, 2018; *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda. Una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli studi Roma Tre*, in "History of Education & Children's Literature", XIV/1, 2019; *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Roma 2019.