

Carmela Covato

*Democrazia ed educazione.
Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*

In che misura la legge n. 107 del 13 luglio 2015, comunemente definita come legge della ‘buona scuola’, ha contribuito – o meno – ad affrontare la questione del permanere, ancora nella realtà attuale, di forme di diseguaglianze nelle opportunità formative e scolastiche?

Molte discussioni si sono svolte su questo tema in ambito pedagogico e non solo.

Considerazioni significative sono state avanzate, ad esempio, all’interno del dibattito promosso dalla Siped, nel quale sono intervenuti Massimo Baldacci, Luciana Bellatalla, Carmen Betti, Roberta Caldin, Franco Cambi, Massimiliano Fiorucci, Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva, Giliana Sandrone, Paolo Sorzio (<www.siped.it>, 2015).

Quasi tutti gli intervenuti mentre, da una parte, riconoscono alla legge l’aver riproposto la centralità politica della scuola nella vita sociale, ne sottolineano, dall’altra, i limiti inscritti in una visione aziendalistica e meritocratica dei processi formativi e, in oltre, più specificamente l’assenza di una strategia finalizzata al superamento delle diseguaglianze sociali e della dispersione scolastica.

In questo contesto, come ha sostenuto nel merito Massimiliano Fiorucci: «una particolare attenzione merita la questione degli allievi con cittadinanza non italiana. Dove sono finiti? – si chiede Fiorucci. Si tratta di una popolazione invisibile, nonostante tenga in piedi il bilancio demografico della scuola italiana, in un paese colpito dal calo di natalità. Eppure i circa 850.000 allievi stranieri presenti nella scuola italiana non vengono mai nominati nel testo, così come mai si parla dell’educazione interculturale e della formazione interculturale degli insegnanti» (Fiorucci, <www.siped.it>).

L’attuale dibattito sul rapporto fra democrazia, educazione e pari opportunità contribuisce a riportare alla memoria un’accesissima discussione,

verificatasi in Italia negli anni Sessanta, fra esponenti del pensiero marxista e rappresentanti della corrente dell'attivismo pedagogico in merito al rapporto fra la diffusione dell'istruzione e il superamento delle diseguaglianze sociali.

Come si prospettava in quegli il problema del rapporto fra scuola e società, innovazione educativa e uguaglianza sociale?

La questione veniva posta, in sostanza, in questi termini: ha un senso pensare di cambiare la scuola prima di aver realizzato una società di eguali? Oppure la trasformazione della scuola in senso attivistico e democratico può contribuire a creare una società più giusta?

Nel Secondo dopoguerra, in uno scenario in cui si registra ancora, in campo educativo, il perdurare della tradizione neoidealista e l'egemonia del pensiero cattolico – la DC avrà a lungo il dicastero della P.I. – dello spiritualismo e del personalismo (si pensi a Luigi Stefanini, Giuseppe Flores D'Arcais, Aldo Agazzi), matura un evento del tutto nuovo, vale a dire, lo svilupparsi di un pensiero laico sull'educazione per il tramite di un gruppo di intellettuali (Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Maria Corda Costa, Laporta, Francesco De Bartolomeis) riuniti ad una rivista *Scuola e città*, accomunati da una casa editrice, La Nuova Italia di Firenze, da un esperimento la *Scuola città Pestalozzi* di Firenze e, inoltre, dalla partecipazione ai Cemea e al Movimento di cooperazione educativa.

In sintesi, si tratta della nascita di un pensiero pedagogico laico che, dopo gli anni dell'oscurantismo fascista e del silenzio imposto su quanto accadeva a livello internazionale anche in campo educativo, trae alimento dal confronto con gli studi di John Dewey, con l'esperienza del movimento delle scuole nuove, sviluppatosi in Europa fra Otto e Novecento, e con i multiformi percorsi dell'attivismo.

Si verifica, tuttavia nel nostro Paese, a partire dagli anni Sessanta, anche l'emergere di un altro orientamento laico, il marxismo pedagogico, che ha contribuito a far nascere un modo totalmente alternativo di affrontare, nella teoria e nella prassi, i problemi educativi.

Il marxismo pedagogico italiano è stato, com'è noto, legato al P.C.I. (Partito comunista italiano); ha potuto contare su una rivista, *Riforma della scuola*, e su una casa editrice, Editori Riuniti.

Si deve, in primo luogo, a Mario Alighiero Manacorda, l'aver individuato, per primo, nel pensiero di Karl Marx, di Friedrich Engels e di Antonio Gramsci un'alternativa pedagogica che sarà poi sviluppata, fra gli altri, da Dina Bertoni Jovine, Antonio Santoni Rugiu, Bruno Ciari, Lucio Lombardo Radice e Angelo Broccoli.

L'attenzione si concentrava allora sui temi della formazione dell'uomo onnilaterale, sul rapporto fra istruzione e lavoro, sull'avvento di una scuola

attiva e creativa finalizzata all'emancipazione dell'intero genere umano, alla creazione di un nuovo blocco storico fra intellettuali e masse e, dunque, ad un nuovo ordine simbolico e sociale (Manacorda, 1964, 1966).

Pur nella comune adesione ad una concezione laica della cultura e della società, un abisso sembra separare i due fronti.

Soprattutto se si prende in esame la complessa evoluzione metodologica e logico-concettuale di quelle che oggi vengono comunemente definite 'scienze dell'educazione', il confronto fra il ripensamento critico delle teorie pedagogiche nei termini proposti dal materialismo storico, ha dato esiti fecondi.

La critica marxista poneva, infatti, interrogativi non solo alla pedagogia tradizionale, per lo più basata su una concezione metafisica dell'individuo e della società, ma anche alla realtà problematica della moderna, per allora, riflessione epistemologica, connotata da una esigenza di abbandono del terreno filosofico e di adozione di metodologie comuni a tutte le scienze sociali, che tuttavia sembravano non evitare nuove e irrisolte implicazioni ideologiche.

Contenuti e metodi

Il contrasto teorico maturato fra marxisti e attivisti sta a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni fra le più innovative emergenti nella scena pedagogica di allora. Sono in gioco questioni molto complesse che evidenziano un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e, quindi, il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, di Stato, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione. In modo particolare, a mio avviso, l'acceso e articolato dibattito sviluppatosi, già a partire dagli anni Sessanta, sul rapporto fra contenuti e metodi nei percorsi formativi ha espresso, nella sostanza, l'insieme delle questioni al centro della discussione e del confronto.

Si trattava di diversità non dissolte nemmeno dal comune impegno politico, vissuto con accenti diversificati, in una stessa impresa di ricostruzione della società italiana al cui interno il problema del rinnovamento della scuola e della diffusione della cultura assumevano una evidente centralità. Nel mettere in luce la tendenza a mutuare, a volte passivamente, gli esiti della ricerca educativa condotta in altri Paesi, i marxisti sottolineano il rischio di una sudditanza teorica non priva di elementi ideologici anche laddove si pretendeva di importare soltanto soluzioni, basate su fondamenti scientifici, ai problemi educativi.

Il Convegno su *Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria* organizzato a Roma il 13 e il 14 gennaio del 1962 (nel dicembre dello

stesso anno sarà varata la legge 159 istitutiva della scuola media unica) per iniziativa della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci rappresentò l'occasione per un serrato e confronto fra marxisti e attivisti proprio sul rapporto fra contenuti e metodi ('Riforma della scuola', 1962).

La relazione introduttiva venne tenuta da Dina Bertoni Jovine (parteciparono fra gli altri Luigi Volpicelli, Lucio Lombardo Radice, Giacomo Cives, Bruno Ciari, Cesare Luporini, Giorgio Bini, Mario Alighero Manacorda e Antonio Santoni Rugiu).

Ed è proprio del suo intervento che vorrei dar conto, perché in un clima di forte contrapposizione fra i due schieramenti, ha senza dubbio rappresentato una rara testimonianza di apertura sia ai richiami del marxismo sia agli impulsi dell'attivismo, quest'ultimo, a suo avviso, destinato, nell'enfatizzare la formazione di uno spirito critico come obbiettivo formativo conseguente al ricorso a nuove tecniche didattiche, ad assumere posizioni che gli apparivano in sostanza fuorvianti:

«È veramente la formazione dello spirito critico, il traguardo che i marxisti possono attendersi dall'educazione scolastica o meno? – si chiede – [...]. Il miraggio dello spirito critico implica alcune riserve: 1) che il suo raggiungimento può essere solo possibile in un ristretto gruppo di cittadini; che esso *individualizza* ulteriormente le caratteristiche dell'educazione scolastica in Italia perché lo spirito critico sottintende, secondo l'accezione liberale e solo in questo senso mi pare che sia valido, spirito critico individuale, secondo i moduli di una cultura, di un modo di affrontare e di schematizzare il problema della realtà circostante, del tutto *individualistici*; [...] che la creazione di uno spirito critico in sostanza non è produttiva in nessun senso né produttiva, soprattutto, di valori culturali di massa verso cui vogliamo tendere» (Santoni Rugiu, 1962: 15).

Acutamente egli osservava, dunque, come il metodo attivo non si potesse applicare indifferentemente a tutto e, ad esempio, anche all'insegnamento del catechismo. Allora «...se questo è attivismo, i gesuiti sono i primi e più formidabili attivisti, di fronte ai quali noi dobbiamo inchinarci» (Santoni Rugiu, 1962: 14).

Antonio Santoni Rugiu volle inoltre esprimere il suo dissenso anche rispetto alle posizioni marxiste più intransigenti nei confronti dell'attivismo polemizzando anche

«con Dina Bertoni Jovine e con un gruppo di cari e stimatissimi amici che troppo frettolosamente si sono sbarazzati dell'attivismo compiendo in questo la stessa frettolosa scelta, lanciando lo stesso

frettoloso ma non meno grave anatema, che a suo tempo gli idealisti lanciarono verso i positivisti. Il positivismo era ormai un fatto, forse, quasi scontato, laddove l'attivismo non lo è ancora» (Santoni Rugiu, 1962: 15).

A questo proposito la sua posizione è netta. Non è d'accordo a parlare di 'contenuti' come antagonisti ai 'metodi'. Per costruire una prospettiva è necessario abbandonare vecchi modi di pensare:

«Questa divisione fra metodo e contenuto non può porci sulla strada giusta, essa può essere valida per la vecchia scuola, non può essere valida per nessuna accezione di attivismo, se non per quegli attivisti che dichiaratamente si pongono sul piano metodologico, il cui fine allora è soltanto quello di studiare delle tecniche; ma io attivisti di questo tipo, di questo limite non ne conosco. Posso conoscere degli attivisti che partono dalla tecnica, per risalire immediatamente alla discussione educativa generale, alla scelta pedagogica» (Santoni Rugiu, 1962: 16).

Ha scritto in proposito Dina Bertoni Jovine:

«Noi non parleremo di frattura fra contenuti e metodi, perché in un fatto culturale genuino contenuto e metodo sono perfettamente fusi. Parleremo invece di una pseudo cultura sia nel caso che il metodo o processo educativo si ritenga svincolato dai contenuti sia nel caso la materia non sia vivificata dalla elaborazione personale. Dobbiamo però mettere in evidenza che al pericolo di un nozionismo passivo è subentrato oggi, se non nell'ambito più generale della vita scolastica, ancora troppo profondamente invischiata negli antichi difetti, almeno nel campo degli studi e delle ricerche pedagogiche, il pericolo di un metodismo e di un didattismo fine a se stesso, cioè astratto» (Bertoni Jovine, 1962: 4).

Il rinnovamento della scuola appare, cioè, inscindibile dalla lotta per una società democratica, basata su una nuova giustizia sociale.

«Come è possibile – si chiedeva a sua volta Lucio Lombardo Radice – che la ideologia del serio attivismo laico, sia pure distorta o deformata, sia utilizzata dai dogmatici, dagli acritici, da coloro che non si propongono in alcun modo di formare personalità libere, se non vi è qualche punto non chiaro nell'attivismo laico, qualche principio didattico che può essere deformato, e degradato a strumento di un diverso, e o, ideale educativo?» (Lombardo Radice, 1962: 19).

A proposito della necessità di distinguere l'attivismo serio da quello fra virgolette afferma, inoltre provocatoriamente, riferendosi ad alcune notazioni da Maria Montessori:

«La Santa messa con i metodi attivi mi ha fatto sempre venire in mente i “metodi attivi” seguiti dal principe padre di Gertrude per convincerla a diventare monaca. Il padre della monaca di Monza era a suo modo un pioniere dell'attivismo; portava alla figlia le bamboline vestite da monache, la faceva giocare al convento e così via» (Lombardo Radice, 1962: 19).

Aggiunse, inoltre, che anche Monaldo Leopardi inserì nel suo dispositivo pedagogico messo a punto per istruire i suoi figli metodi decisamente attivi, senza che questo intaccasse il suo spirito reazionario né l'avversione all'introduzione in Italia degli asili infantili.

Affermava Bruno Ciari, a proposito di Bruner e delle teorie curricolari (che egli definì lucidamente bandiere di non pochi conservatori nostrani in un momento in cui, al contrario, venivano presentate in Italia come l'espressione più avanzata possibile della ricerca pedagogica),

«[...] vien fuori il sospetto che si tende verso un addestramento neutro che in fondo neutro non è, poiché tende a formare negli individui le abilità intellettuali richieste da una società industriale caratterizzata da una tecnologia avanzatissima, in continua fase di ristrutturazione. Un tale tipo di società richiede indubbiamente un'intelligenza flessibile, capace di adattarsi ai rapidi mutamenti, o, per gli intellettuali più creativi, di preordinare i cambiamenti stessi. A mio parere la richiesta della società tecnocratica non va oltre l'efficienza intellettuale concepita come apporto neutro e sempre subalterno» (Ciari, 1962: 29).

Così come Mario Alighiero Manacorda, nel contesto di un discorso ispirato ad un marxismo filologicamente fondato, ha avuto il merito di sottolineare come l'unità fra contenuto e metodo si realizzi solo nella pratica, nella scuola e nella prassi formativa reale e che una visione democratica dell'attivismo possa motivare un collegamento veramente fecondo fra Dewey e la tradizione marxista

«Io personalmente credo che tutti noi possiamo dire che non abbiamo nessuna intenzione, né oggi né domani, di fare una scuola ideologica, perché la Costituzione che abbiamo contribuito a fare, ci basta in quanto coincide con quelle che sono le esigenze oggettive della nostra società, e soprattutto perché crediamo che, più che con programmi

cartacei, un determinato orientamento ideale nella scuola lo si raggiunga con una larga azione sociale, con una scuola legata alla società e con una società in movimento [...]» (Manacorda, 1962: 50).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertoni Jovine, D. (1962). Cultura ed educazione vanno considerati come fatto storico. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 2-9.
- Ciari, B. (1962). Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 25-30.
- Fiorucci, M. (2015). *Per una scuola interculturale*. Ora disponibile in “Dibattito sulla buona scuola” (<www.siped.it> ultimo 20.09.2017).
- Lombardo Radice, L. (1962). Distinguere l’attivismo serio da quello tra virgolette. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7).
- Manacorda, M.A. (1962). L’identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 46-50.
- Manacorda, M.A. (1964). *Il Marxismo e l’educazione*, 3 voll. Roma: Armando. Alcune parti sono ora in Manacorda, M.A. (2008), *Marx e l’educazione*. Roma, Armando.
- Manacorda, M.A. (1966). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti. *Riforma della scuola* (1962), Atti del Convegno su ‘Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria’, anno VIII(6-7).
- Santoni Rugiu, A. (1962). Lo spirito critico non produce valori culturali di massa. *Riforma della scuola*, anno VIII(6-7), 14-16.

