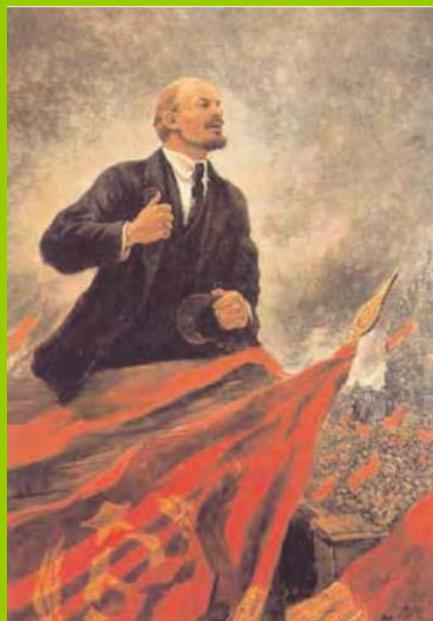


*S*ocietà di *P*olitica *E*ducazione e *S*toria

*La rivoluzione bolscevica del 1917:
educazione e politica – problemi e eredità*



2019

Luglio - Dicembre 2019

a. XI-n. 10

suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 1971-5706 (print) –
ISSN 2611- 2213 (online)
Casella postale 201 – 43121 PARMA
Reg. Tribunale di Parma Decreto
del 04/02/1966 n. 38813

[Clicca qui per scaricare le "Norme per i Contributori"](#)

***La rivoluzione bolscevica del 1917:
educazione e politica – problemi e eredità***

Parma – 22-23 novembre 2018

Atti del III Convegno Nazionale della SPES



SOMMARIO

Anno XI, n.10, Luglio – Dicembre 2019

<i>Saluti per l'apertura del Convegno SPES Parma 21-23 novembre 2018</i>	7
Presentazione di Giovanni Genovesi	9
 Prima parte – L'educazione rivoluzionaria	
 <i>Il ruolo di Lenin e della Krupskaja nei Piani della scuola del 1918 e del 1923, di Giovanni Genovesi</i>	13
<i>John Dewey: impressioni di viaggio dalla Russia Sovietica, di Luciana Bellatalla</i>	49
<i>Vera Schmidt e l'asilo sperimentale di Mosca tra utopia e politica, di Giordana Merlo</i>	67
<i>Lo sviluppo delle idee della pedagogia psicoanalitica nell'Unione Sovietica (1908-1936), di Ievgen Nelin</i>	93
 Seconda parte – La rivoluzione russa e l'Italia di sinistra	
<i>“Critica Sociale” e la rivoluzione russa (1917-1926), di Giovanna Savant</i>	105
<i>L' “autoeducazione” dei produttori. Gramsci e la rivoluzione sovietica, di Vincenzo Orsomaso</i>	133
<i>Racconti e giornali illustrati per l'infanzia d'ispirazione marxista nell'Italia del secondo dopoguerra. Tra esigenze pedagogiche</i>	

e istanze politiche, di Stefania Carioli 155

Terza parte - Ricadute sulla politica e sulla vita quotidiana

Echi in Italia del 1917 russo. Il caso di Parma,
di Piergiovanni Genovesi 177

*Il Comunismo in un piccolo paese sulle rive del Po:
1919-1921. Politiche locali,
tensioni ideali, esperienze personali*, di Angelo Luppi 195

Conclusioni,
di Luciana Bellatalla 223

Collaboratori 227

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista on-line

Supplemento di “Ricerche pedagogiche”

ISSN 2533-1663

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud
Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi.

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (membro collegio Probi Viri SPES), Franco Giuntoli (membro collegio Probi Viri SPES), Paolo Russo (membro collegio Probi Viri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius.

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci - Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa Napoli.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 7-8

Saluti del Presidente SPES

Signore e Signori - Buon pomeriggio a tutti!

Come Presidente della SPES, ho il gradito compito di porgere i saluti e i ringraziamenti a tutti voi intervenuti a questo III Convegno nazionale della nostra Associazione.

Desidero salutare e ringraziare sentitamente, a nome della SPES, tutti coloro, Soci e non, che hanno reso possibile questo Convegno.

Un grazie particolare va al nostro cortese ospite e compagno di avventura, dott. Leonardo Farinelli, Presidente della Deputazione di storia patria delle province parmensi, e al prof. Diego Saglia, Direttore del Dipartimento di Discipline umanistiche, sociali e delle imprese culturali dell'Università di Parma per averci concesso il suo prezioso patrocinio e che ci ha onorato della sua presenza.

Ma non voglio certo dimenticare di porgere un vivo grazie anche ai presenti per la loro partecipazione e ai benvenuti colleghi, Soci e non, che hanno dato la loro disponibilità a collaborare per animare con i loro contributi le nostre due giornate di lavoro. Giornate che auguro proficue e interessanti per tutti.

Con questo auspicio, dichiaro aperti i lavori del Convegno, nella speranza di pubblicarne gli Atti entro il dicembre 2019.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 9-10

Presentazione

Dopo i saluti del Presidente della SPES, riportati come augurio di buon lavoro e per una sollecita edizione degli Atti, siamo qui a presentarne la pubblicazione che a noi è parsa interessante e ben riuscita e ci auguriamo che così la trovino i nostri lettori.

Le relazioni presentate al III Convegno della nostra associazione sulla *Rivoluzione russa del 1917: Educazione e politica – problemi e eredità*, sono state suddivise, come la Gallia, in tre parti:

I Parte - *L'educazione rivoluzionaria*

II Parte – *La rivoluzione russa e l'Italia di sinistra*

III Parte - *Ricadute sulla politica e sulla vita quotidiana*

Nella Prima parte sono inseriti i contributi che affrontano alcuni degli aspetti di rilievo dell'universo educativo della Russia degli anni immediatamente post-rivoluzionari fino alla metà degli anni Trenta.

Si tratta del mio contributo, che analizza il ruolo di Lenin e di Krupskaja nei piani di riforma della scuola del 1918 e del 1923, due documenti rivelatori del destino della scuola nella Russia sovietica.

Segue la relazione di Luciana Bellatalla che esamina le impressioni che John Dewey, già affermato come filosofo e studioso di problemi educativi, ricavò dal suo viaggio nella Russia del 1929.

Giordana Merlo individua la dimensione educativa tra utopia e politica dell'asilo sperimentale aperto a Mosca tra il 1921 e il 1923 da Vera Schmidt, un'educatrice di formazione psicoanalitica sulle teorie di Sigmund Freud.

A completare questa prima parte segue la relazione di Ievgen Nelin che approfondisce le vicende russe dell'educazione psicoanalitica dal 1908 al 1936.

10- Presentazione

La Seconda parte si avvale di tre contributi.

Il primo, di Giovanna Savant, si occupa delle analisi e dell'interessante dibattito che apparve nell'importante rivista del Partito socialista italiano tra il 1917 e il 1926, anno della sua chiusura.

Il secondo contributo, di Vincenzo Orsomarso, analizza il rapporto tra il nostro più grande pensatore marxista dei primi trent'anni del secolo scorso, Antonio Gramsci, e la rivoluzione sovietica,

La terza relazione, di Stefania Carioli, si fa carico di esaminare le vicende politiche e il peso educativo dei giornalini per ragazzi d'ispirazione marxista nell'Italia del secondo dopoguerra.

La Terza parte si occupa, in due contributi, il primo di Piergiovanni Genovesi e il secondo di Angelo Luppi, degli echi che la rivoluzione russa ebbe a Parma, la città ospite del Convegno, e a Suzzara, un grosso paese di quindicimila abitanti sulle rive del Po.

La chiusura del Convegno è affidata a Luciana Bellatalla, che rimarca i temi principali presi in considerazione dai vari relatori e che in questa Presentazione ho accentuato suddividendo nelle tre parti ricordate.

Interessanti anche due spunti che emergono dalle *Conclusioni* quando esaminano la visione generale della Rivoluzione russa in rapporto alla sinistra italiana, mai unita e sempre pronta a dividersi, finendo per contare politicamente sempre di meno e per favorire la presa del potere di forze di estrema destra.

L'altro punto, che io voglio riprendere e estendere è l'invito a tutti i nostri soci e a ogni nostro lettore a fare dei Seminari e dei Convegni organizzati dalla SPES una fonte di dibattiti, inviando contributi o note che saranno pubblicati in questa rivista.

Del resto, tutto ciò che viene pubblicato sulla rivista SPES è sempre da considerare oggetto di eventuale dibattito, perché questa è una delle vere ragioni della sua esistenza.

Ringraziando tutti i collaboratori che hanno collaborato alla riuscita del Convegno e di questi Atti che ho il grande piacere di offrire alla lettura dei nostri soci, ma anche di ogni lettore che ne sia interessato.

Prima parte
L'educazione rivoluzionaria

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 13-48

Il ruolo di Lenin e della Krupskaja nei Piani della scuola del 1918 e del 1923¹

Giovanni Genovesi

L'articolo ha due finalità ben circoscritte. La prima è di capire e chiarire quale sia stato il ruolo che Lenin e Krupskaja hanno avuto nei progetti di riforma del sistema formativo del 1918 e del 1923, i due progetti che impostarono la funzione della scuola sovietica. La seconda finalità è di mettere in evidenza i cardini delle due riforme sia per individuarne gli aspetti più innovativi e il loro mescolarsi a molte delle colonne di forza dell'educazione progressiva. Perseguire queste due finalità mostra l'evoluzione del concetto di educazione e di scuola, che animano i due progetti in cui si proiettano i punti principali dell'evoluzione sociale della Russia sovietica.

The article has two clearly defined aims. The first is to understand and clarify what was the role played by Lenin and Krupskaja in the reform plans of the education system of 1918 and 1923, the two projects that established the function of the Soviet school. The second aim is to highlight the cornerstones of the two reforms both to identify the most innovative aspects and their mixing with many of the main points of progressive education. Pursuing these two goals, the author shows the evolution of the concept of education and school, which are at the basis of the two projects in which the main aspects of the social evolution of Soviet Russia are present.

Parole chiave: Scuola, URSS, Lenin, Krupskaja, Società

Keywords: School, USSR, Lenin, Krupskaja, Society

1. Considerazioni preliminari

La mia relazione ha due finalità ben circoscritte. La prima è di capire e chiarire quale sia stato il ruolo che Vladimir Lenin e Nadežda Krupskaja² hanno avuto nei progetti di riforma del sistema formativo del 1918 e del 1923, i due progetti che impostarono la funzio-

¹ Queste note sono il nucleo del volume *Lenin e Krupskaja e i Piani di riforma della scuola del 1918 e del 1923*, uscito, nel novembre del 2019, tra i “Quaderni di Ricerche Pedagogiche”, per i tipi di Anicia di Roma e consultabile on-line al sito della stessa casa editrice. A esso rimando per un approfondimento.

² I nomi russi li ho scritti sempre allo stesso modo, a meno che non siano riportati nei titoli dei volumi consultati o nei passi citati.

ne della scuola sovietica. Si tratta del periodo che va da circa un anno dalla presa del potere dei bolscevichi a tre mesi dalla morte di Lenin, il 21 gennaio 1924.

La seconda finalità è di mettere in evidenza i cardini delle due riforme sia per individuarne gli aspetti più innovativi e il loro mescolarsi a molte delle colonne di forza dell'educazione progressiva.

Perseguire queste due finalità mi è parso di grande interesse per mostrare l'evoluzione del concetto di educazione e di scuola, che animano i due progetti anche perché in essi si proiettano i punti principali, nel bene e nel male, dell'evoluzione sociale della Russia sovietica. Una situazione che, nel suo *incipit*, non mancò di attirare l'attenzione del mondo occidentale, fortemente incuriosito dalla peculiarità del contesto, indubbiamente nuovo per le tante variabili antropologiche, non poche tragicamente difficili, che lo caratterizzavano. Proprio queste variabili, che rappresentano nel loro insieme un vero e proprio reticolato di "filo spinato ad alto voltaggio" ritorneranno a più riprese per sottolineare la grande impresa di dar vita a un sistema formativo.

I progettisti sapevano bene che tra intenzionalità e successo non poteva esserci altro che una forbice notevole e che, già di fatto, il progetto aveva ottime *chances* di essere utopico anche nella sua edizione seconda, quella peggiorata³.

Dunque, qui, cerco di mettere a fuoco le colonne portanti del piano educativo-scolastico messo a punto dalla Krupskaja e Lunaciarskij (1875-1933), con il consenso *pro-tempore* di Lenin, nel 1918.

Il piano andò, nel giro di un quinquennio, deteriorandosi circa i suoi orizzonti più carichi di promesse educative nella misura in cui essi andarono sempre più volgendosi in espressione di propaganda e di chiusura allo sviluppo dell'individualità a vantaggio assoluto del collettivo.

Del resto, di là dai documenti ufficiali, è certo che la realizzazione degli interventi che essi prescrivevano doveva far fronte a tutta una serie enorme di difficoltà che rischiavano molto spesso di non trovare alcuna soluzione.

³ Credo che anche nel progetto politico-educativo del collettivo makarenkiano, che qui non tratterò, prenda vita una sorta di "un'entità metafisica sovra-individuale", come scrive Sergio Tramma (*L'inattuale attualità di Anton Semenovici Makarenko*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 203, aprile-giugno, 2017), che avrebbe (il condizionale è d'obbligo) il potere di fondere individualismo e collettivismo; è l'utopia che muove il pedagogista russo che, indubbiamente, non fu esente dal contagio dell'euforia pedagogica degli anni '20.

2. *Educazione e scuola nella Russia rivoluzionaria*

Nell'ottobre del 1917, la Russia rivoluzionaria si trova in un grande marasma in tutti i settori e, quindi, anche in quello della scuola e dei principi educativi che avrebbero dovuto guidarne la strutturazione e le finalità. Paurose erano anche le carenze di materiali e di insegnanti, spesso oppositori o impreparati, che intralciavano il lavoro di organizzazione programmatica della scuola che, in effetti, risultò se non caotica, abbastanza confusa. È una situazione che si prolunga almeno fino al 1923, allorché ai risultati della rivoluzione si cercò di dare un assetto più statico e teso, volente o nolente, a organizzare in modo rigido gli apparati dello Stato. E la scuola riflette in pieno questa intenzione⁴.

Per i primi quattro-cinque anni dalla presa del potere, quelli “più duri della rivoluzione”⁵, il futuro appare ancora aperto al proseguimento della rivoluzione, forse anche perché ci si muoveva in un terreno incerto non foss'altro per la guerra civile in corso, carica di conseguenze del tutto negative.

Troppi sono ancora i problemi in sospeso quali, primi fra tutti, dare un corpo preciso e riconoscibile nelle sue varie articolazioni istituzionali a quanto la rivoluzione aveva raggiunto ma che doveva ancora rendere stabile e forte, la necessità di organizzare quanto prima un sistema formativo scolastico (scuole, insegnanti, allievi, programmi, formazione di docenti e dirigenti, attrezzature didattiche, stanziamenti finanziari relativi e commissioni di controllo, ecc.) e extrascolastico (biblioteche, giornali, riviste e libri, spazi di ritrovo, cinema, teatri, campi di gioco e per lo sport).

Non si deve dimenticare che, in effetti, le rivoluzioni furono tre: **1.** quella fallita del 9 gennaio 1905, **2.** quella democratico-liberale del 27 febbraio 1917 che, in presenza di un Soviet cittadino di Pietrogrado (28 febbraio), vede dal 2 marzo il governo provvisorio del principe Georgij L'vov (1861-1925), sostituito da Aleksandr Kerenskij (1881-

⁴ Su tutti questi aspetti rimando al documentato saggio di L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola (1950), 1953.

⁵ G. E. Zinov'ev, *Lenin. I ricordi del più antico dei grandi compagni di Il'ič*, tr. it., Roma, Samonà Savelli, 1968, p. 29. Grigorij Evseevič Zinov'ev tra il 1918 e il 1925 fu uno dei politici più potenti dell'Unione Sovietica.

1970) il 24 luglio, 3. quella del 25 ottobre⁶, quando i bolscevichi, con un colpo di Stato guidato da Trotskij⁷, chiudono con la forza l'Assemblea costituente nel giorno stesso della sua inaugurazione e insediano il governo guidato da Lenin il 26 ottobre seguente. Furono avvenimenti che comportarono ancora sangue e distruzione e ancor più ne prepararono con l'inevitabile avvio, tragico e crudele, della guerra civile tra i Bianchi, spalleggiati dalle nazioni occidentali, e l'Armata rossa sotto il comando di Trotskij. E poi, all'interno della guerra civile, le numerose rivolte dei contadini contro il potere sovietico che vorrebbe requisirne le terre che erano state loro consegnate dallo stesso governo di Lenin.

Nelle città si vive ancor peggio che nelle campagne: la fame è ancora più nera, le libertà individuali più ristrette e sorvegliate ossessivamente dalla Ceka⁸ e gli spazi abitativi si restringono a circa 8 mq per individuo sopra i 14 anni e a circa 5,5 mq per i soggetti sotto 14 anni, con un evidente accrescimento delle difficoltà di studio e fruizione di una cultura del tempo libero domestico.

La rivoluzione veniva fuori da tre rovinosi anni di guerra e da un trattato di pace come quello di Brest-Litovsk (3 marzo del 1918) che riduceva di molto il territorio della Russia imperiale⁹ e che lasciava la Russia in preda di una devastante guerra civile, complicata e aggravata dalle interferenze di varie potenze, con armi, denaro e combattenti ora per i Bianchi, ora per i Rossi, che si protrasse fino al termine del 1922. Le perdite umane, di beni collettivi e di proprietà private, insieme al clima d'incertezza e di diffidenza che le alterne fortune della guerra determinarono furono enormi. Lasciarono strascichi che impedivano di far fronte in maniera decisa agli immani problemi dell'edu-

⁶ Per il calendario gregoriano, che i sovietici adottarono il 14 febbraio 1918 in sostituzione di quello giuliano, corrisponde al 7 novembre.

⁷ Cfr. L. Trotsky, *La mia vita*, tr. it., Milano, Mondadori, 1976. Ma si veda anche il bel capitolo *L'insurrezione di Ottobre* nel volume L. Trotskij, *Storia della rivoluzione russa*, tr. it., Milano, SugarCo Edizioni, 1976.

⁸ È l'acronimo russo delle prime due parole della frase Commissione straordinaria per la lotta alla controrivoluzione, alla speculazione e al sabotaggio, fondata e organizzata dal polacco Feliks Edmundovic Dzerzhinaky (1877-1926), "il modello del rivoluzionario di professione teorizzato da Lenin" (A. Carloti, *I protagonisti*, in Idem (a cura di), *1917 Ottobre rosso. La rivoluzione russa: i fatti, i protagonisti, il mito*, Milano, Le raccolte del Corriere della sera, 2017, p. 224). La Ceka divenne ben presto tristemente famosa per la sua costante tensione al massacro.

⁹ Cfr. S. Romano, *Il giorno in cui fallì la rivoluzione. Una contro storia della Russia rivoluzionaria dal 1917 al 1991*, Milano, Solferino, 2018, p. 151.

cazione, a cominciare dal dilagante analfabetismo, generatore implacabile di bisogno di scuole, di maestri, di organizzazione logistica e di principi ideali che la rivoluzione non poteva fare a meno di condividere con il maggior numero possibile di cittadini. Il tutto portò il Paese a una situazione di miseria, di fame endemica e prostrazione in tutti i settori produttivi ben peggiore di quella del passato zarista.

2.1. *Gli inizi “riformisti”*

Lenin era il primo ad essere consapevole dell'importanza della cultura e della necessità di portare tutto il popolo a parteciparne, pena la mancanza di una preparazione per una società comunista, così come della necessità che ci sia una scuola capillare, gratuita e obbligatoria a farsi carico di veicolare e approfondire le ragioni di questa cultura per un rafforzamento di una società comunista e di tutte le strategie (come, per esempio, dare spazio al mito degli eroi quali compensazione di eventuali carenze ideologiche) in grado di dare un appoggio funzionale. Pertanto, il governo sovietico, per uscire da una simile morsa, doveva puntare nel giro di pochi anni a un costante sviluppo industriale che esigeva sia la formazione di “nuovi quadri d'ingegneri, di scienziati e di tecnici specializzati in ogni campo”¹⁰, sia di una costante mano d'opera qualificata. E tutto ciò richiedeva di potersi affidare, oltre al saper trovare le risorse economiche, a un sistema formativo, scolastico ed extrascolastico che sapesse propagare, anche e soprattutto, le idee comuniste a livello delle masse. Al riguardo, fu preparato anche un progetto ispirato alla *Città del sole* di Campanella, che prevedeva la disseminazione, nella città che avrebbe dovuto essere una “comunità” educante,

di statue, busti e bassorilievi raffiguranti personalità eminenti della storia del socialismo, della Rivoluzione e della cultura. In una società ancora sostanzialmente illetterata – attraverso gesta epiche scolpite sulle mura e discorsi solenni ad inaugurare nuove sculture poste in punti strategici del tessuto urbano – si volevano delle “città parlanti”¹¹.

¹⁰ N. Grant, *L'educazione nell'Unione sovietica*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 10.

¹¹ A. Solomoni (a cura), *La rivoluzione russa*, Milano, Corriere della sera, 2015,

Un sistema, dunque, che doveva trovare nella scuola il suo perno, a tutti i livelli di quell'immane e fascinosa rigenerazione che prometteva la rivoluzione agli animi intrisi di strategia politica come Lenin ma anche di simbolismo mistico come il grande poeta Aleksandr Blok¹².

Così, il problema formativo che avrebbe potuto anche apparire di secondaria importanza proprio per il suo puntare strutturalmente al superfluo, fu quello che Lenin, inesperto di problemi pedagogici ma finemente attrezzato dal punto di vista politico, fece la carta vincente per l'avvenire, nel bene e nel male, della nuova Russia.

Inoltre, il problema di rinforzare i successi di una rivoluzione che la stessa maggioranza del partito bolscevico giudicava immatura¹³, perché la Russia non era capitalistamente sviluppata ed era di basso livello culturale, fu sempre per Lenin un forte pungolo a trovare le ragioni e i modi per diffondere l'idea che una rivoluzione non nasce e non si rafforza con schemi determinati, ma in modi che cambiano di paese in paese, specie se si tratta di una rivoluzione destinata a estendersi in tutto l'Occidente¹⁴.

Il miglior modo di diffondere tali ragioni era quello di organizzare quanto prima un funzionale sistema formativo, addirittura dalle sembianze le più liberali possibili che potesse attirare l'interesse dell'*intelligencija* occidentale. Bisognava fare come fu fatto per prendere il potere: organizzare, organizzare e ancora organizzare il partito anche come forza armata¹⁵, servendoci dei rivoluzionari intelligenti e di professione. Insomma ci volevano esperti rivoluzionari per ogni settore:

p. 131, in cui si accenna anche all'organizzazione di "spettacoli di massa".

¹² Cfr. A. Blok, *L'intelligencija e la rivoluzione* (1918), tr. it., Milano, Adelphi, 1978 e 2017, pp. 63-65.

¹³ Cfr. al proposito R. Medvedev, *La Rivoluzione d'Ottobre era ineluttabile?*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 59 segg.

¹⁴ La sottolineatura molto dettagliata al riguardo, fatta da Lenin in risposta alle critiche di Georgij Valentinovič Plechanov (1859-1918), considerato il padre del marxismo russo, alle *Tesi di aprile* del 1917, comparve sulla *Pravda* nel 1923 e ne sono citate le conclusioni nel saggio di V. Strada, *Impero e rivoluzione, Impero e rivoluzione*, Venezia, Marsilio, 2017, p. 25.

¹⁵ Marco Natalizi, appoggiandosi al saggio di L. Protasov, riporta che secondo Lenin il Partito doveva evolversi in un'organizzazione chiusa di tipo politico-militare (*L'Unione sovietica dalla Rivoluzione al post-stalinismo*, in G. Corni (a cura di), *L'età contemporanea*, sezione VI della *Storia, Dall'antichità all'era della globalizzazione*, diretta da Alessandro Barbero, Roma, Corriere della sera su licenza della Salerno editrice, 2018, p. 318).

19 – *Il ruolo di Lenin e della Krupskaja
nei Piani della scuola del 1918 e del 1923*

per esempio Trotskij (1879-1940) per l'Armata, Stalin (1878-1953) per il Partito, Dzerzhinskij (1877-1926) per la polizia controrivoluzionaria e, infine, Lunaciarskij e la Krupskaja – che fungeva anche da “quinta colonna” all'interno del *Narcompros* – per il sistema formativo. Fu una scelta, operata in un contesto disastroso, sì, ma anche vergine non foss'altro per dover ricominciare tutto *ab imis*, nel settore educativo, con una sperimentazione pressoché apparentemente¹⁶ a trecentosessanta gradi, che attirò, almeno fino all'anno della morte di Lenin, l'interesse dei movimenti progressisti dell'educazione occidentale¹⁷. Basti pensare al vivo interesse che Dewey riservò alla scuola sovietica degli anni '20, come si legge nel saggio della Giordana Szpunar¹⁸.

D'altronde l'esperienza russa si mostrò, con tutti i suoi aspetti di apparente verginità e i suoi intenti di rifarsi ai principi marxisti, un universo educativo dagli orizzonti inediti per la stessa cultura occidentale. Scriveva Andrea Daziano negli anni '60:

*Comunque la si voglia giudicare, essa è, senza possibilità di dubbio, la più grande esperienza educativa che sia stata fatta negli ultimi quarant'anni*¹⁹.

In più c'è da considerare che in quei primi anni,

la Russia non era ancora giunta alla fase più alta della sua evoluzione. E i bolscevichi si fecero, per un breve periodo, pienamente carico delle condizioni di arretratezza del Paese e invocarono la collaborazione degli “imprenditori nazionali” e degli “specialisti borghesi”, riconobbero la necessità di una certa gradualità nell'affrontare i compiti dell'edificazione sociali-

¹⁶In effetti sarebbe stato difficile passare sotto silenzio l'esperienza dell'educazione anarchica tolstoiana che, peraltro, ebbe un'influenza non certo marginale negli anni immediatamente successivi la Rivoluzione.

¹⁷Sulle lodi degli osservatori e degli ammiratori occidentali, ritenute perfino eccessive, della nuova scuola russa, L. Volpicelli (*Storia della scuola sovietica*, cit., p. 17) consigliava di vedere Marco Slonim, *Il bolscevismo visto da un russo*, Firenze, Le Monnier, 1920.

¹⁸G. Szpunar, *Dewey e la Russia sovietica: prospettive educative in una società democratica*, Roma, Homologens, 2009.

¹⁹A. Daziano, *La scuola nell'Unione sovietica*, Milano, Feltrinelli, 1963, p. 9.

sta²⁰.

In effetti, se non mancarono dichiarazioni estremiste e dai toni del tutto rivoluzionari, queste, almeno fin verso il 1923, dovettero convivere con un approccio “riformista” ed “evoluzionista”²¹ che aveva cominciato a prender corpo con la NEP (Nuova Politica Economica) che Lenin aveva varato nel marzo del 1921 con la quale il suo grande pragmatismo lo portò a tollerare “un parziale ritorno al mercato”²².

È in questo contesto, caratterizzato da maggiori spazi di autonomia economica sebbene non politica che si andranno sempre più restringendo²³, che si assiste al progetto di riforma plurisfaccettata ma dal fondo liberale della scuola della Krupskaja con il pieno consenso di Lenin. Egli lo vede ancora, attendendo una nuova alternativa, come una tessera essenziale per la costruzione del governo del proletariato che divenne, inevitabilmente, dello Stato comunista del tutto snaturato una volta identificato con il partito comunista²⁴.

Ma nel 1918 questo non poteva succedere, non foss’altro perché non era stata ben definito cosa volesse dire la dittatura del proletariato, se una sorta di democrazia più estesa e più salda di stampo illuministico o, addirittura, una sorta di perseguimento della realizzazione dell’ideale anarchico che non metteva limiti allo sviluppo della personalità di ciascuno. Siamo in un periodo di transizione, in cui non possono mancare idee le più diverse di rivoluzione, anche di ascendente

²⁰ A. Solomoni, *L’azzardo dei bolscevichi: come presero e mantennero il potere*, in A. Carioti (a cura di), *1917 Ottobre rosso...*, cit., p. 75. Da ricordare che nelle *Tesi di aprile*, e precisamente nell’ottava tesi, Lenin scriveva con fermezza che “il socialismo (nella tesi successiva si dice che il socialismo, tradito dai socialdemocratici, si chiamerà comunismo) non sarà instaurato immediatamente” (S. Romano, *Il giorno in cui fallì la rivoluzione...*, cit., pp. 28-30).

²¹ *Ibidem*. Fa fede di questo tentativo anche la liberalità nel settore dell’editoria dove, “anche prima delle liberalizzazioni della NEP, alcune case editrici private erano sopravvissute, pur tra le difficoltà dell’approvvigionamento di carta, mentre proprio per questa ragione, anche da parte di dirigenti comunisti, si erano utilizzate tipografie e case editrici operanti all’estero” (A. Moscato, *Intellettuali e potere in URSS (1917-1956)*, Lecce, Milella, 1986, p. 44).

²² S. Romano, *Il giorno in cui fallì la rivoluzione...*, cit., p. 85. Scrive M. Natalizi: “Fu un periodo di pacificazione sociale che favorì in un certo qual modo un modesto sviluppo economico, ma non la libertà politica” (*Op. cit.*, p. 321).

²³ Cfr. A. Romano, *Lo stalinismo. Un’introduzione storica*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, p. 43.

²⁴ Cfr., al riguardo, A. B. Ulam, *La rivoluzione incompiuta* (1960), tr. it., Firenze, Vallecchi, 1968, p. 289.

riformistico che riuscirono a influenzare la riforma della scuola del 1918. Non si deve dimenticare che, tra le considerazioni sul “che fare” in quei primi anni, Lenin, forse, pensava che una simile operazione di apertura ad altre nazioni avrebbe giovato a favorire, mascherandone lo stretto centralismo sovietico²⁵, l’istituzione della Terza Internazionale comunista (*Komintern*)²⁶.

Insomma, Lenin, pur cercando di tenersi assolutamente fedele alle sue tesi di fondo, da politico accorto e pragmatista, non disdegna mai di aderire alle ipotesi che il contesto gli suggerisce. Una di queste ipotesi è proprio quella che fa capo alla messa a punto di un funzionale sistema formativo che sapesse incorporare sapientemente, *cum grano salis*, le liberali e innovative idee progressiste educative dell’Occidente. In quest’ottica, il lavoro della Krupskaja era, per Lenin, quanto di meglio si adattasse al suo scopo di dilazionare l’intervento totalitario, non foss’altro per la lunga dimestichezza che correva tra loro.

Del resto, se si leggono gli scritti della pedagoga russa, seppure non manchino di continui appoggi a Marx, che ne denotano la volontà di ostentare una sicura conoscenza oltre allo spirito rivoluzionario in cui si era formata, essi appaiono il risultato di ricerche e di riflessioni di una studiosa seria del settore, abbracciando con sicura competenza i vari periodi della vita scolastica e extrascolastica dei ragazzi.

Pertanto, risulta sempre più chiaro che l’impegno di Lenin nell’affare educazione-scuola fosse solo di carattere politico, mentre quello della moglie si caratterizzava, come sempre, di un’attenta professionalità tipica della studiosa che si batte per le idee politico-educative quasi a sentire che quella lotta era la sua più genuina dimensione politico-rivoluzionaria.

²⁵ Scrive Marcello Flores: “La decima delle... famose *Tesi d’aprile* recitava in modo netto: ‘Rinascita dell’Internazionale. Prendere l’iniziativa di fondare un’ Internazionale rivoluzionaria...’. Da questo momento il destino della nuova Internazionale è strettamente legato – e in qualche misura subordinato – a quello della rivoluzione russa” (*L’alba del Comintern: perché tanti sognarono di fare come in Russia*, in A. Carloti (a cura di), *1917 Ottobre rosso...*, cit., p. 110). Sul fallimento dell’esportazione della rivoluzione russa si veda il saggio citato di Ulam.

²⁶ Lenin, infatti, rifacendosi alla prefazione all’edizione russa del 1882 del *Manifesto del Partito comunista*, aveva fatto sua la convinzione che la Rivoluzione russa sarebbe servita “di segnale a una rivoluzione operaia in Occidente, in modo che entrambe si completino”. In realtà avvenne proprio il contrario.

Certo, non si può assolutamente escludere che la carica per proseguire l'impegno per il suo lavoro di personaggio che si occupa di politica scolastica ai livelli più alti fosse dovuto anche ad altre variabili quali, per esempio, l'orgoglio e il piacere di sentirsi, almeno nei primi anni, in posizioni chiave, e, per tutta la vita l'amore e l'ammirazione per Vladimir Ilic²⁷, con cui dal 1898 condivideva una convivenza in condizioni non facili e, per certi aspetti rocambolesche²⁸, e, non ultimo, il poter continuare, a 55 anni, alla morte del marito, le possibilità di politica di livello e di studiosa.

Credo anche che la Krupskaja non abbia mai sentito al sicuro il "suo" progetto educativo non solo durante il periodo stalinista, ma già negli ultimi tre anni di vita del marito, allorché ella già dovette cedere, con il cuore ferito della studiosa che avrebbe voluto continuare a disegnare il suo progetto utopico su quegli aspetti liberali sacrificati per ragioni economiche o per fini puramente ideologici, come, del resto, era già in mente a Lenin. Ma ben presto la brutale risolutezza di Stalin con cui, peraltro, era in pessimi rapporti²⁹ vivente Ilic, le tolse ogni il-

²⁷ Scrive Robert Service nel saggio *Lenin. L'uomo, il leader, il mito*, tr. it., Milano, Mondadori, 2001, p. 303: "Il loro matrimonio era diventato un'unione di comodo, ma la comodità era unilaterale: la Krupskaja sosteneva il marito (che sempre "nei confronti di Nadja conservava il senso del dovere coniugale" (*Ibidem*, p. 354) e affrontava le proprie difficoltà senza parlargliene... Per Lenin, Nadja svolgeva un ruolo molto importante (per la sopravvivenza e la cura esteriore del marito). E a lei, come a tutti i bolscevichi, sembrava che il partito e il suo capo fossero l'alba di un nuovo giorno della storia dell'umanità" (Il primo entro parentesi è di Service, il secondo è mio). Pare certo, comunque, che "la Krupskaja rimase la sua più fida sostenitrice personale e politica fino alla sua morte, trent'anni dopo, e senza la sua devozione e abnegazione Lenin e il suo partito avrebbero avuto molte più difficoltà da affrontare nella conquista del potere" (R. W. Clark, *L'uomo dietro la maschera*, tr. it., Milano, Bompiani, 1990, p. 35).

²⁸ La Krupskaja aveva conosciuto Lenin a Pietroburgo dove "già dal 1890 aveva riunito un circolo marxista e da allora si era dedicata all'istruzione degli operai. Presto la giovane divenne (sia pure, all'inizio con scarsa convinzione di Lenin, cfr. R. Service, *Lenin. L'uomo, il leader, il mito*, cit., p. 106) sua compagna, la sua collaboratrice, il suo braccio destro, la sua segretaria, il suo vero *alter ego*" (A. Solzenicyn, *Lenin a Zurigo*, tr. it., Milano, Mondadori, 1990, p. 30). "Da allora, dividerà con lui tutti i pericoli dell'esistenza clandestina, della deportazione, dell'emigrazione. E, morto Lenin, conserverà per la sua memoria una devozione illimitata, abdicando completamente, in nome di questa devozione, alla propria personalità" (N. Gourfinckel, *Lenin*, tr. it., Milano, Mondadori, 1961, pp. 40-41).

²⁹ Nei mesi del 1922 in cui Lenin era malato, scrive Service, Nadja "aveva capito che, se il Comitato centrale fosse riuscito nell'intento di estromettere Lenin dalla vita politica, lui non avrebbe retto a lungo. Non poteva vivere senza politica. Quindi

23 – *Il ruolo di Lenin e della Krupskaja
nei Piani della scuola del 1918 e del 1923*

lusione di proseguire il suo lavoro senza intralci. Krupskaja rimase, sia pure malvolentieri al suo posto, perché nei primi 15 anni del lungo periodo stalinista il riferimento della pedagogia sovietica fu Makarenko.

Apprezzato anche da Gorkij come narratore delle sue esperienze di rieducatore creativo dei *besprizornye*, ossia di bambini e ragazzi orfani o abbandonati che avevano costituito bande con le quali infestavano, terrorizzando, le strade dell'Ucraina, dedite a furti e a qualsiasi altro reato³⁰, Makarenko rovesciò la funzione del lavoro educativo.

Nel marzo 1919 si era venuta a profilare, nelle azioni di Lenin, la volontà di accentuare il centralismo con

*l'approvazione di un diktat indirizzato ai socialisti in cui al primo dei 21 punti che lo componevano si ordinava che "tutte le pubblicazioni del partito saranno "completamente subordinate" alla sua direzione e denunceranno "sistematicamente e implacabilmente, non soltanto la borghesia, ma anche i suoi servi, i riformisti di ogni sfumatura"*³¹.

Già dall'estate del 1922 le cose cominciavano a cambiare *de facto*, quando il governo bolscevico era riuscito a domare nel sangue, con bombardamenti e armi chimiche, la più lunga insurrezione dei conta-

continuava a raccontargli tutto quello che sapeva degli avvenimenti del Cremlino e a mantenere contatti discreti tra lui e altri dirigenti del partito. A poco a poco Lenin cominciò a stare meglio. Purtroppo il 2 dicembre Stalin lo scoprì e telefonò a Nadezda Konstantinova, insultandola con parole oltremodo volgari" (*Op. cit.*, p. 431). L'incidente provocò l'ira di Lenin che si era un provvisoriamente ristabilito e che indirizzò a Stalin una lettera (del 5 marzo 1923) in cui gli chiedeva le scuse, pena il rompere i rapporti con la famiglia Lenin (cfr. *Ibidem*, p. 440). Le condizioni di salute di Lenin, peggiorate al punto di renderlo del tutto inattivo fino alla morte, fecero sì che Stalin non dovesse più preoccuparsi della risposta che, non senza ansia, aveva preparato. Sugli ultimi tempi di Lenin cfr. anche R. W. Clark, *Op. cit.*, cap. 18 *La morte, la successione e l'eredità*.

³⁰ Scrivevo qualche anno fa: "Makarenko, praticamente (è) il personaggio più rappresentativo dell'educazione russa fino agli inizi della seconda guerra mondiale, che scommette tutto sul rapporto educazione-lavoro nell'ambito dell'istruzione politecnica. Egli vuole costruire la personalità del cittadino comunista per il benessere dell'Unione Sovietica" (G. Genovesi, *Anton Semionovic Makarenko (1888-1939)*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, p.231).

³¹ S. Romano, *Il giorno in cui fallì la rivoluzione...*, cit., p. 78.

dini nella regione del Tambov³², a vincere la guerra civile e aveva ingaggiato la lotta contro la Chiesa e gli intellettuali. Prende corpo un progetto di riforma della scuola, che muta in forme restrittive e autoritarie le aperture della riforma del 1918. Per il Piano Krupskaja e compagni è l'inizio della fine. Infatti, è proprio il periodo in cui il progetto cominciò a cambiare gradualmente faccia.

Lenin, da fine politico, sapeva sempre aspettare e scegliere il momento più opportuno per agire³³, senza nessun rimpianto e con impietosa crudeltà³⁴.

La NEP, sebbene lo stesso Lenin fosse convinto che era stato un passo necessario per ovviare, almeno in parte, alle forti insufficienze del settore economico, specie nell'agricoltura e nella riduzione della carestia, è da lui giudicata un passo indietro nel cammino verso il socialismo³⁵. Ma sa anche che si trattava di prendere un "largo respiro", che si era profilato di estrema necessità quando, nel febbraio del 1921, scoppiò la rivolta di Kronstadt. La Comune rivoluzionaria che ne nacque e che riunì gli stessi contadini di Tambov fu stroncata nel sangue nel giro di una ventina di giorni.

Lenin avverte che la via da seguire è quella per l'intensificazione dell'industrializzazione e sente che è arrivato il momento di tornare in pieno a uno dei suoi principi guida: quello di considerare l'educazione un mero strumento politico a servizio della rivoluzione e, quindi,

³² È una importante regione sud-occidentale, grande 34.300 kmq con vaste zone agricole a circa 500 km da Mosca.

³³ La Chiesa aveva dato il suo appoggio al governo Kerenskji e nel giugno 1918 un "Congresso del clero chiede che il capo dello Stato sia un credente ortodosso". Lenin "non interviene, la sua partita è temporale, per la sfida spirituale c'è tempo, d'altra parte Lenin ha già detto da anni tutto quello che pensa di Dio: - Chiesa e clero hanno una funzione di classe come puntelli ultrareazionari della borghesia" (E. Mauro, *L'anno del ferro e del fuoco*, Roma, 2017, pp. 114-115). Ma non si può certo dimenticare il giudizio icastico di Gramsci che individua chiaramente l'anima religiosa della rivoluzione dell'ottobre 1917: "Il socialismo (di Lenin) è precisamente la religione che deve ammazzare il cristianesimo" (A. Gramsci, *Cronache torinesi 1913-1917*, Torino, Einaudi, 1980, p. 329).

³⁴ Si pensi, come fatto emblematico, al massacro truculento e, in ultima analisi, inutile della famiglia imperiale e dei quattro membri rimastile fedeli, il 17 luglio 1918. Nikolaj Berdjaev, parlando del bolscevismo come fenomeno religioso, ne dava un giudizio impietoso, ripreso poi anche da Bertrand Russell (*Teoria e pratica del bolscevismo*, tr. it., Milano, 1963, dove avvicina il bolscevismo all'islamismo, p. 84) e da M. Keynes (*Esortazioni e profezie*, tr.it., Milano, 1968, dove avvicina Lenin a Maometto, p. 224).

³⁵ Cfr. V. Strada, *Impero e rivoluzione*, cit., 33.

25 – *Il ruolo di Lenin e della Krupskaja
nei Piani della scuola del 1918 e del 1923*

dell'instaurazione provvisoria, secondo la teoria di Lenin³⁶, del “governo” del proletariato, attraverso il passaggio dello Stato sovietico cui dovette, gioco forza, rinunciare, come Stato provvisorio. Il fatto è che, come annotava Volpicelli, “l'estinzione dello Stato e il trionfo della libertà” furono mète del tutto disattese³⁷.

Resta, comunque, il fatto che la NEP prima e i piani quinquennali di Stalin dopo portarono sì a un potente apparato industriale ma

*il costo di vite umane dell'industrializzazione forzata (che continuò a pieno ritmo, morto Lenin) fu però elevatissimo e si accompagnò d'altronde alla stagione del Terrore, delle purghe e dei processi farsa per liquidare gli oppositori politici*³⁸.

Il clima sociale che divenne sempre più soffocante e illibertario non doveva, certamente, favorire lo svilupparsi di una serena operatività educativa, tutta schiacciata da un dirigismo totalitario preoccupante.

Ritornando al periodo degli anni 1918-1923, è certo, come si è visto, che il governo del proletariato fosse subissato da difficoltà da sgomentare anche personaggi decisi e politicamente pragmatici come Lenin, che era circondato da un micidiale assedio di circostanze negative circa l'educazione e dintorni, tra cui la sua totale inesperienza, ma, oserei dire, indifferenza per gli aspetti educativi teorici e pratici, se non come brillante studente del liceo zarista di Simbirsk³⁹.

Considerando anche che molti erano gli impegni di governo di Lenin e che non poteva darsi in fretta e furia una preparazione nel settore educativo, di cui, comunque, riconosceva l'assoluta importanza strate-

³⁶ Cfr. Lenin, *Stato e rivoluzione* (1917), tr. it., in *Opere complete*, vol. XXV, Roma, Editori Riuniti, 1967.

³⁷ L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, cit., p. 13.

³⁸ T. Cammarano, *Fallimenti e ritorni: una teoria alla prova della storia*, in A. Carloti (a cura di), *Karl Marx vivo o morto?...*, cit., p. 122.

³⁹ Lenin superò gli esami di licenza liceale “con punti tanto alti che gli insegnanti dovettero conferirgli la medaglia d'oro, quantunque sapessero ciò che era accaduto a Sascia” (E. Wilson, *Stazione Finlandia...*, cit., p. 245) il suo fratello maggiore, Aleksandr, che era stato impiccato il 20 maggio 1887 per aver partecipato a un complotto per uccidere lo zar. Del resto, era anche uno studente metodico e infaticabile, preparandosi “agli esami di quattro anni, in meno di un anno e mezzo” (*Ib.*, p. 249) per conseguire la laurea alla facoltà di legge il 15 novembre 1891 e nel luglio 1892 ottenne l'iscrizione all'albo degli avvocati.

gica per il pieno successo della rivoluzione non solo in Russia ma anche a livello mondiale, senza entrare nei particolari, passò senza indugi all'azione, affidandosi all'*intelligencija*, disparata e spesso in contrasto, coordinata per quanto poteva dalla fedele moglie Nadežda ricca di anni di esperienze politiche e di riflessioni educative.

Ad ogni modo, pur interessandosi ai progetti educativi elaborati dalla moglie, mai abbandonò il suo principio dell'educazione politica, stando sempre attento a tutto ciò che nel piano della Krupskaja contribuiva a perseguire il suo fine. In effetti, come vedremo più avanti, già nel 1923, neppure un anno prima dalla morte, prende il via un nuovo progetto di riforma della scuola, che muta in forme restrittive e autoritarie le aperture della riforma del 1918. Ci penserà poi Stalin, l'allievo più rude e brutale di Lenin⁴⁰, a dare al tutto la mano di coppale.

2.2. *La scuola: problema prioritario per la rivoluzione*

L'incalzare dei tempi, non sempre rosei anche per una sorta di assedio europeo tutt'altro che tranquillizzante specie se unito alla guerra in atto contro i mensevichi e le Guardie bianche, non lasciavano certo la mente sgombra da preoccupazioni scottanti e di una terribile urgenza che non davano il tempo necessario a chi avrebbe potuto riflettere sui problemi dell'educazione. Lenin, ovviamente, dava all'educazione e, di conseguenza alla scuola, una grandissima importanza, consapevole che solo esse potevano costruire la formazione sociale e morale del popolo, formazione che, per Lenin, si concentrava sulla dimensione politica. Era la dimensione politica che doveva far soppiantare la scuola di classe del capitalismo borghese e, soprattutto, quella dello zarismo, ultra selettiva, specie con i non russi, e decisamente oscurantista, con la scuola del lavoro, con la scuola socialista, ispirata ai principi di Marx e di Engels che vedevano nell'istruzione politecnica che unisce l'istruzione formale con il lavoro materiale e produttivo, come già prevedevano nel *Manifesto del Partito Comunista* del 1848.

Si trattava di un impegno enorme perché la Russia era un territorio sconfinato, con circa 200 milioni di popolazione diversa per nazionalità (oltre 100), per lingua (circa 65), tradizioni culturali e storia e con un analfabetismo di circa il 51%, unito a una situazione di miseria ag-

⁴⁰ L. Canfora, *I segreti di un testamento: perché Stalin ereditò il Cremlino*, in A. Carioti (a cura di), *1917 Ottobre rosso...*, cit., pp. 167 segg. Insomma, il "cattivo" non è solo Stalin che fu solo l'allievo di Lenin.

gravatasi con la guerra mondiale e con la guerra civile che ne seguì.

Prova della sollecitudine verso la soluzione dei problemi del sistema formativo è che il giorno dopo aver preso il potere, l'8 novembre 1917 (il 26 ottobre per il calendario russo), il Soviet istituì il *Narcompros* (Commissariato del popolo per l'istruzione), che ebbe come primo commissario Anatolij Vasilevic Lunaciarskij⁴¹, e subito furono prese iniziative d'intervento urgente per le scuole con l'emanazione di provvedimenti che saranno riuniti organicamente nei "Principi Generali della Scuola Unica" e nel conseguente "Regolamento della Scuola Unica del Lavoro" del 16 ottobre 1918.

I provvedimenti in questione avrebbero dovuto guidare l'organizzazione della scuola della Repubblica: l'obbligo dell'istruzione, la più alta possibile, per tutti i cittadini, l'unicità e la laicità⁴² della scuola, l'insegnamento nelle lingue delle varie repubbliche russe nel rispetto della loro autonomia⁴³, ingenti finanziamenti per la scuola per combattere l'analfabetismo e per la preparazione degli insegnanti.

Questo interessamento di Lenin per la scuola è dovuto soprattutto al fatto che egli pensava che la rivoluzione era un valore assoluto cui la scuola e l'educazione avrebbero dovuto dare un contributo unico e irrinunciabile, soprattutto per preparare un'organizzazione che preparasse e, addirittura, sostituisse il proletariato e ne facesse il punto di forza per la trasformazione violenta della società nella missione stori-

⁴¹ "Nel corso della seconda Conferenza dei comitati di fabbrica, che si tenne a Pietrogrado dal 7 al 12 agosto 1917, il futuro responsabile del dicastero dell'Istruzione Anatolij Vasilevic Lunaciarskij presentò a grandi linee l'ambizioso programma che stava formulando in quei mesi. A suo avviso, non ci si doveva limitare ad insegnare a leggere e a scrivere (l'alfabetizzazione dell'antica tradizione populista), ma occorreva inserire nell'abbicci e nell'abaco una compita e sensata 'concezione del mondo', vale a dire una cultura socialista" (A. Solomoni (a cura), *La rivoluzione russa*, cit., pp. 127-128).

⁴² Si legge in L. Volpicelli, che "la repubblica si dichiarava laica e concedeva a ogni cittadino, dichiarò Lunaciarskij (con circolare del 18.02.1918) 'la piena libertà di scegliersi qualunque fede, o anche rimanere senza alcuna confessione religiosa...Lo stato resta neutrale e considera la religione come una questione privata che riguarda la coscienza dei singoli cittadini'" (L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, cit., p. 19).

⁴³ Anche qui si nota chiaramente l'influenza di Tolstoj per quanto aveva richiesto nel 1901 nella celebre *Lettera aperta allo zar*.

ca di abbattere il regno del capitale e instaurare quello del lavoro⁴⁴.

È chiaro che per Lenin non si tratta di un proletariato, ossia di masse che avrebbero dovuto, inevitabilmente, abbattere la società borghese, ma di un proletariato ideale ufficialmente rappresentato dagli intellettuali della classe borghese e neppure di educazione intesa come appello a tutti a divenire padroni di sé.

3. *Il ruolo di Lenin*

Leggendo gli scritti di Lenin che chiamano in causa l'aspetto formativo, la concezione educativa è totalmente risolta nella strumentalizzazione politica. Del resto, Lenin era del tutto digiuno e soprattutto disinteressato per quanto non riguardava le finalità direttamente politiche del discorso educativo⁴⁵. Prendiamo, per esempio, un aspetto emblematico, essendo anche il primo discorso di Lenin al I Congresso di tutta la Russia per l'istruzione tenuto a Mosca dal 26 agosto al 4 settembre 1918. Lenin dice poco o nulla sull'educazione, su cosa essa sia se non uno strumento indispensabile che ha valore perché collabora alla realizzazione del compimento della rivoluzione del 1917.

Per i rivoluzionari, quei personaggi che hanno scosso e sconvolto il mondo senza certo tirarsi indietro di fronte a atti di violenza sanguinosa, come appunto Lutero e Lenin, credo che l'educazione non possa essere concepita in altro modo. Per loro, e per Lenin in particolare, educare significa indottrinare, magari con pazienza e reiteratività, al fine di ottenere dai loro allievi, in questo caso le masse proletarie, non il piacere della conoscenza, ma la piena adesione e condivisione di ciò che è stato loro insegnato.

Per Lenin, scrive Edmund Wilson,

l'impulso maggiore era quello di indurre la gente a seguire la via da lui indicata... A lui occorreva una schiera di fedeli accoliti pronti a collaborare con lui, e abituati ad accettare le sue direttive; il suo atteggiamento verso i compagni era simile a quello d'un fratello maggiore e ricordava un po' i

⁴⁴ L. Pellicani, *Il leninismo*, Roma, UIPC (Unione Italiana per il progresso della cultura), 1970, p. 19.

⁴⁵ Da questo versante, a parte la pazienza, fu ben poca o nulla l'influenza del padre, Ilià Nikolàevic che era stato, oltre che un buon cristiano come la moglie Maria Aleksàndrovna, e un leale funzionario, un professore di matematica che si era sempre impegnato a dare lezioni agli studenti senza mai voler denaro ma con l'unico scopo di far loro superare gli esami.

29 – *Il ruolo di Lenin e della Krupskaja
nei Piani della scuola del 1918 e del 1923*

suoi rapporti con la famiglia, mentre il suo tono era alquanto didattico... Suchanov⁴⁶, che vide Lenin coi suoi seguaci a Pietrogrado nel 1917 e li poté osservare accuratamente, definisce Lenin “il maestro” e gli altri “gli allievi”. Dapprima coi suoi accolti poi con le masse, Lenin si affannava sempre a spiegare e ad accertarsi che avessero imparato le lezioni, seguendo i loro progressi, redarguendoli e “bocciandoli” quando persistevano nei loro errori”⁴⁷.

Per il pedante maestro, insomma, un’azione chiamata educazione esiste già da millenni, basta cambiarne i contenuti e gli scopi cui essi debbono mirare, ossia formare i soggetti per vincere la rivoluzione, e il gioco è fatto. In effetti, per i loro scopi non c’è alcuna necessità di domandarsi che cosa sia l’educazione, quali siano le sue finalità, quali siano i metodi per poterle determinare, se ci sia bisogno di una scienza che se ne possa far carico secondo le metodologie ormai accreditate da Galileo in poi e, inoltre, se sia possibile stabilire se ci sono delle differenziazioni dell’educazione secondo i luoghi (famiglia, scuola, lavoro, sport, tempo libero, ecc.) e i tempi dei soggetti da educare e quelli storici che determinano contesti, comportamenti, mezzi tecnici, ecc.

In base a queste possibili diversità – ma, a parte quelle più importanti sopra riportate, ce ne sono molte altre, magari come articolazioni delle prime – non ci si pone la domanda se il fine dell’educazione cambia con il cambiare dei luoghi e dei tempi, o cambiano i modi e la sistematicità con cui si favorisce lo svolgimento dell’educazione stessa, ecc. E, infine, qual è il posto della scuola nell’universo educativo e, soprattutto, cosa deve intendersi per scuola.

Mi fermo. Mi paiono più che sufficienti le ipotetiche domande riportate le cui possibili risposte colpiscono in pieno il bersaglio epi-

⁴⁶ Nikolaj Nikolaevič Suchanov, pseudonimo di Nikolaj Nikolaevič Himmer (1882-1940), è stato un rivoluzionario, economista e giornalista russo, un personaggio che non aveva mai nutrito, fin da subito, simpatia per Lenin e che ebbe varie vicissitudini fino alla morte per fucilazione, il 29 giugno 1940, con l’accusa di spionaggio a favore della Germania. Il giudizio, severo, ma non lontano dal vero a leggere gli scritti di Lenin, che di Suchanov su Lenin riporta Wilson è, forse, ripreso dal saggio che lo stesso Suchanov scrisse sugli eventi che vanno dal febbraio all’ottobre 1917, *Cronache della Rivoluzione russa*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1967.

⁴⁷ E. Wilson, *Stazione Finlandia. Biografia di un’idea: il socialismo da Babeuf a Lenin*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1974, p. 265.

stemologico del discorso sull'educazione.

Lenin, nel suo discorso sull'educazione, come presidente onorario del Congresso, non si pone nessun problema di quelli suddetti, cosa peraltro comprensibile, per un capo rivoluzionario tutto preso a portare a buon fine la rivoluzione e, comunque, non addetto ai lavori. Non solo: non pone neppure sollecitazioni ai congressisti, più di settecento delegati insegnanti e educatori in rappresentanza dei dipartimenti dell'educazione di tutta la Russia, a dare risposte a qualcuno dei problemi, diciamo, epistemologici ricordati.

Vediamo quale senso Lenin dà al termine "educazione" nelle poche volte che lo usa in questo documento⁴⁸.

a) Da subito appare evidente che Lenin è consapevole di dover mettere l'educazione a servizio della rivoluzione, soprattutto, dando una mano a far luce sulla "completa verità" del processo rivoluzionario e sulle idee che lo sorreggono. Ma qual è questa verità da mostrare, dire e far imparare a tutti o, almeno al maggior numero possibile?

Non può essere altro che l'ideologia che sta guidando i rivoluzionari. Ora, a prescindere che questa ideologia sia buona o cattiva – giudizio che cambia secondo le parti in causa – non è questo il compito dell'educazione, bensì, al massimo, di un apparato che forma l'esercito della rivoluzione, ossia che prepara dei soldati, dediti alla causa fino alla morte perché forti della "completa verità" che li muove e che è stata loro inculcata da apparati di partito. Una volta messi su questi apparati, gabbellati come scuole, gestite dai Soviet, sarebbe diventato impossibile, come avvenne, che questi apparati svolgessero un ruolo di scuola che fa dell'educazione, sia pure in sinergia, con altre istituzioni sociali, il mezzo più raffinato razionalmente per dare all'individuo gli strumenti per perseguire la padronanza di sé.

b) Indubbiamente è vero, anche se al tempo di queste parole non lo era ancora, che la forza dell'invincibilità delle forze della rivoluzione sta nel fatto di avere il dominio su tutti i lavoratori che sono il nerbo dei rivoluzionari fino ad allora sfruttati dalla classe borghese. Una classe borghese che ha sempre fatto della scuola un luogo di menzo-

⁴⁸ Il discorso, riportato da Angelo Luppi nel n. 5 di questa rivista, è disponibile nell'"archivio Lenin" sul sito www.marxists.org. Ma si può trovare, ovviamente, anche nelle *Opere complete* di Lenin, tr. it. di Rossana Platone, Roma, Editori Riuniti, 1967, vol. XXVIII, pp. 87 segg. I commenti che riporto li ho segnati per ordine alfabetico seguendo l'ordine in cui compaiono i termini "educazione" e "scuola".

gne perché ha sempre sostenuto “che la scuola sta al di sopra della politica”. In effetti, la scuola non è al di sopra di nessun qualificato aspetto societario e educa solo prendendone atto e attrezzando le menti per criticarlo e poterlo migliorare. La scuola dei Soviet, senza dire apertamente menzogne, fa esattamente la stessa cosa della scuola dello Stato borghese.

c) Lenin ripete, nell'*incipit* del passo, il concetto espresso nel primo brano riportato, per passare subito dopo ad un'affermazione che è coerente con i principi dell'educazione e della scuola che ne è il motore attivo. E quanto dice nei passi seguenti è una serie di conseguenze negative per aver prevaricato il compito dell'educazione e della scuola, cercando fino allo spasimo di “frustrare il lavoro della costruzione socialista”, mantenendo il monopolio dell'istruzione. L'abbattimento di questo monopolio è il merito ideale più tangibile della Rivoluzione russa circa la scuola e l'educazione.

d) Nel successivo passo in cui Lenin usa il termine “scuola”, lo fa, forse, nel significato che comprende anche l'educazione, usando una metafora grammaticalizzata estensibile a ogni situazione che comprenda istruzione su qualcosa e educazione per l'apprendimento che ha generato. Purtroppo, l'affermazione può portare a ipotizzare che la scuola vera e propria – che ha caratteristiche del tutto diverse dalla lotta rivoluzionaria o lotta di classe: ma Lenin non lo sa e non gli interessa di saperlo perché per i fini che ha egli usa il termine in senso del tutto generico – possa essere sostituita dalla pura esperienza di lotta di classe. Questa scuola insegna solo la divisione e l'esclusione con il fine di avere il dominio di ciò che è stato tolto agli esclusi e degli esclusi stessi. Non è una scuola che fa educazione, proprio perché contravviene al principio d'inclusione.

e) Nell'ultimo passo che riporto dal discorso al Congresso, Lenin si muove con contenuti del tutto generici e più che altro da comizio. In effetti, la sete di conoscenza non è assolutamente detto che sia una logica garanzia di vittoria. Anche se è senz'altro accettabile il contrario che la mancanza di educazione è una causa certa del fallimento e che l'educazione può aiutare a superarli, grazie al fatto che la nuova Russia socialista ha cominciato a lavorare per “dare realmente a tutti accesso all'educazione”. Ma il problema resta ed è quello di sapere cosa vuol dire “dare educazione”. Insomma, diventa impossibile dare ciò

che non si sa cosa sia, mentre ciò che si sa si fonda esclusivamente sul fatto che “dare educazione a tutti” è fare il contrario di quanto ha fatto lo Stato borghese per quanto riguarda la destinazione, ma è la stessa cosa, cambiando solo le finalità datele dallo Stato borghese.

3.1. Il decalogo “educativo” di Lenin

His rebus stantibus, il ruolo di Lenin è quello del capo che si trova a guidare un esecutivo rivoluzionario vittorioso attraverso mille e mille difficoltà ma che sa con certezza, proprio in questa tragica situazione, l'improcrastinabile funzione della scuola come principale veicolo di educazione, pur essendo pressoché del tutto digiuno su ciò che essa fosse, al di là di un insostituibile strumento politico per il successo di una società comunista. Questa idea è una costante del pensiero di Lenin e che, pertanto, ritroviamo in tutti i suoi scritti in cui parla di scuola e di educazione⁴⁹.

Tuttavia, nonostante questa scorretta riduzione dell'educazione all'azione politico-rivoluzionaria, in Lenin resta l'idea che l'educazione abbia il ruolo di sensibilizzare le masse perché, per esempio, sappiano dare un significato rivoluzionario allo sciopero, ovviamente grazie a intellettuali che le sappiano guidare. Comunque, sebbene l'educazione delle masse stia tutte nelle mani di novelli Mosè, non manca, per Lenin, nella lotta tra comunismo e liberalismo, “una competizione di idee, da una gara per la conquista delle menti” che, con la sua morte, tenderà sempre più a divenire una “competizione fra tecniche di sviluppo, fra due modi differenti di gestire lo stato e l'econo-

⁴⁹ Si legge in un articolo della rivista “Enne+1” postato su internet dal titolo *L'estinzione della scuola e la formazione dell'uomo sociale*: “Lenin, significativamente, non si occupò mai della scuola russa in modo diretto. Nei 45 volumi delle *Opere Complete* è raro trovarne degli accenni, e quando ci sono riguardano soprattutto i corsi extra-scolastici per operai e contadini rivoluzionari... Lenin si recò una volta o due ai convegni di altri gruppi e ne fu colpito. Ai ragazzi non parlò quasi mai di scuola, di insegnamento e di cultura, ma di guerra civile, di elettrificazione, di fabbriche, di macchine, di futuro, di comunismo. Ritemprato da questi risultati della rivoluzione, telegrafava a Lunaciarskij rimproverandolo di aver trasgredito agli ordini, e ordinava di darsi da fare per seppellire la scuola della società morta e cancellare quell'obbrobrio del *Proletkult* di Bogdanov e compagnia (*L'attività del commissariato del popolo per l'istruzione pubblica*)”, in, www.quinterni.org/pubblicazioni/rivista/13/estinzione_scuola.htm, in “Enne+1”, Rivista sul movimento reale che abolisce lo stato di cose presente, visitato il 18 settembre 2018.

mia”⁵⁰. Egli vuole che l’educazione sia intesa come istruzione politica tanto da istillare l’ideologia sovietica, imitando il sistema della *gutta cavat lapidem*⁵¹. Il ruolo di Lenin, dunque, sull’educazione e sulla scuola fu, indubbiamente quello del politico che:

1. capisce l’importanza urgente e irrinunciabile della scuola e, in seconda battuta, dell’educazione;
2. sa adattarsi ai tempi, concedendo e temporeggiando per poi intervenire con estrema decisione come si vede nei confronti dei contadini, della Chiesa e della scuola;
3. sacrifica il concetto stesso di educazione perché viva la rivoluzione del proletariato⁵²;
4. sa ripiegare da una rivoluzione del proletariato ad un governo fermamente centralizzato sia pure risultato di un rivoluzione;
5. capisce, e si muove con la ferma consapevolezza, che per salvare la rivoluzione, quella rivoluzione, la strada obbligata era quella verso la dittatura;
6. capisce che contro i pericoli dell’anarchia bisogna accentuare la centralizzazione del potere;
7. sa che solo la ferrea centralizzazione del potere può salvare il bolscevismo;
8. è del tutto convinto che la dittatura è la forma migliore per perseguire l’idea di proletariato;
9. è anche convinto che proprio il proletariato come ideale è l’unico modo continuare la rivoluzione gestita dal bolscevismo;
10. vuole il sistema formativo come uno strumento senza nessun tentennamento della conservazione della dittatura, ossia deve far sì

⁵⁰ A. B. Ulam, *La rivoluzione incompiuta ...*, cit., p. 323.

⁵¹ L’idea è esposta nel *Discorso al secondo Congresso degli insegnanti internazionali di tutta la Russia*, in *Opere complete*, vol. XXVIII, cit., pp. 413-416.

⁵² Scrive Antonella Salomoni: “Per i bolscevichi... l’educazione non poteva che erodere troppo lentamente, giorno dopo giorno, i modi di vivere tradizionali e i saperi arcaici di un mondo ancora arcaico e pagano: la rivoluzione invece, ribaltando l’assetto agrario del Paese, avrebbe reso irriconoscibile il contadino russo, favorito il progresso produttivo e affermato così la modernità. Non era l’alfabetizzazione del popolo che avrebbe forgiato le coscienze per la democrazia socialista, ma la crescita del sistema industriale che avrebbe generato dei nuovi soggetti per il governo della società futura” (A. Salomoni (a cura), *La rivoluzione russa*, Milano, Corriere della sera, 2015, p. 109).

che l'individuo respiri, essendone immerso, l'ideologia comunista.

Come si vede, il compito della sua vita è, per Lenin, quello di perseguire e impiantare la sua rivoluzione. A essa e per essa impiega e sacrifica tutto se stesso e tutto ciò che ritiene possa essere un utile strumento per la sua affermazione.

Rinuncia a tutto ciò che ritiene superfluo: la sua alimentazione è all'insegna della velocità e non è certo sofisticata come i suoi abiti non sono di buon taglio, ma vecchi e sgualciti, l'arredamento del suo appartamento è del tutto spartano. Egli aveva non poche doti: una mente acuta, una cultura nei vari settori di tutto rispetto, un intuito politico da raffinato stratega, una tenacia nel perseguire le sue idee indubbiamente eccezionale, una capacità retorica asciutta e lineare che riusciva a chiarire anche gli aspetti più difficili di una argomentazione che sapeva svolgere con quella semplicità dell'abile e fine parlatore che sa non solo attrarre ma anche affascinare.

3.2. Lenin e i Centri di educazione politica

Da quanto finora detto, emerge una precisa volontà di Lenin di indirizzare tutte le possibili agenzie formative, famiglia, scuola, tempo libero, verso la creazione di un soggetto comunista. Per far questo è necessario creare Centri di educazione politica che sappiano andare oltre il saper leggere e scrivere per formare cittadini che siano contro il burocratismo, la corruzione, che siano quindi dei veri comunisti.

Tutto il resto è secondario. Lenin ha vissuto e vive per raggiungere il fine della costruzione di una società comunista e se sembra deviare da questa pista è solo una deviazione temporanea in attesa di riprendere la strada maestra. E lo strumento per percorrere al meglio e più speditamente è l'educazione politica grazie alla conseguente organizzazione di Centri appositi che si occupino di far sì che ogni cittadino abbia la possibilità di dare il suo contributo al costante miglioramento della società comunista.

Il discorso di Lenin sui temi della formazione del cittadino comunista è più il frutto di un'ossessiva concezione dell'educazione che per essere tale deve andare oltre l'istruzione libresco e saper agganciare l'aspetto teorico alla pratica del lavoro e della vita quotidiana alla luce della morale comunista e divenire educazione politica. Dicevo "ossessiva", perché il tutto procede ribattendo gli stessi concetti senza ragionate e approfondite argomentazioni.

La formazione del comunista è, per Lenin, difficile ma semplificata nel suo *iter* piuttosto rudimentale: prima la scuola, dove il soggetto è istruito a leggere e a scrivere, e poi tutte le altre possibili agenzie formative che saranno tali grazie alla continua opera dei centri di educazione politica. Divenire comunista deve essere la maggiore aspirazione dello scolaro, dello studente e del lavoratore della Russia sovietica. E questo è ciò che deve bastare a ciascuno, a prescindere dai casi della vita privata che, in realtà, come si è visto, viene a essere sempre più ridotta in forza dei ristretti spazi abitativi, degli aspetti scolastici più rigidi e autoritari, dei sempre più famelici impegni dei *Komsomol* e delle situazioni lavorative.

La concezione totalitaria della società, nella quale il partito monopolizza ogni aspetto dell'esistenza, è l'ideale Stato comunista che Lenin ipotizza e sogna da quando si è dato alla lotta rivoluzionaria.

In questo Stato guidato da Lenin per una serie di circostanze del tutto casuali, ma organizzato con criteri niente affatto improvvisati, il posto dell'educazione nel senso di un viaggio lungo e difficile che ogni individuo ingaggia verso la conquista della padronanza di sé non c'è, non è contemplato. Lenin vuole una scuola che contribuisca ai suoi disegni mai venuti meno. In più, è favorito dal fatto che le aperture innovative e progressiste a sfondo illuminista e utopico che pur appaiono nel Piano di riforma della scuola del 1918, sono, comunque, destinate a cadere per due principali insormontabili difficoltà.

La prima è di carattere materiale ed è la miserevole situazione culturale ed economica della Russia, come si è visto, degli anni tra la fine del 1917 e gli inizi del 1924, che avrebbe affossato qualsiasi tentativo libertario anche molto meno esigente di quello tentato di avviare nel 1918. Lenin conosceva benissimo le ristrettezze in cui avrebbe dovuto ancora per anni convivere la scuola, al punto che, per accelerare i tempi, cercava fin da subito di fare affidamento sui lavoratori nel settore extrascolastico, considerandolo più elastico e ritenendo meno complessa la loro preparazione rispetto a quella di un insegnante⁵³.

⁵³ Lenin, *Discorso alla III conferenza della Russia dei dirigenti delle sottosezioni extra-scolastiche facenti parte delle sezioni del Governatorato della Pubblica Istruzione*, tenuto il 25 febbraio 1920, in Lenin, V. I. Lenin, *L'informazione di classe*, cit., pp. 242-243.

Evidentemente Lenin, come ricorda la Solomoni⁵⁴, spinto dall'ansia di affrettare il più possibile il compimento della rivoluzione, che l'istruzione scolastica non poteva far altro che rallentare, si lascia andare a ipotizzare scorciatoie di scarsa o nulla attuazione senza l'appoggio sistematico della scuola, sia pure strumentalizzata ma che, necessariamente, con qualsiasi finalità impartisca un insegnamento lo fa nella maniera più sistematica che non è richiesto assolutamente all'istruzione extrascolastica.

La seconda difficoltà, di carattere teorico, è data dall'impossibilità di trovare la quadra nel cercare di rendere funzionali le proposte progressiste dell'educazione occidentale, inserendole o adattandole ai canoni inderogabili dell'introduzione del lavoro a fini produttivi in ossequio, si diceva, all'insegnamento della cultura politecnica che nessuno riesce a spiegare e rendere applicabile nella scuola del tempo.

Anche di quest'aspetto, credo che Lenin fosse ben cosciente e che proprio in forza di questa consapevolezza avesse dato il suo consenso, dove non è da escludere il favore che avrebbe potuto ottenere dalle nazioni occidentali per aderire al *Komintern*, dando vita a una riforma della scuola come quella del Piano del 1918. Il fatto era che, date le premesse, il Piano era destinato a essere sostituito a prescindere dalle incongruenze educative che presentava e che avrebbero potuto essere corrette pur mantenendo l'impostazione liberale di fondo.

E questa è, appunto, quanto Lenin non vuole e che ha accettato di mettere in campo solo provvisoriamente, vuoi perché i tempi ancora non lo consentivano non foss'altro per la necessaria convivenza a livello di potere con le altre forze della sinistra, vuoi perché il Partito non era al momento in grado di dar vita a un corso economico, sia pure poco... marxista, come la NEP. Questo era, comunque, per Lenin un passo necessario, marxista o meno venisse considerato. Qui viene fuori il giocatore d'azzardo come lo definì Gorkij nel suo celebre ritratto⁵⁵. Il suo fiuto politico lo esigeva, se si voleva salvare la rivoluzione. E lui lo voleva, a prescindere da quanto aveva scritto.

Pertanto, Lenin era fermamente convinto che l'educazione e la scuola dovessero essere usate come lo strumento per far vivere la rivo-

⁵⁴ Cfr. la nota 51.

⁵⁵ Cfr. Gorkij M., *Lenin*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1961. Quanto all'azzardo basterebbe pensare al rischio affrontato con la pace di Brest-Litosk o alla carta economica della NEP. Su questi aspetti è particolarmente utile vedere il saggio di L. Fischer, *Vita di Lenin*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1967, 2 voll.

37 – *Il ruolo di Lenin e della Krupskaja
nei Piani della scuola del 1918 e del 1923*

luzione, anche se essa avesse dovuto attecchire in un solo paese, la Russia. A questo fine, Lenin sacrifica tutto se stesso ed è disposto a sacrificare tutti coloro che lo circondano, anche la stessa moglie, trattandoli sempre come mezzi e mai come fini.

Per quanto riguarda il mondo dell'educazione, l'“affaire” del Piano del 1918 e il coinvolgimento della Krupskaja, sono un esempio emblematico della cinica, ma realistica, mentalità di Lenin. Egli, considerando le persone esclusivamente come mezzi, cercava di usarle per raggiungere i suoi fini, per metterle da parte poi a seconda dei risultati. È ciò che tentò di fare, per esempio, anche con Stalin che, dalla fine del 1922, trattò come il suo interlocutore e il suo confidente preferito, salvo rompere ogni rapporto con lui⁵⁶, per tutte le sue “manipolazioni abituali” e l'affronto alla Nadja⁵⁷, cercando di riavvicinarsi a Trozckij negli ultimi mesi della sua esistenza cosciente⁵⁸.

Fu questo contrattempo a salvare il futuro politico – forse non solo quello – di Stalin. Indubbiamente per il futuro dittatore fu un vero colpo di fortuna, ma non lo fu certamente per le sorti di milioni di persone della Russia. Comunque, è significativo che, in una delle sue ultime azioni coscienti, Lenin aveva avuto non solo l'intenzione di colpire Stalin, ma di difendere l'onore e la persona stessa di sua moglie, la sua amevole e innamorata Nadja Krupskaja.

4. *Il ruolo della Krupskaja e i Piani del 1918 e del 1923*

In questo quadro entra in gioco a tutto tondo il ruolo della Krupskaja, pedagoga e ago della bilancia tra gli altri pedagogisti come Sulghin e Blonsky e altri⁵⁹.

Le linee guida del Piano emergono dagli scritti che portano la data 1918 e dintorni. In essi, buttati giù nel clima euforico immediatamente postrivoluzionario Krupskaja, restando sempre sul piano delle idee, traccia la spina dorsale della riforma con l'animo e lo spirito di un im-

⁵⁶ Il famoso *Testamento* è la prova lampante di questo voltafaccia.

⁵⁷ Cfr. nota 27.

⁵⁸ Cfr. H. Carrère D'Encausse, *Lenin. L'uomo che ha cambiato la storia del '900*, tr. it., Roma, La Biblioteca di Repubblica, 2006, p. 429.

⁵⁹ Cfr. L. Volpicelli, *La storia della scuola sovietica...*, cit. e il vol. della Krupskaja, *Scritti di pedagogia*, tr. it., Mosca, Progress, 1978.

pegno riformista, addirittura di stampo utopico, ossia carico di speranza. A Lenin lei offrì l'inestimabile servizio della studiosa che elabora con altri studiosi dei problemi dell'educazione che, in qualche modo, riesce a far lavorare insieme per sfornare il primo Piano della scuola della nuova Russia sovietica, ancora traballante, politicamente, fisicamente come Stato e ideologicamente.

Forse Krupskaja, presa dall'entusiasmo per il suo lavoro non si rese subito conto⁶⁰ che egli stava guadagnando tempo a favore dei piani di riforma della scuola centralistici e autoritari cui Lenin tendeva, aspettando il momento più favorevole per realizzarli.

Credo che questo sia stato soprattutto il ruolo della Krupskaja, uno strumento nelle mani del marito. Ma ciò non comporta certamente che Krupskaja non si sia impegnata, profondendovi le sue idee, nel suo lavoro di studiosa dedicata ai problemi dell'educazione. Anzi, anche se insieme agli altri colleghi della Commissione, *in primis* l'immaginario ministro Lunaciarskij, è innegabile che ella fu una infaticabile ispiratrice del Piano della scuola unica del lavoro del 1918.

A suffragio di quanto detto, riporto da uno di questi scritti, *A proposito della scuola socialista*, i titoli dei paragrafi peculiari ai fini di queste note⁶¹. Krupskaja vi esprime idee che rivelano posizioni né dirigistiche né totalitarie ma di chiara origine liberale e riformatrice, anche se molto, troppo generali. In effetti, la scarsa attinenza al disastroso contesto sociale e la mancanza d'indicare modi per cambiarlo furono cause non secondarie della scarsa incisività sui risultati. Del resto, il Piano rispecchiava l'incertezza dei tempi anche nel voler gettare

⁶⁰ Del resto non era certo facile, come scrive Enzo Bettiza, penetrare attraverso la "superficie del personaggio, levigata come un metallo cromato, priva d'increspature, catafratta di dottrina" anche per una moglie sia pure innamorata (e forse proprio per questo) come Krupskaja. "Neanche il famoso legame con Inessa Armand, che taluni vorrebbero amoroso, riesce a tradire il volto di un Lenin intimo. La loro amicizia non sembra oltrepassare le sane camminate in collina, con la moglie Krupskaja sempre al fianco, mentre quel che resta del carteggio non va al di là del lavoro di partito, del contrasto letterario su Dostoevskij, o della disputa teorica sull'amore libero" (*Il mistero di Lenin*, Milano, Rizzoli, 1988, pp. 199-200).

⁶¹ 1. I compiti della scuola, 2. I richiami a Fröbel e Montessori, 3. Necessità dei Giardini d'infanzia, 4. Il lavoro in comune, 5. La scuola elementare, la scuola media e la coltivazione dell'individualità, 6. Lo sviluppo della personalità nel lavoro produttivo, 7. La scuola socialista, in N. K. Krupskaja, *Scritti di pedagogia*, cit., pp. 104-115, *passim*. I titoletti sono miei.

il cuore e la mente oltre l'ostacolo per puntare su una scuola nuova.

4.1. *La Trudovaja škola del 1918*

La scuola unica è chiamata del lavoro, *Trudovaja škola*, perché il lavoro produttivo è alla base di tutte le discipline, il filo rosso che le attraversa e le giustifica. È l'idea rousseauiana che guida il principio di farne una scuola che, incrociando formazione generale e tecnica, sfugga il pericolo di essere a carattere o solo intellettualistico o solo professionalizzante e insegni ai ragazzi che, mentre lavorano producendo oggetti, imparano a divenire competenti e ad essere filosofi, consapevoli che quegli oggetti incorporano la loro fatica e i segni della loro intelligenza.

Come scrive Marcello Luchetti:

La denominazione di Scuola unica del lavoro è già di per sé un programma. Non si trattava solo di abolire la suddivisione tra elementare, post-elementare, ginnasi-licei, licei scientifici, istituti professionali, tecnici, commerciali e tutti gli altri tipi di scuole inferiori e medie come diceva chiaramente la seconda nota dell'articolo primo della risoluzione istitutiva del 1918: il problema era soprattutto quello di evitare che addirittura la scuola continuasse ad essere fattore di divisioni sociali e quindi strumento di classismo⁶².

Certo, lo si è detto, erano momenti storici in cui la spinta a rompere con la tradizione forse senza le cautele che avrebbero impedito l'eccessivo scollamento con la scuola ideata e la scuola possibile in un Paese disastroso finì per far accusare il Piano come tentativo anarchico⁶³. Il 16 ottobre 1918, come detto, fu pubblicato il "Regolamento" che istituiva la *Scuola del lavoro (Trudovaja škola)*, "uno degli atti più importanti di questo periodo...(accompagnato) dalla famosa 'Dichiarazione sulla scuola unica di lavoro'.... La *Trudovaja škola* era la realizzazione dei principi essenziali dell'intera tradizione socialista in

⁶² *Scuola e cultura nel mondo comunista europeo*, in "La Pedagogia", diretta da L. Volpicelli, vol. IV, *La scuola nel mondo*, pp. 83-84.

⁶³ Cfr. M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, Roma, Armando, 1965, vol. II, pp. 40 segg.

campo scolastico: scuola unica, obbligatoria, gratuita, laica, e mista di ragazzi e ragazze...(In essa) si affermava infatti:

Tutto il sistema scolastico del giardino d'infanzia all'università costituisce un'unica scuola, una scuola continua. Questo significa che tutti i ragazzi devono entrare in un medesimo tipo di scuola, alla stessa età, e che tutti hanno il diritto di salire questa scala fino ai gradini più alti. Nel marzo 1919 l'VIII congresso definì il nuovo programma del partito che, in forma concisa, fissò i principi essenziali e il piano per l'edificazione della scuola socialista. Essi erano: istruzione generale e politecnica gratuita per i ragazzi di entrambi i sessi fino ai 17 anni; scuola unica mista, laica e di lavoro tesa a formare i membri della società comunista; diffusione dell'istruzione professionale tra le persone che avessero compiuto il 17° anno di età; possibilità di accedere agli istituti superiori per tutti e in particolare per i lavoratori⁶⁴.

Ecco gli aspetti significativi del Piano.

1. La *Trudovaja škola*, obbligatoria per tutti fino ai 17 anni, in regime di coeducazione, unica e laica, ha il fine del potenziamento della personalità tramite il lavoro e le libere attività per elaborare una struttura generatrice di un nuovo umanesimo fondato sul superamento del contrasto tra lavoro intellettuale e manuale. Ma in che modo? È un problema che non trova risposta.

2. È gratuita per la frequenza, la mensa, i libri, la cancelleria, il vestiario.

3. Le tappe: giardino d'infanzia (6-8 anni) con motivi e esercizi fröbéliani e montessoriani; la scuola unica di primo grado (8-13); secondo grado (13-17).

4. Abolite le classi, l'insegnamento è impartito per gruppi di lavoro

⁶⁴ A. Daziano, *Op. cit.*, p. 13-14. Ma vale la pena consultare anche la voce redatta da A. G. Kalascnikov, *Lo sviluppo del sistema dell'istruzione pubblica dopo la rivoluzione del 1917 nell'Unione delle Repubbliche Socialiste e Sovietiche Federate*, in *Pedagogia. Enciclopedia delle Enciclopedie*, Roma, A. F. Formiggini, 1931, 1102-A/1135-A, dove si legge che nel congresso, Lenin fece inserire la seguente proposta da includere nel programma del partito: "Nel campo dell'istruzione pubblica il partito considera come un suo preciso compito realizzare assolutamente la trasformazione della scuola, iniziata dalla rivoluzione d'ottobre, da strumento di potere classista della borghesia in uno strumento capace di annientare completamente la suddivisione della società in classi sociali, in uno strumento della rinascita comunista della società" (*Ibidem*, 1104-b). La scuola sempre strumento rimane!

secondo le lingue delle varie repubbliche nel rispetto della loro autonomia.

5. Dura tutto l'anno, per tutta la settimana, con due giorni di lavoro più leggero. Ha tre mesi di vacanze ritagliate lungo l'anno e nel mese di luglio è dedicato ai soggiorni nelle colonie agricole.

6. L'orario, diverso per l'inverno e l'estate, è lungo (8,00-17,00 con 5 ore dedicate alle libere attività degli allievi).

7. Non vi è alcun esame e tutto il lavoro avviene nella scuola.

8. Sono vietate le punizioni corporali.

9. È organizzata sul modello delle strutture politiche e ha un alto grado di autonomia ed è autogestita con cariche elettive nel Soviet scolastico (decide sui progressi degli allievi, sui loro passaggi ai diversi gruppi di lavoro e sull'ottenimento della licenza dalla scuola).

10. La riforma prevede ingenti finanziamenti per la preparazione degli insegnanti, attraverso corsi disciplinari e di educazione politica.

11. Gli insegnanti e coloro che ricoprivano ruoli direttivi, definiti "operai della scuola" e non più maestri, professori e direttori, hanno tutti la stessa retribuzione.

12. Il tutto appariva come una scuola attiva, che accoglieva suggestioni occidentali (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Claparède, Decroly, Kerchensteiner, Dewey e Parkhurst) e che si pensava potesse presentarsi come un comunismo in atto.

La scuola, nel Piano del 1918, cercò di elaborare una struttura che fosse generatrice di un nuovo umanesimo fondato sul superamento del contrasto tra lavoro intellettuale e lavoro manuale che solo nella società del proletariato sarebbe stato possibile. Ma in che modo, in un periodo in cui i menscevichi, tutt'altro che spariti o impauriti, restavano battaglieri e non demordevano da continuare ad esprimersi con totale libertà?

In effetti, nei due anni successivi il colpo di Stato dei bolscevichi, l'*intelligencija* russa ebbe al suo interno una corrente maggioritaria di origine riformista, non solo menscevica ma anche bolscevica⁶⁵, che

⁶⁵ Non si deve dimenticare che gli stessi personaggi di Lenin e della Krupskaja venivano da famiglie della buona borghesia o della piccola nobiltà di servizio, Lenin, e della piccola nobiltà impoverita progressista, Krupskaja, e avevano compiuti gli studi nelle scuole borghesi dello zar, il liceo-ginnasio di Simbirsk e poi la Facoltà di Giurisprudenza a Pietroburgo, il primo, il curriculum ginnasiale e i Corsi femminili

non riesce a venire a capo del problema, anche perché la sua impostazione di fondo è illuminista e non rivoluzionaria, sebbene tentasse di giocare, a tutto tondo, anche la carta della fascia extrascolastica. E il settore extrascolastico fu organizzato ben presto, nel 1920, totalmente dal *Narcompros* come un'ampia rete di servizi culturali che prevedevano biblioteche e sale di lettura, musei, teatri e cinema oltre a scuole professionali per gli adulti.

Per usufruire e organizzare al meglio gli spazi extrascolastici fu fondato il *Komsomol* (Unione della Gioventù Comunista Russa) che, secondo le direttive del partito, era impegnato nell'educazione dei giovani per renderli al meglio partecipativi alla costruzione della nuova società sovietica. Ben presto, già nel 1920, il *Komsomol* raggiunse il milione e mezzo di associati.

Certo il lavoro per preparare nuovi insegnanti, costruire scuole con annessi laboratori e attrezzatura didattica, mobili e riscaldamento, partendo in molte zone pressoché da zero, per realizzare il lavoro produttivo e, infine, per ridurre sensibilmente l'analfabetismo che, come si è detto, era un intralcio di non poco conto e aggravato da una grande, endemica miseria, si rivelò gigantesco. In definitiva, quello descritto è il quadro di un universo educativo disegnato secondo forti caratteristiche utopiche il cui perseguimento la realtà doveva inevitabilmente infrangere.

Il partito comunista, contro gli stessi insegnamenti di Marx, apparentemente contro l'utopia, si era lasciato prendere dall'euforia post-rivoluzionaria per la costruzione di una nuova società sovietica di cui la scuola avrebbe dovuto essere il cuore pulsante, e si lascia andare, nonostante i rigidi principi politici di Lenin che inglobano in sé ogni discorso educativo, a tracciare un disegno utopico della scuola che doveva fare i conti con una realtà nuova, rispetto a quella zarista, ma tutta da organizzare in mezzo a difficoltà di miseria morale ed economica⁶⁶. Fortissimo è lo scarto tra intenzionalità e successo⁶⁷.

Insomma, la Russia sovietica dovrà ben presto prendere atto di una

superiori dell'Università, studiando pedagogia, la seconda, con risultati eccellenti. Sulla vita di Lenin e di Krupskaja c'è una vasta letteratura tradotta anche in italiano. Qui mi limito a riportare due testi di indubbio interesse: L. Fischer, *Vita di Lenin*, cit. e N. K. Krupskaja, *La mia vita con Lenin*, tr. it., Roma, Edizioni Rapporti Sociali, 1956.

⁶⁶ Cfr. A. Solomoni, *Il pane quotidiano. Ideologia e congiuntura nella Russia sovietica (1917-1921)*, Bologna, il Mulino, 2001.

⁶⁷ Cfr. il saggio citato di A. Moscato, p. 6.

situazione sociale estremamente critica. Lo stesso Lenin sembra rimanere contagiato da quell'euforia cui si è accennato, partecipando, addirittura, a dibattiti di natura pedagogica⁶⁸ su cui, peraltro, non aveva nessuna preparazione né vero e proprio interesse, se non a livello di puro strumento politico. Lenin, così, dette più spazio di quanto, forse, avrebbe voluto alle incitazioni di sua moglie che non solo fungeva da collegamento ufficioso con il *Narcompros*⁶⁹, ma che si fece promotrice di una serie di iniziative educative che coinvolsero anche altri studiosi russi, cui si associarono anche sostenitori del libertarismo tolstojano e pericolosi teorici della morte della scuola borghese. Quest'idea, del resto, era presente anche nella stessa Krupskaja, come vedremo più avanti, mentre Lenin intendeva soprattutto la trasformazione della scuola borghese in scuola socialista.

Come personaggio di massimo rilievo nel settore della politica del sistema scolastico, la Krupskaja, che era stata la principale ispiratrice del piano scolastico del 1918, intendeva che ai Soviet scolastici si lasciasse sempre più una maggiore autonomia nella gestione delle scuole rispetto dello Stato.

Ella era aperta anche ad accogliere alcuni principi e metodi educativi occidentali, indubbiamente innovativi ma non certo mossi da principi e ideali marxisti, mutuati da personaggi come Rousseau, Decroly, Kerchensteiner, Dewey e Parkhurst .

E non mancarono, invece, coloro che teorizzavano, come Bogdanov, in modo molto critico verso la parte maggioritaria dei bolscevichi e in particolare verso Lenin e, quindi, presto (1920) emarginato, che la nuova società collettivistica sovietica doveva nascere azzerando qualsiasi aggancio con la cultura e la scuola borghese e puntando, per contro, a far emergere dalla classe lavoratrice, sia pure analfabeta, un

⁶⁸ “Ancora nel giugno del 1918 lo stesso Lenin era intervenuto (evidentemente su sollecitazione della Krupskaja, accessissima nemica del settarismo degli “insegnanti internazionalisti”) raccomandando di non avere paura di avere contatti con la massa degli insegnanti, ancora ostile (*Ibidem*, p. 7).

⁶⁹ “Infatti, Nadežda Konstantinovna Krupskaja, era tra i principali collaboratori di Lunačarskij e molte importanti decisioni erano prese dopo discussioni informali alle quali (nei limiti delle sue disponibilità di tempo e della sua volontà di non interferire in questioni sulle quali sapeva di avere opinioni personali che non si sognava di imporre al partito e allo Stato) partecipava lo stesso Lenin” come s'è detto (A. Moscato, *Ibidem*, p. 7).

nuovo tipo di intellettuale intriso di valori tradizionali e folklorici.

La vecchia scuola, insomma, forte puntello della società borghese, doveva morire in una società comunista. In tutte queste correnti di pensiero⁷⁰, il punto forte del pensiero educativo era, comunque, l'autoformazione della personalità dell'individuo, ossia di un soggetto che attraverso tappe di consapevolezza critica acquisisce, con la guida del maestro, la padronanza di sé. Questo è il fine della scuola nuova che era unica e puntava sull'autogoverno degli allievi. E così si legge nei "Principi Generali della Scuola Unica" del 16 ottobre del 1918:

Nella cultura socialista la personalità deve rimanere il più alto valore. Questa personalità tuttavia può sviluppare le sue inclinazioni in tutto lo splendore possibile solo in una società armoniosa di uguali. Noi (cioè il governo) non dimentichiamo il diritto di un individuo al proprio sviluppo particolare. Non è necessario per noi tagliare una personalità, per ingannarla, per gettarla in stampi di ferro, perché la stabilità della comunità socialista non si basa sull'uniformità delle caserme, non sul trapianto artificiale, e non su inganni religiosi ed estetici, ma su una reale solidarietà degli interessi⁷¹.

D'altronde, era questo il principio che animava le due principali correnti pedagogiche che avevano preso il sopravvento nel paese in quei primi anni post-rivoluzionari, quella che sosteneva l'*educazione libera*, ispirata a Rousseau e Tolstoj e basata sui principi della spontaneità e della creatività individuale e quella della *pedagogia scientifica*, ispirata a Binet e Claparède per fondare tutta la ricerca educativa e tutto l'insegnamento su dati scientificamente controllabili.

Tuttavia, nonostante la volontà di mutuazione da contributi occidentali, non mancavano certo, come si è detto, spinte verso un assoluto libertarismo in campo educativo che Lenin e la classe dirigente for-

⁷⁰ Tutta questa grande discussione sviluppò il *Proletkult* ("Organizzazione Culturale-educativa Proletaria), rivista fondata e diretta da Bogdanov, posta dal 1917 sotto la dipendenza del *Narkompros*, che ospitava le molteplicità delle posizioni politiche pedagogiche del tempo e che in collaborazione con il governo sviluppava la diffusione della cultura extrascolastica e la lotta contro l'analfabetismo, mobilitando ideologicamente i lavoratori alla più varia cultura.

⁷¹ P. Casalotti, *La rivoluzione bolscevica nel campo dell'istruzione. Dalla scuola unica del 1918 alla controrivoluzione stalinista*, 23 Novembre 2017, in <https://www.pclavoratori.it/files/index.php?obj =NEWS&oid=5742>, visitato il 9 luglio 2018.

temente temevano.

Se la mutuazione di correnti pedagogiche occidentali non sembrava da trascurare perché teneva viva l'idea di una cultura che non doveva essere ripudiata, seppure rimaneggiata per le esigenze della nuova società socialista, il pericolo di scivolare in una situazione anarchica o, comunque, di ripudio di tutta la cultura borghese non era affatto condivisa da Lenin, Trotskij e altri compagni del gruppo dirigente. Essi pensavano che il popolo, tramite la scuola, s'impadronisse della cultura borghese, che racchiudeva tutti i passaggi importanti dello svolgimento storico, e la usasse per la costruzione della società socialista. In special modo bisognava estenderne la dimensione tecnica e scientifica depauperata dalla guerra e indispensabile per ricostruire la potenza produttiva del Paese.

Lenin, in un discorso pronunciato il 2 ottobre 1920 al III Congresso dell'Unione della gioventù comunista di tutta la Russia disse:

Si dice che la vecchia scuola era una scuola di studio meccanico, una scuola di costrizione, una scuola in cui si infarcivano le menti. È giusto. Ma ciò nonostante bisogna saper distinguere cosa vi era di cattivo e che cosa vi era di utile per noi nella vecchia scuola, bisogna saper scegliere in essa ciò che è necessario al comunismo⁷².

E così, il capo dette avallo agli sforzi che la Scuola del lavoro compiva per trarre ciò che credeva il meglio dell'educazione occidentale e inserirla nell'universo formativo sovietico che cercava di cambiare.

Ma il *placet* fu solo temporaneo: le urgenze della politica esigevano altre strade.

4.2. *Il Piano del 1923*

Le proposte delle correnti estremiste e anarchiche che auspicavano la morte della scuola borghese sono messe a tacere, ma sono messe sotto accusa quelle avanzate nel Piano del 1918. Esso desta preoccupazioni tra gli stessi dirigenti bolscevichi che ne lamentano gli scarsi risultati anche perché la scuola, con programmi poco chiari, confonde

⁷² Lenin, *I compiti delle associazioni giovanili*, discorso del 2 ottobre 1920, in *Opere complete*, cit., vol. XXXI, pp.270/278.

gli stessi insegnanti. E poi, l'inno alla valorizzazione della personalità è visto contro la centralizzazione della scuola che, con la NEP, deve sottomettersi all'esigenza prioritaria dello Stato sovietico bisognoso di lavoratori specializzati.

Il 19 dicembre '23 il Consiglio Scientifico di Stato (GUS), presieduto dalla stessa Krupskaja, pubblica il nuovo Statuto della Scuola Unica di Lavoro e i nuovi Programmi. Krupskaja è costretta a fare marcia indietro e a presiedere l'organismo che sancisce la sua palinodia. I fini della scuola cambiano: sono la formazione del cittadino comunista secondo gli scopi dello Stato operaio.

Dice lo Statuto:

Tutto il lavoro nelle scuole, tutto l'ordinamento scolastico, devono avere lo scopo di sviluppare negli scolari la coscienza e l'istinto di classe, la coscienza della solidarietà di tutti i lavoratori contro il capitale.

La nuova scuola conserva la qualifica del lavoro, ma spariscono gli spazi democratici e le aperture umanistiche per dar posto al centralismo e alla lotta di classe. Incrementare la produzione richiede urgentemente tecnici e ingegneri e il sistema formativo deve diventare un opificio di realizzazione pratica senza indulgenze alle libere sperimentazioni "anarchiche" e a fughe utopiche.

I programmi devono essere seguiti rigorosamente senza trastulli in autogestioni e in valorizzazione della personalità. Gli esami devono garantire che la scuola sia selettiva e competitiva. Se ne abolisce l'autonomia a tutti i livelli (docenti e allievi). I Soviet scolastici sono privati di ogni autorità.

Le idee e i contributi attinti dalla pedagogia progressista occidentale, laddove si cerca di metterli in gioco sono pesantemente rimaneggiati. Qui toccò al metodo dei centri di interessi di Decroly, preso a fondamento della nuova scuola e chiamato "metodo dei complessi", entrato "in servizio" nel '24.

La scuola unica del lavoro si dirama in una pluralità di rivoli professionali e sono lasciati aperti gli accessi ai gradi più alti dell'istruzione, dando il via alla nascita di istituti privilegiati dove l'idea del lavoro è scomparsa.

Il Piano ripristina il dualismo tra lavoro manuale e cultura, ricreando divisioni di classe e accentuando una pedante visione lenini-

sta che pone la scuola interamente al servizio dello Stato, cioè del partito. Basta leggere i brani, scritti nel 1923 e anni seguenti da una Krupskaja più *leninizzata* di quanto non lo fosse nel 1918⁷³. Il fine della scuola è, ormai, portare i giovani a essere quanto prima dei lavoratori.

5. *Concludendo*

Come dicevo, cominciando queste note, l'*incipit* della rivoluzione russa, frutto di vari apporti ideologici di sinistra, si presentò, specie nel settore educativo, carico di euforia e di volontà utopiche favorite anche dal clima sociale e politico di transizione di quegli anni. In questo clima nacque il Piano del 1918, in cui non mancarono spinte riformiste e, comunque, innovative cui lo stesso Lenin non si oppose per calcolo politico e per le quali Krupskaja riuscì a dare il meglio di sé. Esso si apriva a interessanti scambi, a livello teorico, con le posizioni più avanzate della pedagogia occidentale.

Con il Piano del 1923, l'educazione sovietica si rinchiuse in se stessa, troncando di netto ogni speranza di apertura per una proficua discussione. Krupskaja ne fu una grande ispiratrice, ma era destinata a fallire, "gestita" com'era dal grande capo Ilic Lenin, suo marito. La controrivoluzione di Stalin farà il resto.

Credo proprio che la scuola sovietica dei primi anni postrivoluzionari sia lo specchio dell'evoluzione storico-politica fino alla caduta della Russia sovietica nel 1992.

Nata dalle illusioni create dal grande empito emotivo dei primi anni di governo rivoluzionario, arrivò almeno fino alla NEP. Lenin, in questo periodo, in cui le situazioni non gli sembravano certamente ancora favorevoli, seppe non solo aspettare che lo divenissero, ma cercò di sfruttarle per quello che poteva. Lasciò un guinzaglio lungo sul collo di tutti coloro che riteneva utili per un lavoro che, a loro insaputa, era solo temporaneo. Tra coloro ci fu anche sua moglie Krupskaja. Tuttavia, Nadja, forse l'unica più avvertita sul modo di essere del suo uomo, ci "cascò" in pieno perché lo volle fare con tutta se stessa. Nadja

⁷³ Cfr. *A proposito dei fini della scuola, 1923*, e *L'educazione sociale, 1923*, in *Scritti di pedagogia*, cit.

ci era cascata già da tempo, volontariamente, e per gli anni in questione approfittò della libertà concessale di prendersi la sua ora d'aria dove capiva di avere la fortuna di poter giocare al suo gioco preferito, il *puzzle* dell'educazione. Forse aveva cominciato a prenderci gusto quando sentì che era l'ora di rientrare nei ranghi. E lo fece, senza nessun tipo di resistenza perché così Lenin voleva.

Senza batter ciglio passò dalla commissione del Piano di riforma del 1918, un progetto impossibile, malvisto da quasi tutta la dirigenza del Partito, dalle fondamenta incerte e quindi sempre precario nella sua fragile struttura, alla presidenza del Piano del 1923 che aveva solo bisogno dell'ubbidienza. L'amore e l'ammirazione per il suo Ilic, impersonificazione della rivoluzione, lo aiutarono a sopportare una finzione a cui finì per credere come ad un comportamento necessario.

Purtroppo, simili passaggi obbligati non furono certo indolori neppure per Nadja che, da studiosa di problemi educativi, dovette passare, sia pure indorando la pillola assaporando il piacere di stare insieme al suo Volodia, sotto le forche caudine. Ma non fu certo lo stesso per i milioni e milioni di giovani russi che, inconsapevoli e, magari anche entusiasti, dovettero per lunghi anni a venire, subire ciò che, forse, non avrebbero mai voluto subire, se fossero stati cresciuti per divenire padroni di se stessi e non solo "felici comunisti".

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 49-66

John Dewey: impressioni di viaggio dalla Russia sovietica

Luciana Bellatalla

In questo intervento viene ricostruito una sorta di diario del viaggio di Dewey nell'Unione Sovietica nel 1928, all'alba dello stalinismo e, perciò, in un periodo di transizione. Questa ricostruzione, da cui emerge un Dewey quasi entusiasta per il clima sociale e il rinnovamento educativo e scolastico che osserva nel Paese, consente non solo di scoprire che tipo di viaggiatore fosse Dewey, curioso e talora anche ingenuo, ma anche di ritornare sul rapporto tra Marx e lo stesso Dewey e, infine, di discutere la centralità dell'utopia nella prospettiva deweyana non tanto in questo particolare caso, ma – prendendo spunto da esso – nella sua più generale visione dell'educazione, della società e del mondo.

This paper deals with John Dewey's impressions of Soviet Russia during his journey in 1928, in the period of transition from revolutionary spirit to Stalinism and dictatorial regime. From this pages the reader can appreciate the enthusiasm of Dewey for the social climate, the educational experiences and the school models he sees. We can put into evidence, then, the character of Dewey as a tourist – curious, even if, sometimes, also naïve. At the same time, we can faces two important questions: on one side, the relation between Dewey and Marx; and, on the other, the main role of utopia in Deweyan idea of World, society and education, starting, indeed, from his experience in Soviet Russia.

Parole chiave: Urss, Marxismo, Dewey, Educazione, Scuola

Key-words: Ussr, Marxism, Dewey, Education, School

1. Un intervento, tre obiettivi

L'argomento di questa relazione è assai ristretto, ma assai interessante. Circa la ristrettezza dell'argomento, va detto che essa è stata una scelta intenzionale. Data l'occasione per cui questo intervento è stato preparato, i limiti di spazio e di tempo non mi potevano permettere di affrontare il più generale rapporto di Dewey con il Socialismo reale. Non solo il tema è stato molto analizzato, soprattutto – com'è ovvio negli Stati Uniti, anche sull'onda delle vicende della Guerra Fredda e del maccartismo – ma si tratta anche di un argomento per cui

esiste, nell'*opera omnia* deweyana, molto materiale da esaminare e su cui lavorare in un modo così disteso ed argomentato che in questa occasione non sarebbe possibile

In questa sede, mi sia consentito di richiamare solo gli elementi generali di questa tematica: si parte da un Dewey, già assai maturo, visto che nel 1928 (anno del viaggio in Russia), ha sessantanove anni, affascinato dal mondo sovietico e forte delle sue già emerse simpatie socialiste per approdare al Dewey vecchio, disgustato dallo stalinismo, critico severo di ogni società *planned* di contro ad una società aperta e in continua ricostruzione e, finalmente, teorico di quello che, per semplificare, potremmo chiamare liberalsocialismo.

Ciò segna anche, negli Stati Uniti, la parabola dell'approccio a Dewey: certamente sempre considerato uno dei maggiori filosofi del Paese, tuttavia, dapprima attira l'interesse dei progressisti e dei radicali; quindi l'attenzione persino dell'FBI che teme in lui un sovversivo, per quanto ben celato; e, infine, la simpatia degli antiprogresisti e dei conservatori, che lo vedono conquistato alla causa anti-comunista. E questo a dispetto del fatto che Dewey, in effetti, pur mettendo in evidenza i punti temibili di tutte dittature a lui contemporanee (e non solo dello stalinismo), nella sua lunga vita di pensatore, non abbia fatto che sviluppare ed affinare l'idea dell'intrinseca mutabilità del mondo e il tema della libertà dell'intelligenza, cui è rimasto fedele dal 1884 (quando ha cominciato a scrivere) al 1952, quando è morto.

Quanto all'interesse del tema affrontato, esso è innegabile, perché non potremo qui limitarci a descrivere ed a ricostruire una vicenda della vivace biografia deweyana, ma finiremo necessariamente per toccare aspetti più generali dell'intero pensiero del filosofo statunitense e, perfino, questioni inerenti la teoria dell'educazione.

Va subito detto che del viaggio di Dewey in Russia (come degli altri suoi in varie altre parti del mondo) si parla spesso, se non altro nella sua biografia per sottolinearne la notorietà e per discutere l'idea della possibilità o meno di esportare un modello culturale e politico; ma, di fatto, nonostante la ricchezza delle citazioni, l'argomento non è soggetto di molti studi: negli Stati Uniti, dove questo viaggio e le note che ne seguirono sono solo un tassello nella considerazione dei già ricordati rapporti tra Dewey e il Comunismo, su un piano meramente ideologico e senza o con scarso interesse per gli aspetti teorici (politici e educativi) chiamati in causa; in Italia, dove questa relazione tra Dewey ed il mondo "marxista" è stata a lungo oscurata o fuorviata da

aspetti, questioni ed atteggiamenti estranei alla dimensione della filosofia e della pedagogia. E, infatti, un solo studio, peraltro molto documentato ed attento sulla questione, è disponibile in Italia, quello di Giordana Szpunar (che negli annessi riferimenti bibliografici è puntualmente citato), neppure troppo lontano nel tempo da noi.

In questa prospettiva, senza alcuna intenzione di riferire i dati ampiamente offerti dall'interessante monografia della studiosa romana, intendo avvicinarmi alle note deweyane sul viaggio in Russia con tre obiettivi: il primo è osservare il Dewey viaggiatore e leggere i suoi "diari" al riguardo; il secondo è riprendere una questione aperta da tempo (anche se poi lasciata cadere) nel panorama degli studi su Dewey; il terzo è cercare di enucleare il tema conduttore delle osservazioni deweyane, per capire se esse sono, per così dire, semplicemente "occasionate" e, quindi, accidentali e marginali o se possono essere iscritte nel più vasto ambito della riflessione deweyana, con particolare riguardo alla teoria dell'educazione.

Se i primi due punti, in qualche modo, riconducono all'interno dell'esegesi dei testi e del pensiero deweyani, il terzo, a conti fatti, spinge oltre tali testi e tale pensiero, verso quel congegno concettuale dell'educazione, che Dewey non disegnò in tutti i suoi aspetti, ma di cui intravvide e fece intravedere le condizioni di pensabilità e di possibilità, fornendo un primo abbozzo dei suoi caratteri intrinseci.

2. Dewey, un turista curioso e interessato

È risaputo che Dewey fu invitato in Russia con una delegazione di studiosi statunitensi nel 1928, grazie a Lunaciarskij e tramite l'American Society for Cultural Relations with Russia. Ma pare – è la Szpunar ad informarci – (ché non restano documenti al riguardo) che già fino dal 1924 la Krupskaja lo avesse contattato per un viaggio nell'Unione Sovietica, se addirittura non era stato lui stesso a sollecitare un invito.

Di qui due considerazioni: la prima, più generale, è che gli Stati Uniti del tempo non avevano del tutto chiuso i rapporti con l'Unione Sovietica che, da parte sua, come emerge anche dalle note di Dewey, vede in certi modelli (soprattutto scolastici) statunitensi un interessante punto di riferimento; la seconda riguarda Dewey. Prima di visitare la Russia, Dewey, se poteva essere curioso di questa vicenda della storia a lui contemporanea, manifestava perplessità, dubbi e anche alcune critiche a quanto si raccontava stesse accadendo ed a quanto veniva

organizzato in Russia subito dopo gli eventi del 1917. Il viaggio a Leningrado e Mosca cambiano la sua prospettiva.

Ancora più in generale, questo invito e questa visita mettono in luce, una volta di più, se mai ce ne fosse bisogno, che fino alla definitiva svolta politica ed organizzativa impressa da Stalin, nell'Unione Sovietica, le proposte pedagogiche e educative di Dewey (come gli esempi di tutta l'*éducation nouvelle*, del resto) offrivano sostanzioso ed interessante materiale di discussione ed anche modelli didattici e curricolari utili da imitare concretamente. Ma di questo, basti un accenno, visto che altre relazioni sono appunto incentrate sui particolari della organizzazione scolastica sovietica.

Dopo i mesi passati in Europa¹, al suo ritorno negli Stati Uniti, Dewey scrive una serie di articoli per la rivista "The New Republic"², che vengono poi raccolti in volume insieme con altre testimonianze di viaggio. Gli articoli sono sei, per poco più di centotrenta pagine complessive; sono piuttosto fluidi, a carattere non accademico, ossia senza citazioni e note (cui, peraltro, Dewey è sempre restio) e con il tono stilistico tipico di una sorta di diario pubblico. Non è mia intenzione, certo, ricostruire qui capitolo per capitolo quanto Dewey scrive, ma solo soffermarmi su alcuni elementi di fondo che riescano ad illustrare il modo con cui Dewey affronta questo viaggio e risponde alle suggestioni del nuovo mondo sociale con cui entra in contatto. Mi riferisco a quanto Dewey racconta circa:

- a. la preparazione con cui egli affronta il viaggio in Russia;
- b. la sua personale prospettiva nel raccogliere le informazioni, osservare e interpretare quanto vede e/o quanto gli viene mostrato;

¹ Dewey visita la Russia tra Luglio ed Agosto del 1928, ma in realtà parte da New York nel mese di maggio di quell'anno, per concedersi, oltre alla visita-studio, sia una parentesi domestica a Vienna, presso la figlia Lucy Alice, che lì viveva con il marito, sia una vacanza culturale con la visita a importanti musei europei, dalla National Gallery all'Ermitage. Di questa visita resta traccia, di lì a pochi anni, in *Art as Experience*, quando Dewey lega molti esempi della sua diretta fruizione delle opere d'arte alle sue idee sul museo e sull'esperienza estetica ed artistica.

² Di questa rivista, nata nel 1914, grazie ad un gruppo di giornalisti ad orientamento *liberal* (e tuttora attiva, benché passando attraverso più "gestori" e quindi anche diverse prospettive ideologico-politiche), Dewey fu fino al 1940 tra i collaboratori più assidui e più noti. La Szpunar, per parte sua, completa le informazioni che emergono da questi articoli con lettere private di Dewey agli amici o con le testimonianze delle figlie Evelyn e della nuora Elizabeth (moglie del figlio Frederick), che lo accompagnarono in questo viaggio, mettendo in luce come e quanto le notazioni private non dissentano da quelle pubbliche più tarde.

- c. le sue impressioni circa l'esperimento sociale che gli si squaderna davanti;
- d. il suo giudizio sulla nuova scuola russa;
- e. il giudizio complessivo sull'esperimento sociale in atto.

Circa il primo punto, Dewey, a più riprese, nei sei articoli pubblicati, rileva di non essere andato in Russia come una *tabula rasa*, sebbene la sua preparazione non sia molto approfondita e, soprattutto, sebbene egli avverta l'ostacolo dell'ignoranza della lingua locale. Si è documentato ed ha letto interventi sia a favore sia contrari a quanto sta accadendo in quel Paese³. Questa preparazione gli ha consentito di poter notare lo scarto tra la realtà sovietica in atto e le notazioni che circolano negli Stati Uniti e che, in positivo o in negativo, non sono sempre e comunque del tutto corrispondenti a quanto è osservabile.

Ad ogni buon conto, Dewey è ben consapevole di due fatti: da un lato, la sua preparazione è pur sempre sommaria e deve misurarsi anche con le sue competenze che non sono certo di tipo economico o politologico; dall'altro, la sua visita riguarda solo o principalmente gli aspetti scolastici ed educativi del *neue Kurz*⁴. L'ottica educativa è, dunque, quella privilegiata in queste osservazioni, non solo perché Dewey è stato invitato appunto a visitare nuovi modelli scolastici, ma anche perché è quella intorno alla quale egli è davvero competente.

A ciò va aggiunto il fatto che, ad eccezione dei giorni in cui egli ha

³ Dewey riferisce di aver letto, ad esempio, il volume di A. Kalgren, *Bolshevist Russia* (1927) che per quanto documentato, gli appare spreciso nella datazione degli elementi riportati, scarso nella contestualizzazione degli eventi e, infine, incapace di dare un senso al quadro degli eventi riportati, che appaiono tra loro irrelati (cfr. *Impression of Soviet Russia and the Revolutionary World. Mexico, China, Turkey*, New York, New Republic Inc., 1929, pp. 48-51). Dewey sottolinea che, durante il suo viaggio, ha tuttavia dovuto ridimensionare l'apporto dei saggi che ha letto: non intende, certo, negarne la validità, anche perché sono stati scritti da esperti della materia, da studiosi a stretto contatto con la realtà effettuale della Russia, che conoscono la lingua russa ed hanno informazioni molto più numerose di quante lo stesso Dewey abbia. Nondimeno, si tratta di lavori superficiali ed incapaci di mettere in relazione i vari aspetti con "il movimento", che conferisce loro significato. Insomma, non riescono in quella *reductio ad unum*, che è la sfida dominante del discorso deweyano.

⁴ Ad esempio, Dewey rileva che è stato difficile reperire notizie sui rapporti tra Stato e cooperative o sulla gestione dei negozi. Anzi, se le notizie che si hanno sono spesso contraddittorie (cfr. *Impression of Soviet Russia and the Revolutionary World*, cit., pp. 16-18), è anche perché non tutte le persone incontrate rispondono o vogliono rispondere. Di più: egli non manca di notare che percepisce un certo imbarazzo negli interlocutori, quando si affrontano certi argomenti.

girato Leningrado da turista, per il resto la delegazione statunitense è sempre guidata da personaggi del luogo, incaricati dal governo. Pertanto, Dewey è ben consapevole – e lo fa ripetutamente notare – di aver visto solo quanto le autorità volevano mettere in mostra e, in genere, quasi esclusivamente gruppi di alunni e insegnanti, anche se l'osservazione ha consentito di conoscere realtà cittadine, come Leningrado e Mosca, e realtà rurali, come quelle di alcune colonie per ragazzi e ragazze.

Nel complesso, tra visite guidate ed organizzate e passeggiate in libertà, Dewey ha modo di osservare e soppesare quanto lo circonda.

Due elementi colpiscono il lettore di questo diario di viaggio.

Da una parte, innanzitutto, che Dewey cerca di registrare ogni aspetto che gli sembra interessante, sempre avvisando che si tratta di impressioni soggettive e filtrate dalla cultura e dai particolari interessi del viaggiatore. In questa prospettiva, Leningrado viene descritta come una città non europea, ma neppure così “orientale” come Mosca: la prima è la testimonianza del passato della Russia, così come Mosca, nonostante non sia meno antica di Leningrado, appare come la città del domani, proiettata nel futuro, nelle sue aspettative e nelle sue speranze.

Dall'altra parte, Dewey ha la tendenza a riportare il nuovo ad esperienze a lui familiari, ossia riconduce quanto nota o vede ad esperienze europee o statunitensi progressiste, per spiegare certi meccanismi sociali o certi aspetti organizzativi⁵. Non è chiaro fino a qual punto ciò corrisponda ad un suo modo di penetrare nel contesto che osserva o sia funzionale alla redazione di articoli, certo, destinati ad un pubblico di *status* culturale elevato, ma pur sempre estraneo al contesto russo e lontano da quanto stava là accadendo. E da tale pubblico egli voleva essere capito con chiarezza, se, addirittura, non voleva convincerlo di avere visto sorto “il sole dell'avvenire”. E ciò a dispetto del fatto che, tutto sommato, riconosca che il comunismo, negli USA, non gli sarebbe del tutto gradito. Di fatto, il suo messaggio non è quello di esaltare il comunismo o qualcosa di simile, ma di presentare come ap-

⁵ Ecco alcuni esempi di questa tendenza: Dewey richiama il cooperativismo inglese, con particolare riferimento al “tipo Rochdale” (un'esperienza cooperativistica nato nel 1844 con il nome di Rochdale Society of Equitable Pioneers) per definire la convivenza di centralizzazione statale e imprese cooperativistiche; paragona *social settlements* degli Stati Uniti a quello di Mosca; le colonie estive per i ragazzi gli appaiono simili alle *fresh-air homes* per i ragazzi poveri statunitensi (cfr. *Op. cit.*, rispettivamente p. 20, p. 62, p. 79).

prezzabili certi meccanismi di fondo, ideali, riconducibili alla crescita di significato dell'esperienza, della sfera di influenza dei soggetti e di dispiegamento del pensiero.

Dewey è arrivato in Russia con molti preconcetti mutuati da quanto si racconta negli Stati Uniti⁶, ma si è ben presto ricreduto. Tutto gli è apparso ordinato, ben strutturato; la gente è attiva, serena, accogliente; la cifra dominante è la vivacità, che si traduce in vitalità, attività, creatività ed entusiasmo. Insomma, si è calati nel fervore del divenire; il popolo è impegnato a costruire, a restaurare e a crescere, educandosi. L'educazione, infatti, è la chiave di volta di questa intera costruzione, al tempo stesso, politica, sociale, economica e culturale.

E sulla scuola Dewey dà maggiori ragguagli e insiste con notizie più dettagliate, in seguito alle sue visite che toccano non solo le scuole cittadine, ma anche colonie⁷.

Il quadro generale che ne deriva si articola intorno ad alcuni punti fermi: - la base pedagogica di queste scuole va ricercata nelle tesi di Tolstoj e di Rousseau, su cui si sono innestati in maniera sempre più forte i principi della psicologia; - molte delle scelte pratiche e dei metodi adottati hanno molto in comune con le scelte ed i metodi dell'educazione progressiva europea e statunitense; - gli aspetti politecnici sono evidenti e centrali; - c'è una consapevolezza dello scopo e del fondamento sociale della scuola, che lo stesso Lenin ha sottolineato⁸. Di qui l'apprezzamento per i metodi, i curricula ed il clima sociale delle scuole visitate⁹ che determinano nei ragazzi un atteggiamento

⁶ I detrattori, infatti, sottolineano, oltre alla mancanza di libertà, l'organizzazione rigida, la povertà, la mancanza di un progetto, per cui in Russia si vivrebbe alla giornata (*from hand to mouth*) (cfr. *Op. cit.*, pp. 20-23).

⁷ Si pensi alla colonia, che ha sede nell'antico palazzo d'estate del Granduca a Leningrado e che raccoglie ragazzi orfani, devianti e rifugiati; o ad altre colonie nelle campagne circostanti le città visitate. Purtroppo, Dewey lamenta di non aver potuto visitare la scuola organizzata da Moisè Mikhailovič Pistrak, autore nel 1924 del saggio *Fondamenti della scuola del lavoro*, perché in quel periodo era chiusa per le vacanze estive.

⁸ Non a caso Dewey chiude il quarto capitolo citando Lenin, ma, secondo la sua abitudine, senza fornire nessun riferimento bibliografico: "La scuola staccata dalla vita e dalla politica è una menzogna, una forma di ipocrisia" (*Op. cit.*, p. 82).

⁹ Dewey sottolinea la durata giornaliera delle lezioni: in città si sta a scuola da sei a dieci ore al giorno, con ciò limitando, evidentemente, il potere della famiglia che, è facile per il lettore concludere, è da rieducare tanto quanto (se non di più) i figli. Nota il metodo didattico, che spesso fa leva sul dibattito e la discussione in classe, ma anche lo spazio riservato all'educazione politecnica, l'incentivo dello spirito collaborativo, l'uso del museo didattico (almeno a Leningrado) costruito dagli stessi

aperto, intelligente, curioso ed interessato.

Per di più, l'impegno a livello scolastico si coniuga con la lotta all'analfabetismo, l'impegno per i miglioramenti delle condizioni igienico-sanitarie della popolazione, a partire dai bambini, per il potenziamento di attività di educazione degli adulti con il rafforzamento e/o la creazione di *Educational agencies* a questo scopo, anche per far sì che le diverse etnie che compongono l'Unione Sovietica possano continuare a vivere in armonia, come sta accadendo in quel periodo.

Il giudizio complessivo sull'esperimento sociale in atto, dunque, nonostante Dewey ricordi sempre che la sua prospettiva sul mondo sovietico è settoriale, è positivo ed a tratti perfino entusiasta. Egli paragona addirittura il clima sociale che ha conosciuto, e che è certo intessuto di fede civile molto forte, al clima di vivacità, di speranza e di fervore del primo cristianesimo. Al punto che Dewey è convinto di essere dinanzi ad un *unicum* della e nella storia del mondo e da auspicare che le relazioni tra Russia e il resto del mondo non si interrompano.

Certo, Dewey visita un Paese in una sorta di stato di grazia, ossia in un momento ancora aperto, perché, superata l'emergenza della situazione immediatamente seguente alla rivoluzione, sospeso tra le attese di una radicale cambiamento e la stretta totalitaria staliniana. Non passarono molti anni che anch'egli dovette ricredersi.

Nondimeno queste pagine, di là dalle speranze del futuro e nel futuro, ci consegnano, come ho detto, due problemi. Il primo riapre una questione interna alla biografia intellettuale di Dewey, mentre il secondo ci riporta a questioni teorico-educative generali.

2. Dewey conosceva Marx

Innanzitutto, questi appunti di viaggio riaprono la *vexata quaestio* non tanto su Dewey e il comunismo (di cui la letteratura secondaria si è occupata in modo molto ampio, trattandola diacronicamente nelle varie opere dell'Autore) quanto sul fatto che Dewey avesse o meno una conoscenza diretta di Marx. Non sono pochi gli interpreti che sostengono che Dewey non ha mai letto nulla di Marx¹⁰.

ragazzi con i "reperti" (di tipo storico, ma anche naturalistico) delle loro escursioni, lo sforzo interdisciplinare, l'organizzazione democratica delle classi.

¹⁰ Per la discussione di questo punto di vista rimando alla mia Introduzione alla traduzione italiana dei saggi pubblicati, nel 1933, insieme con John L. Childs nel vo-

Inanzitutto, negli articoli sulla Russia, Dewey fa continuamente riferimento alla teoria marxiana e non marxista, distinguendo sempre tra le idee di Marx e il contesto ideologico bolscevico.

Inoltre, fin dall'inizio del primo articolo, insiste sul fatto di essersi documentato, e non solo, come ho già riferito, sulle vicende della rivoluzione, ma anche a proposito della Terza internazionale. Per di più, sottolinea a più riprese una contrapposizione tra lo sforzo vitale dei Bolscevichi (che hanno fatto leva sulle forze psicologiche e sulla volontà del popolo) e la visione marxiana, che in un primo momento egli definisce rigida, affetta da metafisica stantia e protesa dogmaticamente verso una soluzione a senso unico della storia. Dewey, infatti, constata che non è solo l'economia la molla della vita della nuova Russia, affrancata dal potere dispotico degli Zar, perché, se il determinismo economico è l'aspetto più evidente del comunismo, non è vero, tuttavia, che il materialismo economico marxiano neghi il valore delle idee e delle credenze (*beliefs*)¹¹. E in questo modo, Dewey sembra far credito a Marx di una visione più articolata e meno rigida di quanto ha sostenuto all'inizio.

Per Dewey questi aspetti sono importanti, se afferma che è auspicabile che aspetti soggettivi ed oggettivi possano interagire, come la visita alle città russe più importanti permette di vedere: “Dal punto di vista del Comunismo, il problema non è solo nel sostituire l'economia capitalistica con quella collettivistica, ma anche quello di rimpiazzare con una mentalità comunitaria la psicologia individualistica, ereditata dal ‘periodo bouzjui’ (borghese) e tuttora diffusa un po’ ovunque”¹².

Non si può con ciò concludere che Dewey conoscesse distesamente i testi marxiani¹³, ma non si può neppure concludere che ne fosse del tutto a digiuno e neppure che non ne fosse interessato, come tendeva a far credere.

Non solo, come fa notare la Szpunar nel suo lavoro su Dewey e la Russia, non è vero che egli abbia riportato notizie di seconda mano. A

lume collaborativo, *La frontiera educativa* a cura di William Heard Kilpatrick (tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1981).

¹¹ Cfr. *Op. cit.*, p. 51.

¹² *Ibidem*, p. 52.

¹³ Egli stesso, come riporta Alan Lawson, ha teso a sottrarsi a discussioni circa la relazione tra la sua versione del pragmatismo e il materialismo storico, giustificando la sua renitenza in ragione della sua scarsa conoscenza del filosofo tedesco, cui peraltro era riluttante a porre rimedio (cfr. *John Dewey and the Hope for Reform*, in “History of Education Quarterly”, Spring 1975, p. 45).

questa tesi del Brickman¹⁴, infatti, fanno da contraltare le annotazioni del diario della nuora di Dewey, che rileva aspetti del tutto diversi, ma anche le revisioni critiche che offre al lettore circa la saggistica corrente al riguardo.

Ma possiamo notare anche, passando in rassegna la *checklist* della biblioteca personale di Dewey, che non mancano in essa titoli relativi a Marx ed al marxismo. Prima del 1928, ossia prima del viaggio in Russia, Dewey già possiede opere di Gorkji, di Bukharin, materiali divulgativi ed informativi sull'Unione Sovietica¹⁵, senza dimenticare Tolstoj e Hegel, quest'ultimo, peraltro, alla radice del marxismo come del suo pensiero. In effetti, non compaiono lavori di Marx né in lingua originale né in traduzione, pubblicati prima del viaggio in Russia. Per trovare un'opera di Marx (che è un *unicum* in questa, pure ampia, biblioteca), bisogna aspettare un lavoro "miscelaneo", pubblicato a cura di Max Eastman nel 1932¹⁶. Se ne può dedurre che l'interesse per questi problemi non si è spento, ma anzi forse si è addirittura accresciuto, dopo il viaggio del 1928, trovando, forse, il suo punto più alto nel suo impegno per Trotskji, come attesta l'acquisizione di altre opere sull'argomento, quale, appunto, *The History of Soviet Revolution* dello stesso Trotskji.

Da queste brevi notazioni si può ribadire il fatto che Dewey non è certamente un esperto di pensiero marxiano ed è solo un lettore curioso (benché non troppo avido) del marxismo¹⁷, ma anche che altret-

¹⁴ Cfr. l'articolo *John Dewey in Russia*, in "Educational Theory", 10 gennaio 1960, pp. 83-86.

¹⁵ Mentre, un po' curiosamente, non troviamo indicato il testo di Kalgren, che cita esplicitamente nelle sue impressioni di viaggio, troviamo, tra i libri di Dewey: *The Lower Depths*, Engl. trans., New York, Brentano's, 1922 di Gorkji; *La Théorie du Matérialisme Historique: Manuel Populaire de Sociologie Marxiste*, Paris, Editions Sociales Internales, 1927 di N. I. Bukharin; e, infine, di Alexander Rado, un cartografo ungherese che ha aderito alla causa della rivoluzione, *Guide-Book to the Soviet Union*, Issued by Society for Cultural Relations of the Soviet Union with Foreign Countries, Berlin, Neuer Deutscher Verlag, 1928 (Per questi dati, cfr. J. A. Boydston, *John Dewey's Personal and Professional Library. A Checklist*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1982).

¹⁶ K. Marx, *Capital, The Communist Manifesto and Other Writings*, with an Introduction by M. Eastman, New York, The Modern Library, 1932. Tra l'altro, il volume contiene anche un saggio di Lenin, *On Marxism*.

¹⁷ La stessa struttura del volume citato ne è una testimonianza. Si tratta, infatti, di un'antologia piuttosto sostanziosa, giacché è composta di oltre quattrocento pagine, per di più molto fitte ed a corpo assai ridotto. Essa contiene parti riprese da opere importanti e vaste, come *L'ideologia tedesca* e il *Capitale*, ma anche opere impor-

tanto certamente lesse alcune opere di Marx di prima mano. Anzi, meraviglia che sia proprio Max Eastman¹⁸, vale a dire chi ha prefato e curato il volume delle opere di Marx presente nella biblioteca di Dewey, il primo a sostenere, nel 1941, che il filosofo non ha mai letto Marx di prima mano¹⁹.

Si può, dunque, concludere che il viaggio in Russia, nella fase preparatoria come nell'“onda lunga” delle riflessioni al momento del ritorno a casa, mette in luce un interesse vivace per la Russia sovietica, come, del resto, ho già detto. Le prese di posizioni contro lo stalinismo, la sua difesa continua del liberalsocialismo, la centralità della speranza di “ricostruzione” della vita associata in senso democratico e solidale, ma anche le simpatie mai rinnegate per un socialismo dal volto umano²⁰, non lasciano dubbi al sussistere del suo interesse.

Il fatto, tuttavia, che dopo il viaggio in Russia, egli si fornisca del *Capitale*, del *Manifesto del Partito Comunista* non è solo significativo perché risponde al dubbio, sollevato da alcuni studiosi circa le letture di Dewey, ma perché è il segno di un approccio intellettuale particolare al problema. Già nelle sue impressioni di viaggio, egli tende a distinguere le tesi marxiane, gli orientamenti governativi e le istanze vi-

tanti, per quanto di mole più ridotta, come *Il Manifesto*, *La critica al programma di Gotha*, *La guerra civile in Francia* e la celebre ed imprescindibile (per chi voglia avvicinarsi al pensiero marxiano, *Introduzione del 1859 a Per la critica dell'Economia politica*, un lavoro comparso per la prima volta in lingua originale postuma, addirittura nel 1927, e di cui in questa antologia si fornisce la prima traduzione in lingua inglese. Sorprende, semmai, che non ci siano *Le glosse a Feuerbach*, ossia l'opera marxiana con cui lo strumentalismo deweyano ha, certamente, i maggiori punti in comune.

¹⁸ Max Eastman, vissuto dal 1883 al 1969, è una figura particolare nella storia del socialismo statunitense. Aderì per tempo, infatti, al socialismo “eterodosso”, per testimoniare il quale curò la rivista “The Masses” nel 1911, chiusa dal governo nel 1917, proprio per le posizioni anti-interventiste ed anti-militariste che professava. Nel 1918 fondò un altro periodico socialista, “The Liberator”, apertamente organo del partito comunista americano (CPA), nel 1924 confluito in “The Workers Monthly”. E infine dette vita a “The New Masses”, che fu riconosciuto come il principale organo della stampa della sinistra negli Stati Uniti dal 1926 in poi. Tuttavia, disgustato dall'uccisione di Trotskji, cambiò del tutto schieramento ideologico fino a sostenere il maccartismo. Il suo impegno politico emerge anche dalla prefazione all'antologia di testi marxiani presente nella biblioteca di Dewey: egli, infatti, interpreta Marx non come un filosofo, ma come il rappresentante di una sorta di ingegneria politica e sociale.

¹⁹ Cfr. M. Eastman, *John Dewey*, in “Atlantic Monthly, CLXVIII, 1941, p. 683.

²⁰ Cfr., ad esempio, *I believe* (1939), ora in L. Menand (ed.), *Pragmatism. A Reader*, New York, Random House Inc., 1997.

tali e propulsive delle vita sovietica. Continuare a documentarsi significa che è proprio su questa istanza propulsiva che si appuntano le sue riflessioni, se, ancora nel 1931 – quando il velo dell’illusione è ormai caduto – egli, tuttavia, sostiene che nell’Unione Sovietica c’è uno sforzo (per lui apprezzabile) di dominare il progresso tecnico-scientifico in direzione umana e a favore dell’uomo²¹. Questa notazione fa capire che, ancora a distanza di anni e senza più illusioni, Dewey continua ad apprezzare l’aspetto che, tutto sommato, gli stava più a cuore e che, in qualche modo, aveva sottolineato già nelle sue impressioni di viaggio, sia osservando il fervore della vita quotidiana sia negando una rigidità di carattere economico-matematica nel materialismo storico.

3. *Per concludere: l’utopia al centro*

Ciò emerge bene se, di là dagli aspetti scolastici ed educativi, ci si rivolge ad un bilancio generale circa il suo viaggio in Russia.

In sintesi, ed in parte anche giocoforza, ripetendo qualche notazione già richiamata, dobbiamo riconoscere che Dewey traccia un bilancio positivo del suo viaggio. Addirittura, con una certa ingenuità, si spinge a prevedere un futuro prospero e felice per questo esperimento. Infatti – di qui l’ingenuità –, sebbene noti sia i tratti, già nel 1928 manifesti, di un’involuzione illiberale e totalitaria del governo del Paese, sia le difficoltà oggettive nella vita di tutti i giorni –, tende ad enfatizzare gli aspetti di vitalità, di creatività, di libera espressione che ha colto per le strade e nelle scuole.

Egli si rende ben conto, e lo dice ripetutamente, che la Russia sovietica è in una fase di transizione non tanto dal passato zarista ad un nuovo ordine sociale e politico, quanto dallo stato messo in atto dalla rivoluzione al comunismo, che, tuttavia, ancora nel Paese non c’è.

Il futuro sarà “radioso”, se questa transizione porterà non ad un marxismo ortodosso, bensì ad un radicale cambio di mentalità del popolo, come le esperienze educative mettono in luce e sembrano lasciar presagire. Infatti, come Dewey afferma fin dal suo primo articolo, “l’essenza della Rivoluzione sta nel fatto che è riuscita a liberare coraggio, energia e fiducia nella vita”²². È vero che la merce nei negozi è spesso di bassa qualità e che, specie nelle rivendite alimentari, ci sono

²¹ Cfr. *Philosophy and Civilization*, cit., p. 328.

²² *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*, cit., p. 6.

lunghe file; è vero anche che certe domande imbarazzano chi le riceve; ma, di fatto, la gente appare felice, perché è cambiato il modo di avvicinarsi alla vita: “Forse l’aspetto più significativo in Russia... non è lo sforzo di trasformazione economica, ma l’intenzione di servirsi del cambiamento economico come mezzo per sviluppare un’educazione del popolo... in una maniera che il mondo non ha mai conosciuto”²³.

Talora Dewey vede inficiato questo sforzo dalla propaganda, mentre in altri casi giudica la propaganda addirittura come una sorta di vera e propria educazione, coerente con la sfida di cambiare il modo di pensare di un intero popolo, tanto numeroso e composto di tante etnie diverse. Sta, tuttavia, in questo sforzo – *eroico* e *nobile* – il nucleo di un’esperienza dalla portata epocale e, tutto sommato, universale. E ciò non certo perché il mondo intero dovrebbe convertirsi al comunismo, quanto perché il mondo intero dovrebbe imparare la lezione della solidarietà, della fratellanza e dell’apprendere a pensare ed agire secondo un costume non individualistico, ma comunitario.

Siamo, come emerge anche da un colloquio con la Krupskaja, cui Dewey fa riferimento, dinanzi ad una vera e propria rivoluzione intellettuale tanto che il filosofo, una volta richiamati gli elementi dinamici e vitali e la fede civile che ha notato, pensa (o spera? o vuole sperare?) che nel futuro non vinceranno i *leaders* ortodossi, ma si affermeranno lo spirito del popolo, il suo cooperativismo, volto a controllare socialmente capitale ed accumulazione. È l’educazione che ha innescato questo processo ed ora è sempre l’educazione ad essere chiamata all’importante compito di orientare e guidare questo movimento di liberazione. Ed è proprio il gioco dialettico tra educazione e cooperativismo che induce Dewey a ben sperare per il futuro.

Sarà, poi, il primo a ricredersi, ma in questi appunti di viaggio, dettati da un’occasione, richiesti da una rivista, spesso ripetitivi proprio per le condizioni in cui sono scritti, di là dalla profezia sul futuro dell’Unione Sovietica, sono due gli elementi che devono attirare l’attenzione del lettore.

Mi riferisco, innanzitutto, al *Leit-motiv* del pensiero deweyano, ossia alla fiducia nella centralità dell’educazione nel processo di costruzione dell’esperienza e dell’esistenza individuale e collettiva con la conseguente affermazione – già presente, peraltro, fin dal 1899 in *Scuola e Società* – della coincidenza tra *individualismo* e *socialismo*.

²³ *Op. cit.*, p. 21

Ma mi riferisco anche e soprattutto al legame, qui particolarmente enfatizzato, tra educazione e spirito di cambiamento e di trasformazione. A questo riguardo, mi pare di poter dire che l'accento di Dewey sul clima sociale della Russia, protesa verso il futuro, chiama in causa lo spirito utopico: questa espressione rende l'idea di uno sforzo verso una meta lontana, irraggiungibile, ma pure necessaria per dare senso e significato ad un'azione, laddove parlare di "trasformazione" ci consente, sì, di pensare all'idea di cambiamento ma in maniera più circoscritta e con la volontà di raggiungere risultati definitivi in meglio. Lo spirito dell'utopia sposta la meta sempre più avanti, come la linea dell'orizzonte per chi guarda il mare dalla terra ferma, mentre la trasformazione può approdare ad un risultato soddisfacente, oltre il quale non si avverte il bisogno di andare, almeno per un periodo di tempo più o meno lungo.

Nei suoi appunti Dewey, abbiamo detto e ripetuto, sottolinea nello sforzo di costruzione del nuovo e nell'attesa del futuro il vero valore ed il senso dell'esperimento sovietico e vede nell'educazione la chiave di volta necessaria di questo sforzo.

Ma ciò non è vero solo per la Russia sovietica, se, come scriverà nel 1934, in *Arte come esperienza*, l'esperienza estetica – quella cioè in cui il soggetto raggiunge il picco più alto della sua possibilità esperienziale – è possibile solo in un modo aperto e, in larga misura, in perpetua condizione di equilibrio instabile, cioè nella condizione di poter sempre attivare il pensiero, l'immaginazione e la volontà di ricostruire quanto ci circonda.

L'educazione ha bisogno di un'idea regolativa che la orienti e la guidi, ma, al tempo stesso, contribuisce a definire tale idea, a disegnarla ed a tradurla in atto, sempre in forme limitate ed insufficienti, ma pur sempre necessarie perché l'esistenza e l'esperienza (che con il processo educativo coincidono) non diventino opaca *routine*, insignificante ed inconcludente passaggio dalla nascita alla morte.

Certo, Dewey aveva già sottolineato questi aspetti, ad esempio in *Natura e Condotta dell'uomo* del 1922 e soprattutto quando, nel 1920, aveva definito il suo concetto di *ricostruzione* che è al fondo uno stato di rivoluzione permanente in una situazione di perenne divenire e di perenne incertezza. Come ho già detto, ribadisce, nel 1934, la sua prospettiva anche in *Arte come esperienza*. Ma soprattutto teorizza nel 1929, forse ancor meglio che in *Esperienza e natura* del 1925, la sua metafisica della precarietà e dell'incertezza, che è la condizione im-

prescindibile della manifestazione del pensiero e, quindi, della garanzia della libertà. Diventa pertanto legittimo chiedersi se è un caso che *La ricerca della certezza* venga dopo il viaggio in Russia. Io sono convinta di no. Di là da questioni ideologiche e politiche, infatti, la concreta esperienza della Russia sovietica mostra a Dewey “un’idea regolativa” in atto, le potenzialità di una tensione verso il meglio e verso una più ricca visione dell’uomo. O, forse si potrebbe meglio dire, giacché osservare e guardare sono una forma di interpretazione, egli crede di vedere in atto quanto da anni andava elaborando e collegando alla dimensione educativa dell’esistenza.

Si può, dunque, dire che questa esperienza di viaggio conferma Dewey nel suo convincimento che educazione e sfida o sforzo verso il nuovo ed il meglio sono necessariamente congiunte. Il nuovo ed il meglio non possono che rimandare all’attività del pensiero che ne definisce l’orizzonte di senso ed i caratteri di fondo. Così Dewey salda coerentemente tutti gli aspetti tipici del suo pensiero e, al tempo stesso, consegna a chi si occupa di educazione e a chi intende affrontarla sul piano teorico un elemento di riflessione imprescindibile: vale a dire il carattere strutturalmente utopico dell’educazione che non può ridursi né a specchio o clone del mondo in cui si sviluppa né a mero esercizio tecnico di formazione. L’educazione ha bisogno di un’idea regolativa che non risponda a canoni ad essa estranei e, al tempo stesso, è *naturaliter* e, quindi, necessariamente, uno strumento di “rivoluzione” del mondo.

A questo punto, le impressioni di viaggio passano in secondo piano, anche perché lo stalinismo ormai trionfante stava cancellando attese, speranze e sogni di libertà; in primo piano, come sempre, torna l’educazione. E, con chiarezza, uno dei suoi caratteri strutturali.

Riferimenti bibliografici

1. Opere di Dewey

- *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico, China, Turkey*, New York, New Republic Inc., 1929
- *Philosophy and Civilisation*, New York, G. P. Putnam’s Sons, 1931
- *La frontiera educativa*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1981
- *Why I am not a Communist*, in “Modern Monthly”, VIII, April 1934

2. Saggi su Dewey

- Beinecke J., *The Investigation of John Dewey by FBI*, in “Educational Theory”, 37, 1987, pp. 43-52
- Bellatalla L., *Introduzione a John Dewey, La frontiera educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1981
- Eadem (a cura di), *Ricostruire l'educazione. Suggestioni deweyane*, Roma, Anicia, 2016
- Eadem (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016
- Eadem, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999
- Brancatisano F., *Dewey e Marx*, in “Historica”, 1950-51, rispettivamente fasc. 3, 1 e 2)
- Capaldi N., *Hook, Dewey e Marx*, in “Journal of Philosophy”, 87, October 1990, pp. 535-536
- Dal Pra M., *Dewey e il giovane Marx*, in “Rivista di Filosofia”, LI, 1960, pp. 279-292
- Déledalle G., *L'idée d'expérience dans la philosophie de Jhn Dewey*, Paris, 1967
- Fairfield P. (ed.), *John Dewey and continental philosophy*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 2010
- Gavin W. J. (ed.), *Context over Foundation: Dewey and Marx*, Dordrecht, Reidel, 1988
- Lawson A., *John Dewey and the Hope for Reform*, in “History of Education Quarterly”, Spring 1975, pp. 31-66
- Oliverio S., *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su politica e scienza*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018
- Szpunar G., *Dewey e la Russia sovietica: prospettive educative per una società democratica*, Roma, Homolegens, 2009
- Westbrook R. B., *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, Cornell University Press, 1991
- Zimrin F., *Notes and Documents: Cold War Compromises: Albert Barnes, John Dewey, and the Federal Bureau*, in “The Pennsylvania Magazine of History and Biography”, Vol. 108, n. 1 (Jan. 1984), pp. 87-100

3. *Saggi su politica, educazione e scuola sovietiche*

- Carr E. H., *La rivoluzione bolscevica 1917-1923*, tr. it., Torino, Einaudi, 1964
- Giterman V., *Storia della Russia*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973
- Hill Ch., *Lenin e la rivoluzione russa*, tr. it., Torino, Einaudi, 1972
- Krupskaja N. K., *Scritti di pedagogia*, tr. it., Mosca, Edizione Progress, 1978
- Lasch Ch., *The American Liberals and the Russian Revolution*, New York and London, Columbia University Press, 1962
- Idem, *The New Radicalism in America. 188-1963. The Intellectual as a*

Social Type, New York, Alfred A. Knopf, 1965

Lenin, *Discorso sull'educazione al primo congresso di tutta la Russia*, in "Spes", 5, 2017, pp. 117-121

Manacorda M. A., *Il marxismo e l'educazione*, Roma, Armando, 1966

Possieri A., *La rivoluzione russa*, in U. Eco et alii (a cura di) *Storia della civiltà europea, Il Novecento*, vol. 13: *Storia, Economia, Società*, Milano, RCS Quotidiani SpA, 2008, pp. 297-307

Villari R., *La rivoluzione russa, la crisi dello Stato liberale e il fascismo*, in *Mille anni di storia. Dalla città medievale all'unità dell'Europa*, Roma-Bari, Laterza, 2000

Volpicelli L., *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, 1950

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 67-91

Vera Schmidt e l’asilo sperimentale di Mosca tra utopia e politica

Giordana Merlo

Il presente contributo intende leggere la breve e tormentata stagione dell’asilo sperimentale di Mosca, al di là del rapporto problematico tra psicanalisi e pedagogia, nel legame sotterraneo tra educazione e politica e le reciproche istanze utopistiche. La nuova educazione antiautoritaria, l’idea di liberazione personale, la formazione di nuove soggettività per una nuova società si intrecciano infatti con la suggestione del mito dell’“uomo nuovo” e lo slancio rivoluzionario del superamento dello stato di perenne coercizione. L’esperienza di una socializzazione infantile alternativa a quella familiare come pure a quella istituzionale tradizionale, ponendo al centro il principio di autoregolazione infantile e quindi valorizzando la libertà del singolo, finisce per scontrarsi con il nascente regime sovietico. Alimentata dagli studi psicanalitici, l’esperienza di Vera Schmidt si pone in linea di continuità con le grandi utopie che hanno percorso la storia e che hanno evidenziato nei problematici rapporti di autorità consumati all’interno della famiglia, primo nucleo sociale di vita del bambino, l’ostacolo principale ai fini di una rigenerazione sociale. All’interno di una storia dell’educazione della prima infanzia la pur breve esperienza della comune infantile di Vera Schmidt assume particolare importanza. Pochi anni di sperimentazione, pochi i bambini coinvolti in una pratica educativa innovativa che si configurò sin da subito una minaccia per “l’ordine pubblico” e che come tale fu soffocata da preoccupazioni politiche celate dal rifiuto delle teorie psicanalitiche.

The present contribution intends to read the short and tormented season of Moscow’s experimental asylum, beyond the problematic relationship between psychoanalysis and pedagogy, in the underground link between education and politics and the reciprocal utopian demands. The new anti-authoritarian education, the personal liberation, the formation of new subjectivities for a new society intertwined with the suggestion of the myth of the “new man” and the revolutionary impetus of overcoming the state of perennial coercion. The experience of an infantile socialization alternative to the family one as well as to the traditional institutional one, placing at the centre the principle of child self-regulation and in this way enhancing the freedom of the individual, ends up clashing with the nascent Soviet regime. Fuelled by psychoanalytical studies, Vera Schmidt’s experience is in line with the great utopias that have gone down in history and which have highlighted the main obstacle for social regeneration in the problematic relations of authority consumed within the family, that is the child’s first social nucleus of life. Within a history of early childhood education, the brief experience of Vera Schmidt’s infantile commune is particularly important. A few years of experimentation, few children involved in an innovative

educational practice that immediately became a threat to “public order” and that as such was suffocated by political concerns hidden by the rejection of psychoanalytic theories.

Parole-chiave: Utopia, Educazione, Pedagogia Psicoanalitica, Psicanalisi, Vera Schmidt

Key-words: Utopia, Education, Psychoanalytic Education, Psychoanalysis, Vera Schmidt

1. *Considerazioni preliminari*

Come è noto il 19 agosto 1921, in una villa messa a disposizione dal Commissariato del Popolo dell'Istruzione, provvedendo anche al sostentamento economico, viene inaugurato il *Kinderheim-Laboratorium*, Casa-laboratorio per l'infanzia, annesso ufficialmente all'Istituto Statale Moscovita di Psiconeurologia. Fu designato a dirigere l'asilo Ivan Ermakov, massimo esponente del movimento psicoanalitico russo, mentre per i collaboratori, considerata l'impossibilità di trovare personale in possesso “di conoscenze psicoanalitiche anche solo teoriche”¹, si optò per educatori sensibili al compito specifico dell'asilo che si sarebbero ulteriormente formati nel corso della loro collaborazione.

Nato dalla volontà di “esplorare nuovi percorsi educativi basati sulle conoscenze psicoanalitiche”², contraddistinto da un lavoro pedagogico “intimamente collegato con quello psicologico” nel quale l'attività pedagogica concepita “come fondata sulle conoscenze psicoanalitiche ... fornisce all'osservazione analitica una ricchissima abbondanza di materiale utile a chiarire problemi rimasti in sospeso ed a enunciarne di nuovi”³, l'originale esperimento educativo per la prima

¹ V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, Lecce, Edizioni Frenis Zero, 2014, p. 50. Oltre a questa traduzione integrale in italiano degli scritti di Vera Schmidt, curata da Giuseppe Leo, con prefazione di Alberto Angelini, introduzione di Vlasta Polojaz e postfazione di Rita Corsa, si veda la recente traduzione a cura di Maria Cristina Mazzi, V. Schmidt, *Rapporto sull'asilo sperimentale di Mosca (1924)*, Roma, Andromeda, 2016. Si ricordi anche, a cura di Nando Ballot e con introduzione di Giuseppe Lionelli, V. Schmidt, *L'asilo psicoanalitico di Mosca: tre saggi*, Milano, Emme edizioni, 1972.

² V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 49-50.

³ “Rientra nei compiti delle educatrici anche la redazione di note sul carattere, di diari e di osservazioni che vengono registrati quotidianamente alla conclusione del turno di lavoro. Di ogni singolo bambino del primo gruppo, abbiamo inoltre annota-

infanzia promosso da Vera Federovna Yanitskaja Schmidt (1889-1937), si inserisce nei cambiamenti originati dalle trasformazioni politiche e sociali innescate dalla Rivoluzione di ottobre. Intorno agli anni Venti, agli esordi della Russia sovietica, si profila infatti un progetto di crescita e formazione per le giovani generazioni secondo la pedagogia del collettivo in grado di preparare una nuova società in cui il singolo possa crescere, vivere e lavorare insieme agli altri. All'interno di progetti educativi e scolastici che dalla nascita si spingono sino all'età adulta, il bambino viene considerato, fundamentalmente, come il protagonista di un cambiamento radicale della società. Una società nuova che, come ha sottolineato Egle Becchi, non è pensata "a modello di bambino" ma, al contrario, è il bambino che "opportunitamente 'trattato' ha la possibilità di fare da *incipit* a una società diversa, teorizzata, ancora per buona parte da costruire"⁴.

Al bambino viene allora assegnato un compito ben preciso ossia quello di essere il promotore di un cambiamento della società, elemento questo che fa trasparire un'immagine inedita d'infanzia. Siamo in una prospettiva altra rispetto alle utopie del passato dove il tratteggiare, spesso con dovizia di particolari, un preciso disegno di società perfetta, di un meglio societario, elaborato a partire dalla critica e dalla conseguente volontà di superamento della contingenza storica, implicava anche l'ideazione di un percorso di formazione per i futuri uomini e cittadini che quella società avrebbero dovuto alimentare⁵. Cittadini il cui compito nei confronti della nuova dimensione societaria era quello, se non di farla evolvere in senso ulteriormente migliorativo poiché era già pensata nella sua massima perfezione, di farla comunque espandere con il coinvolgimento di un numero sempre maggiore di individui che ne avrebbero incrementato la propagazione⁶.

zioni quotidiane, prese in modo assolutamente completo, sulle attività corporee (in connessione con l'educazione alla pulizia), sul numero delle ore di sonno diurne e notturne, sullo stato della pelle, dell'appetito e dell'umore". *Op. cit.*, p. 54.

⁴ E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Roma, Laterza, 1996, pp. 377-378.

⁵ "Potremmo dire che là dove si parla di educazione c'è sempre una carica utopica come là dove si parla di utopia c'è sempre un progetto educativo". G. Genovesi, T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985, p. 74.

⁶ Sull'argomento si veda, oltre al già citato lavoro di G. Genovesi e T. Tomasi Ventura, anche G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'età moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

A differenza di quei disegni utopici, il contesto culturale nel quale si inserisce il *Kinderheim-Laboratorium*, è contraddistinto sì dall'aver un'ipotetica idea di nuova società a cui giungere, la società socialista, pensata ma non ancora realizzata, dove tutti sono protesi al bene comune, ma anche parallelamente dall'individuare, quale fautore della nuova organizzazione societaria, il bambino che, come già aveva indicato Engels, e prima di lui i cosiddetti socialisti utopici, appena può fare a meno delle cure materne va associato al lavoro intenso non solo come produzione. Non si tratta allora di un'attenzione all'educativo finalizzata a garantire unicamente il mantenimento del proletariato ma, in una prospettiva dai più ampi orizzonti, pensando a un coinvolgimento di tutti i bambini e non solo dei figli del proletariato, la dimensione pedagogica si carica di "permanenza e validità universale", secondo quanto aveva già espresso Marx che nell'emancipazione del proletariato aveva riconosciuto la possibilità di un'emancipazione dell'intera umanità⁷.

Sin da questo esplicito riferimento ai destinatari primi della nuova educazione che dal proletariato avrebbe dovuto espandersi all'umanità, è possibile individuare un elemento di criticità che probabilmente contribuì alla brevità dell'esperienza dell'Asilo di Mosca. La stessa composizione sociale del gruppo di bambini frequentanti l'Asilo era, infatti, ben lontana dall'essere rappresentativa di quel proletariato capace di rivoluzione⁸. Contrariamente a quanto affermato da Vera Schmidt, in merito alla frequenza di bambini provenienti dai diversi strati sociali, gli studi di Ètkind⁹, basandosi su documentazione prove-

⁷ M. A. Manocorda, *Marx e l'educazione*, Roma, Armando Editore, 2008, p. 190. In merito al rapporto tra psicanalisi e pedagogia e all'iniziale fiducia dello stesso Sigmund Freud, come pure dei suoi collaboratori ed allievi, sulle potenzialità di una pedagogia illuminata dalla psicanalisi si veda l'interessante contributo di Andrea Ignazio Daddi al quale si rimanda anche per l'accurato apparato bibliografico: A. I. Daddi, *Per una pedagogia psicoanalitica: destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi*, in "International Journal of Psychoanalysis and Education", III, 2, 2011, pp. 36-54 www.psychoedu.org (ultima consultazione 18 aprile 2019).

⁸ "In fact, within the thriving Bolshevik discursive universe of the 1920s and experimentation with non-bourgeois forms of education and living, it was inconceivable to refer to the New Man project as 'Soviet'. The New Man of the 1920s was of course proletarian", A. Krylova, *Imagining socialism in the Soviet century*, in "Social History", 42, 3, 2017, pp. 315-341, in part. p. 321.

⁹ Cfr. A. M. Ètkind, *How psychoanalysis was received in Russia. 1906-1936*, "Journal of Analytical Psychology", 39, 2, 1994, pp. 191-202; Idem, *The reception*

niente dall'archivio Ermakov, sottolineano invece come la maggior parte dei bambini fosse figlia di esponenti politici o comunque di una ristretta élite¹⁰. Tale criticità trova una possibile spiegazione, come avrò modo di evidenziare nel proseguo del lavoro, nella quasi nulla preoccupazione politica della Schmidt.

Il suo interesse, autenticamente scientifico-culturale, è focalizzato sul singolo, sulla necessità di giungere alla liberazione personale da qualsiasi coercizione mediante l'applicazione delle teorie psicoanalitiche all'ambito pedagogico.

“La psicoanalisi presuppone che nello psichismo non esista casualità. Tutte le azioni, le manifestazioni, le idee di un uomo, che potrebbero apparire casuali a un'osservazione fugace, si rivelano, a una considerazione analitica, determinate da processi inconsci. Se nel nostro lavoro pedagogico ci atteniamo a questo punto di vista, allora il comportamento e le manifestazioni del bambino ci forniranno un gran numero di indizi, tali da consentirci di indovinare quei processi che si svolgono nella profondità del suo inconscio”¹¹.

L'educazione nei primi anni di vita, in vista della liberazione di ogni singola soggettività, deve quindi “adempiere a tre importanti compiti: a) graduale adattamento alle richieste della realtà; b) dominio dei processi escretori; c) avviamento alla sublimazione delle pulsioni infantili”¹².

Liberazione personale, educazione di nuove soggettività e mito dell'uomo nuovo si richiamavano poi vicendevolmente e, oltrepassando i confini dell'ambito culturale, si caricavano di un significato politico che, pur non esplicitato negli studi di Vera Schmidt, finiva per assumere un peso non certo marginale dal momento che, alla fine, fu proprio tale ricaduta politica a decretare l'emarginazione delle teorie psicoanalitiche e della loro ventata di novità.

of psychoanalysis in Russia until the Perestroika, in P. Kutter (a cura di), *Psychoanalysis international: a guide to psychoanalysis throughout the world*, Stuttgart, Frommann Holzboog, 1995 vol. 2, pp. 333- 350, Idem, *Eros of the impossible: The History of psychoanalysis in Russia*, New York, Avalon Publishing, 1997 (si segnala anche la nuova edizione New York, Routledge, 2018).

¹⁰ In merito alla presenza nell'asilo di Mosca di Vasilij, figlio di Stalin, si rimanda all'intervista a Vladimir Schmidt, contenuta in R. Faenza, *Prendimi l'anima*, Roma, Arcana, 2002, pp. 164-171.

¹¹ V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 58-59.

¹² *Op. cit.*, p. 60.

2. *Il contesto culturale dell'esperienza dell'Asilo di Vera Schmidt*

Cercando di chiarire le componenti del contesto culturale in cui si sviluppa l'esperienza dell'Asilo sperimentale di Mosca, ritengo necessario richiamare le idee psicologiche che, in stretta relazione con le trasformazioni sociali e politiche prodotte dalla Rivoluzione bolscevica, conobbero in quel periodo grande diffusione influenzando il pensiero filosofico e la pedagogia sovietica. La psicologia era percepita dai bolscevichi come una scienza nuova in grado di rompere col passato e di legarsi al desiderio di una società diversa che, andando oltre lo zarismo e la grande guerra, fosse equa, "etica" e garante di vita migliore. In particolare, il profilarsi di un nuovo filone di studi psicologici, quello storico-culturale, coniugando psicologia, marxismo e materialismo storico, guardava alla conoscenza e trasformazione del mondo.

Privilegiando la dimensione storico-culturale, la psiche umana veniva definita non come entità ideale quanto come prodotto, funzionalmente sempre più complesso sotto l'influenza di fattori storici, sociali e culturali, dell'evoluzione animale. Di qui la definizione della psicologia come scienza capace di operare attivamente e concretamente per la trasformazione della società e quindi critica per definizione nei confronti di prospettive conservatrici e reazionarie¹³.

Questa visione di una psicologia fortemente legata al contesto storico e culturale, era sostanziata, a mio avviso, da una carica trasformativo-utopica non marginale e la conseguente prospettiva di una società migliore aveva ricadute immediate in ambito pedagogico-educativo. La nuova società, infatti, doveva essere preservata da cittadini non tanto perfetti, nel senso delle storiche utopie, ma resi potenzialmente perfetti da una scienza che studiando la psiche umana avrebbe eliminato, per così dire dall'interno, gli elementi contrastanti e avrebbe accelerato l'evoluzione in senso perfettivo. Un'evoluzione che, lontana da imposizioni di abitudini e divieti capaci di far acquisire comportamenti di mantenimento di un ordine prestabilito, smascherando il condizionamento che la società opera sulla personalità, liberava nel profondo l'uomo. La prassi diventava il campo di prova immediato di un nuovo procedere teorico che poneva al centro ciò che contraddistingue l'uomo in quanto uomo, la psiche, e metteva in relazione questa

¹³ Cfr. L. Mecacci, *Psicologia teorie e scuole di pensiero*, voll.2, Bari-Milano, Ed. Laterza, Il Sole e 24 Ore, 2009, in part. vol. 1, pp. 317-372.

con il contesto storico, socio, culturale. Il progresso negli studi sulla psiche finiva così per avere ricadute immediate nella prassi, nelle relazioni sociali come nel lavoro, nella scuola, nella politica.

È doveroso sottolineare inoltre che se da un lato tale psicologia rendeva manifesti i condizionamenti “storici”, dall’altro, si profilava scienza umana capace di configurarsi, in virtù dei criteri normativi stabiliti, come strumento di controllo dello sviluppo psichico individuale a servizio delle classi dominanti¹⁴. Un’ambivalenza di fondo che ritengo possa offrire spiegazione anche delle sorti della psicanalisi in Russia e, in particolare, dell’esperienza dell’Asilo sperimentale di Mosca che, nell’arco temporale di un quinquennio, assisterà, finendo per esserne vittima, al radicale cambiamento di clima, all’instaurarsi della dittatura sovietica e alla negazione di qualsiasi novità.

Sul terreno di una psicologia capace di smascherare i condizionamenti della società trovano accoglienza e approfondimento le idee psicoanalitiche freudiane percepite come primo tentativo di chiarificazione dei processi di condizionamento sociale della psiche¹⁵. L’interesse per la psicanalisi trovava in Russia, prima che in molte nazioni occidentali, ampia ricezione facendola primeggiare per traduzioni e pubblicazioni delle opere freudiane mentre il dibattito culturale intorno alle teorie psicoanalitiche si espandeva divenendo sempre più vivace. Nel 1909 viene fondata la rivista *Psihoterapija* che, pubblicata dal 1910 al 1917 per un totale di trenta numeri e diretta da Nikolaj A. Vyubov¹⁶, si configurò quale rivista internazionale dove trovavano spazio di espressione studiosi di psicanalisi stranieri e russi. Nel 1911 Osipov¹⁷, Vyubov e Droznes¹⁸ costituivano, a Mosca, una prima So-

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Nikolaj Alekseevič Vyubov (1869-1918) psichiatra e neurologo, tra i primi ad interessarsi agli studi di Freud, contribuisce alla diffusione della psicoanalisi in Russia.

¹⁷ Nel 1909 Nikolaj Evgrafovič Osipov (1877-1934) pubblica un articolo sugli ultimi lavori di quel tempo della scuola freudiana nella rivista *Korsakoff's Journal for Neuropathology and Neuropathology and Psychology*. Allievo di Becheterev, entrato, come assistente, nella clinica universitaria di Mosca, nel periodo in cui era primario Vladimir Petrovič Serbskij (1858-1917), psichiatra di ampie vedute che non ostacolò gli interessi psicoanalitici di Osipov, attorno al quale si raccolsero giovani colleghi interessati alle applicazioni terapeutiche del pensiero freudiano. Va anche ricordato che Osipov fondò, nel 1909, una “Biblioteca Psicoterapeutica”, iniziativa editoriale che rese possibile la diffusione delle opere di Freud e Jung. Cfr. A. Angelini, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall*

cietà psicoanalitica¹⁹, che concentrò il suo operato sulla pubblicazione e diffusione dei lavori freudiani. A tale società farà parte anche Vygotskij, esponente principale della scuola psicologica storico-culturale, mentre tra i primi membri ritroviamo studiosi, come gli stessi fondatori, già affiliati alla Società Psicoanalitica di Vienna, si pensi a Tatiana Rosenthal e Sabina Spielrein, ma anche molti intellettuali bolscevichi mossi dalla volontà di ricostruire una nuova società. Nel 1912 con l'appoggio di Vladimir Serbskij²⁰, Osipov dava vita a Mosca ad un circolo psichiatrico, denominato "Piccoli venerdì", rendendo autonomi quelli che potevano essere considerati "fratelli minori" delle sedute, aventi luogo sempre il venerdì due volte al mese, della Società univer-

of the Soviet Union, in "The International Journal of Psychoanalysis", 89, 2, 2008, pp. 369-388, in part. pp. 369. Si veda anche A. M. Ètkind, *Eros of the impossible: The History of psychoanalysis in Russia*, cit., p. 116; M. Ljunggren, *The Psychoanalytic Breakthrough in Russia on the Eve of the First World War*, in D. Rancour-Laferriere (ed.), *Russian Literature and Psychoanalysis*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 1989, pp. 174-191, in part. pp. 174-175; J. Marti, *La psychoanalyse en Russie et en Union Soviétique 1909-1930*, in "Critique: a new journal of soviet studies and socialist theory", XXXII, 346, 1976, pp. 199-236, in part. pp. 199-200.

¹⁸ Leonid Jakovlevič Droznes (1880-19??), psichiatra di Odessa, diventa membro della Società viennese ed è uno dei primi psicoanalisti russi.

¹⁹ Cfr. E. Jones, *The life and the work of Sigmund Freud*, 2 voll., New York, Basic Book, 1953. Quando, per tensioni politiche con il governo zarista, Serbskij si dimise dalla direzione della clinica e dalla cattedra universitaria moscovita - seguito da Osipov e da quasi tutti gli altri medici che al di là delle divergenze politiche abbandonarono, per solidarietà, la clinica - venne nominato direttore P. A. Ermakov. Cfr. A. Angelini, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall of the Soviet Union*, cit., p. 370. Una seconda Società sorse più tardi a Kazan e tra i fondatori c'era A. R. Lurija, il padre della neuropsicologia contemporanea. Si veda A. Angelini, *La psicoanalisi in Russia: dai precursori agli anni Trenta*, Napoli, Liguori, 1988; Idem, *Pionieri dell'inconscio in Russia*, Napoli, Liguori, 2002.

²⁰ Serbskij in *Compendio sulla terapia psichiatrica* (Mosca 1911) dedica uno spazio alla psicanalisi secondo Freud convinto, nonostante la critica relativa a quella che definisce la sessualizzazione di tutto, che la visione freudiana meriti attenzione se non altro perché fondata su un trattamento terapeutico che aveva ottenuto importanti successi. Cfr. J. Marti, *La psychoanalyse en Russie et en Union Soviétique 1909-1930*, cit. Si vedano anche Aa.Vv., *Critica e storia dell'istituzione psicoanalitica*, (tr. it.), Il Pensiero scientifico Editore, Roma, 1978; M. A. Miller, *The origins and development of Russia psychoanalysis, 1909-1930*, in "Journal of the American Academy of Psychoanalysis", 14 (1), 1986, pp. 125-135; Idem, *The Reception of Psychoanalysis and the Problem of the Unconscious in Russia*, in "Social Research", 57, 4, 1990, pp. 875-888.

sitaria di neuropatologia di psichiatria ufficiale e che, proprio perché aperti all'esterno, finirono per diventare centro organizzativo dei sostenitori russi della psicanalisi²¹. Sostenitori che come Osipov, erano animati da un forte entusiasmo non sostenuto tuttavia da un addestramento personale. A tal proposito lo stesso Freud nel 1914 scrive "In Russia la psicoanalisi è generalmente nota e diffusa; quasi tutti i miei scritti al pari di quelli di altri aderenti dell'analisi sono stati tradotti in russo. Ma non si è ancora giunti in Russia a una comprensione veramente approfondita delle teorie analitiche. I contributi dei medici russi sono da considerare per ora insignificanti. Solo Odessa possiede nella persona di M. Wulff un analista istruito"²².

3. *L'appoggio politico alla psicanalisi*

Dopo la rivoluzione del 1917 e la guerra civile l'attività dei sostenitori della psicanalisi crebbe trovando, intorno agli anni Venti, un'espansione ancora maggiore grazie all'appoggio del partito. Le idee freudiane richiamavano un ampio interesse da parte di molti studiosi di diverse discipline, dalla sociologia alla giurisprudenza e criminologia, che, condividendo non tanto i ragguagli clinici quanto i riferimenti di carattere filosofico, proprio sull'onda del movimento rivoluzionario, riconoscevano nelle teorie psicoanalitiche uno strumento capace di rinnovamento, una grande forza di emancipazione dell'umanità. Gli studiosi accoglievano l'impianto culturale delle idee psicoanalitiche cercando in esse un mezzo per rafforzare la prospettiva marxista e sovietica all'interno delle diverse discipline²³.

²¹ Tra i membri infatti si contano non solo medici ma anche specialisti appartenenti a discipline vicine alla psichiatria come, ad esempio, sociologia, psicologia, pedagogia. Cfr. A. Angelini, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall of the Soviet Union*, cit., p. 370; V. Ovcharenko, *La Russia psicoanalitica*, in R. Faenza, *Prendimi l'anima*, cit., pp. 19-23.

²² S. Freud, *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, vol. 7, p. 406. Moshe Wulff (1878-1971) fu infatti il primo psicoanalista russo a ricevere un addestramento completo avendo effettuato una analisi personale con Karl Abraham a Berlino, inoltre svolse intensa attività analitica nella sua città natale di Odessa quando vi tornò nel 1909. Cfr. A. Angelini, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall of the Soviet Union*, cit., p. 370 e V. Polojaz, *Agli albori della psicoanalisi infantile: il sole sorge ad est?*, in V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 19-28, in part. pp. 20-21.

²³ A. Angelini, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall of the Soviet Union*, cit., p. 371.

Anche Lenin, contro il “pensiero borghese”, ritrova nella psicanalisi un valido antidoto e ne sottolinea le potenzialità tanto da riconoscerla come scienza e sostenere i medici che la praticano con sussidi statali. L’interesse manifestato da Lenin per lo sviluppo delle scienze psichiche era guidato dal riconoscimento del ruolo che queste avrebbero potuto giocare in chiave rivoluzionaria nella costruzione di un nuovo ordine sociale. La psicanalisi si offriva come strumento di comprensione delle repressioni psichiche imposte dalla società borghese, dei processi psichici, inconscio e conscio, determinati dalle condizioni di alienazione sociale e lavorativa nelle quali il proletariato era costretto a vivere ma consentiva anche di comprendere i fenomeni sociali propri di una società postrivoluzionaria e di risolvere i relativi traumi che si generano nel processo di liberazione dei vincoli di alienazione²⁴. Lenin non ostacola quindi, la pubblicazione delle opere psicoanalitiche nelle edizioni di stato che dipendono dal Ministero della Pubblica Istruzione, in cui anche la moglie, Nadejda Krupskaya, svolge un ruolo attivo.

La più importante casa editrice in cui quelle opere trovavano spazio è la “Goszidat” di cui fu direttore dal 1921 al 1924 Otto Schmidt, marito di Vera Schmidt e membro della Società Psicoanalitica di Mosca, sostenitore della rivoluzione con incarichi di prestigio negli apparati del regime sovietico²⁵. Non va sottovalutato poi che anche il grande leader bolscevico Lev Trotsky²⁶, ponendosi alcuni interrogativi in ordine ai cambiamenti sociali e culturali messi in atto dalla rivoluzione, in particolare quelli relativi alla trasformazione dei legami familiari e all’educazione, trova nella psicologia e nella psicanalisi validi supporti. Si dimostra quindi favorevole alla psicoanalisi freudiana che conosce attraverso Adler e gli analisti di Vienna, tra il 1909 e il 1911, partecipando a riunioni e studiando i testi di psicanalisi. Tuttavia, pur rimanendone profondo entusiasta e sostenitore, il suo materialismo lo porta a legare la psicoanalisi ad altre tecniche capaci di connettere la

²⁴ E. Zaretski, *I misteri dell’anima. Una storia sociale e culturale della psicanalisi*, Milano, Feltrinelli, 2006, pp. 136-159.

²⁵ V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 224-225. Si veda anche M. A. Miller, *Freud and the Bolsheviks: Psychoanalysis in Russia and the Soviet Union*, New Haven, Yale University press, 1998, p. 61.

²⁶ “In tutta la storia della psicanalisi non c’è personaggio politico di levatura paragonabile che si sia più seriamente interessato al pensiero psicoanalitico”. E. Zaretski, *I misteri dell’anima. Una storia sociale e culturale della psicanalisi*, cit., p. 153.

reazione comportamentale a stimoli meramente fisiologici, prime tra tutte gli esperimenti di Pavlov. La durata della vita della psicoanalisi sovietica finisce per coincidere con l'ascesa e la successiva caduta del potere di Trotsky.

Dopo la parentesi della grande guerra e della rivoluzione, quando la psicanalisi trova nuovo impulso e diffusione, si riaccendono i dibattiti attorno ad essa e le stesse istituzioni psicoanalitiche russe si riorganizzano riprendendo le loro attività, Trotsky è al culmine del suo potere. Quando l'Istituto Psicoanalitico di Stato venne chiuso per decisione governativa, nell'agosto del 1925, egli aveva ormai perso la sua posizione di leader all'interno del Partito, che terminò con la sconfitta nel 1927, anno in cui fu infatti bandita l'Associazione Psicoanalitica Russa con l'abbandono del paese da parte di Wulff, le dimissioni di Lurija e il suicidio di Adolf Joffe²⁷, paziente di una volta e bolscevico di alto livello. Il fatto che il movimento psicoanalitico russo fosse sostenuto e finanziato dalle autorità sovietiche alla fine lo rese estremamente vulnerabile: quando le autorità ritirarono il loro sostegno e iniziarono a criticare la psicoanalisi, il movimento gradualmente si disintegrò.

Non va però dimenticato che l'ampio spazio conquistato, nell'ambito della cultura sovietica, dalle teorie psicoanalitiche non era privo, sin dall'inizio, di voci discordanti ed oppostive, che emersero in tutta la loro forza proprio nel momento in cui venne meno l'appoggio politico alla psicanalisi. Parallelamente alla ripresa dell'interesse per la psicoanalisi infatti, sempre a partire dagli anni Venti, si manifestarono, in particolare sul piano filosofico, dure critiche in ordine alla possibile collocazione di dette teorie nei confronti del marxismo. Possiamo indicare come data d'inizio di un più marcato dibattito pubblico sul rapporto tra psicoanalisi e marxismo il 1923, quando trova voce nella rivista del partito, "Under the Banner of Marxism", un articolo di Bernard Bykovsky²⁸ nel quale si affermava che il pensiero psicoanalitico era compatibile con il pensiero marxista, scatenando così le rispo-

²⁷ Adolf Joffe (1883-1927) amico e fedele sostenitore di Leon Trotsky, dopo l'espulsione di quest'ultimo dal partito comunista (12 novembre 1927) e il rifiuto, da parte della *leadership* stalinista, di concedergli la possibilità di andare all'estero per curarsi dalla grave malattia che lo costringeva a letto, si suicidò il 16 novembre. L'elogio di Trotsky al funerale di Joffe è stato il suo ultimo discorso pubblico in Unione Sovietica. Cfr. N. Joffe, *Back in Time: My Life, My Fate, My Epoch*, Michigan, Labor Publications, 1995, pp. 64-65.

²⁸ B. Bykovsky, *On the methodological foundations of Freud's psychoanalytic teachings*, in "Under the Banner of Marxism", 11-12, 1923, pp. 158-177.

ste di quanti erano in aperto disaccordo e in opposizione ai marxisti freudiani²⁹. Un atteggiamento critico le cui origini, come sottolinea Alberto Angelini, sono rintracciabili nel complesso quadro teorico internazionale che aveva assistito, in particolare in Austria e Germania, allo sviluppo di diversi tentativi di utilizzo delle “concezioni psicoanalitiche a sostegno di revisioni critiche del marxismo”³⁰. Tali revisioni furono condannate dai filosofi marxisti ortodossi, che si opponevano duramente anche alle teorie psicoanalitiche. Un atteggiamento di reazione che si profila quale voce, in ambito culturale e scientifico, della fazione avversa al cosiddetto trotskismo³¹.

Il fatto che nel 1921 Ivan Ermakov dia vita al Circolo per lo studio della psicologia della creazione artistica con metodo psicoanalitico che in realtà “diventò il nucleo della futura associazione psicoanalitica russa”³² o che si ricostituisca a Mosca una Società Psicoanalitica sotto la protezione del Ministero Sovietico dell’Educazione, non deve indurre a ipotizzare un’unanime ed indiscussa ricezione e diffusione delle teorie psicanalitiche. È proprio all’interno delle proposte culturali e operative avanzate dalla Società Psicoanalitica che inizia a farsi sentire subito la resistenza nei confronti delle novità psicoanalitiche. Tale Società svolgeva la sua attività secondo tre indirizzi: artistico-psicologico, sotto la guida di Ivan Ermakov, medico guidato da Wulff e pedagogico con Vera Schmidt alla quale è legato il “*Kinderheim-Laboratorium*”. È l’Asilo a dover affrontare sin da subito i contrasti di posizioni e appoggi politici. Dopo pochi mesi di attività si scontra, infatti, con la mancata copertura finanziaria da parte del Commissariato popolare, quale conseguenza dell’inchiesta avviata per accertare le vo-

²⁹ R. van der Veer, *Freud and the Bolsheviks: Psychoanalysis in Imperial Russia and the Soviet Union* by Martin A. Miller, in “The Journal of Modern History”, 73, 3, 2000, pp. 853-855.

³⁰ A. Angelini, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall of the Soviet Union*, cit., p. 375. “Tra gli scritti di coloro che, dall’area marxista, assunsero posizioni critiche verso la psicoanalisi”, Alberto Angelini ricorda A. M. Deborin, W. Jurinetz e J. Sapir; cfr. A. Angelini, *L’opera di Otto Fenichel nel dibattito su psicanalisi e marxismo negli anni Trenta*, in “Per un’analisi storica e critica della psicologia”, n.6, 1979, pp. 3-13, in part. p. 3.

³¹ Non furono solo le teorie psicoanalitiche ad essere messe sotto accusa ma anche altri risultati della scienza moderna, come la teoria della relatività di Einstein, che furono criticati e cancellati dal panorama sovietico. E. Zaretski, *I misteri dell’anima. Una storia sociale e culturale della psicanalisi*, cit., p. 153. Si veda anche J. Marti, *La psychoanalyse en Russie et en Union Sovietique 1909-1930*, cit.

³² V. Ovcharenko, *La Russia psicoanalitica*, cit., p. 20.

ci di eccessiva libertà in merito a manifestazioni e curiosità sessuali. “Sebbene il lavoro scientifico dell’Asilo si svolgesse tranquillamente, già dopo tre mesi, si diffusero in città, a questo proposito, voci di ogni tipo. Si diceva che nella nostra struttura succedessero le cose più terribili, che, a scopo di osservazione, eccitassimo sessualmente i bambini prima del tempo e altro ancora”³³. Accuse e critiche che nascevano dall’incomprensione di quello che invece costituiva un dato di osservazione per Vera Schmidt, ossia che “la sessualità infantile è una manifestazione biologicamente fondata, fisiologica” e che, di conseguenza, tutte “le sue espressioni sono fenomeni normali e necessari”³⁴; riconoscimento quindi dell’importanza della sessualità infantile e della necessità di favorirne un armonico sviluppo. Dal punto di vista educativo non ci si poteva esimere dalla consapevolezza che il bambino fosse sottoposto al dominio dell’inconscio in modo più intenso rispetto all’adulto e che la sua personalità cosciente si sviluppasse lentamente e gradualmente governata dal principio di piacere: “la sua tendenza pulsionale è rivolta, senza alcun riguardo, per le richieste della realtà a ricavare piacere e a evitare dispiacere”³⁵. Pertanto, la Schmidt individua il compito educativo nell’accompagnare il bambino alla comprensione “del significato delle condizioni reali del mondo esterno” spronandolo al superamento del principio del piacere e a sostituire ad esso il principio di realtà. L’educatore deve essere allora “in grado di riconoscere, e interpretare i derivati dell’inconscio infantile e di separarli dalle sue manifestazioni coscienti. Piuttosto che condannare il bambino per certi impulsi che provengono dal suo inconscio e di fronte ai quali egli si trova impotente, dobbiamo essergli d’aiuto. In questo modo è possibile riuscire a dargli una coscienza piena di forza anziché fargli sentire la propria debolezza”³⁶.

³³ “La commissione d’inchiesta, costituita da un pediatra, da un pedagogo, da uno psicologo e da un rappresentante del commissariato dell’istruzione, lavorò tra sedute, consultazioni e altro per vari mesi. Alla fine i loro pareri risultarono discordi. Il medico e il pedagogo si pronunciarono a favore dell’Asilo e qualificarono come utile e prezioso il lavoro da noi svolto. Lo psicologo invece criticò molto aspramente, sia dal punto di vista pedagogico, sia da quello scientifico, l’attività dell’Asilo. Dopo di che, il commissariato del popolo per l’istruzione dichiarò, tramite un rappresentante, che non intendeva mantenere oltre l’Asilo, ma motivò la sua decisione semplicemente con i costi di mantenimento troppo alti”. Cfr. V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 50-51.

³⁴ *Op. cit.*, p. 56.

³⁵ *Op. cit.*, p. 55.

³⁶ *Ibidem.*

Nonostante le accuse e il venir meno della copertura finanziaria, l'asilo non fu chiuso e di lì a poco il nuovo direttore dell'Istituto Statale Moscovita di Psiconeurologia, "il prof. N., convinto avversario della psicanalisi", concesse un aiuto economico sottoponendo però l'asilo a nuova ispezione il cui giudizio "risentì di una forte componente affettiva e risultò addirittura annientante"³⁷. L'Istituto sospese quindi ogni sovvenzione distanziandosene ideologicamente³⁸. L'Asilo poté continuare la sua attività grazie all'intervento, dall'aprile del 1922, della confederazione dei minatori tedeschi e russi che provvide al mantenimento materiale e al sostegno ideologico. Cambiata la denominazione in "Asilo sperimentale Solidarietà internazionale", si dovette ridurre il numero dei collaboratori³⁹ e di conseguenza anche il numero dei bambini accolti che passò da 30 a 12. Quando nell'autunno del 1922 Ermakov e Wulff fondarono l'Istituto Psicoanalitico Statale che, dopo Berlino e Vienna, si configurava come il terzo centro di formazione e di attività psicoanalitica cui seguì anche l'avvio di un ambulatorio psicoanalitico sempre diretto da Wulff, l'asilo psicoanalitico venne incorporato dall'Istituto⁴⁰. Nonostante i giudizi favorevoli delle due ispezioni avvenute nell'autunno e nell'inverno del 1922, nella primavera dell'anno successivo di fronte alla mancanza di fondi per il mantenimento di varie strutture e organizzazioni, si riproponeva il problema dell'utilità di mantenere in vita l'asilo sperimentale che basava il suo sistema educativo su "concetti psicoanalitici". Il confronto tra pedagogisti e psicologi non evita un'ulteriore ispezione nell'autunno del 1923⁴¹ con il conseguente intervento diretto, il 23 novembre 1923,

³⁷ Lo stesso direttore non esitò ad insultare, in una seduta pubblica, gli educatori e gli stessi bambini dell'asilo. *Op. cit.*, p. 51.

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ Questi infatti continuavano ad essere stipendiati "dal Centro Accademico del Commissariato del Popolo per l'istruzione al quale sottostavano tutte le istituzioni scientifiche della Repubblica". *Op. cit.*, p. 52.

⁴⁰ Nel 1924, l'Istituto propose un programma di dieci seminari, oltre ad organizzare corsi supplementari nell'Università e nella Clinica Psichiatrica. Sempre a Mosca Ermakov diede vita ad una collana dal titolo "Biblioteca di psicologia e psicanalisi" che proseguì le sue pubblicazioni sino al 1929. Cfr. N. Vasilyeva, *Psychoanalysis in Russia: The Past, the Present, and the Future*, in "American Imago", 57, 1, 2000, pp. 5-24.

⁴¹ "Venne di nuovo nominata una commissione di cinque membri, che aveva il compito di supervisionare l'attività dell'Asilo durante l'autunno in corso. In tal modo, dunque la sopravvivenza della struttura era ancora incerta. Ma per noi l'interesse vivo che gli educatori e gli psicologi manifestavano per l'applicazione della psicana-

dell'Associazione psicoanalitica internazionale che, dopo aver analizzato i principi pedagogici applicati e discusso, a distanza di qualche mese, in merito alle questioni organizzative, ne decreta la chiusura.

L'esperienza dell'asilo si concluse nel 1924, nello stesso anno ebbe inizio lo scontro ideologico contro il trotskismo che aveva appoggiato ideologicamente l'esperienza di Vera Schmidt. Quando, in seguito alla malattia e morte di Lenin, il 21 gennaio del 1924, inizia la stabilizzazione dittatoriale del potere stalinista, con il rifiuto di qualsiasi novità, sentita come minacciosa, molte direzioni promettenti della ricerca vengono sconfitte con l'allontanamento del personale accademico.

4. *Tra utopia e politica l'esperienza dell'asilo sperimentale di Mosca*

Se ci fermiamo all'analisi dei dati cronologici non possiamo non evidenziare che l'esperienza di Vera Schmidt copre l'arco temporale di un importante passaggio politico. In un momento storico particolare, quando, dopo la sconfitta dei Bianchi e la fine della guerra con la Polonia, poteva considerarsi concluso il periodo eroico e terribile della rivoluzione bolscevica e, di fronte ad un quadro estremamente fragile di un paese stremato, Lenin, con pragmatico realismo sostiene la necessità di ricostruire la società civile russa, accantonando il progetto della rivoluzione mondiale⁴². La nascita dell'Asilo avviene, come già sottolineato, sotto la protezione politica guidata dal progetto concreto dell'uomo nuovo⁴³ in vista di una ricostruzione della società civile.

lisi ai problemi dell'educazione costituiva la miglior garanzia che l'Asilo sperimentale riuscisse anche in futuro ad affermare la sua esistenza, come una delle organizzazioni più indispensabili per l'attuale pedagogia". V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 52-53.

⁴² Cfr. A. Ètkind, *Eros of the impossible: The History of psychoanalysis in Russia*, cit.; M. A. Miller, *Freud and the Bolsheviks: Psychoanalysis in Russia and the Soviet Union*, cit.

⁴³ Si veda sull'argomento S. Sheshunova, *L'idea dell'"uomo nuovo" nel comunismo sovietico*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 9, 2002, pp. 79-96, D. Caroli, *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939)*, Milano, Unicopli, 2006. Eadem, *Il "nuovo bambino" in Unione sovietica dalla Rivoluzione d'ottobre alla caduta del regime comunista (1917-1991)*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso, *Il novecento: il secolo del bambino?*, Parma, edizioni junior, 2017, pp. 155-173. Per quanto riguarda, in particolare, le istituzioni educative per la prima infanzia secondo un modello educativo che recepisce anche le teorie freudiane e che diventa strumento per la formazione dei

Tuttavia, già l'anno successivo, all'XI Congresso del Partito del 1922, avviene una trasformazione significativa poiché metteva radici il motore di un cambiamento dittatoriale con la creazione della carica di segretario generale, carica assunta da Stalin. Nel dicembre dello stesso anno nasce l'U.R.S.S. e nel 1925, al XIV Congresso, il Partito prende il nome di Partito comunista di tutta l'Unione Sovietica. Quindi, a ben guardare, gli anni di vita dell'asilo sperimentale finiscono per coincidere con gli anni di un passaggio di guardia delle figure politiche del mondo russo con una piegatura in senso dittatoriale.

L'Asilo di Vera Schmidt vive in sé la problematicità di raccordare la lotta politica (l'uomo nuovo è infatti fondamentalmente il simbolo di una lotta di cambiamento politico) e la dimensione privata della sfera delle relazioni familiari. Guardando all'uomo nuovo la Schmidt progetta una socializzazione infantile alternativa, capace di creare un uomo libero, individualmente libero, non alienato e soffocato dalle costrizioni morali garanti di un'obbedienza politica. È la psicanalisi a offrire gli strumenti di questa liberazione che prima di tutto è personale e che poi avrebbe potuto propagarsi a livello sociale.

Tale liberazione personale passa attraverso l'apprendimento di processi di sublimazione per cui gli istinti del bambino non devono venire repressi mediante divieti ma educati progressivamente a aderire sempre più al principio di realtà. “Le tendenze sessuali dell'età infantile vanno incontro ai destini più vari. Esse possono essere deviate dalle loro mete sessuali e rivolte a mete socialmente più elevate, non più sessuali. In psicanalisi questo processo viene chiamato sublimazione. Le stesse tendenze possono però essere sottoposte anche alla rimozione. In questo caso esse vengono distolte, attraverso un impedimento psichico, dal conseguimento della loro meta e ricacciate nell'inconscio, ma mantengono la loro energia, che viene solo sospinta in altre direzioni alla ricerca di un soddisfacimento sostitutivo”⁴⁴. La comprensione delle manifestazioni sessuali infantili deve, secondo Vera Schmidt, sostenere un nuovo approccio educativo capace di massimizzare il raggiungimento di sublimazioni. “Gli allievi del nostro Asilo non suppongono che si possano giudicare i loro im-

“piccoli compagni”, uomini nuovi di domani, si veda D. Caroli, *Histoire de la protection sociale en Union soviétique (1917-1939)*, Paris, L'Harmattan, 2010, in part. pp. 35-66; Eadem, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Ottocento e Novecento*, Milano Franco Angeli, 2014, in part. pp. 151-196.

⁴⁴ V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., p. 57.

pulsi sessuali in modo diverso da tutti i loro rimanenti bisogni corporali naturali. Essi li soddisfano quindi tranquillamente senza timore sotto gli occhi delle educatrici, non diversamente dalla fame, dalla sete o dalla stanchezza. La nostra impostazione di fronte a queste questioni risparmia ai bambini ogni segretezza, rafforza la loro fiducia e il loro legame con le educatrici, favorisce l'adattamento alla realtà e crea in tal modo una base più favorevole per l'intero sviluppo. In queste condizioni le educatrici possono seguire passo passo lo sviluppo sessuale del bambino e favorire nonché sostenere la sublimazione delle singole pulsioni in vario modo (per esempio, fornendo al momento opportuno determinati materiali, come la sabbia, la creta, l'acqua, i colori, ecc.)⁴⁵. Non si tratta solo di liberalizzare le manifestazioni sessuali bensì di spostare questa sessualità verso mete più elevate; attraverso il processo della sublimazione infatti una gran parte dell'energia psichica del bambino rimarrebbe "disponibile per una utilizzazione culturale e sociale, allora l'individuo avrebbe anche la possibilità di uno sviluppo molto più ricco, molto meno inibito"⁴⁶.

Un processo di liberazione-sublimazione che necessita di iniziare "già nei primi giorni di vita del bambino"⁴⁷ ma che non può avvenire in ambiente familiare, dove le figure genitoriali sono manifestazione di processi di rimozione e dove vigono divieti e punizioni⁴⁸, per cui pur mantenendo buoni rapporti con i propri genitori i bambini lasciano la casa e vivono all'Asilo "i genitori vengono in visita ogni domenica e ogni tanto prendono i bambini e se li portano a casa. I bambini si mostrano molto contenti di queste visite, tuttavia si congedano da loro senza lacrime e senza resistenza ... I bambini non conoscono alcuna autorità o potere genitoriale o cose del genere. Per loro il padre e la madre sono esseri ideali, belli e amati. Non è nemmeno impossibile che questi buoni rapporti tra genitori e bambini si possano stabilire

⁴⁵ *Op. cit.*, pp. 65-66.

⁴⁶ *Op. cit.*, p. 57.

⁴⁷ *Op. cit.*, p. 59.

⁴⁸ "I genitori e gli educatori si allarmano molto quando notano che un così piccolo bambino si masturba. Lo sgridano, spesso lo puniscono in modo molto severo, talora lo minacciano di tagliargli le mani o il membro. Il risultato quasi sempre è lo stesso: il bambino diviene ansioso, presenta svariati sintomi nevrotici, ma non rinuncia all'onanismo. Finisce solo con il familiarizzarsi e a poco a poco con l'abituarsi a mentire. Non solo in questo modo lo scopo non viene raggiunto, ma si sono solo procurati al bambino dei traumi psichici seri, che possono disturbare in modo severo il suo sviluppo psichico". *Op. cit.*, pp. 197-198.

appunto solo là dove l'educazione si svolge al di fuori della casa dei genitori"⁴⁹.

L'educatrice dopo essersi liberata, "attraverso un lavoro analitico su se stessa, ... dei pregiudizi che ha ereditato dalla propria educazione"⁵⁰, nel suo lavoro pedagogico "non deve partire da considerazioni teoriche, bensì dal materiale che gli fornisce l'osservazione dei bambini"⁵¹. L'attenzione è quindi posta sulla particolarità individuale di ogni singolo bambino e "in base alla concezione biogenetica dello sviluppo infantile" è superata qualsiasi "valutazione soggettiva delle manifestazioni infantili"⁵². Il successo di tale educazione dipende dal soddisfacimento di tre condizioni fondamentali quali l'instaurarsi di un rapporto tra educatore e bambino (legame di transfert⁵³), la crescita in una comunità di coetanei e la creazione di condizioni esterne favorevoli, ossia di "un ambiente sano dal punto di vista pedagogico"⁵⁴. Quando ad esempio i bambini divengono lunatici ed impazienti la causa non è da ricercarsi nel bambino ma nelle relazioni con l'educatrice e quindi nell'ambiente: "nell'asilo sperimentale noi crediamo che i capricci dei bambini sono semplicemente reazioni al comportamento pedagogicamente sbagliato, condizionato da processi inconsci, delle educatrici.

⁴⁹ *Op. cit.*, pp. 76-77.

⁵⁰ "Ella deve cercare di richiamare alla coscienza le proprie pulsioni rimosse e di riconoscerne l'analogia con le manifestazioni che deve affrontare nei bambini ... Nel corso del suo sviluppo ogni adulto rimuove nell'inconscio vari tratti del suo essere; se poi si trova di fronte a simili particolarità in persone del mondo esterno, esse gli appariranno sgradevoli, ripugnanti e susciteranno il suo specifico risentimento. L'educatrice di formazione analitica, sulla quale determinate particolarità di un allievo agiscono in modo particolarmente ripugnante ed eccitante, tanto da suscitare in lei un'avversione nei confronti del bambino, cercherà perciò di rendere cosciente a se stessa questo lavoro di rimozione avvenuto sulla propria persona e di scoprire quindi l'origine dell'avversione sproporzionata". *Op. cit.*, pp. 66-67.

⁵¹ *Op. cit.*, p. 59.

⁵² *Ibidem.*

⁵³ "La ricerca psicoanalitica ha scoperto che l'atteggiamento del bambino nei confronti dei suoi genitori può essere trasferita, in forma sia positiva che negativa, anche su persone sostitutive. Tali rappresentanti dei genitori sono in primo luogo i maestri e gli educatori e (per il malato) il medico. Nell'educazione il legame positivo con la persona sostitutiva viene utilizzato per obbligare il bambino ad abbandonare gradualmente il principio di piacere e ad assoggettarsi al principio di realtà. Altrimenti, nel caso di un atteggiamento negativo nei confronti della persona sostituita, il bambino si trova in un'ostile opposizione anche di fronte alle richieste della realtà". *Op. cit.*, p. 58.

⁵⁴ *Op. cit.*, pp. 59-60.

Conosciamo molti casi, nei quali il cattivo umore prolungato di un bambino cambiò immediatamente dopo che l'educatrice ebbe analizzato e reso cosciente il proprio atteggiamento verso di lui"⁵⁵.

La Schmidt guarda alla formazione di un uomo nuovo il quale, inserito in una vita comunitaria dove tutti i componenti partecipano al medesimo processo di liberazione, finisce per essere espressione dell'evidenziarsi del legame tra contenuti e metodi dell'educazione infantile e organizzazione sociale delle strutture della società, e quindi della sua intima politicità. Nella vita dell'asilo il bambino sperimenta il "sentirsi membro di una comunità, non un individuo cresciuto nella massa" ma l'effetto benefico di tale vita comunitaria dipende dalla condivisione di questo sentire, dal percepire "che tutti i membri della comunità sono in armonia tra loro"⁵⁶. Se è vero che ella muove da interessi principalmente culturali, quelli relativi all'applicazione delle teorie freudiane alla pedagogia, è pur vero che il momento storico carica di politicità la sua proposta. Prima di tutto pone l'Asilo in una posizione di strumento di lotta di classe poiché le nuove dimensioni educative che si andavano sperimentando avrebbero avuto come risultato possibile delle ricadute di cambiamento politico: l'uomo libero sarebbe sempre stato promotore di libertà. Nello stesso tempo diventava simbolo di una nuova educazione, critica nei confronti di prassi e istituzioni educative vigenti. La stessa assenza di "ogni giudizio soggettivo sui bambini" esplicita la nuova dimensione educativa. Il bambino sin da piccolo non viene, infatti, addestrato secondo imposti precetti, aprioristicamente stabiliti, da cui discendono poi lodi e rimproveri "manifestazioni di giudizio dell'adulto incomprensibili per il bambino, che servono unicamente a stimolare il suo orgoglio e il suo sentimento di sé". Al contrario egli viene accompagnato al riconoscimento del risultato oggettivo del suo agire sul quale si concentra la valutazione dell'educatore⁵⁷.

L'esperimento dell'Asilo di Mosca è una voce della riflessione pedagogico-educativa che, negli anni post-rivoluzione, in aperta critica nei confronti dei contingenti sistemi educativi e animata dal mito

⁵⁵ *Op. cit.*, p. 83.

⁵⁶ *Op. cit.*, p. 61.

⁵⁷ "Qualifichiamo per esempio come molto bella la casa costruita da un bambino, senza perciò lodare il bambino stesso. Oppure facciamo notare all'aggressore, in occasione di una lite, il dolore inflitto all'avversario, senza per questo rimproverarlo, ecc.". *Op. cit.*, p. 62.

dell'uomo nuovo, guarda ad una educazione alternativa ed emancipativa. Se da una parte il plasmare l'uomo nuovo richiedeva un intervento di rieducazione degli adulti, teso alla diffusione delle idee del marxismo-leninismo e alla diffusione di conoscenze utili, dall'altro guardava all'educazione delle nuove generazioni fin dall'infanzia. In particolare, la riappropriazione della natura alienata conseguibile attraverso il comunismo e la creazione delle condizioni per la realizzazione di un uomo nel quale fossero ricomposte attività materiale e attività intellettuale animarono la ricerca di ipotesi di educazione non coercitiva e libertaria nel rispetto delle potenzialità individuali⁵⁸. All'interno di questa prospettiva di rinnovamento, significativo fu l'apporto delle nuove ricerche psicanalitiche tenuto conto, non da ultimo, che gli psicoanalisti sovietici d'ispirazione rivoluzionaria erano suggestionati dal mito dell'uomo nuovo ed erano convinti di poter cambiare il mondo con la messa in pratica dei risultati di quelle ricerche. Tuttavia, è da evidenziarsi, a mio avviso, come l'esperienza di Vera Schmidt viva, e finisca poi per esserne vittima, un'aporia di fondo che minava alla base il rapporto tra marxismo e psicanalisi. Se quest'ultima è il terreno di una nuova comprensione del mondo infantile che dalla liberazione delle relazioni repressive giunge a un uomo nuovo, fondamentalmente libero, la valorizzazione della vita personale libera rimane del tutto estranea al marxismo e in particolare ai bolscevichi. Si aggiunga poi che, sul versante politico, l'educazione era certamente considerata importante per la formazione di giovani generazioni ma l'attenzione era rivolta sostanzialmente alla ricerca di una educazione rinnovata che focalizzandosi sui figli del proletariato permettesse l'avvio di un processo storico rivoluzionario.

Qui è allora possibile cogliere lo scarto tra contingenza storica e ipotesi di "perfezionamento" dell'individuo proposto dalla Schmidt la quale ricerca, mediante la psicanalisi, i fondamenti di una educazione libertaria ed emancipativa mirando all'eliminazione degli elementi oppressivi dall'interno. Guarda al bambino con la fondamentale preoccupazione di renderlo libero, indipendentemente dalle possibili ri-

⁵⁸ Sul versante di una liberazione dell'uomo va ricordato che tra XIX e XX in Russia si diffondono i Kindergarten froebeliani. Dapprima istituiti per bambini di estrazione sociale borghese e, in un secondo tempo, allargati anche agli altri ceti, tali istituzioni entrarono a far parte del sistema scolastico sovietico in seguito alle riforme rivoluzionarie bolsceviche. Cfr. D. Caroli, *La diffusione del pensiero froebeliano e dei Kindergarten (detskij sad) in Russia tra Otto e Novecento alla luce di alcuni studi recenti*, in "Nuova secondaria", 3, 2017, pp. 63-73.

cadute politiche che questa liberazione sarebbe stata in grado di attivare. Ella rimane su un piano prettamente culturale pur se animato dal mito dell'uomo nuovo che ricerca attraverso la nuova scienza psicanalitica. La sua proposta di una educazione non repressiva che conta nel tempo per la massina propagazione di quella che in fondo è una rivoluzione "spirituale", nel senso che nasce dall'interiorità di ogni singolo bambino, è un'educazione radicalmente diversa e quindi per sua stessa natura critica nei confronti dei sistemi educativi vigenti indipendentemente da una critica esplicita.

L'allontanamento dai genitori, agenti più o meno consapevoli della società attraverso la trasmissione di norme sociali interiorizzate, e la conseguente loro sostituzione con una figura di riferimento neutrale che, instaurando rapporti basati non sull'autorità ma sull'affettività e sulla fiducia⁵⁹, garantisca lo sviluppo ottimale delle pulsioni, fa dell'asilo una utopia simile alle formulazioni utopiche moderne. Sin dal Cinquecento infatti, il pensare ad una società diversa e migliore rispetto alla contingenza storica e la ricerca dei fondamenti di "corruzione" aveva spesso portato all'individuazione del nucleo familiare come causa prima di ogni male⁶⁰. Nelle proposte utopiche che individuavano in una profonda trasformazione, fino alla completa negazione, della famiglia e del suo ruolo educativo la possibilità di un rinnovamento sociale, i figli dovevano essere allontanati dai genitori in modo tale che, sin dalla nascita, non venissero influenzati negativamente. Nello stesso tempo veniva riconosciuto il ruolo educativo alla comunità, che si declinava appunto come comunità educante.

⁵⁹ "Il rapporto tra educatore e allievo nell'Asilo si basa sulla reciproca fiducia e benevolenza. L'autorità dell'educatore viene quindi sostituita dal contatto con l'allievo (transfert). Anche i rapporti del bambino con i suoi compagni sono governati da una reciproca simpatia e benevolenza ... Il bambino dovrà rinunciare per amore nostro (transfert) a determinati soddisfacimenti pulsionali. Le limitazioni, che in questo modo egli si impone, sono più durature di quelle imposte dall'esterno". V. Schmidt, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, cit., pp. 61-64.

⁶⁰ Di qui anche la negazione del matrimonio e quindi dei vincoli di sangue in nome di un amore libero finalizzato alla felicità personale e alla procreazione di figli che sin dalla nascita sarebbero stati solo ed esclusivamente figli dello Stato, unico responsabile della loro educazione. E anche quando i disegni utopici non approdano a questa estrema negazione dell'entità familiare, la separazione dai genitori diviene elemento necessario per approntare una nuova educazione capace di formare i futuri propagatori della nuova società, sorta dal desiderio di rinnovamento insito nella critica della contingenza storica. Si veda G. Merlo, *Tra utopia e scienza la storia dell'educazione dell'infanzia dall'età moderna al Novecento*, cit.

L'elemento utopico implicito nell'esperienza della Schmidt è, a mio avviso, ravvisabile nel prospettare la formazione, grazie all'applicazione delle teorie psicoanalitiche in ambito pedagogico, di nuove soggettività che, educate mediante processi di sublimazione, avrebbero mantenuto sempre la propria liberazione garantendo la creazione e il mantenimento di una nuova società composta di soggettività sublimata e libere. L'educazione di Vera Schmidt però preparava i bambini a una società capace di consentire il soddisfacimento tendenzialmente totale delle pulsioni, ma non insegnava loro a conquistare e/o realizzare una nuova società. Un'educazione orientata unicamente alla ricerca di una possibile abolizione delle conseguenze psichiche del conflitto di autorità familiare non possiede in sé un potenziale politico o meglio lo possiede in termini utopici. La Schmidt non guarda alla società ma alla trasformazione/liberazione di un nuovo individuo che avrebbe poi potuto attivare una trasformazione sociale. Se è vero, come ha sottolineato la Saraceno⁶¹, che le coercizioni all'interno della famiglia derivano direttamente dalle costrizioni all'interno della società è altrettanto vero, a mio avviso, che la Schmidt, nella prospettiva dell'uomo nuovo, guarda alla liberazione dalle coercizioni familiari in un panorama di emancipazione personale che non poteva non avere ricadute politiche di trasformazione della società. Tuttavia quest'ultime entravano in contrasto con una trasformazione politico rivoluzionaria, quella bolscevica che, pur essendo di rinnovamento e cambiamento, non inglobava in sé l'idea di una libertà del singolo individuo il quale doveva comunque e sempre vivere per il collettivo.

Sul versante più strettamente politico il Commissariato del popolo pur condividendo l'intenzione emancipativo-rivoluzionaria era privo di quella conoscenza del bambino che portò a focalizzare l'attenzione e conseguentemente la critica sugli aspetti dell'educazione sessuale fino all'incomprensione dell'esperienza di Mosca decretandone la fine. Dietro le accuse di pornografia vi era sostanzialmente l'incapacità di accettare l'esistenza negli individui di elementi "non controllabili" di qui la non ammissione dei possibili esiti del libero sfogo delle pulsioni, il rifiuto di un uomo nuovo sovietico veramente libero. Nel rapporto con la società la proposta di Vera Schmidt si carica di una dimensione utopica poiché il miglioramento individuale prospettato nel pro-

⁶¹ C. Saraceno, *Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista. Esperienza e teoria delle "comuni infantili"*, Bari, De Donato, 1972.

cesso di sublimazione-liberazione e che espandendosi avrebbe portato a un miglioramento sociale si scontra con la politica del regime dominata dalla cieca obbedienza e dalla negazione della soggettività. Il fatto di essere promotrice di elementi in opposizione alle logiche politiche del regime decretò la precoce chiusura dell'innovativa esperienza antiautoritaria della Schmidt.

L'asilo sperimentale di Mosca diventa esemplificazione della contraddittorietà insita in quello che appare come un elemento di collegamento tra marxismo e psicoanalisi, ossia le comuni origini nel desiderio utopico, ma dagli sviluppi notevolmente diversi tra essi. L'elemento utopico, nei termini di una tensione al miglioramento della società, per il marxismo non contemplava la vita personale poiché nella nuova dimensione societaria non ci sarebbe stato nulla di privato. Di contro la psicoanalisi, che pur attingendo a sorgenti utopiche si definiva antiutopica, si basava proprio sulla comprensione della profondità e del valore della vita personale. Ciò che marxismo e psicoanalisi non seppero in realtà cogliere riguardava il fatto che all'interno di società sviluppate, dove la famiglia non costituiva più una unità produttiva, la vita personale era un prodotto sociale. Per cui se da una parte i marxisti non riuscirono a cogliere che senza rispetto per l'autonomia individuale non si era in grado di far avanzare una convincente idea di socialismo, dall'altra gli psicoanalisti non percepirono l'importanza della sfera politica che essi coglievano come estranea ma che in realtà avrebbe interferito con il loro progetto⁶².

Ciò che, a mio avviso, Vera Schmidt e gli altri psicoanalisti, in quel momento storico, non riuscirono a percepire fu proprio la dimensione politica della loro "rivoluzione culturale" inerente alla valorizzazione della vita personale, le ricadute politiche erano per loro qualcosa di marginale ma in realtà furono proprio queste che determinarono le fine di certe esperienze e l'oblio degli studi psicoanalitici in generale.

Riferimenti bibliografici

Aa.Vv., *Critica e storia dell'istituzione psicoanalitica*, (tr. it.), Il Pensiero scientifico Editore, Roma, 1978

Angelini A., *L'opera di Otto Fenichel nel dibattito su psicanalisi e marxismo negli anni Trenta*, in "Per un'analisi storico e critica della psicologia",

⁶² Si veda E. Zaretski, *I misteri dell'anima. Una storia sociale e culturale della psicanalisi*, cit., p. 154.

n.6, 1979

Idem, *La psicoanalisi in Russia: dai precursori agli anni Trenta*, Napoli, Liguori, 1988

Idem, *Pionieri dell'inconscio in Russia*, Napoli, Liguori, 2002

Idem, *History of the Unconscious in Soviet Russia: From its Origins to the Fall of the Soviet Union*, in "The International Journal of Psychoanalysis", 89, 2, 2008, pp. 369-388

Becchi E., Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Roma, Laterza, 1996

Bykovsky B., *On the methodological foundations of Freud's psychoanalytic teachings*, in "Under the Banner of Marxism", 11-12, 1923, pp. 158-177

Caroli D., *Ideali, ideologie e modelli formativi. Il movimento dei Pionieri in Urss (1922-1939)*, Milano, Unicopli, 2006

Eadem, *Histoire de la protection sociale en Union soviétique (1917-1939)*, Paris, L'Harmattan, 2010

Eadem, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Ottocento e Novecento*, Milano Franco Angeli, 2014

Eadem, *La diffusione del pensiero froebeliano e dei Kindergarten (detskij sad) in Russia tra Otto e Novecento alla luce di alcuni studi recenti*, in "Nuova secondaria", 3, 2017, pp. 63-73

Daddi A. I., *Per una pedagogia psicoanalitica: destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi*, in "International Journal of Psychoanalysis and Education", vol. III, 2, 2011, pp. 36-54 www.psychoedu.org (ultima consultazione 18 aprile 2019)

Ètkind A. M., *How psychoanalysis was received in Russia. 1906-1936*, in "Journal of Analytical Psychology", 39, 2, 1994, pp. 191-202

Idem, *Eros of the impossible: The History of psychoanalysis in Russia*, New York, Avalon Publishing, 1997.

Faenza R., *Prendimi l'anima*, Roma, Arcana, 2002

Freud S., *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989

Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P., *Il novecento: il secolo del bambino?*, Parma, edizioni junior, 2017

Genovesi G., Tomasi Ventura T., *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985

Graziosi A., *L'Urss di Lenin e Stalin. Storia dell'Unione Sovietica, 1914-1945*, il Mulino, Bologna 2007

Joffe N., *Back in Time: My Life, My Fate, My Epoch*, Michigan, Labor Publications, 1995

Jones E., *The life and the work of Sigmund Freud*, 2 voll., New York, Basic Book, 1953

Krylova A., *Imagining socialism in the Soviet century*, in "Social History", 42, 3, 2017, pp. 315-341

91 - Vera Schmidt e l'asilo sperimentale di Mosca
tra utopia e politica

- Kutter P. (ed.), *Psychoanalysis international: a guide to psychoanalysis throughout the world*, Stuttgart, Frommann Holzboog, 1995.
- Manocorda M. A., *Marx e l'educazione*, Roma, Armando Editore, 2008
- Marti J., *La psychoanalyse en Russie et en Union Sovietique 1909-1930*, in "Critique: a new journal of soviet studies and socialist theory", XXXII, 346, 1976, pp. 199-236
- Miller M. A., *The origins and development of Russia psychoanalysis, 1909-1930*, in "Journal of the American Academy of Psychoanalysis", 14 (1), 1986, pp. 125-135
- Idem, *The Reception of Psychoanalysis and the Problem of the Unconscious in Russia*, in "Social Research", 57, 4, 1990, pp. 875-888
- Idem, *Freud and the Bolsheviks: Psychoanalysis in Russia and the Soviet Union*, New Haven, Yale University press, 1998
- Meccacci L., *Psicologia teorie e scuole di pensiero*, voll.2, Bari-Milano, Ed. Laterza, *Il Sole e 24 Ore*, 2009
- Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'età moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Rancour-Laferriere D. (ed.), *Russian Literature and Psychoanalysis*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 1989
- Saraceno C., *Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista. Esperienza e teoria delle «comuni infantili»*, Bari, De Donato, 1972
- Sheshunova S., *L'idea dell'«uomo nuovo» nel comunismo sovietico*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 9, 2002, pp. 79-96
- Schmidt V., *L'asilo psicoanalitico di Mosca: tre saggi*, tr. it. a cura di N. Ballot, introduzione di G. Lionelli, Milano, Emme edizioni, 1972
- Eadem, *Scritti su psicanalisi infantile ed educazione*, tr. it a cura di G. Leo, prefazione di A. Angelini, introduzione di V. Polojaz, postfazione di R. Corsa, Lecce, Edizioni Frenis Zero, 2014
- Eadem, *Rapporto sull'asilo sperimentale di Mosca (1924)*, tr. it a cura di M. C. Mazzi, Roma, Andromeda, 2016
- van der Veer R., *Freud and the Bolsheviks: Psychoanalysis in Imperial Russia and the Soviet Union by Martin A. Miller*, in "The Journal of Modern History", 73, 3, 2000, pp. 853-855
- Vasilyeva N., *Psychoanalysis in Russia: The Past, the Present, and the Future*, in "American Imago", 57, 1, 2000, pp. 5-24
- Zaretski E., *I misteri dell'anima. Una storia sociale e culturale della psicanalisi*, Milano, Feltrinelli, 2006.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 93-102

Lo sviluppo delle idee della pedagogia psicoanalitica nell’Unione Sovietica (1908 - 1936)

Ievgen Nelin

L’articolo è una rassegna sintetica, ma documentata delle vicende della psicanalisi nell’Unione Sovietica, dall’inizio del Novecento fino all’indomani della Rivoluzione del 1917 e agli anni in cui, morto Lenin, si assiste al giro di vite stalinista. Da questa stretta autoritaria e dogmatica verrà anche meno la ricerca in questo particolare ambito, che, dapprima, apparve come uno dei principali strumenti, se non lo strumento principale, per costruire l’uomo nuovo del nuovo ordine sociale, partendo dalle profondità del suo Io.

This paper is a short survey of psychoanalysis (applied to education) in Soviet Russia, from the beginning of Twentieth century to the Revolution in 1917 and the period when, after Lenin’s death, Stalin’s dictatorship began. Because of his dogmatic and authoritarian power the research and the studies in psychoanalytic field were compelled to stop, even if such a field of inquiry seemed one of the most important, or just the most important, tool to build up the new mankind of the new social order, starting from its Unconscious peculiarities.

Parole chiave: Educazione, Psicanalisi, Europa, Russia sovietica, Stalin
Key-words: Education, Psychoanalysis, Europe, Soviet Russia, Stalin

1. Premessa

Per molti paesi dell’Europa Orientale il 2017 è stato l’anno del ricordo degli eventi della Rivoluzione d’Ottobre che portò le terre russe a essere influenzate, per lungo tempo, dal Partito Comunista dei bolscevichi. Anche in Italia non ci si è dimenticati di quell’avvenimento, in quanto, in seguito alla caduta del fascismo, il Partito Comunista Italiano dimostrò di essere il più grande e influente in Europa dopo quello sovietico.

Il cambiamento dell’ideologia politica nell’URSS fece sì che uno dei compiti fondamentali dei bolscevichi fosse la preparazione delle giovani generazioni allo “splendido futuro sovietico”. Prima che nell’URSS si consolidasse la dittatura di Stalin, nel settore dell’istruzione si era assistito a un periodo sperimentale volto alla ricerca di un concetto pedagogico in grado di fornire tale “splendido futuro”. A

quei tempi le dottrine più diffuse in quell'ambito erano la pedologia, la psicotecnica, la riflessologia e la pedagogia psicoanalitica.

2. Pressanti problemi della pedagogia psicoanalitica in Europa all'inizio del XX secolo

La nascita della psicoanalisi come concetto filosofico e metodo di lavoro con gli strati inconsci della psiche umana è riconducibile all'età moderna, quando nella cultura, nella scienza e nell'arte primeggiavano le idee empirico-logiche del Positivismo.

Se, alla fine del XX secolo, i principali metodi scientifici erano osservazione, esperimento, indagine, classificazione e sistematizzazione, per la psicoanalisi l'approccio più rappresentativo era quello ermeneutico, equiparato alla teoria della probabilità e alla fisica quantistica, questi ultimi definiti come metodi pseudoscientifici¹.

Esistono diverse opinioni riguardo la formazione del concetto psicoanalitico nell'ambito dell'istruzione. Alcuni credono che il punto di partenza sia da ricondursi agli eventi del primo Congresso Internazionale della Psicoanalisi svoltosi nel 1908 a Salisburgo. In quell'occasione, lo psicoanalista ungherese Sándor Ferenczi intervenne con una relazione sul tema "Psicoanalisi e Pedagogia" in cui criticava l'educazione moralizzatrice che, secondo la sua opinione, avrebbe causato nevrosi in bambini sani e condotto alla loro "cecità introspettiva". A volte, la nascita della pedagogia psicoanalitica viene ricondotta alla pubblicazione *Analisi della fobia di un bambino di cinque anni* (il caso del piccolo Hans) di Sigmund Freud (1909)². Essa risulta essere infatti un primo tentativo a dimostrazione dell'influenza educativa e psicoterapeutica della psicoanalisi classica su un bambino. E, sebbene Freud non abbia mai lavorato direttamente con il piccolo Hans, ma abbia avuto su di lui un influsso terapeutico per mezzo del padre, egli viene ritenuto dalla maggior parte degli psicoanalisti il fondatore della psicoanalisi infantile.

Alcuni ritengono che pioniere nel campo della pedagogia psicoanalitica sia stata la psicanalista austriaca Hermine Hug-Hellmuth che per prima utilizzò la tecnica del gioco nella sua pratica psicoanalitica con i bambini. Piuttosto in disaccordo con questo punto di vista e tenuto

¹ M. Mamardashvili, *A proposito di psicoanalisi*, San Pietroburgo, Piter, 2001, p. 366 (in lingua russa).

² S. Freud, *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben*, 1909

conto dei fatti sopra citati, si tenga presente il lavoro dei suoi contemporanei, per lo più rappresentanti della scuola francese di psicoanalisi (Eugenie Sokol'nickaja e Sophie Morgenstern), nonché di rappresentanti della scuola russa quali Tatiana Rosenthal, Vera Schmidt e Sabina Špielrein.

In Italia si sono conservate le antiche tradizioni dello studio della pedagogia psicoanalitica. La prima opera sul problema sopramenzionato è la monografia di Francesco Cibarelli *Pedagogia e psicoanalisi*, del 1924, in cui l'autore esamina la teoria della psicoanalisi, la sua critica nei confronti degli scettici e l'importanza che essa ha per la pedagogia. Nell'opera si riscontra il primo tentativo di interpretare il significato di "pedagogia psicoanalitica", metodo educativo secondo il quale si trasferirebbero nella coscienza quelle inclinazioni inconscie, causa di disturbi mentali profondi (ossia nevrosi e psicosi), con l'obiettivo di un'ulteriore educazione morale³.

Principale luogo di discussione sui problemi di interazione della psicoanalisi e della pedagogia in Europa, nella prima metà del XX secolo, fu l'omonima "Rivista di pedagogia psicoanalitica" (1926-1937), pubblicata prima a Stoccarda e poi a Vienna dai seguaci di Freud. Altro centro di studio della pedagogia psicoanalitica fu prima l'Impero Russo, poi Unione Sovietica, in cui la psicoanalisi venne appoggiata da noti bolscevichi quali Lev Trockij, Nadežda Krupskaja e Anatolij Lunačarskij.

3. Periodo di intenso sviluppo della pedagogia psicoanalitica nell'URSS

È risaputo che Freud considerava Mosca la terza capitale della psicoanalisi dopo Vienna e Berlino. Le principali idee dei sostenitori di Freud furono pubblicate sulle pagine della rivista moscovita "Psicoterapia" (1910). Precedentemente alla Prima guerra mondiale, sulla rivista "Scuola russa" (1912, volume II, libro 7-8), venne pubblicato un articolo di V. Rachmanov *Psicoanalisi ed educazione*, e nel "Notiziario sull'educazione" (1914, n. 4) l'articolo di M. Weissfeld *Psicoanalisi e il suo utilizzo in pedagogia*⁴. Separatamente uscì la monografia di

³ F. Cibarelli *Pedagogia psicoanalitica*, Teramo, Libreria Psicoanalitica Italiana, 1924, p. 90.

⁴ *Bollettino dell'educazione* (4/1914), M. Weissfeld "La psicoanalisi e il suo uso in pedagogia".

A.Waldstein *L'“Io” subcosciente e il suo legame con la salute e l'educazione* (Mosca, 1913)⁵.

Grande diffusione ebbe la psicoanalisi anche in Ucraina, il che non è strano se si considera l'origine galiziana dei genitori di Freud. Nella prima metà del XX secolo, oltre a Mosca, i maggiori centri di psicoanalisi erano Odessa e Charkiv.

A Odessa vennero tradotte in russo per la prima volta le ricerche di Anna Freud, documentate in *Introduzione alla tecnica della psicoanalisi infantile* del 1927, vennero pubblicati gli studi di Moisej Wolf *Fantasia e realtà nella mente del bambino* (1926) e *Psicologia dei capricci dei bambini* (1929). Contemporaneamente, a Charkiv, sulle pagine della rivista “Via educativa” (letteralmente: “Sentiero dell'illuminazione”) venne pubblicato l'articolo “Psicoanalisi come sistema educativo” (n. 6, 1922) di V. Ryžkov, mentre nel N. 1 (1923) fu tradotta l'opera di Carl Gustav Jung, *Conflitti dell'anima infantile*⁶.

Successivamente, i sostenitori della psicoanalisi si unirono nella Società Psicoanalitica Russa (1922-1930). In quegli anni, a Mosca, venne data alle stampe la raccolta *Psicoanalisi dell'età infantile* (1924) che comprendeva, in traduzione, gli studi dei più importanti psicoanalisti dell'Europa Occidentale quali Freud, Karl Abraham, Ernest Jones, Jung e altri, l'opera *Educazione psicoanalitica nella Russia Sovietica* (1924) di Vera Schmidt e il testo *Psicoanalisi alla luce della tendenza principale e della psicologia moderna* (1923) di Aleksandr Lurija, dove l'autore cerca di unire la psicoanalisi alla teoria del riflesso di Ivan Pavlov e altri⁷.

In particolare, V. Ryžkov nelle sue ricerche sottolinea la grande importanza della psicoanalisi per la pedagogia, in quanto ogni studio psicoanalitico conduce alle sofferenze della psiche infantile. Lo studioso notò che la psicoanalisi cerca di apportare modifiche ai comuni metodi educativi. La psicoanalisi esige che l'educatore (l'inse-

⁵ A. Waldstein. "L'inconscio" I "e la sua relazione con la salute e l'educazione" (Mosca, 1913).

⁶ T.B.Chomulenko, L.I. Bondarenko, *Sulla storia del problema della psicoanalisi in pedagogia*, in “Bollettino dell'Università pedagogica nazionale di Charkiv intitolato a G.S.Skovoroda”, Serie: Psicologia, 41/2011, p. 239 (in lingua ucraina).

⁷ Enciclopedia psicologica del profondo, parte II, *Nuove direzioni in psicoanalisi. Psicoanalisi della società. Movimento psicoanalitico. Psicoanalisi nell'Europa orientale*, Mosca, “Kogito-Center”, MGM, 2001, p. 714 (in lingua russa).

gnante) modifichi il sistema autoritario di pressione sul bambino, causa di conflitti interiori e dolorose estrusioni, in un'educazione alla libertà che conduca alla ferma condanna di ciò che è socialmente intollerabile, al rifiuto della mera soddisfazione individualistica a favore di valori universali ... Per quanto concerne l'educazione sessuale, la psicoanalisi è sempre dalla parte della pedagogia progressista. Originariamente apparsa come arte terapeutica, la psicoanalisi ha avanzato a ogni medico la richiesta di essere un pedagogista cedendo il compito di prevenire le nevrosi all'educatore (insegnante)⁸.

Negli anni 1920-1930, i principali componenti della pedagogia Sovietica erano le scienze dello sviluppo infantile, come la pedologia (scienza complessa dello sviluppo del bambino), la riflessologia (studiava l'attività mentale come insieme di riflessi) e la psicotecnica (ramo specialistico della psicologia che ha per oggetto l'applicazione di metodi sperimentali ai problemi economici e sociali e della vita lavorativa)⁹. Disciplina non meno importante in quegli anni era la psicoanalisi. Come sosteneva Olga Suchomlinskaja, figlia del famoso pedagogista ucraino Vasilij Suchomlinskij, "la particolarità della pedagogia sovietica era costituita dal fatto che, da ogni termine o concetto carico di denotazione positiva, subito, quasi automaticamente, ne scaturiva e se ne affermava un altro, di contenuto negativo", definendo tali cliché come "borghesi" e "imperialistici"¹⁰.

Lo stesso destino attendeva la psicoanalisi, che subiva, ogni anno sempre più, attacchi da parte di rappresentanti del governo sovietico, come testimoniano pubblicazioni quali *Freudismo e ideologia borghese*, pubblicata da M. Reisner nella monografia collettiva *Freud. Personalità, dottrina e scuola* e redatta da F. Vittels (Leningrado, 1925). D'altro lato, però, Trockij e la Krupskaja erano sostenitori delle teorie della psicoanalisi. In particolare, la moglie di Vladimir Lenin era convinta che compito principale della pedagogia fosse il trasferimento degli impulsi dal subcosciente al cosciente.

Persona nota all'interno della comunità psicanalitica russa e fon-

⁸ V. Ryžkov, *Psicoanalisi come sistema educativo*, in "La via dell'illuminazione", 6/1922, p. 217-218 (in lingua russa).

⁹ O. Petrenko, *L'influenza della pedologia sullo sviluppo di un approccio di genere all'educazione e all'educazione degli scolari in Ucraina (anni Venti del XX secolo)*, in "Almanacco storico e pedagogico", 2/2012, p. 27 (in lingua ucraina).

¹⁰ O. Suchomlinskaja, *Pedagogia sovietica come ideologia: un tentativo di ricostruzione storica*, in "Almanacco storico e pedagogico", 1/2014, p. 4 (in lingua ucraina).

datrice della Casa-laboratorio per bambini “Solidarietà internazionale” fu Vera Schmidt, moglie del famoso scienziato sovietico Otto Schmidt. Nel suo laboratorio “Solidarietà internazionale” condusse un esperimento pedagogico con lo scopo di educare alla socializzazione bambini di età compresa fra uno e cinque anni. Tra questi bambini si trovavano i figli di autorevoli personalità sovietiche quali F.Sergeeva (Artëm), M. Frunze, O. Schmidt, nonché Vasilij, il figlio di Iosif Stalin¹¹.

L’idea di un’efficace educazione al sociale permeava tutto il lavoro del laboratorio: l’educazione pubblica scalzava di fatto quella familiare in un sistema che prevedeva gli educatori a sostituzione dei genitori. Obbligo degli educatori era un lavoro psicoanalitico su se stessi, al fine di liberarsi da pregiudizi formati durante il loro percorso di istruzione e al fine di non traumatizzare i bambini con le loro tensioni rimosse¹².

Oltre a Vera Schmidt, la pedagogia psicoanalitica del laboratorio venne sviluppata da scienziati sovietici come R. Averbuch, Moisej Wolf, I. Ermakov, Sabina Špilrein e altri, che osservavano i bambini ventiquattr’ore su ventiquattro. Per di più, tutto il personale della casa-laboratorio si occupava della raccolta e dello studio scientifico dei risultati ricevuti, di dare consigli pratici agli insegnanti e agli educatori degli asili, di diffondere le teorie psicoanalitiche sull’infanzia. Esso, inoltre, forniva consulenze psicoanalitiche a bambini e ad adulti, si occupava della formazione professionale del futuro organico come richiesto dall’Istituto statale di psicoanalisi¹³. Scopo fondamentale di quest’ultimo era lo sviluppo di una pedagogia psicoanalitica scientificamente argomentata, basata sull’osservazione del comportamento istintivo degli alunni, dei loro giochi spontanei, del linguaggio, delle manifestazioni della vita sessuale, ecc.¹⁴.

La Špielrein, Serafim Vasilejskij e Wolf ebbero grande influenza

¹¹ D. Vidra, *La nuova vita della pedagogia psicoanalitica*, in “Issues of Philosophy”, 8/1999, p.130 (in lingua russa).

¹² W.F. Schmidt, *Studi psicoanalitici e pedagogici*, cura di S.F.Sirotkina, Iževsk, ERGO, Vol. 3: *Educazione psicoanalitica* (2009), 2012, p.46 (in lingua russa).

¹³ A. Paramonova, *Discorso psicoanalitico sul bambino in Russia negli anni 1920-1930 (in occasione del Centenario di diventare psicoanalisi infantile in Russia)*, in “Rivista Psicologia e psicotecnica”, 11/2012, p. 65 (in lingua russa).

¹⁴ O. Petrenko, *Attività dell’Istituto Psicoanalitico di Stato (1923-1925) nel contesto dello sviluppo della psicologia e della psicoanalisi*, in “Psicologia: Realtà e Prospettive”, 7/2016, p.167 (in lingua ucraina).

sull'evoluzione della psicoanalisi, rispettivamente, in Russia, Bielorussia e Ucraina. Le idee chiave della Špielrein, studentessa di Jung e seguace di Freud, riguardavano principalmente l'ambivalenza delle manifestazioni distruttive e sessuali nel comportamento dei bambini, l'ambiguità dei loro sogni, dei loro disegni e delle loro fobie.

Poco studiata rimane la figura di Serafim Vasilejskij, professore dell'Università statale bielorusca, che indagò metodi di educazione sessuale dei bambini sulla base della teoria della psicoanalisi e che nel 1939 venne licenziato per "avere divulgato perversioni pedagogiche nei corsi di psicologia infantile". Il più grande merito di Vasilejskij, nel contesto dello sviluppo della pedagogia psicoanalitica, fu la traduzione del libro del collega britannico Charles W. Kimmins, *Children's dreams* (ossia "I sogni dei bambini", 1921), dove lo scienziato aveva analizzato i sogni di circa seimila bambini di età compresa fra i cinque e i sedici anni raggruppandoli in base alla loro età, al loro cetto sociale e ai loro passatempo¹⁵.

La figura e l'attività di Wolf, originario di Odessa e noto traduttore di letteratura psicoanalitica dal tedesco, rappresentano uno degli esempi più significativi nella storia dello sviluppo della psicoanalisi nell'URSS. In qualità di membro della Società psicoanalitica di Vienna e fondatore dell'Associazione psicoanalitica russa, egli indagò la psicologia dei capricci infantili e i problemi legati alla rappresentazione della fantasia e della realtà nella psiche del bambino. Fu, inoltre, il primo ad avere richiamato l'attenzione sulla crisi della psicoanalisi nell'URSS e a discutere con il "freudomarxista" Wilhelm Reich dell'impossibilità e inammissibilità di una fusione fra psicoanalisi e marxismo.

Wolf chiese di prendere in considerazione le sue raccomandazioni esclusivamente come perizie o consulenze mediche, basate sull'osservazione reale della psiche di un adulto malato e di un bambino sano. Indagando il pensiero arcaico (simbolico) e realistico del bambino giunse alla conclusione che quanto più deboli sono la coscienza e il pensiero astratto, tanto più importante è il ruolo svolto dai simboli nell'attività mentale. Pertanto, in considerazione della debolezza del pensiero cosciente, compito della pedagogia psicoanalitica è quello di adattare le tendenze primitive dei bambini alle norme e alle esigenze

¹⁵ N. Stojuchina, D. Loginovskich, *Pedagogia sovietica come ideologia: un tentativo di ricostruzione storica*, in "Almanacco storico e pedagogico", 1/2014, 2 (39), pp. 69-70 (in lingua russa).

culturali. Tale processo sarà sicuramente accompagnato da emozioni negative causate dal disturbo della pace interiore e dell'equilibrio mentale. A questo si aggiungerà il fastidio provocato dal fatto che la realtà richiede perdite, restrizioni e la negata soddisfazione dei propri desideri. Tutto ciò porterà il bambino ad avere i suoi primi conflitti vitali¹⁶.

4. *Crisi e divieto totale della psicoanalisi da parte del governo bolscevico*

La psicoanalisi nell'URSS, sostenuta per lungo tempo da rappresentanti del potere sovietico quali Nadežda Krupskaja, Anatolij Lunačarskij e Lev Trockij, venne vietata, come la pedologia e la psicotecnica, dopo la pubblicazione del decreto "Sulle distorsioni pedologiche nel sistema del Commissariato popolare per l'educazione" (1936) emanato dal Comitato Centrale del Partito Comunista di tutta l'Unione (bolscevichi). Precedentemente, all'inizio del 1931, all'interno dell'Accademia per la formazione comunista a Mosca, si tennero iniziative mirate alla condanna degli "errori ideologici" di Lev Vigotskij, Aaron Zalkind, Aleksandr Luria e altri per avere mostrato "insufficiente premura" nei confronti della psicoanalisi e del freudismo. Con il passare degli anni, nel paese si rafforzarono slogan di rinnegamento della psicoanalisi quale "visione ideologicamente scorretta" e teoria antimarxista incompatibile con l'educazione di classe.

Peraltro, un anno prima del decreto di Stalin, l'Istituto centrale per la salute dei bambini e degli adolescenti pubblicò la monografia del professore Pavel Blonskij *Saggi sulla sessualità infantile*, del 1935¹⁷. Nell'introduzione egli sottolineava il fatto che "lo studio della sessualità infantile è a tutt'oggi in equilibrio tra due miti opposti, ma ugualmente falsi: il mito di un bambino sessualmente incontaminato e il mito freudiano del bambino-erotomane".

Nel capitolo "Nei confronti della critica alla teoria freudiana della sessualità infantile", Blonskij sottolineava che questa di Freud era la teoria più gettonata, appoggiata anche dai non sostenitori della psicoanalisi. A tale riguardo il professore riteneva che il metodo di osservazione dei bambini utilizzato da Freud fosse inefficace rispetto al me-

¹⁶ M. Wolf, *Psicologia dei capricci dei bambini*, San Pietroburgo, VEIP, 2007, pp.11-14 (in lingua russa "Психология детских капризов").

¹⁷In lingua russa: П. Блонский «Очерки детской сексуальности» (1935).

todo retrospettivo che forniva informazioni sulle sofferenze sessuali di un bambino partendo dall'anamnesi dell'adulto. Criticando la psicoanalisi per la mancanza di sistematica e casistica, Blonskij contribuì alla graduale persecuzione della dottrina freudiana nell'URSS.

Di conseguenza, in un contesto di lotta contro “manipolazioni opportuniste di destra e di sinistra”, la psicoanalisi venne categorizzata come teoria menscevica (di sinistra) che risultava vietata. Molti simpatizzanti della psicoanalisi, come I. Ermakov, che non poterono rinnegare le idee di Freud – teorie che a suo tempo Luria aveva fatto proprie con riferimento alla riflessologia di Pavlov – divennero perseguitati politici. Alcuni emigrarono dalla Russia, come ad esempio Moisej Wolf che andò in Palestina (Israele), dove creò nel 1934 l'Associazione psicoanalitica palestinese – dal 1948 detta israeliana – e dove favorì la creazione dell'Istituto psicoanalitico di Gerusalemme nel 1947.

5. Conclusioni

Negli anni successivi, sul territorio dell'Unione Sovietica, ci si dimenticò delle teorie della psicoanalisi fino all'emissione nel 1996 del decreto “Sulla rinascita e sullo sviluppo della psicoanalisi filosofica, clinica e applicata” da parte del presidente Boris El'cin. In questo modo la psicoanalisi fu l'ultima scienza, dopo la genetica e la cibernetica, a essere riabilitata in seguito al collasso dell'URSS.

Nel corso degli ultimi trent'anni la psicoanalisi continua a svilupparsi in maniera attiva, principalmente in Russia e in Ucraina. Tuttavia, se in Russia il più autorevole Istituto di Psicoanalisi dell'Europa orientale di San Pietroburgo è stato privato della licenza del Ministero dell'Istruzione e della Scienza, in Ucraina vanno aumentando associazioni psicoanalitiche che operano intensamente nelle più grandi città del paese.

Tenuto conto della crescita di attenzione nei confronti della teoria psicoanalitica, si vedono prospettive di ulteriori ricerche nello studio della componente pratica della psicoanalisi, e in particolare riguardo alle attività della casa-laboratorio per i bambini “Solidarietà internazionale”, della scuola “Summerhill” di Alexander Sutherland Neil, dell'Orfanotrofio sperimentale viennese “Baumgarten” (nato nel 1919), della scuola “Hitching”, diretta da Anna Freud e altri.

Riferimenti bibliografici

Chomulenko T.B., Bondarenko L.I., *Sulla storia del problema della psicoanalisi in pedagogia*, in “Bollettino dell’Università pedagogica nazionale di Charkiv intitolato a G.S.Skovoroda”, Serie: Psicologia, 41/2011

Cibarelli F., *Pedagogia psicoanalitica*, Teramo, Libreria Psicoanalitica Italiana, 1924

Enciclopedia psicologica del profondo, parte II, *Nuove direzioni in psicoanalisi. Psicoanalisi della società. Movimento psicoanalitico. Psicoanalisi nell’Europa orientale*, Mosca, “Kogito-Center”, MGM, 2001

Mamardashvili M., *A proposito di psicoanalisi*, San Pietroburgo, Piter, 2001

Paramonova A., *Discorso psicoanalitico sul bambino in Russia negli anni 1920-1930 (in occasione del Centenario di diventare psicoanalisi infantile in Russia)*, in “Rivista Psicologia e psicotecnica”, 11/2012

Petrenko O., *Attività dell’Istituto Psicoanalitico di Stato (1923-1925) nel contesto dello sviluppo della psicologia e della psicoanalisi*, in “Psicologia: Realtà e Prospettive”, 7/ 2016

Petrenko O., *L’influenza della pedagogia sullo sviluppo di un approccio di genere all’educazione e all’educazione degli scolari in Ucraina (anni Venti del XX secolo)*, in “Almanacco storico e pedagogico”, 2/2012

Ryžkov V., *Psicoanalisi come sistema educativo*, in “La via dell’illuminazione”, 6/1922

Schmidt W.F., *Studi psicoanalitici e pedagogici*, cura di S.F.Sirotkina, Iževsk, ERGO, Vol. 3: *Educazione psicoanalitica* (2009), 2012

Stojuchina N., Loginovskich D., *Psicoanalisi nella pedagogia sovietica negli anni 1920–1930*, Bollettino scientifico di Privolžskij, 2014

Suchomlinskaja O., *Pedagogia sovietica come ideologia: un tentativo di ricostruzione storica*, in “Almanacco storico e pedagogico”, 1/2014

Vidra D., *La nuova vita della pedagogia psicoanalitica*, in “Issues of Philosophy”, 8/1999

Wolf M., *Psicologia dei capricci dei bambini*, San Pietroburgo, VEIP, 2007

Seconda Parte
La rivoluzione russa e l'Italia di sinistra

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 105-132

“Critica Sociale” e la rivoluzione russa (1917-1926)

Giovanna Savant

La rivoluzione di febbraio è accolta con favore dall'ala moderata del PSI, che ha in “Critica Sociale” il principale organo di espressione. La caduta dello zar sembra aprire una fase democratica il cui scopo è di trasformare l'autocrazia russa in un moderno regime rappresentativo. La rivista turatiana segue prima con simpatia e poi con preoccupazione crescente le vicende russe, fino a quando l'avvento al potere dei bolscevichi cancella ogni speranza di uno sviluppo democratico. Da questo momento, il giudizio sulla Russia dividerà le due anime del PSI in modo irrimediabile: mentre i massimalisti guarderanno alla dittatura bolscevica come a un modello, per i moderati costituirà un'aberrazione dei canoni del materialismo storico.

The Revolution of February is welcomed by the moderate wing of the Italian Socialist Party, which has in “Critica Sociale” the main media outlet. The Czar's fall seems to open a democratic phase that aims to get Russian autocracy into a modern representative system. The review of Turati, at first, is pleased about the Russian events, but later it shows a rising concern until the Bolsheviks come to power destroying all hope for democratic development. Since this moment, the judgment on Russia will separate irreparably the two souls of the Italian Socialist Party: the maximalists see the Bolshevik dictatorship as a model, while the moderates consider it an aberration of the principles of the historical materialism.

Parole-chiave: Rivoluzione bolscevica, Partito socialista italiano, Materialismo storico, Riformismo, Utopia

Keywords: Bolshevik revolution, Italian Socialist Party, Historical materialism, Reformism, Utopia

1. Introduzione

Il Partito socialista italiano, negli anni antecedenti alla Grande guerra, ha una conoscenza superficiale e frammentaria della realtà russa, della vita interna del suo movimento rivoluzionario e delle correnti che vi predominano. Tale considerazione vale sia per l'ala intransigente e rivoluzionaria del PSI, sia per quella riformista, che ha in “Critica Sociale” il principale organo di espressione.

La rivista fondata da Filippo Turati rappresenta, sin dalle origini,

un efficace strumento di informazione sulla vita dei movimenti operai stranieri, ma una delle sue maggiori lacune riguarda proprio l'impero zarista, nonostante la presenza al fianco del leader riformista di una celebre russa, Anna Kuliscioff. La spiegazione risiede nel fatto che, da un lato, la stessa Kuliscioff ha conservato contatti sporadici con il movimento operaio russo e, dall'altro, "Critica Sociale" guarda tradizionalmente alla Germania quale paese dove appare più probabile l'avvento del socialismo, data la presenza di un forte partito d'ispirazione marxista e di una realtà altamente industrializzata¹.

È soltanto tra il maggio e il luglio del 1914 che la rivista turatiana pubblica un lungo saggio dedicato al Partito operaio socialdemocratico russo: l'articolo, nettamente orientato in senso filo-menscevico, definisce i socialisti raccolti in tale corrente come i soli dotati di senso pratico, perché vogliono legare saldamente il partito alle masse e battersi prima di tutto per quelle libertà politiche che mancano nella Russia zarista. I bolscevichi sono presentati come "la frazione propugnatrice del carattere cospiratorio e antioperaio del partito" e tra questi, il gruppo guidato da Lenin, è considerato quello più "settario e utopista" di tutti. Tuttavia, nonostante le divergenze teoriche e tattiche, si ritiene che per fronteggiare efficacemente la reazione coalizzata dell'autocrazia e del capitale, i vari socialisti russi debbano restare saldamente uniti².

Nel 1915, a settembre, nella cittadina svizzera di Zimmerwald, esponenti del socialismo italiano e russo hanno modo di incontrarsi e di discutere, insieme ad altre minoranze dell'Internazionale rimaste ostili alla guerra, quale metodo di azione usare per arrivare prima possibile alla pace generale. In tale occasione e nel successivo convegno di Kienthal, avvenuto nell'aprile del 1916, Lenin propone di trasformare la guerra imperialista in corso in guerra rivoluzionaria, ma la maggior parte dei presenti, italiani compresi, aderisce a una tesi meno estremistica, che esorta le masse a battersi per l'affermazione di prin-

¹ Si veda: S. Caretti, *La rivoluzione russa e il socialismo italiano (1917-1921)*, Pisa, Nistri-Lischi, 1974, pp. 8-9 e G. Arfè, "Critica Sociale" e la rivoluzione russa, in "Critica Sociale", LIV, n. 20, 20 ottobre 1962, pp. 511-514.

² E. Ciarsky, *La rinascita proletaria e socialista in Russia*, in "Critica Sociale", XXIV, n. 13, 1-15 luglio 1914, pp. 418-421. Ciarsky è uno degli pseudonimi usati da Eugenij Anan'in, un menscevico esule in Italia sin dal 1913, dove, dopo il biennio rosso, risiederà stabilmente fino alla morte avvenuta nel 1968. Si veda: A. Tamborra, *Esuli russi in Italia dal 1905 al 1917*, Roma-Bari, Laterza, 1977, pp. 162-165.

cipi democratici e di pacifica convivenza fra gli Stati³.

Nessuno dei due incontri lascia traccia sulla rivista riformista, né la situazione interna dell'impero russo che, dopo l'ingresso nel conflitto mondiale, peggiora rapidamente anno dopo anno, trova spazio sulle colonne di "Critica Sociale", per cui lo scoppio dei moti di Pietrogrado, agli inizi del 1917, coglie di sorpresa l'intero gruppo raccolto intorno a Turati⁴.

2. La rivoluzione di febbraio

L'unica personalità di spicco tra i riformisti a commentare con entusiasmo l'avvento della rivoluzione di febbraio è, non a caso, la russa Anna Kuliscioff, in una lettera a Turati del 16 marzo 1917, giorno in cui si diffonde la notizia dell'abdicazione dello zar e della costituzione di un governo provvisorio di stampo liberale. Nel testo, si dichiara che la sollevazione popolare, oltre a liberare milioni di russi dall'autarchia, potrebbe diffondersi in Germania e portare a una svolta democratica nella storia europea⁵. Turati risponde seccamente che dei fatti russi "non se ne capisce niente" e, influenzato dai sospetti diffusi in tutta l'Intesa circa le simpatie tedesche dello zar, ipotizza che il movimento sia gestito dall'alto, "dai guerraioli di Russia", per continuare a oltranza la lotta contro le potenze centrali⁶. La Kuliscioff replica furiosa che il neutralismo ha ormai reso "ciechi e ottusi" i socialisti italiani, poiché non comprendono che si tratta di una rivoluzione politica "in grande stile", del tutto simile a quella francese, e non di una sommossa pilotata da una *élite*. Prevede che vi saranno probabilmente "lunghe convulsioni" e tentativi reazionari, ma è certa che la rivoluzione sia in cammino e che non possa in alcun modo essere fermata⁷.

³ Si veda: E. Ragionieri, *Il socialismo italiano e il movimento di Zimmerwald*, in "Belfagor", XXVIII (1973), n. 2, pp. 144-146 e H. König, *Lenin e il socialismo italiano. 1915-1921*, Firenze, Vallecchi, 1972, p. 22.

⁴ Per una disamina delle condizioni economiche e sociali dell'impero zarista negli anni della Grande guerra e sulla rivolta di Pietrogrado del febbraio 1917, si veda: A. Graziosi, *L'Urss di Lenin e Stalin. Storia dell'Unione Sovietica 1914-1945*, Bologna, il Mulino, 2007, pp. 67-80.

⁵ Cfr. F. Turati, A. Kuliscioff, *Carteggio*. IV. 1914-1918, tomo I, raccolto da A. Schiavi, a cura di F. Pedone, Torino, Einaudi, 1977, 6 voll., pp. 446-447.

⁶ F. Turati, Lettera del 16 marzo 1917, *Carteggio* cit., pp. 448-450.

⁷ A. Kuliscioff, Lettera del 17 marzo 1917, *Carteggio* cit., pp. 453-454.

La sua ira si placa il 23 marzo, quando, alla Camera, Turati invia un saluto al popolo russo, per “il formidabile riscatto” che sta compiendo, auspicando tuttavia in modo piuttosto ambiguo che gli eventi in corso possano giovare a tutti i fini, sia di guerra sia di pace⁸.

Pochi giorni dopo, su “Critica Sociale”, appare un editoriale di Claudio Treves di plauso alla rivoluzione, considerata l’inizio di una fase democratica il cui scopo è di trasformare l’autocrazia russa in un moderno regime rappresentativo. Il deputato riformista, seguendo la concezione gradualista del socialismo tipica della rivista turatiana, dichiara che al termine di tale processo la Russia sarà ancora borghese, perché la storia può procedere a salti, “ma nessun salto può varcare gli oceani”. Tuttavia, anche se il paese resterà sotto la dominazione capitalistica, le libertà conquistate favoriranno lo sviluppo del movimento operaio. La politica interna diventerà “la palestra” che attirerà tutti gli sforzi, per la rigenerazione politica e amministrativa dell’ex impero zarista, per cui Treves esclude l’ipotesi, accarezzata da tutti gli alleati della Russia, che l’insurrezione possa indurre il nuovo governo a intensificare il suo sforzo bellico⁹.

La rivoluzione, “nata dal logoramento del popolo in guerra” gioverà ugualmente all’Intesa, costituendo un esempio per gli imperi centrali: infatti, mentre nelle democrazie, essa “sconta gran parte del suo potere di suggestione nel regime liberale già stabilito”, nelle autocrazie “nemmeno una parcella della sua virtù di istigazione va perduta”¹⁰.

In questa prima fase, la rivista insiste sugli effetti positivi della rivoluzione nei confronti della guerra in corso, associandola in tal senso all’intervento americano: quando ad aprile il governo russo dichiara di rinunciare a ogni espansione territoriale e il presidente Woodrow Wilson afferma a sua volta che gli Stati Uniti, appena entrati nel conflitto, combatteranno per una pace generale equa e giusta, i riformisti ritengono che l’Intesa non sia più la stessa, ma abbia subito un rinnova-

⁸ F. Turati, *Discorsi parlamentari*. I., Roma, Camera dei Deputati, 1950, 3 voll., p. 1230.

⁹ Noi, *Primavera di rivoluzione*, in “Critica Sociale”, XXVII, n. 6, 16-31 marzo 1917, pp. 81-83. L’articolo è così firmato perché la conclusione, inneggiante al socialismo che trionferà gradualmente, è di Anna Kuliscioff. Si veda: Lettera a Turati del 21 marzo 1917, in F. Turati, A. Kuliscioff, *Carteggio* cit., pp. 468-469.

¹⁰ C. Treves, *La crisi dell’Intesa. La rivoluzione russa e l’Intesa*, in “Critica Sociale”, XXVII, nn. 7-8, 1-15, 16-30 aprile 1917, pp. 97-99.

mento in profondità¹¹. Su "Critica Sociale", Turati afferma che la guerra in corso è diventata una "lotta contro un solo imperialismo, da parte di una vasta democrazia"¹². Da questo momento, i moderati cercheranno di convincere il proletariato italiano a parteggiare apertamente per la monarchia sabauda e i suoi alleati¹³.

La rivista si cura assai meno dei possibili sviluppi delle lotte interne in Russia, giudicandole temporaneamente concluse con l'avvento di un governo democratico. Non manca tuttavia qualche voce fuori dal coro, che ritiene che l'approdo della rivoluzione possa essere, in tempi brevi, il socialismo. È quel che sostiene Alessandro Schiavi, pubblicando su "Critica Sociale" un saggio molto lungo e ben documentato in merito alla questione agraria in Russia: partendo dalla riforma introdotta nel 1861 e giungendo fino allo scoppio della Grande guerra, l'autore evidenzia come tutte le misure adottate dai vari governi alternatisi al potere non abbiano saziato che in piccola parte la fame di terra dei contadini. Nelle conclusioni, riferendosi al progetto del nuovo ministro dell'Agricoltura Viktor Černov – leader del Partito socialista rivoluzionario, espressione delle grandi masse lavoratrici rurali – di espropriare le terre, dichiara che tale programma intacca la struttura del regime borghese nelle sue basi "e avvicina di un colpo il principio di attuazione del socialismo nella sua pienezza"¹⁴.

Schiavi esprime un'opinione simile a quella della corrente rivoluzionaria del partito: nelle prime settimane dopo i moti di Pietroburgo, sull'"Avanti!", appaiono numerosi articoli a sostegno di Černov e del suo tentativo di abolire la proprietà privata della terra. Ne è autore l'esule russo Vasilij Sukomlin, anch'egli socialrivoluzionario, a cui il

¹¹ Cfr. G. Savant, *Intransigenti e collaborazionisti. Serrati e Treves davanti alla Grande Guerra*, Roma, Aracne, 2013, pp. 56-57.

¹² F. Turati, *Postilla* ad A. Osimo, *Verso albe nuove...*, in "Critica Sociale", XXVII, n. 9, 1-15 maggio 1917, pp. 123-126. L'unico imperialismo rimasto, per Turati, è quello delle potenze centrali.

¹³ In tal senso si esprime Turati in una lettera a Camillo Corradini del 11 maggio 1917, ora in *Appendice* a G. De Rosa, *Giolitti e il fascismo in alcune sue lettere inedite*, Roma, Ed. Storia e Letteratura, 1957, p. 57.

¹⁴ A. Schiavi, *La fame di terra dei contadini russi*. I., in "Critica sociale", XXVII, n. 11, 1-15 giugno 1917, pp. 152-155. Nello stesso anno, il saggio uscirà in opuscolo: *La fame di terra dei contadini russi*, Milano, Avanti! editrice. Verrà ristampato con una nuova *Prefazione* dell'autore nel 1922, sempre dalla stessa casa editrice.

direttore Giacinto Menotti Serrati affida la maggior parte dei commenti relativi ai fatti nell'ex impero zarista. Dietro lo pseudonimo di Junior, egli descrive la rivoluzione in corso come una partita politica ancora aperta, il cui sbocco potrà essere il socialismo, se la classe lavoratrice continuerà a lottare per portare avanti l'opera di rinnovamento iniziata con i moti di piazza¹⁵.

Nel gruppo turatiano, Schiavi occupa una posizione isolata: la linea ufficiale della rivista rimane quella espressa da Treves, fiduciosa cioè in una rivoluzione democratica che gioverà al proletariato per la conquista delle armi essenziali per la sua lotta di classe¹⁶.

3. *Il governo Kerenskij*

Con il passare delle settimane, i leader dell'Intesa vedono frustrate le loro aspettative circa un maggior sforzo bellico da parte della Russia rivoluzionaria e cominciano a guardare con sospetto all'azione di controllo che il Soviet di Pietrogrado esercita sull'esecutivo¹⁷.

“Critica Sociale” esalta l'operato della nuova istituzione proletaria, già apparsa nella insurrezione del 1905, dichiarando che difenderà la rivoluzione dagli eserciti stranieri “fino all'ultima goccia di sangue” e ne svilupperà tutto il contenuto politico e sociale, lottando contro gli interessi della borghesia liberale. La causa del Comitato degli operai e dei soldati “è la nostra causa, quella che il socialismo internazionale difende e sprona!”¹⁸.

L'attenzione dei riformisti per le vicende russe cresce nell'estate del 1917, quando si forma un nuovo governo di coalizione presieduto dal socialista moderato Aleksandr Kerenskij: Treves afferma che deve avere il pieno appoggio di tutta l'Internazionale e respinge le accuse dell'Intesa che stia cercando un accordo con le potenze centrali per

¹⁵ Si veda, ad esempio: Junior, *Gli “elementi demagogici” e i nuovi uomini d'ordine*, in “Avanti!”, 21 marzo 1917. Sulla figura di Sukomlin e sulla sua collaborazione al massimo organo socialista, rinvio a: A. Venturi, *Rivoluzionari russi in Italia dal 1917 al 1921*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 13-77.

¹⁶ Si veda: L. Cortesi, *Note sulle correnti del P.S.I. nel 1917 di fronte alla rivoluzione russa*, in “Movimento operaio e socialista”, XIV (1968), nn. 3-4, pp. 139-199 e S. Caretti, *La rivoluzione russa* cit., p. 50.

¹⁷ Cfr. G. Petracchi, *La Russia rivoluzionaria nella politica italiana. Le relazioni italo-sovietiche 1917-1925*, Bari-Roma, Laterza, 1982, pp. 25-27.

¹⁸ C. Treves, *La crisi dell'Intesa. La rivoluzione russa e l'Intesa*, in “Critica sociale”, XXVII, nn. 7-8, 1-15, 16-30 aprile 1917, pp. 97-99.

uscire dal conflitto. Per "Critica Sociale", nessun vero socialista può volere la pace separata, perché si tratta di un atteggiamento egoista: "è la pace di chi pensa solo per sé, agli interessi del proprio paese, mentre il resto del mondo continua a maciullarsi nella guerra"¹⁹.

Treves ritiene che neppure Lenin, il leader bolscevico rientrato in Russia ad aprile dalla Germania, desideri uscire dal conflitto e lo difende dalle accuse dell'Intesa di essere un agente tedesco. Lo definisce una persona "rispettabilissima", ma esorta i compagni della frazione rivoluzionaria del PSI a non preferirlo a Kerenskij, nella convinzione che quest'ultimo, essendo a capo del governo, possa spingere gli alleati verso una pace di diritto, senza annessioni né indennità: "la più rapida pace in Europa non si chiama Lenin, ma Kerenskij, perché Kerenskij è la forza messa al servizio della pace e della rivoluzione europea"²⁰.

Gli appelli di "Critica Sociale" alla prudenza e a non conferire a nessuna corrente la palma del socialismo cadono nel vuoto: a luglio, Junior, sostenitore di Černov, sospende la propria collaborazione all'"Avanti!" e dalla Russia cominciano ad arrivare le prime lettere di Angelica Balabanoff, decisamente orientate in favore dei bolscevichi e del loro leader Lenin²¹. Il suo pensiero e i suoi scritti sono ancora poco conosciuti in Europa, ma è considerato un simbolo di intransigenza socialista e il suo prestigio, tra le masse più radicalizzate e i dirigenti di partito rivoluzionari aumenta quando, sempre nel mese di luglio, viene colpito da un mandato di arresto per aver cercato di forzare la situazione nel corso di nuovi moti popolari, prodotti dal carovita e dalla stanchezza per la guerra²².

Poche settimane dopo, giungono in Italia quattro rappresentanti del Soviet di Pietrogrado, che ha approvato in maggioranza le misure coercitive nei riguardi dei bolscevichi. Essi cercano di ottenere l'adesione del PSI a una Conferenza internazionale da svolgersi a

¹⁹ Id., *Nelle viscere dell'Intesa*, ivi, n. 10, 16-31 maggio 1917, pp. 133-135. Sull'avvento di Kerenskij al potere, si veda: A. Graziosi, *L'Urss di Lenin e Stalin* cit., pp. 86-87.

²⁰ C. Treves, *Da Parigi a Stoccolma*, in "Critica sociale", XXVII, n. 15, 1-15 agosto 1917, pp. 193-195.

²¹ Si veda, ad esempio: A. Balabanoff, *Lettere dalla Russia*, in "Avanti!", 3 luglio 1917.

²² Cfr. A. Graziosi, *L'Urss di Lenin e Stalin* cit., pp. 87-88.

Stoccolma, allo scopo di raggiungere al più presto una pace generale equa e giusta, senza tuttavia compromettere l'impegno bellico della Russia a fianco degli alleati²³. Data la comune finalità di intenti, vengono accolti di buon grado dal governo italiano, che concede loro la possibilità di tenere conferenze pubbliche lungo tutta la penisola²⁴. A Milano, sono ricevuti calorosamente dalla giunta socialista di Emilio Caldara e Turati pronuncia un discorso in cui esalta la rivoluzione nell'ex impero zarista come quella che più di ogni altra nella storia "è vicina ai grandi ideali che i marxisti perseguono", anche se "non è ancora una rivoluzione socialista"²⁵.

Tuttavia, nelle varie città visitate dai delegati russi, le folle li accolgono acclamando Lenin e nessun dirigente socialista che li accompagna si preoccupa di spiegare che, in realtà, è all'opposizione e per giunta ricercato. Il "grossolano equivoco" è denunciato da "Critica Sociale" e, nei giorni successivi, i riformisti assistono preoccupati allo scoppio dei moti torinesi, innescati dalla mancanza del pane, ma rapidamente trasformati in una protesta contro la guerra, al grido, più volte ripetuto dagli insorti, di 'fare come in Russia'. La brutale repressione operata dalle forze dell'ordine lascia sul terreno una decina di morti e diversi feriti²⁶.

Sulla rivista, attraverso la penna di Giovanni Zibordi, i moderati lamentano come si stia formando una psicologia di impazienza tra i militanti alla base, per cui essi accolgono semplicisticamente la suggestione degli avvenimenti russi e ritengono di poterne applicare l'esempio in Italia. Ma la cosa più grave è che tale atteggiamento riguarda anche molti dirigenti del partito, i quali, senza tenere conto della profonda diversità delle condizioni economiche e politiche tra l'Italia e l'ex impero zarista, prendono la rivoluzione russa come un

²³ Cfr. S. Caretti, *La rivoluzione russa* cit., pp. 71-72. Si tratta di Iosif Gol'denberg, Henryk Erlich, Nikolaj Rusanov e Aleksandr Smirnov, di varie tendenze socialiste esclusa la bolscevica. La stampa dell'Intesa li ribattezza sarcasticamente "gli argonauti della pace".

²⁴ Cfr. L. P. D'Alessandro, *La rivoluzione in tempo reale. Il 1917 nel socialismo italiano tra rappresentazione, mito e realtà*, in M. Di Maggio (a cura di), *Sfumature di rosso. La rivoluzione russa nella politica italiana del Novecento*, Torino, Accademia University Press, 2017, pp. 3-26.

²⁵ *Il discorso di Filippo Turati*, in "Avanti!", 13 agosto 1917.

²⁶ La Critica Sociale, in "Critica Sociale", XXVII, n. 16, 16-31 agosto 1917, p. 210. Sui moti torinesi, si veda: P. Spriano, *Storia di Torino operaia e socialista. Da De Amicis a Gramsci*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 416-431 e G. Carcano, *Cronaca di una rivolta. I moti torinesi del 1917*, Torino, Stampatori, 1977.

valido punto di riferimento²⁷.

4. La rivoluzione d'ottobre e il trattato di pace di Brest-Litovsk

Nonostante le persecuzioni governative, nell'estate del 1917 i bolscevichi vedono crescere il loro prestigio tra i soldati e appoggiano le occupazioni di terre dei contadini poveri. Rapidamente, conquistano molti soviet urbani e, a ottobre, Trockij assume la presidenza di quello di Pietrogrado, formando un comitato militare rivoluzionario che può controllare oltre ventimila armati; si può quindi affermare che, sebbene il consenso dei massimalisti russi non sia maggioritario nel paese, la presa del potere avvenga con il sostegno silente di importanti settori della società²⁸.

L'eco dei fatti russi appare piuttosto attutita in Italia, giungendo la notizia dell'insurrezione nello stesso periodo della rotta di Caporetto: il 9 novembre, l'"Avanti!" annuncia che i bolscevichi hanno occupato tutti i posti strategici di Pietrogrado e che Kerenskij è in fuga, ma avverte che "è impossibile determinare l'importanza e la durata degli avvenimenti attuali"²⁹. Nei giorni successivi, la situazione appare convulsa, finché il 24 novembre, Serrati esalta la formazione di un nuovo esecutivo rivoluzionario con a capo Lenin³⁰.

Sull'organo riformista, non vi sono commenti diretti ai fatti russi, in attesa che le cose si chiariscano meglio; tuttavia, sulla base delle scarse notizie lasciate filtrare dalla censura, Turati ipotizza che il colpo di Stato sia stato "un bluff", concertato tra Kerenskij e Lenin: poiché il paese non è più in grado di combattere, il capo del governo ha lasciato il potere nelle mani dei massimalisti, affinché siano loro a stipulare la pace separata, "salvo riprendere il timone più tardi"³¹.

Il primo vero giudizio critico sulla rivoluzione d'ottobre appare sol-

²⁷ Cfr. G. Zibordi, *Correnti ed elementi della situazione del Partito*, in "Critica sociale", XXVII, n. 19, 1-15 ottobre 1917, pp. 243-245.

²⁸ Si veda: S. Pons, *La rivoluzione globale. Storia del comunismo internazionale 1917-1991*, Torino, Einaudi, 2012, pp. 7-8.

²⁹ *I massimalisti padroni di Pietrogrado*, in "Avanti!", 9 novembre 1917. Sulla reazione della stampa italiana ai fatti russi dell'ottobre 1917, si veda: G. Donnini, *Il 1917 di Russia nella stampa italiana*, Milano, Giuffrè, 1976, pp. 353-419.

³⁰ Cfr. *Lenin capo del nuovo governo*, in "Avanti!", 24 novembre 1917.

³¹ F. Turati, Lettera del 9 novembre 1917, in F. Turati, A. Kuliscioff, *Carteggio* cit., pp. 746-749.

tanto nel gennaio del 1918, quando “Critica Sociale” pubblica una lettera del leader dei menscevichi Julij Martov – avversario di Lenin e del suo tentativo di introdurre il socialismo in un paese economicamente arretrato come la Russia – affermando di condividerne la posizione³².

È Claudio Treves a postillare la lettera, esprimendo quella che sarà l’opinione generale dei riformisti nei riguardi del regime dei Soviet negli anni a venire: Lenin non può, a forza di decreti, superare i periodi dell’evoluzione della proprietà. In Russia mancano sia le condizioni oggettive, sia quelle soggettive per l’avvento della dittatura proletaria: la situazione economica è ferma a una fase precapitalistica, mentre le masse sono troppo ignoranti e rozze per poter apprezzare i vantaggi di un regime socialista. La volontà degli individui non è sufficiente per far compiere balzi alla storia, come credono molti militanti del PSI, soprattutto quelli più giovani, nella loro “spaventosa incultura”³³.

Treves si riferisce ad Antonio Gramsci, autore di un celebre editoriale apparso sull’ “Avanti!” alla fine di dicembre, in cui definisce la rivoluzione bolscevica come “la rivoluzione contro il *Capitale*” di Marx. Tale libro, nell’impero zarista, era letto soprattutto dai borghesi, perché era la dimostrazione “della fatale necessità” che anche qui si formasse una civiltà capitalistica, prima che la classe lavoratrice cominciasse a pensare alla propria riscossa. I fatti, secondo Gramsci, hanno invece dimostrato che i canoni del materialismo storico sono flessibili e non rigidi, come teorizza una certa lettura positivista ed evolucionista della dottrina di Marx che egli vede incarnata nella rivista turatiana: massimo fattore di storia rimane pur sempre l’uomo, o meglio “le società degli uomini”, che sviluppano una volontà collettiva, la quale diventa a sua volta “la plasmatrice della realtà oggettiva”. In Russia, le sofferenze e i rischi condivisi quotidianamente, per tre anni, nelle trincee e nelle caserme, hanno mutato la psicologia delle masse, favorendo la nascita di sentimenti solidaristici sui quali si è innestata la propaganda bolscevica, permettendo così il passaggio al so-

³² La lettera di Martov, indirizzata al «Journal du Peuple», quotidiano parigino, è del 16 dicembre 1917.

³³ Very-Well [C. Treves], *Lenin, Martoff e ... noi!*, in “Critica Sociale”, XXVIII, n. 1, 1-15 gennaio 1918, pp. 4-5.

cialismo³⁴.

Treves respinge con sarcasmo tale interpretazione dei fatti, considerandola un'aberrazione dei canoni del materialismo storico:

Coi decreti si salta a piè pari l'era borghese industriale, si passa dalla economia patriarcale agraria al collettivismo! Si domanda perché con decreti non si crei la società perfettissima e in che differisca cotesta concezione del socialismo dall'*utopismo* di Campanella o di Moro. Qui ci pare chiarissimo che non si abiura più soltanto il *Capitale*, ma financo il *Manifesto*.

Non c'è ancora, tuttavia, una condanna netta dei bolscevichi: la situazione russa appare talmente convulsa da spingere Treves a ipotizzare che l'azione di Lenin possa forse rispondere a "uno stato caotico di necessità storica contingente", ma esclude comunque con forza che i suoi metodi costituiscano una regola universale di trasformazione socialista³⁵.

"Critica Sociale" mantiene un atteggiamento prudente verso i bolscevichi anche quando, nel gennaio del 1918, viene sciolta l'Assemblea Costituente: come spiegherà alcuni mesi dopo Turati, le notizie sul terrore leninista lasciarono i riformisti molto scettici, tanto più che gli inizi di ogni rivoluzione "difficilmente si disgiungono da violenze, disordini e repressioni sanguinose"³⁶.

Alessandro Schiavi, che si conferma come il più estremista del gruppo, arriva a ipotizzare che se, tra le due istituzioni, la Costituente fosse stata la più forte, avrebbe sciolto i Soviet, perché nei periodi rivoluzionari sono frequenti "simili duelli a morte tra poteri rivali"³⁷.

"Critica Sociale" segue con apprensione l'andamento delle trattative di pace tra la Russia e le potenze centrali, che si concludono nel

³⁴ A. G., *La rivoluzione contro il Capitale*, in "Avanti!", 24 dicembre 1917; ora in A. Gramsci, *Scritti (1910-1926)*. II. 1917, a cura di L. Rapone, con la collaborazione di M. L. Righi e il contributo di B. Garzarelli, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2015, pp. 617-621. Sul dibattito innescato dall'editoriale gramsciano in ambito socialista, rinvio a: G. Savant, *Bordiga, Gramsci e la Grande Guerra (1914-1920)*, Napoli, La Città del Sole, 2016, pp. 195-201.

³⁵ Very-Well, *Lenin, Martoff e ... noi!*, cit.

³⁶ *Il terrore*, in "Critica Sociale", XXVIII, n. 19, 1-15 ottobre 1918, pp. 222-223. Sull'episodio dello scioglimento della Costituente: A. Graziosi, *L'Urss di Lenin e Stalin* cit., p. 93.

³⁷ Sticus (A. Schiavi), *L'atmosfera cambia in Europa*, in "Critica Sociale", XXVIII, n. 22, 16-30 novembre 1918, pp. 255-257.

marzo del 1918 con l'accordo di Brest-Litovsk³⁸. I moderati, che hanno sempre considerato non conforme allo spirito socialista una pace separata, ammettono tuttavia che Lenin e il suo partito non potevano agire diversamente, a causa dello sfacelo economico e sociale in cui si trovava la Russia, risultato della decisione "scellerata" dell'autocrazia di portare un paese con un'economia agricola fortemente arretrata in una guerra che esigeva invece il massimo sviluppo tecnico industriale. La pace a qualunque costo "non è figlia dell'ideologia rivoluzionaria, ma dei disastri dello zarismo"³⁹.

Pur riconoscendo ai bolscevichi il merito di aver svelato i fini imperialistici delle potenze centrali, dalla primavera del 1918, i riformisti cominciano a criticarne l'operato, accusandoli apertamente di seguire Bakunin piuttosto che Marx⁴⁰. Il governo, dopo lo scioglimento dell'Assemblea Costituente, la pace vessatoria di Brest-Litovsk e le requisizioni violente del grano nelle campagne, necessarie per far fronte alla crisi alimentare delle città, ha perso molti consensi e il paese è precipitato rapidamente nella guerra civile⁴¹. I bolscevichi cercano di schiacciare ogni forma di opposizione, per cui "Critica Sociale", abbandonando definitivamente i toni prudenti, dichiara che Lenin e Trockij hanno instaurato una dittatura personale basata sul terrore, dando vita a "un bonapartismo anarchico" incompatibile con la vera essenza del socialismo⁴².

Le simpatie della rivista sono tutte per i menscevichi e per altri socialisti moderati come Georgij Plechanov, tra i fondatori del Partito operaio socialdemocratico russo. Quando nel giugno del 1918 giunge la notizia della sua morte, Turati lo elogia come colui che per primo introdusse il marxismo nell'impero zarista, combattendo contro gli utopismi e le forme di socialismo mistico diffuse in quel paese. Tuttavia, dopo l'avvento al potere di Lenin e dei suoi compagni, Plechanov

³⁸ Sulle vicende che portano al trattato di pace di Brest-Litovsk, si veda: E. H. Carr, *Storia della Russia sovietica. I. La rivoluzione bolscevica 1917-1923*, Torino, Einaudi, 1964, 4 voll., pp. 823-853.

³⁹ C. Treves, *Dall'egemonia europea alla difesa nazionale*, in "Critica Sociale", XXVIII, n. 6, 16-31 marzo 1918, pp. 61-63.

⁴⁰ Cfr. Id., *Mentre arde l'olocausto*, ivi, n. 7, 1-15 aprile 1918, pp. 73-74.

⁴¹ Cfr. S. Pons, *La rivoluzione globale* cit., p. 14.

⁴² Very Well, *Menscevichi contro bolscevichi*, in "Critica Sociale", XXVIII, n. 7, 1-15 aprile 1918, pp. 78-80. L'articolo introduce un appello scritto da Martov al termine del congresso straordinario del Partito operaio socialdemocratico russo e rivolto a tutta l'Internazionale, in cui i bolscevichi sono accusati di tendenze anarchiche e blanquiste.

venne scavalcato dagli eventi, che deviarono dalla linea logica che avrebbero dovuto percorrere⁴³.

Turati ritiene che i massimalisti russi rappresentino un ritorno a quelle forme di socialismo utopistico che Plechanov ha sempre osteggiato e, dalla seconda metà del 1918, inizia a pubblicare su "Critica Sociale" articoli di militanti avversari dei bolscevichi, affinché i lettori italiani sappiano degli sforzi che fanno per salvare la Russia "dal dispotismo anarchico" di Lenin. Non mancano neppure interventi di leader socialisti europei fortemente critici verso l'operato dei bolscevichi, come Karl Kautsky e l'austriaco Otto Bauer⁴⁴.

La maggioranza del PSI, invece, difende ogni decisione del Consiglio dei commissari del popolo, auspicando comunque che, per il bene stesso della rivoluzione, si superino le divergenze e si raggiunga al più presto una stretta unione tra tutte le correnti socialiste⁴⁵.

Su una cosa soltanto riformisti e massimalisti concordano: nel condannare i tentativi da parte dell'Intesa di soffocare il regime dei Soviet, attraverso l'invio di truppe in varie zone strategiche del paese, col pretesto di difenderle da una eventuale offensiva tedesca⁴⁶.

Le proteste di "Critica Sociale", tuttavia, derivano dal timore che il disegno reazionario dell'Occidente sospinga ancora di più i giovani militanti verso le tesi leniniste, trasformando la rivoluzione in un mito, cosa che non potrebbe accadere se crollasse per le proprie deficienze interne⁴⁷.

5. Il dibattito su marxismo e leninismo

Con la conclusione della guerra, si verificano nuovi fermenti rivoluzionari che coinvolgono la Germania e l'Ungheria, episodi che rendono i bolscevichi fiduciosi di una rapida espansione del comunismo

⁴³ Cfr. F. Turati, *Giorgio Plekhanow*, in "Critica Sociale", XXVIII, n. 12, 16-30 giugno 1918, p. 143.

⁴⁴ *Il terrore*, ivi, n. 19, 1-15 ottobre 1918, pp. 222-223. Si veda, ad esempio: K. Kautsky, *Democrazia e dittatura*, ivi, pp. 225-227.

⁴⁵ Cfr. *Sulla rivoluzione russa*, in "Avanti!", 30 giugno 1918.

⁴⁶ Cfr. S. Caretti, *La rivoluzione russa* cit., pp. 152-153.

⁴⁷ Cfr. C. Treves, *Dopo la vittoria*, discorso parlamentare del 27 novembre 1918; in Id., *Come ho veduto la guerra*, Roma, Rassegna Internazionale, 1921, pp. 171-189.

in Europa⁴⁸.

I massimalisti italiani fanno propria la convinzione di Lenin che il conflitto mondiale abbia accelerato il processo disgregativo del regime capitalistico, per cui in tutto l'Occidente i tempi sono ormai maturi per lo sviluppo di nuovi ordinamenti. Già nel dicembre del 1918, la Direzione del PSI lancia alle masse le parole d'ordine della dittatura del proletariato e della repubblica socialista, da realizzarsi attraverso una rete di soviet simili a quelli russi⁴⁹.

Poiché i disordini e le insurrezioni coinvolgono soprattutto i paesi sconfitti, "Critica Sociale" guarda con scetticismo a tali fenomeni, considerandoli il prodotto della fame e della miseria, mentre i cambiamenti duraturi si verificano "per il crescere di coscienza e di volontà" tra le masse, che si muovono gradualmente verso la propria emancipazione⁵⁰. Per i riformisti, la scelta è "tra la pace democratica sincera e definitiva e la rivoluzione universale": il dilemma si riassume nell'alternativa di due nomi simbolici, Wilson o Lenin⁵¹. Nessun dubbio per Turati e i suoi collaboratori che il proletariato occidentale debba "afferrarsi a Wilson", sostenendo il programma del presidente americano per la pace: egli può diventare il perno dell'azione del movimento operaio, che deve battersi per la nascita della Società delle Nazioni e, sul piano della politica interna, per la realizzazione di quelle riforme obiettivamente mature nella matrice economica della società capitalista, come le otto ore, l'espropriazione dei latifondi e il controllo operaio della produzione⁵².

Il giudizio sulla Russia rimane critico, ma a dargli finalmente dignità teorica è un lungo saggio di Rodolfo Mondolfo apparso sui primi numeri del 1919. Il suo intervento si inserisce all'interno di un dibattito sui rapporti tra marxismo e leninismo innescato dalla pubblicazione di una lettera di Arturo Labriola a Turati, del dicembre 1918,

⁴⁸ Cfr. S. Pons, *La rivoluzione globale* cit., pp. 22-23.

⁴⁹ Si veda: G. Sabbatucci, *I socialisti nella crisi dello Stato liberale (1918-1926)*, in *Storia del socialismo italiano. III. Guerra e dopoguerra 1914-1926*, Roma, Il Poligono, 1982, 6 voll., pp. 143-161 e P. Spriano, *Storia del Partito comunista italiano. I. Da Bordiga a Gramsci*, Torino, Einaudi, 1967, 5 voll., pp. 26-36.

⁵⁰ C. Treves, *La pace rivoluzionaria*, in "Critica Sociale", n. 22, 16-30 novembre 1918, pp. 253-255.

⁵¹ F. Turati, *Esiste il Parlamento?*, ivi, n. 1, 1-15 gennaio 1919, pp. 1-2.

⁵² C. Treves, *Anno nuovo, nuovi doveri!*, ivi, n. 1, 1-15 gennaio 1919, pp. 2-3.

tutta piena di entusiasmo per la rivoluzione russa⁵³.

L'ex sindacalista rivoluzionario ritiene che il leninismo, inteso non come il pensiero politico del leader bolscevico, che inizia soltanto in quel periodo a diffondersi in Europa, ma come l'insieme dei fatti verificatisi in Russia dal colpo di Stato dell'ottobre 1917 in poi, rappresenti la realizzazione pratica delle idee di Marx e arriva ad affermare che la rivoluzione bolscevica è "la più pedantesca marxistica" che si possa immaginare. Per Labriola, il nocciolo della teoria del filosofo di Treviri consiste nell'abolizione delle classi per mezzo della conquista del potere politico, attraverso l'organizzazione militante della classe operaia. In tale senso, Lenin "non ha fatto nulla di veramente originale": ha organizzato i lavoratori, ha conquistato il potere e ha iniziato a smantellare la struttura sociale divisa in classi, ricorrendo a mezzi violenti e commettendo sovente errori ed eccessi, che nulla tolgono comunque alla grandezza del suo tentativo di realizzare l'ordine comunista⁵⁴.

Turati replica ribadendo la propria fiducia in un socialismo che matura con lo sviluppo della grande industria, con la formazione e la crescita di un proletariato che diventa maggioranza e acquista la capacità tecnica e politica per dirigere il processo produttivo. In assenza di tali condizioni, come in Russia, la conquista dello Stato e l'abolizione delle classi si traducono nell'usurpazione del potere da parte di una minoranza e nell'eliminazione fisica e brutale di ogni opposizione. La dittatura bolscevica, quindi, "non ha proprio nulla da fare colla leggendaria dittatura proletaria della vecchia ipotesi marxista". Lenin, secondo Turati, avrebbe dovuto "rifiutare energicamente il potere", lasciandolo ai borghesi; tuttavia, ammette che se davvero i capitalisti erano troppo deboli per assumere in prima persona il comando dello Stato, i bolscevichi avrebbero dovuto limitarsi a costruire quel tanto di socialismo che l'ambiente poteva assimilare, "senza strafare"⁵⁵.

Rodolfo Mondolfo si inserisce nel dibattito, proponendosi di confutare l'identità stabilita da Labriola tra la dottrina marxista e la prassi leninista. Accusa l'ex sindacalista rivoluzionario di trascurare "il nu-

⁵³ A. Labriola, *Leninismo e marxismo*, in "Critica Sociale", XXIX, n. 2, 16-31 gennaio 1919, pp. 19-22.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ F. Turati, *Postilla a Leninismo e marxismo*, in "Critica Sociale", XXIX, n. 2, 16-31 gennaio 1919, pp. 22-23.

cleo essenziale del marxismo”, espresso dal filosofo di Treviri nella *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, dove si sostiene che la rivoluzione scoppia quando lo sviluppo delle forze produttive entra in contrasto con i rapporti di produzione esistenti, i quali, da elementi favorevoli allo sviluppo di queste forze, si tramutano a un certo punto in un ostacolo. La rivoluzione quindi, per essere tale, deve portare a un superamento reale e definitivo dei vecchi rapporti di produzione. Inoltre, sempre nella *Prefazione*, Marx prevede che una formazione sociale non tramonti prima che si siano sviluppate tutte le forze produttive che essa è capace di dare e nuovi rapporti sociali non si sostituiscono ai vecchi, prima che le loro condizioni materiali di esistenza non si siano schiuse in seno all'antica società⁵⁶.

Dunque, secondo Mondolfo, lo scoccare dell'ora delle rivoluzioni è contrassegnato da una necessità intrinseca, che le rende inevitabili quando sono mature, e impossibili quando manca la pienezza delle loro condizioni: in Russia, l'economia non era giunta al massimo sviluppo di tutte le forze produttive che era in grado di esprimere, per cui l'azione di Lenin è stata intempestiva e non può portare in alcun modo al socialismo⁵⁷.

Il giudizio sul leader bolscevico non riguarda tanto la persona reale, quanto “il Lenin utopista” esaltato dai massimalisti in Europa: Mondolfo ritiene che in realtà egli sia consapevole dei limiti della propria azione, ma è una consapevolezza che manca ai suoi apologeti occidentali⁵⁸.

Stabilita la contraddizione tra marxismo e leninismo, nei numeri successivi della rivista, il filosofo riformista analizza dettagliatamente le misure introdotte dai bolscevichi dopo la presa del potere, per dimostrare una seconda contraddizione derivante dalla prima: quella tra socialismo e leninismo. Il decreto sulla socializzazione della terra, emanato dopo che i contadini nell'estate del 1917 avevano occupato e

⁵⁶ R. Mondolfo, *Leninismo e marxismo*, ivi, n. 4, 16-28 febbraio 1919, pp. 44-46. Il saggio sarà incluso da Mondolfo nella raccolta: *Sulle orme di Marx*, Bologna, Cappelli, 1919. Il testo marxiano, *Per la critica dell'economia politica*, uscito nel 1859, era stato pubblicato in Italia nel 1899, da Mongini, in una edizione curata da Ettore Ciccotti.

⁵⁷ Si veda: N. Bobbio, *Mondolfo e la rivoluzione russa*, in E. Garin, *Filosofia e marxismo nell'opera di Rodolfo Mondolfo*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 201-224 e L. Verneti, *Rodolfo Mondolfo e la "Critica Sociale"*, in “Critica Sociale”, LVI, n. 18, 20 settembre 1964, pp. 488-490.

⁵⁸ R. Mondolfo, *Leninismo e marxismo* cit., pp. 44-46.

diviso i latifondi, è rimasto "lettera morta" dinanzi alle difficoltà opposte dagli stessi lavoratori alla creazione delle aziende agricole collettive. I contadini, soggetti per la loro immaturità al "veleno dell'egoismo individualistico", vogliono conservare la piccola proprietà acquisita e si rifiutano anche, in grande maggioranza, di versare allo Stato la parte eccedente dei raccolti, come previsto dalle leggi. Nelle città, i grandi complessi industriali sono stati socializzati, ma Mondolfo osserva come gli stessi bolscevichi, nei loro discorsi e scritti, ammettano che la maggior parte dei bilanci sono fallimentari e che numerosi operai cercano di rifugiarsi nelle campagne dove il costo della vita è minore. Tutto ciò dimostra che il socialismo non si può improvvisare con i decreti e le predicazioni: i particolarismi che emergono in Russia sono dovuti al fatto che manca uno sviluppo capitalistico adeguato, "condizione necessaria della maturità della coscienza socialista" e questo perché l'industrializzazione tende, nel massimo della sua espansione, a eliminare gli squilibri e a rendere più uniformi le condizioni delle classi lavoratrici delle varie categorie, impedendo il sorgere di egoismi che ne spezzino l'unità⁵⁹.

Mondolfo evidenzia come la teoria marxista presuppone che la società senza classi sia caratterizzata da una produzione molto sviluppata, quale appunto si raggiunge con la massima espansione del capitalismo: in tal modo, il tenore di vita delle classi popolari aumenta già nel breve periodo. In Russia, invece, lo scarso grado di sviluppo economico dal quale si parte fa sì che gli uomini siano soggetti a un lavoro opprimente che consente a malapena di vivere, per cui il livellamento dei redditi avviene verso il basso e non verso l'alto⁶⁰.

Inoltre, il governo bolscevico, essendo l'unico al mondo di stampo socialista, è costretto, per ripristinare il commercio internazionale, a offrire a paesi stranieri una serie di concessioni relative allo sfruttamento di miniere, foreste e altre risorse. In pratica, secondo Mondolfo, i bolscevichi stanno invocando l'aiuto del capitalismo occidentale per industrializzare la Russia; tuttavia, tali concessioni implicheranno anche lo sfruttamento di manodopera locale, che si porrà con i capitalisti stranieri nel rapporto da salariato a imprenditore. In nome della repubblica sociale, si trasforma un paese libero in una vera e propria

⁵⁹ Id., *Leninismo e socialismo. I*, ivi, n. 4, 16-28 febbraio 1919, pp. 76-78.

⁶⁰ Cfr. Id., *Leninismo e socialismo. II e III*, ivi, n. 8, 16-30 aprile 1919, pp. 87-89.

“colonia di sfruttamento”⁶¹.

L'unico riformista a contestare tale lettura della rivoluzione russa è Claudio Treves: nel biennio rosso, matura una sorta di massimalismo personale, per cui si differenzia dagli altri collaboratori di “Critica Sociale” perché crede che il regime capitalistico, anche dove non abbia raggiunto la pienezza del suo sviluppo, vada sostituito al più presto da un sistema di produzione di stampo solidaristico, l'unico capace di impedire nuove guerre⁶². Egli non esclude che le borghesie occidentali possano ricostruire quanto hanno distrutto con il conflitto mondiale, ma le cause della rovina, ovvero il militarismo e la concorrenza sfrenata, sono così inerenti all'essenza del regime della proprietà privata da far presagire nuove avventure belliche a breve⁶³. Tale convinzione isola Treves dai riformisti ma non lo avvicina neppure alla maggioranza massimalista del partito, perché egli respinge l'idea del Soviet come istituto base della rivoluzione: in Europa, esiste un'organizzazione proletaria ben sviluppata e molto più articolata di quella russa, dalla quale bisogna partire per la conquista del potere. La lotta di emancipazione del proletariato assumerà le forme più efficaci secondo “il suolo, il clima, la storia, la tradizione e la forma mentis di ciascun popolo”. In pratica, Treves diviene fautore di una rivoluzione “anche non violenta”, che metta le classi lavoratrici al potere in Europa⁶⁴.

Tuttavia, in contrasto con Mondolfo, difende l'operato dei bolscevichi, sostenendo che ciò che legittima il nuovo regime è che una massa molto più vasta di persone vi trova il suo vantaggio rispetto a quella che lo trovava nel precedente assetto sociale. Tale fatto è sufficiente a conferire necessità storica alla rivoluzione russa. Treves ammette che, nel regime dei Soviet, le forze produttive non hanno raggiunto la loro pienezza, ma l'effetto di ciò sarà soltanto “nel *quantum* del socialismo” che si potrà costruire nel breve periodo: lo stesso Lenin, “il grandissimo leader dallo spirito profondamente realista”, considera la rivoluzione come “una gradualità di applicazioni socialiste”, la cui realizzazione integrale abbraccerà un'intera epoca⁶⁵.

⁶¹ Id., *Leninismo e socialismo. IV*, ivi, n. 9, 1-15 maggio 1919, pp. 104-106.

⁶² Cfr. G. Arfè, “*Critica sociale*” e *la rivoluzione russa* cit., pp. 511-514.

⁶³ Cfr. M. Rabano [Claudio Treves], *Sulle orme di Marx*, in “*Critica Sociale*”, XXIX, n. 22, 16-30 novembre 1919, pp. 306-309.

⁶⁴ C. Treves, *Crisi*, ivi, n. 13, 1-15 luglio 1919, pp. 157-159. Si tratta di una posizione che abbandonerà agli inizi del 1920, ritornando al tradizionale riformismo. Si veda: M. Rabano, *I mezzi della pace*, ivi, n. 3, 1-15 febbraio 1920, pp. 33-35.

⁶⁵ M. Rabano, *Sulle orme di Marx* cit., pp. 306-309.

In pratica, Treves considera troppo dottrinale il giudizio di Mondolfo sull'immaturità delle condizioni economiche della Russia, biasimando il suo atteggiamento da professore che, testi canonici alla mano, bacchetta i bolscevichi di lesò marxismo⁶⁶.

Mondolfo respinge l'accusa di essere rigidamente attaccato alla lettera degli scritti di Marx e difende la propria interpretazione del materialismo storico come teoria in cui la pratica non deve mai essere disgiunta dalla critica delle condizioni esistenti: "la scissione della critica dalla pratica genera il pensiero utopistico destinato all'impotenza"⁶⁷.

Nel complesso, durante il biennio rosso, la posizione di "Critica Sociale" rimane impostata su due grandi temi, che coincidono con le tesi dei menscevichi: l'affermazione dell'impossibilità di costruire il socialismo quando ne manchino le premesse materiali e la denuncia dei fenomeni di autoritarismo che accompagnano l'esperimento bolscevico⁶⁸.

In prossimità del congresso di Livorno, la rivista pubblica alcuni capitoli del libro uscito presso l'editore Bemporad, *La Russia com'è* di Gregorio Nofri e Fernando Pozzani, due militanti socialisti che nella seconda metà del 1920 hanno viaggiato per alcune settimane nell'ex impero zarista. Il volume, che ha una *Prefazione* scritta dallo stesso Turati, è molto critico verso la rivoluzione russa e, in particolare, verso i Soviet: assurti per le folle europee alla "santità religiosa del mito", in realtà non sono che "aggruppamenti inorganici di operai, contadini e soldati", assorbiti "nei piccoli interessi materiali e privi di vedute superiori d'insieme". La Russia, per il leader riformista, si trova in uno stadio di civiltà di gran lunga inferiore alle democrazie occidentali ed è la nazione più lontana da qualsiasi realizzazione, anche solo ten-

⁶⁶ Una critica analoga, dalla sponda rivoluzionaria, era stata avanzata da Gramsci in *Rodolfo Mondolfo: "Leninismo e marxismo"*, "L'Ordine Nuovo", I, n. 2, 15 maggio 1919; in Id., *L'Ordine Nuovo. 1919-1920*, a cura di V. Gerratana e A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987, pp. 25-27.

⁶⁷ R. Mondolfo, *Per una coscienza realistica della storia e della rivoluzione sociale*, in "Critica Sociale", XXIX, n. 224, 16-31 dicembre 1919, pp. 338-342. Il dissidio tra Treves e Mondolfo si ricomporrà del tutto nel 1922, quando il deputato riformista scriverà una *Prefazione* elogiativa a una nuova raccolta di scritti mondolfiani: *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, Milano, Bemporad.

⁶⁸ Cfr. N. Bobbio, *Mondolfo e la rivoluzione russa* cit., pp. 212-213.

denziale, di una civiltà socialista⁶⁹.

Il punto debole di tale lettura è la sottovalutazione dei fatti sovrastrutturali, della capacità che essi hanno di ispirare nuove tecniche di governo suscettibili di influenzare l'economia. I punti centrali del pensiero leninista, inoltre, non vengono mai dibattuti: non vi sono osservazioni sulla tesi dell'imperialismo da cui discende la convinzione del leader bolscevico della necessità della rivoluzione mondiale, e neppure sulla teoria del partito e sui suoi rapporti con la società e con lo Stato.

6. *La NEP*

Dalla fine del 1920, "Critica Sociale" si occupa prevalentemente della situazione politica italiana, caratterizzata dalla rapida crescita dello squadristico fascista; inoltre, la separazione con i comunisti nel gennaio del 1921 e quella con i massimalisti seguita l'anno successivo, tolgono all'argomento della rivoluzione russa uno dei suoi punti più dibattuti, ovvero la pretesa di costituire un modello per l'emancipazione del proletariato occidentale.

Tuttavia, la nuova politica economica, la NEP, introdotta da Lenin a partire dal marzo del 1921, suscita un crescente interesse nei riformisti: il leader russo, compiendo un deciso passo indietro sul terreno economico rispetto alle illusioni iniziali, ripristina la proprietà privata nell'agricoltura e in parte anche nell'industria e consente una ripresa del libero commercio⁷⁰.

Tali misure, secondo Treves, rappresentano "la disfatta del volontarismo conclamata", il tramonto dell'idea di una politica arbitra assoluta dell'economia. La NEP corrisponde in pratica al programma dei menscevichi che, dopo anni di persecuzioni, vedono finalmente riconosciuta da Lenin l'esattezza delle loro opinioni circa l'impossibilità di saltare le fasi dell'evoluzione economica⁷¹.

Assai più duro è invece Turati, che non manca di sottolineare "la

⁶⁹ F. Turati, *Per un libro di luce e di verità*, in "Critica Sociale", XXXI, n. 2, 16-31 gennaio 1921, pp. 25-27.

⁷⁰ Si veda: A. Nove, *Storia economica dell'Unione sovietica*, Torino, Utet, 1970, pp. 145-152. Il testo di Lenin che tiene a battesimo la nascita della NEP è: *L'imposta in natura*, in Id., *Scritti economici*, a cura di U. Cerroni, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp. 671-720.

⁷¹ C. Treves, *Cronache*, in "Critica Sociale", XXXI, n. 22, 16-30 novembre 1921, pp. 337-339.

sfrontatezza" con cui il leader bolscevico sconfessa la sua opera precedente e "proclama di aver errato grossolanamente". Secondo il direttore di "Critica Sociale", l'intero gruppo dirigente russo dovrebbe dimettersi e lasciare ai socialisti moderati il potere⁷².

Se tali commenti non vanno oltre la polemica politica immediata, dalla fine del 1921, sulla rivista, appaiono una serie di lunghi articoli di Rodolfo Mondolfo interamente dedicati all'argomento. Come è stato acutamente osservato, mentre negli scritti del 1919, nel confronto tra teoria e prassi, il dibattito si era svolto più dalla parte della teoria che dalla parte della prassi, adesso si cerca nei fatti, ovvero nel concreto svolgimento del processo rivoluzionario, la verità della teoria⁷³. Del resto, rispetto agli anni della guerra, sono aumentate le fonti d'informazione: molti giornali hanno ormai i loro corrispondenti in Russia e chi visita il paese, come giornalista o come membro di qualche delegazione, non di rado al ritorno scrive un libro su ciò che ha visto⁷⁴.

Sulla base delle notizie che arrivano dal regime dei Soviet, Mondolfo si convince che la NEP dimostri che la rivoluzione bolscevica non è stata una rivoluzione comunista, ma una "rivoluzione antifeudale", il cui compito era quello di garantire a milioni di contadini il possesso della terra nella forma della piccola proprietà. Egli sostiene che Lenin e il suo partito non abbiano neppure diretto il processo rivoluzionario, ma lo abbiano seguito, a causa delle "necessità storiche" che le condizioni della Russia imponevano alla loro azione⁷⁵.

Mondolfo cerca quindi di spiegare quali fossero tali necessità: prima del 1917, l'impero zarista non era affatto un blocco unico, ma al suo interno convivevano "due mondi sovrapposti e interferenti", che creavano condizioni ed esigenze contraddittorie. Nelle campagne, pre-

⁷² F. Turati, *Il compito di domani*, ivi, n. 1, 1-15 gennaio 1922, pp. 1-4.

⁷³ Cfr. N. Bobbio, *Mondolfo e la rivoluzione russa* cit., pp. 214-215.

⁷⁴ Oltre al già citato libro di Nofri e Pozzani, si veda, ad esempio: E. Colombino, *Tre mesi nella Russia dei Soviet*, Milano, Avanti! editrice, 1921 e G. Pannunzio, *Ciò che ho visto nella Russia bolscevica*, Torino, Libreria editrice dell'Alleanza Cooperativa Torinese, 1921.

⁷⁵ R. Mondolfo, *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, in "Critica Sociale", XXXI, n. 23, 1-15 dicembre 1921, pp. 359-362. Un primo, breve accenno alla rivoluzione bolscevica come rivoluzione antifeudale si trova in uno scritto mondolfiano del 1919: *Per una coscienza realistica della storia e della rivoluzione sociale* cit., pp. 338-342.

valeva la grande proprietà feudale, mentre nei centri urbani la produzione era industrializzata. Contadini e operai avevano pertanto mentalità e bisogni “di due ere diverse”; in comune c’era soltanto l’insofferenza per la situazione di sfruttamento e il desiderio di rovesciarla. Nel campo della classe dominante, invece, esisteva una stretta solidarietà: i nobili investivano le rendite che traevano dalle loro terre nelle imprese commerciali e industriali e, insieme ai borghesi, erano legati al capitalismo straniero. In tale contesto, i contadini miravano a spazzare via la proprietà feudale e a impossessarsi delle terre e, dopo la rivoluzione del febbraio 1917, non si sentivano rappresentati dal governo Kerenskij, espressione dei ceti capitalistici industriali e commerciali, legati ai latifondisti, non disposto quindi a mettere in discussione i rapporti di proprietà esistenti. I bolscevichi, lanciando lo slogan ‘tutta la terra ai contadini’, pensavano di trasformare i lavoratori delle campagne negli strumenti della rivoluzione comunista, mentre al contrario, furono loro a diventare gli strumenti necessari della rivoluzione antifeudale. I contadini sostennero il colpo di Stato dell’ottobre 1917 e, nelle settimane successive, difesero il regime dei Soviet dagli attacchi delle armate controrivoluzionarie, finanziate dagli ex proprietari feudali ansiosi di ristabilire l’ordine, non perché veramente comunisti, “ma per conservare le loro conquiste”⁷⁶.

Mondolfo ritiene che l’errore di fondo dei bolscevichi sia stato quello di non comprendere che la distruzione del feudalesimo richiedeva sì l’abbattimento del capitalismo nelle grandi città, per gli stretti legami intercorrenti tra la nobiltà e la borghesia, ma che tale dissolvimento era soltanto temporaneo. Il consolidamento della rivoluzione contadina, infatti, portando alla formazione di una classe di piccoli proprietari rurali, imponeva che venissero riaperte le porte al capitalismo, il quale, non rappresentando più una minaccia, poteva riprendere la sua funzione di forza propulsiva del processo storico⁷⁷.

A fondamento della propria interpretazione dei fatti, il filosofo riformista ricorda come i contadini abbiano sempre difeso la proprietà privata del suolo e dei prodotti coltivati contro tutti i tentativi dei bolscevichi di socializzare le terre e di requisire i raccolti o parte di essi tra il 1917 e l’inizio del 1921. In agricoltura, quindi, la Russia è rimasta “nella fase dell’economia a merci”. Tuttavia, gli scambi con le città, dominate dal regime comunista, erano resi difficoltosi dal fatto che

⁷⁶ Id., *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, cit., pp. 359-362.

⁷⁷ *Ibidem*.

la produzione industriale languiva, causa la rovina degli impianti, la mancanza di macchinari e di materie prime e la disastrosa situazione dei trasporti interni. I contadini, non potendo ottenere i prodotti industriali desiderati, perdevano ogni stimolo a produrre più di quel che bastava a soddisfare le esigenze familiari⁷⁸.

Per spezzare il circolo chiuso, i bolscevichi – la cui massima preoccupazione, dopo i disastri della guerra mondiale e di quella civile è di aumentare la produzione, “a qualunque costo” – consentono nuovamente il libero commercio, riconoscendo che costituisce uno stimolo potente a produrre. Ciò implica a sua volta la valorizzazione della moneta e il ripristino del sistema bancario privato, perché i contadini non vogliono soltanto consumare, ma anche risparmiare. Tutte queste misure sono destinate “a frantumare le basi dello Stato comunista”: il proletariato agricolo, dominando economicamente, finisce con il determinare le decisioni del governo bolscevico, che soltanto “in teoria” rimane espressione del potere politico della classe operaia⁷⁹.

Mondolfo osserva che il riconoscimento della proprietà privata si estende rapidamente dalle campagne all'industria: molte officine nazionalizzate, di piccole e medie dimensioni, vengono date in affitto a cooperative o a privati e lo stesso accade per i cantieri navali. La NEP ha inoltre reintrodotti salari differenziati, premi di produzione, cottimi e possibilità per gli operai di partecipare agli utili delle aziende. Tali misure mirano a favorire un aumento della produzione industriale, ma rischiano di dissolvere in antagonismi particolaristici ogni solidarietà e coscienza di classe. In pratica, lo spirito che si diffonde in Russia “è quello che costituisce l'atmosfera della concorrenza e dell'accumulazione capitalistica”. Le forze di produzione in via di sviluppo sospingono il paese verso l'instaurazione di un regime borghese ed è la stessa *élite* bolscevica a farsi strumento di questo processo, senza tuttavia distaccarsi dal mito della rivoluzione comunista⁸⁰.

Tale ricostruzione dei fatti si basa sulla convinzione di Mondolfo che l'azione politica abbia efficacia sull'economia solo quando asse-

⁷⁸ R. Mondolfo, *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, in “Critica Sociale”, XXXI, n. 24, 16-31 dicembre 1921, pp. 377-380.

⁷⁹ Id., *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, ivi, n. 1, 1-15 gennaio 1922, pp. 10-13.

⁸⁰ Id., *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, ivi, n. 2, 16-31 gennaio 1922, pp. 27-29.

conda lo sviluppo delle forze produttive; Lenin e il suo partito hanno tentato di imporre alle immense forze sociali alla cui liberazione avevano pur validamente contribuito, forme di vita e di rapporti che erano ad esse innaturali, contrarie alle loro esigenze organiche, e alla fine hanno dovuto fare retromarcia:

La violenza, reazionaria o rivoluzionaria, la dittatura e il terrore, possono in taluni momenti storici rappresentare una necessità per liberare da ostacoli non altrimenti sormontabili il cammino delle forze economiche. In Russia, la rivoluzione bolscevica ha esercitato questa funzione di ostetrica per il grande passaggio dell'economia agricola dal regime feudale al borghese democratico: funzione di ostetrica, cioè di strumento necessario sì, ma limitato nella sua azione utile alle esigenze del parto, cui era chiamata ad assistere⁸¹.

I bolscevichi non hanno sorpassato d'un salto, col trapasso dall'autocrazia al collettivismo, la fase intermedia della democrazia borghese e del capitalismo, ma hanno reso possibile quell'abolizione radicale del feudalesimo che altrimenti non si sarebbe compiuta⁸².

Tale analisi è ampiamente condivisa su "Critica Sociale", dove, oltre ad alcuni brevi interventi di Turati, appaiono vari articoli di Fausto Pagliari che descrivono dettagliatamente i cambiamenti avvenuti in diversi settori industriali dopo l'introduzione della NEP e che non si distolgono nella sostanza dall'idea di Mondolfo che la Russia si stia avviando a diventare un paese ad economia capitalistica⁸³.

7. *Da Lenin a Stalin*

Quando nel gennaio del 1924 Lenin muore, "Critica Sociale" rende omaggio al leader rivoluzionario definendolo "un gigante dell'azione e del sacrificio", ma ribadisce che i suoi metodi non possono essere quelli dei socialisti e che il suo esempio non va seguito in Europa⁸⁴.

La scomparsa del dirigente bolscevico segna la fine di una fase del-

⁸¹ Id., *Significato e insegnamenti della rivoluzione russa*, ivi, n. 4, 16-28 febbraio 1922, pp. 61-63.

⁸² Cfr. L. Verneti, *Rodolfo Mondolfo e la filosofia della prassi*, Napoli, Morano, 1966, p. 133.

⁸³ Si veda, ad esempio: F. T., *La rivoluzione russa e i contadini*, in "Critica Sociale", XXXII, n. 8, 16-30 aprile 1922, pp. 121-122 e F. Pagliari, *La nuova politica economica in Russia*, ivi, n. 11, 1-15 giugno 1923, pp. 173-176.

⁸⁴ C. Treves, *Lenin, Mac Donald: quale via?*, ivi, n. 3, 1-15 febbraio 1924, pp. 33-35.

la rivoluzione, per cui la rivista pubblica una serie di scritti in cui si ricostruisce la storia della Russia dall'ingresso nella Grande guerra al consolidamento del potere dei Commissari del popolo. L'autore di questo lungo saggio a puntate è Fausto Pagliari, il quale, basandosi principalmente su un celebre libro di Jacques Sadoul, che era stato membro di una missione militare in Russia nel 1917, traccia un parallelo costante con la rivoluzione francese, paragonando l'azione dei bolscevichi a quella dei giacobini: entrambi hanno governato col terrore, perseguitando i loro avversari politici, salvo poi adottarne il programma perché era quello più aderente alla reale situazione economica del paese⁸⁵.

Nel frattempo, la morte di Lenin acuisce i contrasti esistenti nel gruppo dirigente russo⁸⁶. A seguire su "Critica Sociale" gli sviluppi di tali lotte e a ipotizzare quali conseguenze possano avere sulla rivoluzione è nuovamente Rodolfo Mondolfo. Sempre convinto che il paese vada verso la creazione di un regime borghese, ritiene che gli scontri in corso nel partito bolscevico abbiano origine nei movimenti di massa che caratterizzano la Russia post rivoluzionaria: i numerosi contadini piccoli e medi proprietari alle cui esigenze economiche il governo si è dovuto piegare con la NEP, vogliono adesso un riconoscimento dei loro diritti politici⁸⁷.

In base alla costituzione russa, infatti, i voti dei contadini contano solo per un quinto di quelli degli operai, mentre la piccola e media borghesia industriale formatasi a sua volta con le nuove misure economiche introdotte nel 1921 è addirittura esclusa dai diritti politici⁸⁸.

Secondo Mondolfo, tutte queste classi premono sul governo affinché anche a livello politico sia riconosciuta la loro potenza sociale. I dirigenti del PCUS si rendono conto del problema, ma sono divisi al loro interno sul modo di affrontarlo: mentre la maggioranza pensa di affidarsi al terrore per contenere la spinta montante della "massa so-

⁸⁵ Si veda: F. Pagliari, *Il governo giacobino in Russia*, ivi, n. 1, 1-15 gennaio 1925, pp. 10-13. Il libro di Sadoul è: *Note sulla rivoluzione bolscevica*, Roma, Rassegna Internazionale, 1921.

⁸⁶ Si veda: R. B. Day, *Trotskij e Stalin. Lo scontro sull'economia*, Roma, Editori Riuniti, 1979 e M. Reiman, *La nascita dello stalinismo*, ivi, 1980.

⁸⁷ Cfr. R. Mondolfo, *Sintomi premonitori in Russia*, in "Critica Sociale", XXXV, n. 2, 16-31 gennaio 1925, pp. 22-25.

⁸⁸ Cfr. M. Lewin, *Economia e politica nella società sovietica*, Roma, Editori Riuniti, 1977, pp. 195-198.

ziale estranea al bolscevismo”, l’opposizione guidata da Trockij punta a un rafforzamento dell’opzione industriale, per assicurare un maggior potere economico e di conseguenza decisionale al proletariato urbano⁸⁹.

Quando “Critica Sociale” è costretta dal fascismo a cessare le pubblicazioni, nel novembre del 1926, la questione non è ancora stata risolta. In un articolo apparso sull’ultimo numero, Mondolfo esprime la convinzione che il potere politico non possa arginare le tendenze intrinseche a un’economia borghese in formazione e che l’eventuale adozione di misure repressive porterà soltanto a una nuova contrazione della produzione. Egli prevede che se la minaccia di confisca rivolta dal governo ai proprietari terrieri più ricchi venisse messa in atto, la legge di spoliamento sarebbe sentita come un pericolo diretto da tutti i contadini, anche da quelli più poveri, che lavorano sotto lo stimolo dell’interesse privato, e la conseguenza sarebbe un nuovo arresto della produzione, analogo a quello che anni prima rese necessaria la NEP. La conclusione di Mondolfo è netta:

O la dittatura comunista si piega nella sua azione e nel suo indirizzo alle esigenze della nuova economia in formazione (e non può rimanere più né dittatura né comunista; e viene a distruggere la forza del partito comunista che la sostiene), o si trova a cozzare di nuovo irrimediabilmente con essa⁹⁰.

Mondolfo confida nella prima ipotesi, ma si tratta di una previsione errata, che scaturisce dalla tendenza, comune a tutti i riformisti di “Critica Sociale”, a sottovalutare la capacità della politica di influenzare l’economia, ricorrendo a mezzi coercitivi.

Nel 1928, Stalin, dopo aver ottenuto il controllo dell’apparato del partito, metterà fine all’esperimento della NEP. Al suo posto introdurrà i piani quinquennali, che inaugureranno una politica economica completamente centralizzata, e intraprenderà un processo di industrializzazione forzata e di collettivizzazione agricola, preceduto dalla dekulakizzazione, ovvero l’eliminazione fisica di moltissimi contadini

⁸⁹ R. Mondolfo, *Sintomi premonitori in Russia* cit., pp. 22-25.

⁹⁰ R. Mondolfo, *Dall’esperienza agricola russa al problema contadino occidentale*, in “Critica Sociale”, XXXVI, nn. 18-19, 16-15 ottobre 1926, pp. 280-287.

considerati agiati e quindi nemici del comunismo⁹¹. La categoria dei *kulak* includerà le famiglie arricchitesi con la NEP e il loro annientamento consentirà a Stalin di neutralizzare tutti i ceti contadini, privandoli dell'*élite* che avrebbe potuto guidarne la resistenza⁹².

L'Unione Sovietica non marcerà affatto verso la democrazia, come ipotizzato dalla rivista turatiana, ma verso una dittatura personale sempre più brutale e spietata.

⁹¹ Sull'argomento, si veda: S. Benvenuti, S. Pons, *Il sistema di potere dello stalinismo. Partito e Stato in URSS 1933-1953*, Milano, Franco Angeli, 1988 e M. Lewin, *Storia sociale dello stalinismo*, Torino, Einaudi, 1988.

⁹² Cfr. F. Bettanin, *La collettivizzazione delle campagne nell'URSS. Stalin e la rivoluzione dall'alto. 1929-1933*, Roma, Editori Riuniti, 1978, p. 212.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp.133-154

L’ “autoeducazione” dei produttori. Gramsci e la rivoluzione sovietica

Vincenzo Orsomarso

Oggetto di questo intervento è l’influenza che la rivoluzione sovietica ha esercitato sul giovane Gramsci, in particolare sull’educatore politico interessato a stabilire una dialettica democratica tra gruppo dirigente operaio e proletariato, tra “spontaneità” e “direzione consapevole”. Un elemento ricorrente in tutta la riflessione gramsciana ed uno dei presupposti a quella moderna riforma intellettuale e morale che sostanzia la filosofia della prassi.

The subject of this speech is the influence that the soviet revolution exercised on the young Gramsci, particularly on the political educator interested in establishing a democratic dialectic between the labouring executive group and working class, between ‘spontaneity’ and ‘aware management’. A recurring element in all Gramsci’s thought and one of the premises to the modern intellectual and moral reform which gives substance of the philosophy of praxis.

Parole chiave: Urss, Marxismo, Gramsci, Educazione, Politica

Key-words: Ussr, Marxism, Gramsci, Education, Politics

1. Premessa

L’elemento caratterizzante il pensiero marxista non prostrato allo stalinismo e ai suoi epigoni va rintracciato nel tema della riappropriazione sociale delle forze produttive, delle potenze tecnico-scientifiche e culturali, create dall’uomo ma, nel quadro dei rapporti di produzione capitalistici, a lui sottratte.

Anche l’attenzione con cui Marx guarda ai temi dell’istruzione tecnologica, della formazione culturale e politica va collocata in questa prospettiva, che è poi quella di un’organizzazione sociale fondata – come scrive ne *La guerra civile in Francia* – sul “lavoro libero e associato” e la Comune rappresentava “la forma politica, finalmente scoperta, in cui si poteva compiere l’emancipazione economica del la-

voro”¹.

Pertanto l’istruzione politecnica e tecnologica sono i concetti con cui Marx non indica un semplice processo di apprendimento professionale, di adattamento ai mutamenti permanenti della base tecnica del modo di produzione capitalistico, ma la conoscenza della scienza della natura, del rapporto storico dell’uomo con la natura. Della storia come storia della “tragedia del lavoro”, delle relazioni tra struttura e complesso delle sovrastrutture.

Sono i temi costituenti, dal punto di vista marxiano, il processo formativo e che ritroviamo tanto nelle pagine dedicate da Marx ed Engels specificatamente alla formazione scolastica, quanto nell’impegno profuso in qualità di educatori politici e rivoluzionari². Da questo punto di vista Marx ed Engels iniziano quella grande tradizione di alfabetizzazione culturale e politica che fu tra gli aspetti più rilevanti della storia del movimento socialista. Tant’è che Antonio Labriola nel terzo saggio (*Discorrendo di socialismo e democrazia*), a proposito dell’impegno della *Socialdemokratie* tedesca nell’incrementare “la coscienza nuova” tra “operai e piccoli borghesi”, parlò di “pedagogia sociale”³ con riferimento all’opera politico-educativa che i socialisti erano chiamati a svolgere nel vivo della lotta di classe, ricorrendo alle forme della comunicazione proprie del movimento operaio e lottando a fondo per il diritto all’istruzione pubblica⁴.

Si tratta di un impegno fondamentale perché “la massa proletaria” intenda che

la conquista del potere politico non dee né può esser fatta da altri in nome suo, sia pure da gruppi di coraggiosi antesignani, e che soprattutto quella conquista non può riuscire con un colpo di mano ..., non può procedere da una sommossa di una turba guidata da *alcuni*, ma deve essere e sarà il risultato dei proletari stessi, che sia già in

¹ K. Marx, *La guerra civile in Francia*, Milano, edizioni Lotta Comunista, 2007, pp. 74-75.

² Cfr. V. Orsomarso, *Marx e Gramsci. Sulla formazione dell’individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018, pp. 31-148.

³ A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Id., *La concezione materialistica della storia*, introd. di E. Garin, Bari, Laterza, 1969², p. 206.

⁴ Cfr. G. Genovesi *et alii*, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982; cfr. E. Catarsi e G. Genovesi (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d’Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso Editore, 1993.

135 - L' "autoeducazione" dei produttori. Gramsci
e la rivoluzione sovietica

sé, e per lungo esercizio, una organizzazione politica⁵.

Una consapevolezza di massa necessaria a "intendere il socialismo in modo integrale", cioè a porre quale obiettivo l'"abolizione ... del salariato" e "l'associazione che non produce merci; ... tal forma di società non è più lo *stato*, anzi il suo opposto, ossia il reggimento tecnico e pedagogico della convivenza umana, il *selfgovernment* del lavoro"⁶.

In questo senso va anche il richiamo al movimento socialista a "preparare la educazione democratica del popolo minuto", anche se precisa che "non è dato per ora dalle circostanze altro ufficio"⁷.

Spia evidente, come abbiamo avuto modo di precisare in altre occasioni⁸, delle difficoltà del primo socialismo, successivamente anche del movimento comunista del Novecento, di coniugare la tattica e la strategia, la quotidianità politica e la prospettiva di una radicale trasformazione sociale.

Ciò che va sottolineato, nel caso del socialismo della Seconda Internazionale, è che i processi educativi e politici si ritrovano appiattiti su una visione della storia governata da un determinismo economicistico, la dialettica cede il passo ad una relazione automatica tra sviluppo dell'economia capitalista e socialismo. Un automatismo che assegna al partito operaio il compito di accompagnare l'inevitabile processo, sostenendolo, appunto, con un'opera di alfabetizzazione politica e culturale delle masse operaie nell'attesa dell'avvento del socialismo.

Anche per Labriola più "larghi si fanno i confini del mondo borghese, più i popoli vi entrano, abbandonando e sorpassando le forme inferiori di produzione, ed ecco che più precise e sicure divengono le aspettative del comunismo"⁹. Affermazioni nutrite dallo stesso meccanicismo che sostiene il revisionismo di Eduard Bernstein, di Henrich Cunow e l'ortodossia di Karl Kautsky.

⁵ A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, in Id., *La concezione materialistica della storia*, cit., p. 36.

⁶ *Ibidem*, p. 37.

⁷ Id., *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Id., *La concezione materialistica della storia*, cit., p. 285.

⁸ Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, La Nuova cultura, 2015.

⁹ A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei comunisti*, in Id., *La concezione materialistica della storia*, cit., p. 55.

Ed è proprio in opposizione al determinismo del socialismo della II Internazionale che Gramsci accoglie la rivoluzione d'Ottobre con un famoso e discusso articolo pubblicato sull' "Avanti!", *La rivoluzione contro il Capitale*. Espressione di quello che era allora il suo punto di vista sui processi storici, considerato spesso antideterministico; in realtà ciò che emerge, a mio parere, è una lettura degli eventi dai tratti soreliani.

La rivoluzione del '17 appare rivolta "contro il *Capitale* di Carlo Marx"¹⁰, ridotto a "libro delle fatali necessità", a rappresentazione di uno svolgimento storico secondo "i canoni di un materialismo" – quello del socialismo della Seconda Internazionale – contaminato – scrive Gramsci – di "incrostazioni positivistiche e naturalistiche"; a cui si è opposta con successo la "volontà collettiva popolare", suscitata dalle "sofferenze indicibili" della guerra e che le hanno restituito la funzione di "motrice dell'economia, ... plasmatrice della realtà oggettiva".

Il "proletariato – aggiunge – ... obbliga" il capitalismo con la sua iniziativa "a migliorare la tecnica della produzione ... perché sia possibile il soddisfacimento dei suoi bisogni più urgenti. È una corsa affannosa verso il meglio, che accelera il ritmo della produzione", e rende "la massa ... sempre più cosciente della propria potenza, della propria capacità ad assumersi la responsabilità sociale, a diventare l'arbitro dei propri destini"¹¹.

Parole che sembrano evocare quell'antagonismo di classe che, per Sorel, solo può operare sulla decadente borghesia per richiamarla alla funzione di creatrice "di forze produttive per la nobile professione di educatori del proletariato". Il capitalismo è, pertanto, "trascinato – precisa Sorel nelle *Considerazioni sulla violenza* – per leggi intime alla sua natura, su una via che col rigore proprio dello svolgersi della vita organica conduce il mondo attuale alle porte del futuro"¹².

Un volontarismo dall'esito garantito, quello del Sorel, non diverso da quello del giovane Gramsci che, sempre nell'articolo del 24 dicem-

¹⁰ Sui connotati essenziali della Rivoluzione d'Ottobre che sfuggono al giovane Gramsci nel famoso articolo apparso sull' "Avanti!" del 24 dicembre 1917, *La rivoluzione contro il "Capitale"*, cfr. C. A. Barberini, *Gramsci e L'Ordine Nuovo*, in G. Alberani et alii, *Gramsci e la storia d'Italia*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 202-204.

¹¹ A. Gramsci, *La rivoluzione contro il "Capitale"*, in Id., *La nostra città futura. Scritti torinesi 1911-1922*, a cura di A. D'Orsi, Roma, Carocci, 2004, pp. 157-158.

¹² G. Sorel, *Considerazioni sulla violenza*, con *Introduzione* di B. Croce, e *Prefazione* di Enzo Santarelli, Bari, Laterza, 1974, p. 135.

137 - L' "autoeducazione" dei produttori. Gramsci
e la rivoluzione sovietica

bre del 1917, vede "la realtà oggettiva... incanalata dove alla volontà piace, come alla volontà piace"¹³.

Una fiducia nella ineluttabilità della rivoluzione che, su basi culturali diverse, accomunava tutto il futuro gruppo dirigente del Pcd'I e non solo. Non a caso, a tale proposito, Paolo Spriano richiama un'espressione coniata da Trockij, quella di "fatalismo dottrinario", cioè la "convinzione che fosse inevitabile lo sviluppo del processo rivoluzionario apertosi con l'Ottobre russo" per tutta l'Europa¹⁴.

Una fiducia che viene meno con lo svolgersi dei fatti successivi all'Ottobre. Con la sconfitta operaia in Occidente si apre un nuovo capitolo nella riflessione gramsciana, già nel 1923 Gramsci va ponendo una serie di interrogativi sulle ragioni della sconfitta comunista in Italia e in Europa; va intraprendendo un nuovo percorso di ricerca, come testimonia la famosa lettera da Vienna del 9 febbraio del 1924 e indirizzata alla direzione del partito, dove evidenzia le grandi difficoltà che un movimento rivoluzionario incontra in Occidente, ragioni culturali, politiche e non semplicemente militari. Tutto questo supportato anche dalla conoscenza più accurata dell'opera ma soprattutto politica di Lenin.

Non possiamo dimenticare che nei *Quaderni* Ilic, Lenin, è il "più grande teorico moderno della filosofia della praxis" che in opposizione all'economicismo "aveva rivalutato il fronte della lotta culturale". Per Gramsci, ormai detenuto politico, pertanto impegnato sull'unico fronte di lotta per lui possibile, quello della riflessione critica, l'antieconomicismo di Lenin è una sollecitazione a rivisitare la filosofia della prassi, da liberare da ogni influenza meccanicistica e deterministica, ma anche volontaristica, di fatto un'autocritica. Una revisione che a mio avviso riguarda non solo il socialismo della II Internazionale, ma anche il comunismo terzointernazionalista. Sono proprio le note al manuale di Bucharin, per giunta uno dei più intelligenti e colti comunisti russi, a rendere evidente l'oggetto della valutazione critica¹⁵.

Ritornando al giovane Gramsci, l'impresa che spettava all' "Ordine

¹³ A. Gramsci, *La nostra città futura. Scritti torinesi (1911-1922)*, cit. p. 156-157.

¹⁴ P. Spriano, *Storia del partito comunista italiano. Da Bordiga a Gramsci*, Torino, Einaudi, 1967, p. 43.

¹⁵ Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, cit., pp. 131-144.

Nuovo”, alla vigilia della rivoluzione sovietica in Europa e in Italia in modo particolare (va ricordato che nel corso del II congresso dell’Internazionale comunista del luglio 1920 l’Italia, dopo il fallimento del tentativo rivoluzionario tedesco del 1919, era considerata il paese dove si sarebbe rotta nuovamente la catena capitalistica provocando la rivoluzione in tutta Europa), era la ricerca di luoghi dove incanalare, disciplinare le energie che la guerra aveva suscitato e che avrebbero costituito una volontà collettiva operaia e proletaria incoercibile.

La ricerca quindi di spazi di autoderminazione e autoeducazione proletaria, nonché di un nuovo sistema di istruzione e formazione, ai fini di una riappropriazione delle forze produttive e della creazione di una forma statale inedita, destinata, almeno nelle intenzioni, all’estinzione.

È la prospettiva in cui si colloca il giovane Gramsci educatore politico che svolge la sua azione secondo criteri pedagogici del tutto specifici, incentrati su un rapporto di reciprocità tra maestro e allievo, tra gruppo dirigente operaio e classe operaia.

Una concezione delle relazioni politiche, nell’ambito delle forze sociali antagoniste ai rapporti di produzione capitalistici, che nei *Quaderni* specifica quello che Gramsci chiama centralismo organico, inteso come “centralismo in movimento”, come adeguamento “dell’organizzazione al movimento reale”¹⁶, come “riduzione reciproca” di “spontaneità e direzione consapevole”. Ed è anche sulla base di questo movimento, dal basso verso l’alto e viceversa, che si realizza il “progresso intellettuale di massa”, quella moderna riforma intellettuale e morale, che è anche riforma economica (l’autogoverno dei produttori è una prospettiva che non viene mai meno in Gramsci) e di cui l’educazione è parte costitutiva. Presupposto alla realizzazione di quella che Gramsci nel quaderno 12 chiama “tendenza democratica”, cioè “che ogni ‘cittadino’ può diventare ‘governante’ e che la società lo pone sia pure ‘astrattamente’ nelle condizioni di poterlo diventare”¹⁷.

A tale proposito è il caso di ricordare, lo abbiamo già detto in apertura, che elemento caratterizzante il pensiero marxista è il tema della riappropriazione sociale delle potenze produttive è ciò spiega l’attenzione marxiana ai temi dell’istruzione politecnica e tecnologica, della formazione culturale e politica.

¹⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1634.

¹⁷ *Ibidem*, p. 1547.

2. Americanismo sovietico e istruzione politecnica

Ma il tema dell'istruzione politecnica ritorna ufficialmente in ambito socialista, solo per mano di Lenin, nell'aprile-maggio 1917, nei *Materiali per la revisione del programma del partito* socialdemocratico operaio russo.

Concetto ribadito nel marzo 1919, nel *Progetto di programma del P.C. (b.) R.*, e che va posto in relazione alle riflessioni condotte dallo stesso Lenin sulle teorie relative alla razionalizzazione dell'apparato produttivo, al "difficile" tentativo, successivo all'Ottobre, di piegare ai fini del "potere sovietico la scienza e la tecnica borghese".

La stessa tecnica posta a fondamento materiale della formazione politecnica e di cui era necessario appropriarsi, con il proposito di svuotare dell'elemento classista di fondo l'organizzazione scientifica del lavoro: la separazione tra direzione ed esecuzione.

Del "sistema dell'ingegnere americano Frederick Taylor" Lenin si occupa già dal 1913 ma è in *Stato e rivoluzione che* il taylorismo appare, in ragione degli incrementi di produttività che garantisce, un elemento di razionalizzazione da acquisire in funzione della creazione delle "basi economiche" per il passaggio ad altra realtà statale, resa possibile, tra l'altro, dalla liberazione di tempo dal lavoro per la partecipazione alla direzione collettiva dello Stato¹⁸. Tale è per Lenin, nel 1917, il senso da dare alla modernizzazione sovietica, una tesi confermata nella *Variante iniziale dell'articolo "I compiti immediati del potere sovietico"*, dove riafferma un'idea di sviluppo basata sul governo operaio del processo produttivo.

"La possibilità di realizzare il socialismo", in un paese arretrato e piegato dalla guerra, "sarà determinata appunto dai successi" che saranno conseguiti "nel combinare il potere sovietico e l'amministrazione sovietica con i più recenti progressi del capitalismo"¹⁹. Ma ne *I compiti immediati del potere sovietico*, marzo-aprile 1918, Lenin non fa più riferimento né alla riduzione dell'orario di lavoro né ad una direzione operaia del processo produttivo, la questione sembra diventare

¹⁸ Cfr. Lenin, *Stato e rivoluzione*, a cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1970, p. 199.

¹⁹ Id., *I compiti immediati del potere sovietico*, in Lenin, *Scritti economici*, a cura di U. Cerroni, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 657.

quella, in tempi non certo brevi, di crearne le premesse: “bisogna introdurre in Russia lo studio e l'insegnamento del sistema Taylor”²⁰, lavorare perché si sviluppi la capacità proletaria di “organizzare la produzione socialista”²¹.

Ed anche in relazione a tali finalità che va posta la particolare attenzione con cui Lenin partecipava al dibattito e alle scelte in materia di politica scolastica. D'altronde allo stratega dell'Ottobre correva l'obbligo di sollecitare l'elaborazione di una specifica idea di educazione e d'istruzione sovietica, in un partito, che a proposito di scuola, si richiamava, nei primi documenti, ai principi democratici tradizionali, che il socialismo si vantava di poter, esso solo, applicare: dalla diffusione dell'istruzione, all'unicità della scuola di base, al laicismo, alla rottura del vecchio privilegio classista, all'autonomia scolastica, alla libertà educativa²².

Nonostante il tono generico della discussione, a un anno di distanza dalla presa del potere venne istituita la Scuola unica del lavoro (novennale, dagli 8 ai diciassette anni d'età); fondata sul principio dell'unità del “lavoro produttivo socialmente necessario ... con un insegnamento” incardinato sulla concreta realtà storica. Scuola unica del lavoro, gratuita e obbligatoria, suddivisa in due gradi: il primo per i fanciulli dagli 8 ai 13 anni (corso quinquennale) e il secondo dai 13 ai 17 anni (corso quadriennale). Il lavoro produttivo era assunto al fine di favorire l'acquisizione da parte degli allievi della conoscenza delle diverse forme della produzione, “fino alle più alte”. Se nel primo grado doveva avere ancora un carattere artigianale, nel secondo doveva essere lavoro agricolo e industriale nelle sue forme contemporanee. Il fine non era l'addestramento ma la conoscenza dei processi produttivi²³, pertanto doveva essere creativo, “libero dall'impiego della coercizione”, “organizzato con criteri di pianificazione e di socialità” e allo stesso tempo connesso alla “vita circostante”.

“L'insegnamento nella scuola unica del lavoro ha un carattere di

²⁰ Ivi, p. 658. Cfr. R. Finzi, *Lenin, Taylor, Stachanov: il dibattito sull'efficienza economica dopo l'Ottobre*, in E. J. Hobsbawm et al., *Storia del marxismo*, vol III, Torino, Einaudi, 1980, pp. 638-655.

²¹ Lenin, *Discorso al I Congresso dei Consigli dell'economia nazionale*, in Id., *Scritti economici*, cit., p. 663; l'intervento fu svolto il 26 maggio 1918.

²² Cfr., M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione*, vol II, Roma, Armando Editore, 1965, p.8.

²³ Cfr. A.V. Lunaciarskij, *I principi fondamentali della scuola unica del lavoro*, in M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione*, vol II, cit., p. 80.

141 - L' "autoeducazione" dei produttori. Gramsci
e la rivoluzione sovietica

cultura generale e politecnico in ambedue i gradi"²⁴ e la formazione dei suoi componenti deve svolgersi anche in ragione della partecipazione ai diversi aspetti del lavoro e della vita scolastica²⁵.

Lenin ribadì nel progetto di programma del Partito Comunista (bolscevico) Russo, elaborato in occasione del Congresso del marzo 1919, la necessità di "istituire l'istruzione gratuita e obbligatoria generale e politecnica (che fa conoscere in teoria e pratica tutti i rami principali della produzione) per tutti i ragazzi dei due sessi sino ai 17 anni". Ma difficoltà di collegare la formazione generale all'istruzione politecnica, l'impossibilità di realizzare quest'ultima nell'ambito di un'organizzazione del lavoro di carattere artigianale ed un certo spontaneismo pedagogico, rafforzarono le posizioni di quanti sostenevano la necessità, in un paese dotato di una struttura industriale debole e arretrata, di favorire lo sviluppo di capacità pratiche di lavoro, quindi di accelerare nella scuola i processi di professionalizzazione.

A partire dal 1921, le necessità poste dall'avvio della ricostruzione spinse all'abbassamento da nove a sette anni la durata dell'istruzione generale e politecnica, anticipando così la preparazione professionale. Sulla base della scuola settennale vennero creati gli istituti tecnici e, accanto alla Scuola unica del lavoro, vennero realizzate scuole di carattere professionale, come le Scuole dell'apprendistato di fabbrica e d'officina e quelle della gioventù contadina²⁶. Una scelta che di fatto accantonava il principio di unicità della scuola²⁷.

Sebbene consapevole più di ogni altro delle gravi difficoltà del momento, Lenin chiedeva di non "rinunciare al principio e alla immedia-

²⁴*Ibidem*, p. 43.

²⁵ Cfr. V. Orsomarso, *L'educazione libera e l'istruzione politecnica*, in A. Varani (a cura), *La scuola in trincea. Pedagogia, educazione e propaganda nei primi decenni del '900*, Unione Femminile Nazionale e Centro Filippo Buonarroti, Milano, 2015, pp. 97-134.

²⁶ Cfr., M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione*, vol II, cit., p. 10.

²⁷ La scuola unica del lavoro, obbligatoria, dopo il 1923 era così ridotta a sette anni e suddivisa in un 1° grado dagli 8 ai 12 anni (quinquennale), in un 2° grado 1° ciclo dai 12 ai 15 anni. Dopo il 1° grado era possibile accedere alle scuole tecnico-professionali, alle scuole di fabbrica e d'officina e alle scuole della gioventù contadina, nonché alle facoltà operaie (13-19 anni). Successivamente al 1° ciclo del 2° grado era consentito il passaggio ai tecnici (industriale, agrario, pedagogico, di medicina, delle arti, dell'economia) e ai corrispondenti istituti di istruzione superiore; mentre dopo 2° ciclo della scuola unica del lavoro si poteva accedere a tutti gli istituti di istruzione superiore.

ta realizzazione *nella misura del possibile* di un'istruzione ... politecnica", di "evitare una precoce specializzazione", ed estendere "in tutte le scuole tecniche professionali le *materie* di cultura generale"²⁸.

Compito della scuola di secondo grado è dare "falegnami, carpentiere, fabbri ecc." dotati di "una vasta istruzione generale", di "un orizzonte politico" e "dei fondamenti (i rudimenti) dell'istruzione politecnica"²⁹. Successivamente, nel febbraio 1921, precisava che "l'abbassamento del limite d'età per l'istruzione generale e politecnica da 17 a 15 anni" era da considerare "esclusivamente come una necessità pratica temporanea causata dalla distruzione del paese in conseguenza della guerra" imposta dall'Intesa³⁰.

La rivoluzione sovietica per Lenin non poteva che essere l'inizio di un processo rivoluzionario più vasto; lo stesso Marx non aveva escluso la rivoluzione in Russia a condizione che fosse stata "il segnale di una rivoluzione proletaria in Occidente, in modo che le due rivoluzioni si fossero completate a vicenda, allora la proprietà comune della terra in Russia», l'*obščina*, sarebbe stata il «punto di partenza ad uno sviluppo in senso comunistico"³¹.

Marx ed Engels avevano scritto ne *L'ideologia tedesca* che se tutte "le collisioni della storia hanno la loro origine nella contraddizione tra le forze produttive e la forma di relazioni", non è necessario "per provocare delle collisioni in un paese" che "questa contraddizione sia spinta all'estremo in questo paese stesso". La concorrenza con paesi industrialmente più progrediti, provocata dall'allargamento delle relazioni commerciali internazionali, è sufficiente a generare una contraddizione analoga anche in paesi industrialmente meno avanzati. Era il caso del "proletariato latente in Germania, fatto apparire dalla concorrenza dell'industria inglese"³², adesso sembrava il caso del proletariato russo che veniva a vita sotto la pressione della "vertigine speculati-

²⁸ Lenin, *Osservazioni alle Tesi di Zadezda Kostantinovna*, in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando Armando Editore, 1964, p. 226.

²⁹ *Ibidem*, p. 227.

³⁰ *Ibidem*, p. 228.

³¹ K. Marx, *Prefazione* alla seconda edizione russa del "Manifesto", in K. Marx, F. Engels, *India, Cina, Russia*, a cura di B. Maffi, Milano, Il Saggiatore, 1965², p. 246. Cfr. V. Orsomarso, *Marx, Engels e la Russia*, in Id., *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, cit. pp. 161-176.

³² Cfr. K. Marx, F. Engels, *L'ideologia tedesca*, Roma, Editori Riuniti, 1958, p. 72.

va capitalistica in rapida fioritura" e al diffondersi della "proprietà fondiaria borghese"³³. Ma al proletariato internazionale e alla sua capacità di determinare profondi rivolgimenti sociali era affidata la sorte del socialismo in Russia.

L'arretratezza economica e culturale, la disfatta bellica, la guerra civile, ma soprattutto il fallimento della rivoluzione in Occidente, l'accerchiamento operato dalle potenze capitalistiche, rendeva drammaticamente difficile la realizzazione del processo rivoluzionario in Russia.

È alla luce di quadro politico delineatosi sul finire del 1920 che si spiegano le scelte di natura economica e politica, quindi anche di politica scolastica del paese che si proponeva sovietico.

Ma il fatto educativo per Lenin rimane una delle premesse per consentire ai più un ruolo attivo nel processo di trasformazione delle strutture politiche e produttive del paese sovietico. Un'ulteriore testimonianza è data dalla *Prefazione* al libro di Stepanov sulla elettrificazione e dallo scritto incompiuto, *Un cucchiaino di fiele in un barile di miele*³⁴; in quest'ultimo intervento si occupa del volume di O. A. Ermanski, *L'organizzazione scientifica del lavoro e il sistema Taylor*, un libro, ad avviso di Lenin,

pienamente adatto come manuale obbligatorio per tutte le scuole professionali e per le scuole secondarie in generale. Imparare a lavorare è attualmente il compito principale della Repubblica dei soviet, un compito che riguarda tutto il popolo. Sopprimere interamente l'analfabetismo; non contentarsi in nessun caso e andare oltre a qualsiasi costo, facendo proprio tutto ciò che di veramente prezioso c'è nella scienza europea e americana: questo è il nostro compito primario fondamentale³⁵.

In Russia non si stava realizzando il socialismo ma una specifica forma di capitalismo di Stato per la costituzione di una base economi-

³³ K. Marx, *Prefazione* alla seconda edizione russa del "Manifesto", in K. Marx e F. Engels, *India, Cina, Russia*, cit., p. 246.

³⁴ Cfr. Lenin, *Prefazione* al libro di I.I. Stepanov, *L'elettrificazione della R.S.F.S.R. in relazione alla fase di transizione dell'economia mondiale*, in Id., *Opere complete*, vol. XXXIII, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 221-222; Lenin, *Un cucchiaino di fiele in un barile di miele*, in *op. cit.*, pp. 335-336. Il primo testo è del 18 marzo 1922, il secondo è stato scritto tra la fine di agosto e l'inizio di settembre dello stesso anno.

³⁵ Lenin, *Un cucchiaino di fiele in un barile di miele*, in Id., *Opere complete*, vol. XXXIII, cit., p. 335.

ca quale presupposto alla transizione verso il socialismo³⁶, con rischi elevati di degenerazione burocratica, considerate le condizioni politiche e culturali del paese.

L'alfabetizzazione politica e tecnica delle masse non risultava necessaria solo per favorire il processo di modernizzazione ma rappresentava anche un fattore di contrasto ai rischi legati alla crescita dell'elemento capitalistico e dell'apparato burocratico e amministrativo.

Nonostante la posizione di Lenin, a partire dal 1927 tutti i mutamenti introdotti nel sistema scolastico accentuarono il peso della preparazione strettamente professionale; il lavoro, dichiarava la Krupskaja, cominciò a dilagare nella scuola nelle sue forme più immediate³⁷, veniva meno il progetto di scuola politecnica e si andava delineando un sistema di istruzione rispondente alle esigenze di una economia di natura sostanzialmente capitalistica e autoritaria, governata da un apparato tecnico-burocratico che si identificava nel partito.

3. *La scuola dell'Ordine nuovo*

Il dibattito che segue in Russia all'istituzione della Scuola unica del lavoro di carattere generale e politecnico è oggetto di particolare attenzione da parte di Gramsci e di tutto il gruppo della rivista socialista torinese

È lo stesso Gramsci su "L'Ordine Nuovo" del 9 giugno 1919, *Il problema della scuola*, a sollecitare uno svolgimento critico dell'esperienza russa in materia di scuola e di educazione. La rassegna di cultura socialista ospita interventi di dirigenti politici ed esperti di questioni scolastiche ed educative russi che dibattono del sistema scolastico sovietico.

Non mancano interventi di autori italiani come quello del comunista libertario Pietro Mosso che ipotizza un sistema scolastico finalizzato all'"integrazione del lavoro manuale con l'intellettuale come cor-

³⁶ "Il capitalismo di Stato – dichiara Lenin nel corso del IV Congresso dell'Internazionale comunista –, come l'abbiamo instaurato da noi, è un capitalismo di Stato particolare. Esso non corrisponde al concetto ordinario di capitalismo di Stato. Noi abbiamo nelle nostre mani tutte le leve di comando Il nostro capitalismo di Stato differisce dal capitalismo di Stato nel senso letterale dell'espressione, in quanto abbiamo nelle mani dello Stato proletario non soltanto la terra, ma anche i settori più importanti dell'industria" (*ibidem*, p. 466)..

³⁷ Cfr. M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione*, vol II, cit., pp. 108-113.

rispondenza ad un bisogno generale" e allo sviluppo di una diffusa capacità di autogoverno delle unità produttive.

Più in generale l'impegno pedagogico ed educativo del giovane Gramsci si iscrive nell'ambito dell'attività protesa alla costituzione di una autonomia politica e culturale del proletariato, chiamato a farsi artefice di una rivoluzione integrale, ad instaurare "nuovi modi di lavoro, ... nuovi modi di produzione e di distribuzione", "un nuovo costume, ... una nuova psicologia, ... nuovi modi di sentire e di pensare".

Proprio in ragione della costituzione di una facoltà di autodeterminazione da parte del proletariato la cultura non può essere ridotta a "sapere enciclopedico", a elenco di nozioni ma deve diventare sforzo per conquistare la verità attraverso "il lavoro di ricerca", attraverso l'acquisizione di un metodo di ricerca, in coerenza con quell'idea di cultura che è essenzialmente capacità, esercizio di "critica". È quanto Gramsci dichiara fin dal gennaio 1916 in *Socialismo e cultura*.

Alcuni anni dopo su "L'Ordine Nuovo" insiste sulla necessità di infondere "nei lavoratori lo spirito di ricerca" originale, collettivo e partecipato. A partire, sulla scorta dell'esperienza russa, dall'indagine intorno all'esistenza di "una tradizione sovietista nella classe operaia italiana, ... prodotto di una situazione storica reale, ... risultato di una elaborazione della classe operaia stessa". Quindi si tratta di individuare i luoghi dove "addestrare il proletariato all'autogoverno" e domandare "la partecipazione attiva e permanente" alla vita delle nuove istituzioni, costitutive di un "nuovo tipo di Stato", uno "Stato di transizione", "l'Antistato".

È evidente, a quest'ultimo proposito, come Gramsci vada assumendo fin dai primi interventi su "L'Ordine Nuovo" il tema centrale di *Stato e rivoluzione*, ma rivisitato sulla scorta di una cultura produttivista rivolta all'assunzione e all'estensione dei processi di modernizzazione economica governati dalla classe operaia industriale.

Un'istanza, pertanto, che solo in parte concorda con quella espressa dallo stesso Lenin ne *I compiti immediati del potere* sovietico, intorno alla necessità di un governo sovietico e operaio ("se questi ultimi ne saranno in grado") della modernizzazione tecnico-organizzativa. Per Lenin la Russia non era ancora un paese socialista, come dicevamo, stava entrando in una fase di transizione guidata da uno "specifico" capitalismo di Stato che doveva creare, in un paese arretrato e isolato in seguito al fallimento della rivoluzione in Occidente e da cui Lenin faceva dipendere le sorti della rivoluzione russa, le premesse

materiali del socialismo.

Anche in ragione della vocazione produttivistica e dai tratti soreliani, che ispira l'idea gramsciana di trasformazione sociale, il Consiglio di fabbrica viene considerato "il più idoneo organo di educazione" dei produttori.

Ai consigli il compito di avviare ampie discussioni di massa sul controllo operaio, sulle otto ore, su salari, sul sistema Taylor, sulla disciplina del lavoro ecc., e a tutti è richiesto "un contributo di esperienza e intelligenza". È necessario fare insomma delle assemblee di fabbrica il luogo "di ricerca della verità e della concretezza fatta da tutta la massa operaia".

Se già prima della rivoluzione sovietica Gramsci avvertiva, seppure in modo ancora generico, la necessità di una iniziativa culturale autonoma del proletariato, dopo quell'evento sente anche l'urgenza della formazione di una "gerarchia spirituale" anch'essa autonoma dalla direzione culturale dominante.

Sempre a tale proposito è lo stesso Gramsci a indicare l'ispirazione più profonda del gruppo ordinovista nell'opera di "educazione economica e politica dei migliori elementi della classe operaia, di preparazione teorica, di elevazione spirituale". A questi gruppi operai, "avanguardie interne" alla classe, il compito di curare "che gli operai" tutti "acquistino una sempre maggiore capacità tecnica e politica" facendo "sorgere, nell'officina stessa, appositi reparti di istruzione, vere scuole professionali, ove ogni operaio, sollevandosi dalla fatica che abbrutisce, possa aprire la mente alla conoscenza dei processi di produzione".

La classe operaia deve pertanto "addestrarsi, deve educarsi alla gestione sociale, deve acquistare la cultura e la psicologia di una classe dominante, deve acquistarle con i suoi mezzi, ... con l'educazione reciproca".

Per Gramsci le istituzioni alternative devono essere create prima del passaggio della direzione politica della società al proletariato, anzi ne sono la condizione, pena il dissolvimento di ogni movimento di trasformazione sociale e politico.

Un punto di vista che va maturando in Gramsci a partire dal famoso articolo, pubblicato su "L'Ordine Nuovo", il 21 giugno 1919, *Democrazia operaia* che fu motivo di discussione con la frazione comunista napoletana del "Soviet" che, con un intervento di Amadeo Bordiga, rimproverava all'Ordine Nuovo di sovrapporre organi gestionali con

funzioni tecnico-educative ai Soviet, quali organi politici, "espressione degli interessi collettivi" del proletariato nel suo complesso. Il comunista napoletano certo non escludeva la necessità dei consigli di fabbrica ma la loro funzione era circoscritta e subalterna ai Soviet quale espressione non del "produttore che esercita dei mestieri" ma – scrive Bordiga – dell' "individuo contraddistinto dal nessun possesso di mezzi di produzione".

Per Bordiga la strategia del gruppo dell' "Ordine nuovo" di sottoporre al controllo operaio la produzione prima del trapasso rivoluzionario rappresentava un obiettivo contraddittorio e sbagliato. Non si tratta di prendere la fabbrica ma di "prendere il potere", tale era il fine della parola d'ordine "Formiamo i Soviet" lanciata dallo stesso Bordiga dalle colonne del "Soviet".

Inoltre gli istituti che il gruppo torinese sosteneva potevano essere assorbiti nell'ambito di una strategia riformista; era un errore credere che il proletariato potesse emanciparsi guadagnando terreno nei rapporti economici quando il capitalismo detiene, con lo Stato, il potere politico e militare. La conquista del potere politico per i comunisti del "Soviet" era prioritaria³⁸, mentre gli ordinovisti insistevano sulla creazione, anche prima della presa del potere, di istituti in grado di prefigurare gli organi del governo operaio che individuavano nei Consigli.

Più tardi il Consiglio di fabbrica nel pensiero di Gramsci si precisò quale uno degli elementi costitutivi lo Stato proletario. I Consigli non si confondono con i Soviet; a riportare queste opinioni, espressa dallo stesso Gramsci nel corso dell'assemblea della frazione astensionista di Torino, è proprio "Il Soviet"³⁹. Gramsci sa bene che il Consiglio di fabbrica non è il Soviet, sa bene che quest'ultimo è un organismo politico a base territoriale; ma è convinto che la creazione di una statualità altra, dell' "Antistato", non può essere ricondotta ad un "atto taumaturgico", presuppone un "lavoro preparatorio", istituzioni "capaci di assumere il potere di tutte le funzioni inerenti al complesso sistema di rapporti di produzioni", luoghi di formazione politica e tecnica della classe operaia.

L'esito dell'occupazione delle fabbriche, la mancata rottura rivolu-

³⁸ Cfr. A. Bordiga, *Formiamo i "Soviet"?*, in Id., *Scritti 1911-1926. Lotte sociali e prospettive rivoluzionarie del dopoguerra 1918- 1919*, vol. III, a cura di L. Gerosa, Fondazione Amadeo Bordiga, Formia, 2010, pp. 356-358.

³⁹ *Torino. L'atteggiamento degli astensionisti*, in "Il Soviet", 22 febbraio 1920.

zionaria in Italia, che la stessa III Internazionale si attendeva, orienta con decisione il gruppo torinese verso la fondazione del partito, che secondo lo stesso Lenin, era mancato durante le lotte del biennio 1919-1920 e che avrebbe potuto garantire quanto meno più avanzati sviluppi politici.

Nell'ambito della costituzione dell'organizzazione comunista, del Pcd'I Sezione Terza internazionale, non viene meno in Gramsci l'attenzione per la formazione politica e teorica dei militanti, ma i motivi che presiedono tale impegno, alla luce dei mutamenti dei rapporti di forza politici nazionali e internazionali, sono ben diversi da quelli che spingevano il giovane redattore della rivista di rassegna culturale socialista torinese a fare dei consigli i luoghi di autodeterminazione politica e culturale.

Ebbene le ragioni che attengono tale impegno politico-educativo sono rintracciabili nella lettera del 1 novembre 1923 indirizzata al periodico comunista la "Voce della gioventù". In questo intervento Gramsci precisa quelle che a suo parere erano state le ragioni della sconfitta socialista e dell'incapacità del partito comunista di raccogliere intorno a sé le masse operaie: la mancanza di una conoscenza adeguata della storia e della realtà sociale, economica e culturale italiana, da indagare con gli strumenti forniti dal marxismo.

Affermazioni che suonano come una grave obiezione all'attendismo bordighiano, alla direzione del Pc.d'I, convinta, sotto la direzione di Bordiga, che fosse sufficiente attendere l'evento critico (le crisi si susseguono nel modo di produzione capitalistico) avendo a disposizione un apparecchio-partito coeso culturalmente e politicamente, costituito da un manipolo di rivoluzionari di professione.

30.000 rivoluzionari avevano preso il potere in Russia, era solito affermare Bordiga; ma Lenin ricordava che i bolscevichi esercitavano una vasta egemonia sui soviet, sui contadini e sull'esercito. Era il risultato di un processo politico che non attendeva lo svolgersi dell'evento da cui sarebbe scaturita inevitabilmente la rivoluzione socialista. A distanza di alcuni mesi dall'intervento pubblicato sulla "Voce della gioventù", Gramsci, nella lettera da Vienna del 9 febbraio 1924 indirizzata alla direzione del partito italiano, per la prima volta esponeva quelli che erano i presupposti analitici su cui impiantare una nuova concezione del partito e della lotta politica.

La realtà sociale e politica in Occidente si presentava ben più complessa che in Oriente, vi era un articolato sistema di sovrastrutture po-

litiche e culturali che producev il consenso su cui si reggeva il quadro politico ed economico esistente. A ciò si aggiungeva l'egemonia esercitata dalla socialdemocrazia sul movimento operaio⁴⁰.

I rapporti di forza sociali, politici e culturali in Occidente richiedono un partito ben diverso da quello di Bordiga, circoscritto ad una élite di rivoluzionari di professione. Gramsci ne enuncia i caratteri nelle *Tesi di Lione*: un corpo articolato in militanti, quadri intermedi e gruppo dirigente in rapporto permanente con la classe di riferimento. Dotato, a tutti i livelli, degli strumenti politici e culturali necessari a comprendere la realtà in cui i militanti e i dirigenti sono impegnati.

Un partito che svolga la propria azione come intellettuale collettivo, capace di cogliere, grazie al corpo dei suoi militanti, l'articolarsi delle dinamiche sociali, e su questa base stabilire rapporti permanenti con la masse.

Per tale ragione, negli anni della costruzione del partito comunista, diventava fondamentale la formazione politica e ideologica dei militanti: la realizzazione di scuole di partito, di corsi di corrispondenza, di un'attività pubblicistica ed editoriale⁴¹, tanto ai fini di una effettiva partecipazione alla vita del partito quanto della costituzione di un diffuso gruppo dirigente. Ed è a tale proposito che Gramsci propone ne *Il programma de "L'Ordine Nuovo"*, 1-15 aprile 1924, serie III, l'istituzione di un corso per corrispondenza come "prima fase di un movimento per la creazione di piccole scuole di partito, atte a creare degli organizzatori e dei propagandisti". "Certo non è con questi mezzi pedagogici che può essere risolto il grande problema storico dell'emancipazione spirituale della classe operaia", il compito che immediatamente assegna a se stesso e al gruppo dirigente comunista è quello di "migliorare i... quadri,... renderli idonei ad affrontare le prossime lotte"⁴², a fronteggiare la campagna sistematica intrapresa

⁴⁰ Cfr. A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, a cura di A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, p. 233. Scrive nei *Quaderni del carcere*: "In Oriente lo Stato era tutto, la società civile era primordiale e gelatinosa; nell'Occidente tra Stato e società civile c'era un giusto rapporto e nel tremolio dello Stato si scorgeva subito una robusta struttura della società civile. Lo Stato era solo una trincea avanzata, dietro cui stava una robusta catena di fortezze e di casematte; più o meno, da Stato a Stato, su capisce, ma questo appunto domandava un'accurata ricognizione di carattere nazionale" (Id., *Quaderni del carcere*, cit., p. 886).

⁴¹ Cfr. A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., pp. 184-191.

⁴² Cfr. Id., *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971², pp. 23-24. In più la situazione di illegalità o semilegalità in cui era piombato il movimento

“dai dirigenti dello Stato, attraverso tutti gli organi che formano l’opinione pubblica”, “per distruggere la ideologia rivoluzionaria”, per “determinare nella migliore delle ipotesi uno stato di passività e di rinuncia al lavoro immediato rivoluzionario”⁴³.

La “scuola accelera la formazione, è il sistema Taylor dell’educazione, dà un metodo, insegna a studiare, abitua a una disciplina intellettuale”, sebbene non possa sostituire lo spirito d’iniziativa nel campo del sapere.

La vita in generale, l’azione, l’esperienza individuale e collettiva sono elementi che completano oppure sono completati dalla scuola, a seconda dei casi o meglio delle classi sociali; per la classe operaia la scuola di classe (che può essere il partito oltre che la scuola di partito) completa e chiarisce le esperienze concrete della vita vissuta, dà un indirizzo, abitua a generalizzare, a ragionare meglio e più speditamente⁴⁴.

Così l’iniziativa politico-pedagogica è considerata uno degli elementi fondanti il partito, in questo senso va la richiesta ai militanti ad articolarsi in gruppi in grado di cogliere i caratteri di natura economica, politica e ideologica della realtà in cui operano e di porli in relazione all’ “ambiente generale capitalistico”⁴⁵.

Questione posta – come abbiamo detto prima – fin dal 1923, quando Gramsci, denunciando la mancanza di una conoscenza della realtà sociale e politica in cui il movimento rivoluzionario era impegnato, sollecitava lo studio di autori, Marx ed Engels, che avevano “mostrato come si esaminano i fatti, le situazioni e come dall’esame si traggono gli indirizzi per l’azione”⁴⁶.

Risultava pertanto necessaria una “centralizzazione” di saperi e conoscenze che dovevano essere il prodotto collettivo dell’attività dell’insieme del corpo del partito, dei militanti, della stessa classe di

operaio italiano per la violenza esercitata dal nascente regime avrebbe potuto spingere settori dell’organizzazione a pratiche estremistiche e minoritarie, il che, appunto, richiedeva un’azione di contrasto che non poteva che venire da un innalzamento del livello intellettuale dei militanti (cfr. *ibidem*, p. 52).

⁴³ A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., p. 184.

⁴⁴ Cfr. Id., *La costruzione del partito comunista*, cit., p. 59.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 61.

⁴⁶ A. Gramsci, *Che fare?*, in Id., *Il rivoluzionario qualificato, Scritti 1916-1925*, a cura di Corrado Morgia, Roma, Delotti editore, 1988, cit., p. 32.

riferimento⁴⁷. Anche così il partito viene concepito "come il risultato di un processo dialettico in cui convergono il movimento spontaneo delle masse rivoluzionarie e la volontà organizzativa e direttiva del centro"⁴⁸, nella prospettiva di un organismo statale "espansivo" e "non repressivo", caratterizzato da un "continuo movimento ... dal basso in alto", da un "un continuo ricambio attraverso tutte le capillarità sociali"⁴⁹.

Un "partito di masse"⁵⁰ chiamato a misurarsi con una società complessa "per tutte le supestrutture politiche ... create dal più grande sviluppo capitalistico" che "domanda ... tutta una strategia e una tattica ben più complessa e di lunga lena"⁵¹, che non concede spazio al "fatalismo" all'"illusione che gli avvenimenti non possono che svolgersi secondo una determinata linea di sviluppo, quella da noi prevista"⁵².

Un'affermazione che andava nella direzione del ripensamento contenuto nei *Quaderni del carcere*, dove Lenin, secondo Gramsci, operando sul terreno politico, non lasciandosi irretire in una prassi che era un avvicinarsi al fare delle cose, aveva aperto la strada alla riformulazione della filosofia della prassi, alla fondazione di una *Weltan-*

⁴⁷ "Crediamo utile – scrive il 29 marzo 1923 – la creazione di un ufficio di ricerche economiche che lavori per il partito e raccolga tutti gli elementi necessari per la sua lotta e per la sua preparazione intellettuale.... Esso potrebbe proporsi questo scopo: compilare un bollettino mensile o quindicinale sulla situazione nazionale e internazionale delle classi lavoratrici (disoccupazione, salari, lotte sindacali, organizzazione) nei confronti con l'organizzazione capitalistica. In piccolo dovrebbe fare lo stesso lavoro che fa la sezione di ricerca sul lavoro del Labour Party inglese" (A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., p. 114). Inoltre bisognerebbe "organizzare un servizio completo su scala nazionale di rapporti di partito sulla situazione generale del paese nei suoi vari aspetti. I materiali dovrebbero essere concentrati per mandamenti e per circondari o per province ed elaborati a mano a mano fino a dar luogo mensilmente a una serie di rapporti di zona" (*ibidem*, p. 115). A proposito de "L'Ordine Nuovo", la rassegna avrebbe dovuto avere ancora come suo programma specifico "la fabbrica e l'organizzazione di fabbrica" e proporsi "di ricostruire ... un ambiente come quello del '19-20 ...: allora nessuna iniziativa era presa se non era stata saggiata con la realtà, se prima" non era stata sondata, "con mezzi molteplici, l'opinione degli operai. Perciò le nostre iniziative... apparivano come l'interpretazione di un bisogno sentito e diffuso, mai la fredda applicazione di uno schema intellettuale" (*ibidem*, p. 297).

⁴⁸ *Ibidem*, p. 231.

⁴⁹ Id., *La costruzione del partito comunista*, cit., p. 15.

⁵⁰ Id., *Lettere 1908-1926*, cit., p. 316.

⁵¹ Id., *La costruzione del partito comunista*, cit., p. 233.

⁵² *Ibidem*, pp. 16-17.

schauung libera dai residui meccanicistici ed economicistici, presenti nelle diverse versioni del marxismo di fine Ottocento che riemergevano nei partiti comunisti con l'affermarsi dello stalinismo.

A Stalin e alla maggioranza del gruppo dirigente del partito comunista sovietico Gramsci si era rivolto nella famosa lettera del 14 ottobre 1926, invitandoli a non “stravincere” a “evitare misure eccessive” nei confronti della minoranza capeggiata da Zinov'ev, Trockij e Kamenev.

Il dissenso con il Comintern stalinizzato diviene esplicito quando la socialdemocrazia viene definita una variante del fascismo, il “socialfascismo” appunto, pur non avendo, Gramsci, dissentito in precedenza dalla riduzione, sempre della socialdemocrazia, a variante di sinistra della reazione borghese ad opera dell'allora Presidente del Komintern, Zinov'ev⁵³. Segno anche questo di un profondo ripensamento. Con chiaro riferimento all'Unione Sovietica, in una famosa nota del 1932, asserisce che la “statolatria”, il culto dello Stato, appare necessaria quando i “gruppi subalterni si affacciano ad una vita statale autonoma” ma non può diventare un dato permanente né trasformarsi in “fanatismo teorico”. Una evidente allusione al pericolo che la dittatura postrivoluzionaria divenga fine in sé. Inoltre la critica contenuta nella nota 11 del quaderno 22 (*Americanismo e fordismo*) e rivolta alla militarizzazione del lavoro sostenuta da Trockij nel corso della guerra civile, una posizione considerata poco dopo dallo stesso rivoluzionario russo errata, nel 1934, al tempo del secondo piano quinquennale sovietico e quando Trockij era da tempo in esilio, sembrava parlare dei termini in cui si svolgeva il processo di industrializzazione in URSS. Una rivoluzione dall'alto, una “forma di bonapartismo”, una sostituzione della classe ad opera del gruppo dirigente. Una forma di governo ben distante dalla più volte richiamata esperienza consiliare torinese, dal tentativo di implementare una “razionalizzazione della produ-

⁵³ La fallita insurrezione del 1923 in Germania, provoca nel movimento comunista l'esigenza di rivedere la tattica rivoluzionaria. Zinov'ev, uno dei protagonisti principali del tentativo insurrezionale tedesco nell'ambito del Comintern, tra il novembre e il gennaio del 1924, compie tutta una serie di evoluzioni che lo portano a una interpretazione più restrittiva, strumentale del fronte unico, strategia lanciata nel III Congresso dell'Internazionale e ribadita nel IV. Zinov'ev, allora segretario dell'Internazionale comunista, conduce un attacco a fondo alla socialdemocrazia che per la prima volta viene definita come «un'ala del fascismo», in ragione dell'atteggiamento assunto in occasione dell'insurrezione tedesca del '23 (Cfr. P. Spriano, *Storia del Partito comunista italiano. Da Bordiga a Gramsci*, cit. pp. 306-307).

zione e del lavoro"⁵⁴ dal basso. D' altronde, precisa Gramsci in una nota immediatamente successiva sempre nel quaderno 22, la costruzione di un nuovo ordine "si può attendere solo da quelli che stanno creando, per imposizione e con la propria sofferenza, le basi materiali di questo nuovo ordine". Essi " 'devono' trovare il sistema di vita 'originale' e non di marca americana, per far diventare 'libertà' ciò che oggi è 'necessità'".

È evidente la riproposizione dell'istanza che percorre tutto l'Ordine Nuovo, quello dell'autogoverno dei produttori.

Sul piano politico-culturale, se la classe operaia è il soggetto costitutivo il nuovo ordine non ci si può rivolgere a lei offrendo "paccottiglia", "perle false" e "fondi di bicchiere, riservando agli eletti i diamanti e le altre merci di valore". Così scriveva Gramsci il 10 gennaio del 1920 su "L'Ordine Nuovo"⁵⁵. Oltre un decennio dopo, nel quaderno 11, nelle note critiche sul *Saggio popolare* di Nicolaj Bucharin, sottolineava con vigore che la filosofia della prassi non poteva appiattirsi sul senso comune, al contrario la critica del senso comune doveva essere il punto di partenza della filosofia della prassi, chiamata "a sollevare continuamente nuovi strati di massa ad una vita culturale superiore"⁵⁶, per diventare così "l'espressione delle classi subalterne che vogliono educare se stesse all'arte del governo"⁵⁷.

Riferimenti bibliografici

Barberini C. A., *Gramsci e L'Ordine Nuovo*, in G. Alberani et alii, *Gramsci e la storia d'Italia*, Milano, Unicopli, 2008

Bordiga A., *Scritti 1911-1926. Lotte sociali e prospettive rivoluzionarie del dopoguerra 1918- 1919*, vol. III, a cura di L. Gerosa, Fondazione Amadeo Bordiga, Formia, 2010

Catarsi E., Genovesi G. (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso Editore, 1993

Carr E. H., *La rivoluzione bolscevica*, Torino, Einaudi, 1964

⁵⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 2164.

⁵⁵ Non "vi è nessun motivo per cui, rivolgendosi a operai e contadini, trattando i problemi che li riguardano così da vicino come quelli dell'organizzazione della loro comunità, si debba usare un tono minore, diverso da quello che a siffatti problemi si conviene" (A. Gramsci, *L'Ordine Nuovo*, a cura di V. Gerratana, A. A. Santucci, Torino, Einaudi 1987, p. 380).

⁵⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1862.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 1320.

- Finzi R., *Lenin, Taylor, Stachanov: il dibattito sull'efficienza economica dopo l'Ottobre*, in E. J. Hobsbawm et al., *Storia del marxismo*, vol III, Torino, Einaudi, 1980
- Galli G., *Storia del Partito Comunista italiano*, Milano, Pantarei, 2011
- Genovesi G. et alii, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982
- Gramsci A., *Il rivoluzionario qualificato, Scritti 1916-1925*, a cura di Corrado Morgia, Roma, Delotti editore, 1988
- Id., *L'Ordine Nuovo*, a cura di V. Gerratana, A. A. Santucci, Torino, Einaudi 1987
- Id., *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971²
- Id., *Lettere 1908-1926*, a cura di A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992
- Id., *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 1975
- Id., *La nostra città futura. Scritti torinesi 1911-1922*, a cura di A. D'Orsi, Roma, Carocci, 2004
- Labriola A., *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Id., *La concezione materialistica della storia*, introd. di E. Garin, Bari, Laterza, 1969²
- Lenin, *Scritti economici*, a cura di U. Cerroni, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 657
- Id., *Opere complete*, vol. XXXIII, Roma, Editori Riuniti, 1970
- Id., *Stato e rivoluzione*, a cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1970
- Manacorda M.A., *Il Marxismo e l'educazione*, vol II, Roma, Armando Editore, 1965
- Id., *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando Editore, 1964
- Marx K., Engels F., *India, Cina, Russia*, a cura di B. Maffi, Milano, Il Saggiatore, 1965
- Marx K., *La guerra civile in Francia*, Milano, edizioni Lotta Comunista, 2007
- Id., *Il capitale*, a cura di B. Maffi, Torino, Utet, 2013
- Id., *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica («Grundrisse»)*, A cura di G. Backhaus, Torino, Einaudi, 1976
- Orsomarso V., *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, La Nuova cultura, 2015
- Id., *Marx e Gramsci. Sulla formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018
- Sorel G., *Considerazioni sulla violenza*, con Introduzione di B. Croce, e Prefazione di Enzo Santarelli, Bari, Laterza, 1974
- Spriano P., *Storia del partito comunista italiano. Da Bordiga a Gramsci*, vol II, Torino, Einaudi, 1967.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 155-174

Racconti e giornali illustrati per l’infanzia d’ispirazione marxista nell’Italia del secondo dopoguerra. Tra esigenze pedagogiche e istanze politiche

Stefania Carioli

A partire dalle caratteristiche, anche contraddittorie, con cui il partito comunista italiano esprime il proprio impegno pedagogico nel secondo dopoguerra – tra ripensamento dell’eredità gramsciana e travaglio politico nell’Italia marshallizzata – il contributo si focalizza sulla produzione narrativa per l’infanzia d’ispirazione marxista, analizzandone i temi sociali e politici e le caratteristiche stilistico-comunicative (realismo, retorica “proletaria”, carica utopica, visione progressista), fino ad addentrarsi nell’aspro dibattito intorno al fumetto. Vengono infine avanzate riflessioni sull’attualità del modello pedagogico gramsciano nel contesto formativo presente.

Starting from the contradictory characteristics with which the Italian Communist Party expressed its pedagogical commitment after World War II – between rethinking the Gramsci’s heritage and the political turmoil in a Italy under American influence – this article focuses on the narrative production for children of Marxist inspiration linked to Gianni Rodari, analyzing the social and political themes and the stylistic-communicative characteristics of this narrative production (realism, “proletarian” rhetoric, utopian elements, progressive vision) and focusing on the heated debate around the cartoons. Finally, reflections are made on the topicality of the Gramscian pedagogical model in the present educational context.

Parole chiave: Realismo, Gianni Rodari, Fumetto, Modello pedagogico gramsciano, Media digitali

Key-words: Realism genre, Gramscian pedagogical model, Gianni Rodari, Cartoons, Digital media

1. Una stampa per trasmettere valori e ideali alle nuove generazioni

Fino alla prima metà del Novecento, la stampa è stata il principale – se non unico – *medium* per educare i bambini e, per questo, rappre-

senta oggi una ricca fonte di primaria importanza¹ al fine di comprendere modelli di infanzia, dimensioni pedagogiche implicate, *non neutralità* dei contenuti destinati ai più giovani. I racconti e i giornali illustrati d'ispirazione marxista pubblicati in Italia nel secondo dopoguerra² sono un chiaro esempio di stampa dalla spiccata torsione ideologica, rappresentativa di una parte importante dello sforzo che la Sinistra italiana compì nel promuovere la propria linea educativa³ all'indomani di un conflitto che aveva lasciato un Paese da ricostruire sia sul piano materiale che su quello morale⁴. Tali narrazioni sono legate, in particolar modo, alla figura di Gianni Rodari, *intellettuale organico* profondamente impegnato sul piano pedagogico, civile e, dunque, politico nel perseguire la propria scelta ideologica, ma anche critico e spesso in esplicito contrasto con la dirigenza del Partito Comunista Italiano. L'indirizzo che Rodari impresso ai suoi racconti e ai personaggi da lui creati fu significativamente influenzato dal modello pedagogico gramsciano⁵, interpretazione del materialismo storico lon-

¹ Cfr. A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

² È solo nel secondo dopoguerra che si può parlare esplicitamente di “stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia” (J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893–1965)*, Firenze, Nerbini, 2013, p. 17).

³ Nell'opera di edificazione di una nuova “impalcatura” educativa, i tre filoni maggiormente rappresentativi che si distinguono nella cultura pedagogica del secondo dopoguerra sono, oltre a quello marxista, il filone cattolico e il laico-progressista. Cfr. G. Trebisacce, *Marxismo e storia sociale*, in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 72.

⁴ Questo sforzo nasce nell'alveo di un più generale progetto finalizzato a guidare l'Italia nel difficile passaggio dall'oppressione dei rigidi modelli della dittatura fascista alla costruzione di una libertà incardinata sui valori laici della Costituzione e, pur fra molte contraddizioni, “in quel periodo tutti i partiti impegnarono le loro energie migliori. ... All'indomani della liberazione, i partiti si posero subito come i nuovi soggetti della vita politica e sociale; non era un semplice *statu quo ante*, perché erano profondamente mutati il loro ruolo e il quadro entro cui si inserivano. ... Nati essi stessi nel seno di una società civile ancora oppressa dalla dittatura, hanno contribuito alla sua liberazione impegnandosi in misura diversa, secondo le diverse idealità e sensibilità” (S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, p. 118).

⁵ Rodari osserva, come fondamentali aspetti del modello gramsciano, l'impossibilità di isolare l'interesse letterario da quello sociale e una cultura integrale, che non evada mai dalla realtà. Cfr. G. Rodari, (a cura di Carmine De Luca, *Prefa-*

tano dalle posizioni ortodosse del leninismo⁶ e con una forte dominanza riservata alla dimensione educativa, filo rosso di tutto il suo pensiero⁷. Per i suoi tratti spiccatamente democratici, questo modello pedagogico risulta ancora molto attuale⁸.

1.2. *La questione della “non esistenza di una letteratura per l'infanzia”*

Dal secondo dopoguerra, grazie alla pubblicazione dei *Quaderni del carcere*⁹, la conoscenza del pensiero di Gramsci spinse a “prestare maggiore attenzione ai problemi della riforma ideale e culturale della società italiana e dunque alla sua realtà educativa”¹⁰. Il suo pensiero influenzò la cultura marxista¹¹, a partire dalla ridefinizione di una strategia politica che avrebbe dovuto basarsi sulla costruzione di un' esperienza innanzitutto culturale: non è partendo dalla struttura (l'e-

zione di Mario di Rienzo), *Il cane di Magonza*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2017.

⁶ Cfr. G. Trebisacce, *Marxismo e storia sociale*, in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, cit., p. 72. Il pensiero gramsciano si pone “entro la contesa tra la sponda comunista (Togliatti e Gruppi) – tesa a leggere Gramsci in continuità con Lenin – e quella liberal-socialista (Bobbio e Tamburrano), incline invece a sottolineare la novità e la distanza del pensiero gramsciano rispetto all'ortodossia leninista” (M. Baldacci, *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, in “Materialismo Storico”, 1-2, 2016, p. 144).

⁷ Cfr. G. Genovesi, *Il “mio” Gramsci su educazione e scuola*, in “Rivista on-Line della Società di Politica, Educazione e Storia”, X(6), 2017, p. 7.

⁸ Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della Pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 71.

⁹ La pubblicazione dei *Quaderni* venne annunciata nell'aprile del 1946 in un articolo su “Rinascita”, il mensile voluto e diretto da Togliatti, in cui si descrivevano per la prima volta analiticamente e se ne illustrava la straordinaria importanza. I *Quaderni del carcere* vennero pubblicati dall'editore Einaudi in sei volumi, a cominciare dal 1948. Cfr. R. Mordenti, “*Quaderni dal carcere*” di Antonio Gramsci, In *Letteratura Italiana Einaudi. Le Opere* Vol. IV tomo II, a cura di Alberto Asor Rosa, Einaudi, Torino, 1996.

¹⁰ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., p. 140.

¹¹ “A partire dal 1955-56, anche nel PCI e negli intellettuali a esso vicini si venne affermando un modo nuovo di guardare alla scuola: abbandonati i vecchi schematismi, che tendevano a vedere nell'istruzione una sovrastruttura che si sarebbe modificata solo nel corso della costruzione di una società senza classi, la cultura marxista iniziò a scorgere nella scuola il terreno di una battaglia politica” (*Ibidem*).

conomia) che si può trasformare la realtà, bensì operando anche e in particolare sulla sovrastruttura (la cultura, la coscienza di classe e dunque l'ideologia)¹², attraverso l'azione di molte istituzioni educative. In questo processo, la scuola¹³ avrebbe assunto un ruolo guida, affiancato a quello del partito, che si sarebbe fatto scuola esso stesso¹⁴, e al ruolo della stampa e dell'editoria. Nell'ambito del problema generale dell'egemonia¹⁵ culturale e dell'educazione, nel *Quaderno 21* del 1934-35 intitolato a *Problemi della cultura nazionale italiana*¹⁶ Gramsci indicò, tra le “*quistioni*” da esaminare ulteriormente, anche la “non esistenza di una letteratura per l'infanzia”¹⁷, che declinò nei termini di “letteratura popolare”, capace, in altre parole, di rispondere agli inte-

¹² Cfr. Manuale di storia della Pedagogia, cit., p. 67.

¹³ “Per Gramsci, la scuola è incarnata dal maestro, l'intellettuale che instaura un rapporto attivo di egemonia con l'allievo, proprio come l'intellettuale di partito fa con le masse per esplicitare la sua funzione educativa. In questa chiave Gramsci si rivela più volte con una spiccata propensione all'azione del maestro proprio come disponibilità umana. Questa funzione del maestro come intellettuale egemone è un aspetto centrale in Gramsci La funzione educativa si qualifica, necessariamente, come dimensione egemonica ed è questa dimensione che guida gli uomini verso un continuo e radicale cambiamento in meglio della loro esistenza. La vera rivoluzione è quella che può compiere l'educazione grazie al rapporto egemonico che gli intellettuali organici sapranno instaurare con le masse” (G. Genovesi, *Il “mio” Gramsci su educazione e scuola*, cit., pp. 14-15).

¹⁴ Cfr. *Op. cit.*, p. 7.

¹⁵ Il rapporto tra egemonia e pedagogia in Gramsci continua a essere oggetto di dibattito. Sulla questione, si veda il recente lavoro di M. Baldacci, *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, cit., che ha riletto il rapporto nei termini della “filosofia” di cui “il processo egemonico è espressione”, ovvero, “la filosofia della praxis, la sola diretta all'emancipazione dei subalterni”, p. 158.

¹⁶ Il *Quaderno 21* (XVII) 1934-1935, *Problemi della cultura nazionale italiana I° Letteratura popolare*, in A. Gramsci, V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere, Volume terzo Quaderni 12-29*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1977, è consultabile nell'archivio online *Internet Archive* al seguente indirizzo: <https://archive.org/details/AntonioGramsciQuaderniDelCarcereVol3XIIXXIX/page/n303> (consultato l'8.06.2019). *Internet Archive* è una biblioteca digitale senza scopo di lucro, che offre accesso universale gratuito a libri, film e musica.

¹⁷ A. Gramsci, *Letteratura e vita nazionale*, 3ª ed., Roma, Editori riuniti, 1996, p. 108. Reso disponibile dal “progetto Manuzio” al seguente indirizzo: https://www.liberliber.it/mediateca/libri/g/gramsci/letteratura_e_vita_nazionale/pdf/gramsci_letteratura_e_vita_nazionale.pdf (consultato l'8.06.2019) su iniziativa dell'associazione culturale *Liber Liber*, che ha come scopo la pubblicazione e la diffusione gratuita di opere letterarie in formato elettronico.

ressi mentali del popolo¹⁸. Fu per animare il progetto di una letteratura per l'infanzia con una funzione nazionale, dunque, che Gianni Rodari ideò il periodico illustrato "Il Pioniere"¹⁹, sottotitolato *Settimanale di tutti i ragazzi d'Italia*²⁰, che divenne il fulcro della produzione editoriale qui considerata²¹ e sulle cui pagine venne pubblicato, a puntate, *Piccoli vagabondi*, romanzo realista per l'infanzia di cui più avanti saranno analizzati alcuni passaggi.

1.3. *Il realismo come genere privilegiato*

Per tradurre le istanze sociali in racconto ed educare a un impegno integrato nella collettività, il *realismo* venne individuato quale genere privilegiato. Alla base, la convinzione che i bambini non dovessero essere tenuti fuori dalla realtà, ma che, anzi, dovessero essere coinvolti nei problemi che riguardavano gli adulti, le loro famiglie: solo così sarebbe stato possibile sviluppare il loro senso critico ed educarli a una piena consapevolezza democratica e una coscienza di classe. Oltre a saldare insieme impegno etico e coscienza sociale e politica, questa narrativa si rivolgeva ai giovani lettori con storie dal forte impatto emotivo, miranti a promuovere uno spiccato senso di identificazione.

¹⁸ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, 1^a ed. digitale, Roma-Bari, Laterza, 2016.

¹⁹ "Pionieri" era il nome del primo raggruppamento per età in cui venne divisa la Gioventù comunista nella società sovietica post-rivoluzionaria, allo scopo di educare il "cittadino comunista, irreligioso e totalmente socializzato, fedele interprete dell'ideologia propria dello Stato-comunità" (F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, 1^a ed. digitale, Roma-Bari, Laterza, 2014).

²⁰ "Il Pioniere *Settimanale di tutti i ragazzi d'Italia* fu pubblicato dall'Associazione Pionieri d'Italia (nata nel 1949, come uno degli strumenti che la politica culturale del partito comunista italiano metteva in atto) dal settembre 1950 al maggio 1962" (L. Repetti, *L'universo comunista e i suoi valori attraverso i fumetti del Pioniere*, in J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, cit., p. 249).

²¹ In merito agli studi sulla stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia, Juri Meda ha sottolineato una tendenza storiografica sostanzialmente pregiudizievole, interrotta *in primis* dal lavoro di Giovanni Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi. Da "Cuore" a Charlie Brown* pubblicato nel 1972. Solo verso la fine degli anni Novanta e la prima metà degli anni duemila si registra un interesse crescente nei confronti della stampa periodica comunista per ragazzi del dopoguerra, che inizia a essere studiata in maniera organica e cogliendone la specificità. Cfr. J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, cit., pp. 10-11.

Le storie raccontate erano testimonianze degli stenti e della povertà e, al contempo, utopiche espressioni di un miglioramento sociale, *in primis*, attraverso la cultura, l'istruzione e la scuola, assurte a ideali strumenti di emancipazione dall'analfabetismo e dalla miseria, condizioni dilaganti nell'Italia degli anni Cinquanta²².

La modalità narrativa dai toni realistici si era sviluppata in contrapposizione alla corrente del genere avventuroso: mentre la prima offriva l'esame degli aspetti della vita dei ragazzi del popolo (sofferenza, sfruttamento, vendita dei bambini, conseguenza dell'eccessiva miseria del proletariato)²³, l'altra conduceva il lettore fuori da tutti i problemi sociali, risolvendo la moralità in ambienti e con personaggi di pura fantasia²⁴. Questa contrapposizione caratterizzò anche le argomentazioni che animarono il dibattito sul fumetto, a cui vennero rivolte due critiche predominanti: di ispirare nei ragazzi una fuga dalla realtà e dall'impegno e di essere espressione di una cultura e una morale individualiste, violente e avida.

Il *realismo* dei contenuti, l'enfasi ideologica e la mancanza di storie e personaggi fantastici e umoristici²⁵ vennero riconosciuti, già nel periodo storico in questione, come una limitazione: Enrico Berlinguer – all'epoca (1952) segretario della *Federazione dei giovani comunisti* – intervenne a proposito dei contenuti de "Il Pioniere", con l'invito a dare più spazio alla fantasia e ai sogni, per il valore e la forza che hanno nell'educazione dei giovani²⁶, così negli anni seguenti le storie acqui-

²² Sebbene "lontani dalla pesantissima eredità dei primi decenni del secolo, le percentuali degli illetterati restavano allarmanti, in particolare se confrontate con quelle degli altri Paesi europei. L'analfabetismo non era un problema solo meridionale, dal momento che condizioni di povertà e di ritardo culturale si riscontravano anche in altre aree del Paese, da alcune zone del Veneto e del Friuli al Polesine, dall'Appennino tosco-emiliano alla bonifica pontina" (S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., p. 131). Secondo i dati ISTAT, dopo il secondo conflitto mondiale gli analfabeti sono ancora il 12,9% della popolazione. L'introduzione, a metà degli anni Cinquanta, dell'obbligo scolastico fino a 14 anni porta a un dimezzamento del tasso di analfabetismo: nel 1961 le persone che non sanno leggere e scrivere sono l'8,3% e si riducono all'1,5% nei quaranta anni successivi. Cfr. Istituto Nazionale di Statistica, *1861-2011 150° anniversario Unità d'Italia. Italia in cifre*. A cura della Direzione centrale comunicazione ed editoria, 2011, p. 14.

²³ E qui è chiara l'influenza del realismo sovietico.

²⁴ D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954, p. 492.

²⁵ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., 2016.

²⁶ Cfr. *Ibidem*.

starono maggiore leggerezza. In ogni caso, “Il Pioniere” è stato un laboratorio di creatività²⁷ attraverso cui, negli anni Cinquanta, Rodari è riuscito a introdurre nuovi temi neorealistici nella letteratura per l'infanzia italiana²⁸ e a porre le basi per un rinnovamento della lingua e dei contenuti²⁹ che, proseguendo nei successivi percorsi da lui esplorati – con il passaggio letterario dal neorealismo alla fantasia, fino a una vera e propria “tecnica della creatività”³⁰ – si svilupperà dagli anni Ottanta in poi.

1.4. *Piccoli vagabondi*

I temi neorealistici sono largamente dominanti in *Piccoli vagabondi*³¹, un *unicum* nella produzione di Rodari, che in queste pagine dimostra la sua iniziale vena di narratore realistico³², con cui coniuga la letteratura per l'infanzia con le tensioni sociali, politiche, ideologiche del mondo adulto³³. La scrittura assume qui un ruolo di impegno pubblico, di denuncia e critica sociale, in cui il rivelarsi delle dure condizioni di vita dei protagonisti, delle difficoltà incontrate, non sono mai

²⁷ S. Fava, *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di Fantastica al “Pioniere”*, in “History of Education & Children’s Literature”, VIII, 1, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2013, pp. 581-596.

²⁸ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit. Come noto, il neorealismo ha un ampio filone dedicato all'infanzia: Dino Buzzati, per esempio, pubblica sul “Corriere dei Piccoli” nel 1945 *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* e due anni dopo Italo Calvino scrive *Il sentiero dei nidi di ragno*. Cfr. P. Greco, *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, Milano, Springer Science & Business Media, 2011, p. 245.

²⁹ Cfr. A. Nobile, *Letteratura giovanile. L'infanzia e il suo libro nella civiltà tecnologica*, Brescia, La Scuola, 1990.

³⁰ Cfr. F. Cambi, Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia, Bari, Dedalo, 1985, p. 140.

³¹ Cfr. G. Albergoni, *Viaggi in Italia per giovani lettori. Approcci storici e istanze educative nella produzione letteraria infantile del Novecento*, tesi di Dottorato, 2010, p. 80.

³² “When he writes, his inspiration always comes from his imagination, but he believes that a good educational background is necessary, as imagination has to be informed by reality, and the adventure has to be an educational one, not because of planning, but almost by default” (Maria Luisa Salvadori, Alessandra Asteriti Mathys, *Apologizing to the Ancient Fable: Gianni Rodari and his influence on Italian Children’s Literature*, in “The Lion and the Unicorn” 26.2, 2002, p. 169).

³³ Cfr. F. Cambi, *L'Italia contadina tra realismo e utopia*, in “LiBeR”, n. 68, 2005, pp. 28-29.

fine a se stesse, ma indicano delle possibili soluzioni per migliorare le condizioni di vita, o comunque restano come monito e come invito alla riflessione, “al di là degli esiti meramente estetici”³⁴. Si tratta di un’opera che può essere inserita “in quella tradizione che vuole nel romanzo realista il documento e l’inchiesta, la descrizione oggettiva dei fatti e delle condizioni, tanto psicologiche quanto sociali”, in cui “prevale l’intenzione, di ascendenza positivista, di descrivere il reale e con ciò di denunciarne le contraddizioni”³⁵.

Scriva Rodari nell’*incipit* del tredicesimo capitolo di questo romanzo:

Cari ragazzi, la differenza fra questa storia e un grande romanzo di avventura sta nel fatto che qui tutto è vero, dalla prima parola all’ultima. In questa storia io non vi ho voluto raccontare avventure incredibili, ma come Anna, Francesco e Domenico hanno conquistato la loro forza, come essi, giorno per giorno, sono diventati uomini. Le avventure dei pirati sono più colorite e affascinanti, certo: ma l’avventura di diventare uomo è più bella, perché è più vera³⁶.

Il romanzo uscì inizialmente a puntate sul periodico “Il Pioniere” dal 21 dicembre 1952 al 5 luglio 1953 e, successivamente, venne ripubblicato in volume unico dagli Editori Riuniti nel 1981, a cura di Marcello Argilli³⁷. La storia, fitta di avvenimenti appartenenti alla cronaca dell’epoca, come le lotte dei contadini per la terra o l’alluvione del Polesine del 1951, presenta una quantità sorprendentemente elevata di dettagli autentici, che immergono il lettore in un’esperienza sociale e profondamente umana. I piccoli vagabondi³⁸ – Anna, una “bambina di forse dieci anni”³⁹, Domenico, di sei, che toc-

³⁴ Cfr. D. Montino, Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell’Italia del secondo dopoguerra (1946-1962), in “History of Education & Children’s Literature”, VII(2), 2012, p. 293.

³⁵ *Op. cit.*, p. 293.

³⁶ G. Rodari, *Piccoli vagabondi*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2010, p. 55.

³⁷ Marcello Argilli è stato collaboratore di Gianni Rodari e Dina Rinaldi nella redazione de “Il Pioniere”, nonché autore di un altro romanzo rappresentativo della produzione editoriale considerata, *I pionieri di Vallescura*.

³⁸ “Il fenomeno dei ‘ragazzi di strada’ era molto diffuso: vagabondi, accattoni, piccoli ladruncoli, il più delle volte sfruttati da adulti senza scrupoli, bambini dediti a lavori saltuari, suonatori di organetti, sembravano riportare l’ambiente urbano al XIX secolo, con in più la desolazione delle case diroccate” (D. Montino, *Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell’Italia del secondo dopoguerra (1946–1962)*, cit. p. 290).

³⁹ G. Rodari, *Piccoli vagabondi*, cit., p. 14.

cava “il cuore della gente” perché mutilato della mano destra da una bomba⁴⁰ e suo fratello Francesco, di nove anni, orfani, come moltissimi bambini alla fine della guerra – intraprendono un lungo viaggio (il viaggio come *topos* della letteratura per l'infanzia, in quanto metafora sia di formazione individuale che di passaggio da una condizione a un'altra) con una carovana che li porta dal loro “povero villaggio fra le montagne di Cassino”⁴¹, dove vivevano, ad attraversare la penisola da Roma alle Marche, a Ferrara, a Milano per mendicare. Francesco e Domenico sono stati ceduti “in affitto” dalla madre Benedetta, costretta a questa decisione dalla miseria e dall'inganno perpetrato a suo danno da due cinici, don Vincenzo e Pio l'Albino, che si approfittano della sua condizione di povera analfabeta e vedova. Rodari riesce a descrivere la piaga sociale della povertà e dell'analfabetismo con realismo e delicatezza, ritornandovi più volte nel corso della storia e da varie prospettive. Nel secondo capitolo, intitolato *L'uomo con la carta*, racconta l'episodio di Benedetta, costretta a firmare una carta di cui non può comprendere il contenuto (– Io non so leggere, – mormorò Benedetta con la voce che le tremava⁴² ma dovette rassegnarsi a cedere i suoi ragazzi, non poteva lasciarli morire di fame”⁴³); accenna nuovamente al tema alla fine del quarto capitolo, in cui descrive l'episodio di Francesco che, guardando avvicinarsi un corteo di contadini che andavano “a prendere la terra” vede un cartello, dove “c'erano dei segni neri uno accanto all'altro, ma che per lui erano tutti uguali”⁴⁴, per poi rientrarvi alla fine del decimo capitolo, dove racconta l'incontro dei tre piccoli vagabondi con una scuola:

l'edificio, bianco e pulito, sorgeva in mezzo ad un cortile dove giocavano chiososamente una trentina di ragazzi. I tre piccoli vagabondi si fermarono a guardare dentro il cancello, con gli occhi spalancati. Quasi subito, dai ragazzi che giocavano, se ne staccarono due, poi tre, cinque, e vennero verso di loro, un poco incerti ed imbarazzati.

– Sono zingari, – gridò una bambina, – non vi avvicinate!⁴⁵

...

– Buongiorno, – disse la maestra con un leggero sorriso.

⁴⁰ *Op. cit.*, p. 13.

⁴¹ *Op. cit.*, p. 7.

⁴² *Op. cit.*, p. 12.

⁴³ *Op. cit.*, p. 13.

⁴⁴ *Op. cit.*, p. 22.

⁴⁵ *Op. cit.*, p. 47.

– Venite di lontano? I tre non risposero, ma Anna arrischiò un sorriso anche lei.

...

– Non sono zingari, – spiegava la maestra ai suoi ragazzi, – sono bambini, che vengono dal Mezzogiorno, forse il loro paese è stato distrutto dalla guerra.⁴⁶

...

– Io sono stata a scuola, – disse Anna. – Ho fatto la prima. Loro no. Loro non ci sono mai andati. – E sai ancora leggere? – domandò la maestra. – Credo di sì. A casa ho tutti i quaderni e il libro di lettura. Mi piaceva andare a scuola. Ma poi non avevo più le scarpe e il grembiule, e dovevo aiutare la zia con i bambini piccoli, e così non ci sono più tornata.

Qualcuno degli scolaretti rise, additando Francesco e Domenico:

– Non sono mai andati a scuola, non sanno leggere e scrivere, sono proprio due somarelli! La maestra scosse il capo. – Non è colpa loro. Se avessero potuto andarci avrebbero imparato forse meglio di voi. Non è vero? – E si chinò verso Francesco che fece di sì con la testa⁴⁷.

Quando Francesco ebbe finito di raccontare la sua storia ..., vide con stupore che qualche scolaretto aveva le lacrime agli occhi.⁴⁸

Benché i protagonisti, nel corso delle vicende narrate, abbiano vissuto un processo di maturazione che li ha portati a mutare il loro rapporto con il mondo e con la società circostante – Francesco, alla fine del romanzo, “non è più un povero ragazzo impaurito: è già un uomo che sa quel che vuole e sa per che cosa vivrà. È già un soldato del lavoro e sa che un giorno la vittoria sarà sua”⁴⁹ – *Piccoli vagabondi* è estraneo al genere del romanzo di formazione, dato il modello borghese intorno al quale è imperniata l’idea del *Bildungsroman*⁵⁰. Il modello che emerge e al quale si ispira questa, come l’intera produzione editoriale rivolta ai figli dei proletari, è il *modello comunista* che, a partire dal secondo dopoguerra, si pone come contro-modello antagonista e alternativo al modello borghese e al suo slittamento verso il modello

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ *Op. cit.*, p. 48.

⁴⁸ *Op. cit.*, p. 49.

⁴⁹ *Op. cit.*, p. 108.

⁵⁰ “I giovani operai non beneficiano, come i giovani borghesi, di quel periodo di latenza e di formazione che consente una propria socievolezza e persino un’autonoma espressione; l’ingresso precoce nel mondo del lavoro assorbe tutte le loro energie senza che possano godere dei diritti degli adulti. Una gioventù più breve e più dura, dunque. Una gioventù senza desiderio: questa la realtà del *Bildungsroman* “proletario” e, per di più, la feroce rinuncia al piacere che la povertà impone. Di politica, inoltre, nel *Bildungsroman* ce n’è poca, e non solo quando il protagonista è un lavoratore” (Cfr. F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999).

fascista⁵¹.

1.5. “*Il Pioniere*”

Nato, su proposta di Gian Carlo Pajetta, da un'idea di Gianni Rodari e di Dina Rinaldi, che lo diressero insieme dal 1950 al 1953, per poi proseguire sotto la direzione unica di Dina Rinaldi fino al 1962⁵², “*Il Pioniere*” risentì sin dagli esordi dei rapporti non sempre lineari della sua direzione con i vertici del partito comunista italiano. Infatti, se da un lato esso può dirsi diretta emanazione di un progetto incardinato sulla dimensione culturale-pedagogica della politica di sinistra, laddove si rivolgeva direttamente ai ragazzi, che dovevano partecipare ai grandi problemi del mondo degli adulti e accoglieva temi quali il razzismo, l'emigrazione, la solidarietà, il degrado, la povertà e, più in generale, una descrizione delle reali condizioni del Paese, riservando spazio anche a una Storia che la scuola non raccontava, dall'altro, intorno a esso si scatenarono accese discussioni, a causa delle ambiguità di fondo nelle valutazioni dei vertici del PCI del *medium* fumetto. Peraltro, all'interno del “*Pioniere*”, anche i fumetti erano dedicati a temi politici e sociali⁵³, come la Resistenza e l'antifascismo, che svolgevano un'importante funzione di memoria storica⁵⁴, oppure erano dedicati a problemi *reali* contro i quali i protagonisti delle storie si scontravano e che cercavano di superare, fedeli ai valori che il periodico comunista voleva trasmettere⁵⁵. Oltre al *sensu di realtà*, anche *l'agire collettivo* dei personaggi si opponeva al “modello iper-individualistico

⁵¹ J. Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893–1965)*, cit., p. 17.

⁵² “Dopo la sua chiusura, il testimone fu raccolto da “*Il Pioniere dell'Unità: supplemento del giovedì*”, pubblicato con la medesima periodicità dall'organo ufficiale dell'Unione donne italiane tra il marzo 1967 e l'ottobre 1968” (L. Repetti, *L'universo comunista e i suoi valori attraverso i fumetti del Pioniere*, cit., p. 249).

⁵³ D. Montino, *Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946–1962)*, cit..

⁵⁴ Il loro richiamo ininterrotto, tuttavia, come già visto, sfociava in una ridondante solennità ed enfasi ideologica e in un'accentuata gravità e realismo dei contenuti. Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, 1ª ed. digitale, Roma-Bari, Laterza, 2016.

⁵⁵ Rodari indica, da marxista, gli strumenti per realizzare il progetto: dall'appello a non restare passivi, ad agire tutti insieme, a prendersi il mondo. Cfr. F. Bacchetti *et alii*, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, Clueb, 2009, p. 119.

proprio della società capitalistica”⁵⁶. *Cipollino* e *Chiodino*, i due personaggi più famosi, erano esempi perfetti di questo atteggiamento: reagivano alle ingiustizie e cercavano, insieme agli altri, di migliorare la realtà e le condizioni di vita proprie e delle persone attorno a loro. Altri valori trasmessi da questi fumetti erano la *solidarietà* verso i più deboli e la difesa dei lavoratori, insieme all’*importanza del lavoro* in quanto strumento per il miglioramento della realtà e per la realizzazione personale; l’educazione alla pace e alla tolleranza e la valorizzazione della dimensione culturale, declinata nel rilievo attribuito allo studio come strumento di emancipazione, all’educazione all’amore per la scienza, per la ricerca e per la scoperta. Lo studio diventa il primo dovere di un ragazzo che desidera essere utile agli altri e il modello, per i lettori, è ancora una volta *Cipollino*, che capisce l’importanza dell’impegno e aiuta spesso l’amico *Cilieginio* a studiare⁵⁷.

2. I rapporti difficili tra Sinistra e fumetti

Tra la fine degli anni Quaranta e la prima metà degli anni Cinquanta, in Italia, il fenomeno fumettistico conobbe uno sviluppo imponente e dalle proporzioni sempre maggiori. La ragione è riconducibile, almeno in parte, al vuoto creato dall’assenza di una letteratura per l’infanzia e per i ragazzi. Mentre sul piano pratico vi era una sostanziale accettazione – tanto che venivano prodotti fumetti e fotoromanzi elettorali⁵⁸ – a livello ufficiale, l’universo comunista, come anche quello cattolico, reagì in modo ostile a questa invasione⁵⁹.

La posizione di ostilità assoluta sul piano ideologico e della cosiddetta “politica culturale” emerse con forza da parte dei vertici del PCI quando il Parlamento prese in esame la proposta di legge di alcuni deputati democristiani che mirava a istituire un regime di censura pre-

⁵⁶ J. Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, Macerata, edizioni SIMPLE, 2007, p. 249.

⁵⁷ Per approfondimenti sul periodico, rimando a: S. Franchini, *Diventare grandi con il “Pioniere” (1950-1962)*, Firenze, Firenze University Press, 2006; P. Greco, *Il Pioniere*, in *L’universo a dondolo La scienza nell’opera di Gianni Rodari*, Milano, Springer Science & Business Media, 2010, pp. 253–281 e all’ampia documentazione presente nel sito <http://www.ilpioniere.org/> (consultato l’8.06.2019).

⁵⁸ Cfr. M. Argilli, *Gli inizi della pubblicistica e della letteratura di sinistra per l’infanzia*, in “LG argomenti”, 1- 2, 9, 1982.

⁵⁹ Cfr. J. Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, cit., in particolare, il paragrafo *L’antifumettismo comunista*, pp. 236 - 260.

ventiva sulle pubblicazioni destinate ai minori⁶⁰. Fu da questa iniziativa che scaturì un'accesa discussione sui fumetti⁶¹.

La discussione si basava su un presupposto condiviso da tutti: i fumetti in circolazione, figli dell'ideologia americana o di pura imitazione di quel modello, erano diseducativi, antidemocratici e conservatori e suscitavano nei ragazzi sentimenti e comportamenti assai negativi. Poche righe di Marina Musu, nell'articolo che dette il via alla discussione, sintetizzano questa valutazione negativa:

La morale americana che questa stampa suggerisce è la morale dell'individualismo senza scrupoli, secondo la quale solo chi è fortunato o "ci sa fare" può conquistarsi l'avvenire ..., per conquistarsi un avvenire dunque conta essere "giovane e bella" o "deliziosa" e non, invece, organizzarsi e lottare uniti ad altri milioni di giovani⁶².

Mentre il contenuto dei fumetti diffusi e letti in Italia era univocamente giudicato negativo, la diversità di opinioni riguardava la forma espressiva. Il fumetto, in quanto genere, diventò l'oggetto della questione: era possibile creare fumetti democratici, che educassero a una visione progressista del mondo?

Secondo la valutazione di Nilde Jotti, "il contenuto e la forma"⁶³ nel caso del fumetto non erano separabili; il fumetto, come *medium*, andava valutato negativamente, nel senso che era intrinsecamente diseducativo, immorale per propria stessa natura⁶⁴, sopprimeva la lettura e l'educazione al ragionamento e alla riflessione che si ottiene con l'attenzione prestata al racconto scritto:

Violenza, brutalità, mancanza di riflessione sono connaturate al mezzo espressi-

⁶⁰ Proposta di legge (Seguito della discussione): Maria Federici ed altri: *Vigilanza e controllo della stampa destinata all'infanzia e all'adolescenza*, 1952. Consultabile in http://legislature.camera.it/_dati/leg01/lavori/stenografici/sed0866_sed0866.pdf (consultato l'8.06.2019).

⁶¹ Tale discussione ebbe luogo prima, nel corso del 1950, sulle pagine del periodico della federazione giovanile comunista italiana *Gioventù nuova* e, in seguito, tra il 1951 e il 1952, su "Rinascita", con un significativo scambio di interventi tra Nilde Jotti e Gianni Rodari e intervento conclusivo del segretario del PCI, nonché direttore del mensile, Palmiro Togliatti.

⁶² M. Musu, *Discutiamo sui fumetti*, in "Gioventù nuova", 4, 28, 1950.

⁶³ N. Jotti, *La questione dei fumetti*, in "Rinascita", Anno VIII, n. 12, 1951, p. 584.

⁶⁴ *Op. cit.*, p. 585.

vo, che si impone sul racconto perché esige che i protagonisti siano di continuo – ad ogni nuova figura – impegnati in un gesto e atto violento, se no la serie non interessa, non resiste. Decadenza, corruzione, delinquenza dei giovani e dilagare del fumetto sono dunque fatti collegati, ma non come l'effetto e la causa, bensì come manifestazioni di una realtà unica. Proibire i fumetti, dunque, controllarli a mezzo di una commissione di gente per bene, lasciar circolare soltanto quelli che sian fatti dalle organizzazioni cattoliche? Sono tutti palliativi, pretesti e in parte anche ingiustizie e soprusi. Bisogna affrontare e risolvere tutta la questione dell'orientamento ideale e pratico, della educazione, dello sviluppo intellettuale e morale dei giovani⁶⁵.

Come noto, una posizione assai diversa fu espressa da Gianni Rodari, in una lettera indirizzata al direttore di “Rinascita” Palmiro Togliatti:

Caro Direttore, ho letto nell'ultimo numero di Rinascita un articolo di Nilde Iotti sulla questione dei fumetti, desidero esprimere la mia opinione dicendo subito che l'articolo della Iotti non mi convince. La Iotti ... estende il suo giudizio negativo al fumetto come genere, come modo di raccontare, escludendo implicitamente la possibilità di fare “fumetti” diversi da quelli americani, con forma, contenuti, spirito e intendimenti diversi. Su questo punto mi sembra che la Iotti ... abbia fatto dell'accademia. ... chi voglia parlare ai ragazzi a e ai giovinetti, deve tener conto del linguaggio a cui sono abituati, e che è diventato uno dei più importanti mezzi per comunicare con loro: e se farà dei fumetti, il giudizio su essi dovrà essere dato non già in base alle sue intenzioni, ma nemmeno in base a preconcetti, quanto in base ai risultati⁶⁶.

La distinzione tra forma e contenuto era ben presente nei fumetti del “Pioniere”, che trasmettevano i valori a cui l'universo comunista voleva educare le nuove generazioni:

noi dovevamo e dobbiamo usare l'arma che l'avversario adopera contro di noi: noi dobbiamo e vogliamo dare un contenuto educativo al fumetto e non solo alle storie che esso narra, ma anche all'esecuzione artistica delle tavole. Questo è il solo modo realistico di considerare la polemica sul fumetto. Con il Pioniere ci sforziamo di realizzare un fumetto che abbia un contenuto progressivo ... questo fumetto non ha nulla in comune con i fumetti americani⁶⁷.

Rodari avvertiva sulla non opportunità di spostare il punto della questione, ovvero, il problema della *lettura* dei ragazzi, di fronte al

⁶⁵ *Op. cit.*, p. 585.

⁶⁶ G. Rodari, *La questione dei fumetti. Lettera al direttore*, in “Rinascita”, Anno IX, n. 1, 1952, p. 51.

⁶⁷ G. Rodari, “*Il Pioniere*” e la stampa per ragazzi, in “La Repubblica dei ragazzi”, n. 7-8, 1951, p. 31.

quale i fumetti erano visti, accanto ai libri, come uno strumento:

Il fumetto non ci deve impedire di porci il problema della lettura dei ragazzi, che è un grosso problema: di scrittori, di artisti, di mezzi.... Nel secolo scorso i giornali e i libri per ragazzi erano destinati a ristrette élites, rappresentate dalle famiglie piccolo-borghesi o medio-borghesi. Oggi essi si rivolgono a un pubblico enorme e anche per questo ha prevalso, nella loro impostazione, lo spirito commerciale sui principi educativi, la speculazione sulla cultura. Che cosa ci può aiutare a far fronte a questa situazione? Essenzialmente la nascita di una nuova letteratura per l'infanzia, capace anche con i suoi mezzi organizzativi di condurre una lotta efficace⁶⁸.

3. *Considerazioni finali*

Dall'esame della stampa di ispirazione marxista è emerso, nell'orizzonte storico-politico della guerra fredda e con un PCI pesantemente influenzato dalle politiche staliniste, un progetto educativo mirante a dare impulso a una letteratura per l'infanzia e per i ragazzi che formasse a valori di impegno sociale.

Se è pur vero che, nel corso del suo sviluppo, tale letteratura ha risentito di un'enfasi ideologica e di un'eccessiva gravità, che ne hanno adombrato anche la più autentica carica pedagogica, è altrettanto evidente che il carattere neorealistico sia di per sé narrazione del particolare momento che l'Italia stava attraversando. E di quel particolare contesto storico, quella stampa e gli accesi dibattiti sulle espressioni culturali del momento ci raccontano.

Al termine del contributo, più che conclusioni, vorrei avanzare riflessioni e domande aperte per il presente, inquadrabili nella cornice teorica di questo contributo a partire dal modello pedagogico gramsciano, da cui letteratura marxista qui considerata ha tratto in gran parte ispirazione.

Circoscrivendo il discorso all'ambito del rapporto tra democrazia, pedagogia e attuali forme comunicative, vorrei accennare una riflessione intorno a tre principali punti: il primo si identifica con la costruzione di una società democratica attraverso la cultura; il secondo con la questione dell'utilizzo di Internet come potenziale strumento di "democratica" fruizione di cultura e di scambio culturale; il terzo punto riguarda il ruolo della scuola nel rapporto con il mondo dei *mass media* e delle produzioni editoriali per i giovani.

⁶⁸ G. Rodari, *La questione dei fumetti. Lettera al direttore*, cit., p. 52.

Il primo punto – la costruzione di una società democratica attraverso la cultura – si lega a una precisa idea di educazione e di istruzione⁶⁹, riconducibile agli intenti di una pedagogia democratica, quale quella di Gramsci. Il secondo punto accosta, anche se solo idealmente, gli intenti finalizzati alla costruzione di una società democratica a Internet e ai propositi dell'ondata “contro culturale” che agli inizi degli anni Settanta ha promosso la diffusione dei media digitali come strumenti di divulgazione culturale:

una filosofia che ha considerato la digitalizzazione un mezzo capace di realizzare di per sé una diffusione ampia, capillare e tendenzialmente universale del sapere e che ha la propria matrice ideologica in quella visione del computer, e poi della rete, come strumenti di liberazione umana e di democratizzazione dell'accesso all'informazione e alla conoscenza, che è stata uno degli elementi ... che ha contribuito alla nascita di Internet e l'ha alimentata per tutta la sua fase aurorale⁷⁰.

Espressione di questo intento è stata la prima biblioteca *online* della storia – il *Project Gutenberg*⁷¹ – che venne realizzata allo scopo di conservare e diffondere classici fuori diritti⁷² e che dette il via a una serie di iniziative in questa direzione, che arrivano fino a oggi. In Italia, il *progetto Manuzio*, nato nel 1993 per opera dell'associazione culturale *Liber Liber*, rappresenta un erede di quell'iniziale idea. Si legge nel sito:

con l'ambizione di concretizzare un nobile ideale: la cultura a disposizione di tutti ... e di favorire l'utilizzo consapevole delle tecnologie informatiche, avvicinando cultura umanistica e scientifica. I libri “elettronici” sono un metodo estremamente efficiente ed economico di archiviazione, offrono potenzialità enormi ai ricercatori e agli studenti, facilitano gli studi filologici e linguistici e sono indispensabili per la formazione umana e culturale di ... persone con bisogni speciali (dai non vedenti, che possono sfruttare *display braille* o sintetizzatori vocali, a chi ha difficoltà motorie e non può, ad esempio, sfogliare un libro tradizionale). Inoltre un testo elettronico

⁶⁹ Un'idea di scuola costituisce un riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche che per l'organizzazione dei percorsi formativi. Negli ultimi anni si è però verificato un progressivo tramonto di una vera idea di scuola. Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁷⁰ S. Vitali, *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*, Milano, Bruno Mondadori, 2004, p. 113.

⁷¹ Nato nel 1971, il *Project Gutenberg* è tuttora accessibile *online* all'indirizzo: <https://www.gutenberg.org/> (consultato l'8.06.2019) e continua a offrire l'opportunità di consultare interi *corpora* di testi in altro modo difficilmente accessibili.

⁷² Per molti versi, essa è rappresentativa di una visione appassionata, utopica, delle infinite possibilità, tipica della cultura americana sin dalle sue origini.

co è virtualmente indistruttibile, e può essere duplicato all'infinito⁷³.

Un esempio della disponibilità offerta da progetti di questo genere è rappresentato dal lavoro di digitalizzazione e archiviazione svolto recentemente dal CRAP (Comitato Ricerche Pionieri d'Italia)⁷⁴, per permettere la conoscenza e l'analisi delle pagine del periodico illustrato "Il Pioniere".

A fronte di una tale disponibilità culturale, per quale ragione la stragrande maggioranza dei giovani non ne fa uso? Cosa continua a mancare? Il venir meno del ruolo di primo piano della scuola, che dovrebbe invece essere la chiave di volta per il miglioramento della società e la promotrice di onde culturali che coinvolgono il mondo dei *mass media*⁷⁵, è certamente una prima ragione.

La sua marginalità nell'attuale contesto massmediologico ha effetti riscontrabili innanzitutto nell'approccio *naive* da parte di molti giovani agli ambienti digitali, un approccio caratterizzato da frammentarietà (di senso, di esperienze), ingenuità e mancanza del necessario distacco critico. A questo si aggiunge la non conoscenza delle risorse che tali ambienti dispongono, proprio ai fini di un'espansione della libertà personale intesa come opportunità culturale.

Nell'ambito dell'intento di democratizzazione della cultura, un riferimento importante è quello all'esperienza rodariana, per lo sguardo criticamente aperto nei confronti dei media che ha mostrato di avere (e non solo con il fumetto), uno sguardo che sollecita l'attenzione nei confronti dei media che sono diventati, oggi, i più frequentati mezzi con cui "i ragazzi e i giovinetti"⁷⁶ comunicano. Perseguire la via della valorizzazione di una democrazia culturale attraverso percorsi formativi che insegnino all'uso congruo di Internet può diventare un modo per avvicinare le migliori risorse formative dei *mass media* digitali e il ruolo fondamentale di una scuola "organica e coerentemente ancorata alla sua epoca storica"⁷⁷, quale concetto essenziale della pedagogia gramsciana che conserva validità anche oggi, al di là del contenuto specifico del suo pensiero⁷⁸.

⁷³ Cfr. in <https://www.liberliber.it/online/> (consultato l'8.06.2019).

⁷⁴ All'indirizzo: <http://www.ilpioniere.org/> (consultato l'8.06.2019).

⁷⁵ Cfr. G. Genovesi, Il "mio" Gramsci su educazione e scuola, cit., p. 7.

⁷⁶ Cfr. G. Rodari, La questione dei fumetti. Lettera al direttore, cit., p. 51.

⁷⁷ M. Baldacci, Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia, cit., p. 35.

⁷⁸ Cfr. *Ibidem*.

Riferimenti bibliografici

- Albergoni G., *Viaggi in Italia per giovani lettori. Approcci storici e istanze educative nella produzione letteraria infantile del Novecento*, tesi di Dottorato, 2010
- Bacchetti F., et alii, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, Clueb, 2009
- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- Idem, *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, in "Materialismo Storico", 1-2, 2016, pp. 142-160
- Bertoni Jovine D., *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954
- Betti C., Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, 1ª ed. digitale, Roma-Bari, Laterza, 2016
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985
- Idem, *L'Italia contadina tra realismo e utopia*, in "LiBeR", n. 68, 2005, pp. 28-29
- Idem, *Le pedagogie del Novecento*, 1ª ed. digitale, Roma-Bari, Laterza, 2014
- Idem, *Manuale di storia della Pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2014
- Fava S., *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di Fantastica al "Pioniere"*, in "History of Education & Children's Literature", VIII, 1, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2013, pp. 581-596
- Federici M. ed altri: *Proposta di legge (Seguito della discussione): Vigilanza e controllo della stampa destinata all'infanzia e all'adolescenza*, 1952. Consultabile in http://legislature.camera.it/_dati/leg01/lavori/stenografici/sed0866/sed0866.pdf (consultato l'8.06.2019)
- Franchini S., *Diventare grandi con il "Pioniere" (1950-1962)*, Firenze, Firenze University Press, 2006
- Genovesi G., *La stampa periodica per ragazzi. Da "Cuore" a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 1972
- Idem, *Il "mio" Gramsci su educazione e scuola*, in "Rivista on-Line della Società di Politica, Educazione e Storia", X(6), 2017
- Gramsci A., *Letteratura e vita nazionale*, ed. digitale, Roma, Editori riuniti, 1996
- Greco P., *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, Milano, Springer Science & Business Media, 2011
- Istituto nazionale di statistica, *1861-2011 150° anniversario Unità d'Italia. Italia in cifre*, Direzione centrale comunicazione ed editoria (a cura di), 2011

- Meda J. (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893–1965)*, Firenze, Nerbini, 2013
- Idem, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, Macerata, edizioni SIMPLE, 2007
- Montino D., *Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946– 1962)*, in “History of Education & Children’s Literature”, VII(2), 2012, pp. 287-317
- Mordenti R., “*Quaderni dal carcere*” di Antonio Gramsci, in (a cura di A. Asor Rosa), *Letteratura Italiana Einaudi. Le Opere*, Vol. IV.II, Torino, Einaudi, 1996
- Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999
- Musu M., *Discutiamo sui fumetti*, in “Gioventù nuova”, 4, 28, 1950
- Nobile A., *Letteratura giovanile. L'infanzia e il suo libro nella civiltà tecnologica*, Brescia, La Scuola, 1990
- Repetti L., *L'universo comunista e i suoi valori attraverso i fumetti del Pioniere*, in Juri Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893–1965)*, Firenze, Nerbini, 2013, pp. 249-265
- Rodari G., “*Il Pioniere*” e la stampa per ragazzi, in “La Repubblica dei ragazzi”, n. 7-8, 1951
- Idem *La questione dei fumetti. Lettera al direttore*, in “Rinascita”, 1, 51, 1952.
- Idem, *Piccoli vagabondi*, Torino, Einaudi Ragazzi, 2010
- Idem, (a cura di C. De Luca, Prefazione di M. di Rienzo), *Il cane di Magonza*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2017
- Salvadori M. L., Asteriti Mathys A., *Apologizing to the Ancient Fable: Gianni Rodari and His Influence on Italian Children's Literature*, in “The Lion and the Unicorn” 26.2, 2002, pp. 169-202
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010
- Vitali S., *Passato digitale: le fonti dello storico nell'era del computer*, Milano, Bruno Mondadori, 2004

Terza Parte
Ricadute sulla politica e sulla vita quotidiana

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 177-194

Echi in Italia del 1917 russo. Il caso di Parma

Piergiovanni Genovesi

Gli eventi del 1917 russo ebbero una notevole e variegata eco in Italia. A darle forma provvidero i tempi e i modi con cui arrivarono le notizie, i fraintendimenti più o meno consapevoli messi in atto, così come la capacità di intercettare radicate aspettative e altrettanto radicate paure. Il presente intervento si propone di analizzare questa pluralità di eco, facendo particolare attenzione al caso di Parma, la città, cioè, che si era imposta nel contesto nazionale come la capitale dell'interventismo di matrice sindacalista rivoluzionaria.

The 1917 events in Russia had a widespread and varied echo throughout Italy. It was caused by the different ways and speed through which the notice reached Italy, but also by the different ability to intercept deep-rooted expectations and similarly strong fear. This paper intends to analyze these variegated backlashes, giving particular attention to Parma as a case-study, namely the town that had stood out as the capital of interventionism based on revolutionary trade-unionism ideas.

Parole chiave: Rivoluzione russa, 1917, Italia, Parma, Prima guerra mondiale

Key-words: Russian revolution, 1917, Italy, Parma, WWI

1. Introduzione

Questo intervento si propone di analizzare tempi e modi dell'eco che gli eventi del 1917 russo, nel momento in cui si svolsero, ebbero in Italia, avendo come particolare riferimento il caso di Parma.

Tratto di fondo che emerge subito e che va sicuramente tenuto presente è la distorsione che caratterizza questa eco, o meglio questa molteplicità di eco. Aspetto d'altronde strutturale ad un contesto di guerra, in cui la circolazione delle informazioni è soggetta ad un percorso ad ostacoli, di cui l'azione di censura costituisce un elemento centrale, ma non l'unico.

Le notizie dalla Russia, quando arrivano, sono di norma di seconda e terza mano e, in ogni modo, sono fortemente condizionate dai processi “selettivi” con cui giungono sulla stampa. Nel caso italiano, tut-

tavia, va registrato un momento rilevante di contatto diretto, se così si può dire, con gli avvenimenti: è la missione che nell'agosto del 1917 porta quattro delegati del Soviet di Pietrogrado in Italia, dove terranno conferenze e incontri in varie città tra cui Roma, Milano, Bologna e Torino.

Gli "argonauti della pace"¹, come verranno soprannominati dalla stampa dell'Intesa, si proponevano di far accettare la rivoluzione in atto in Russia e cercavano di ottenere adesioni alla Conferenza internazionale dei partiti socialisti da svolgersi a Stoccolma, allo scopo di raggiungere al più presto la pace, ma mantenendo l'impegno bellico della Russia con l'Intesa.

Aspetto quest'ultimo che favorì un atteggiamento d'apertura da parte dei governi alleati, compreso quello italiano, che permisero che venisse pubblicizzata la loro missione sulla stampa ed arrivarono anche a concedere la possibilità di tenere delle conferenze pubbliche².

L'incontro di Torino è probabilmente la tappa più famosa perché la folla che acclama i due delegati Smirnof e Goldenberg, è calcolata tra le 30 e le 40 mila persone e, fatto ancora più rilevante, lo fa esprimendo in modo eclatante un fraintendimento che accompagna tutta la missione. Le acclamazioni, infatti, videro l'esaltazione della figura di Lenin³, del leader cioè dei bolscevichi, che in quel momento erano di fatto fuori legge in Russia, con i loro leader arrestati o costretti a riparare all'estero⁴.

La linea degli argonauti, d'altronde, era strutturalmente predisposta

¹ Si tratta di Iosif Goldenberg, Henryk Erlich, Nikolaj Russanoff e Aleksandr Smirnof, espressione degli ambienti menscevichi e socialisti rivoluzionari, con esclusione dei bolscevichi.

² Sull'accoglienza degli "argonauti" e, più in generale, sulle letture degli avvenimenti in Russia da parte del socialismo italiano cfr. L. Pompeo D'Alessandro, *La Rivoluzione in tempo reale. Il 1917 nel socialismo italiano tra rappresentazione, mito e realtà*, in M. Di Maggio (a cura di), *Sfumature di rosso. La Rivoluzione russa nella politica italiana del Novecento*, Torino, Accademia University Press, 2017 (versione open access),

³ "Quando i delegati menscevichi dei Soviet russi il 13 agosto (dieci giorni prima dell'insurrezione) pronunceranno discorsi moderati e invitanti alla calma, questi, nonostante il loro contenuto moderato, verranno interpretati in termini radicali e salutati dalle grida di ben 40.000 operai (convenuti in spregio ad ogni proibizione) inneggianti a Lenin e alla rivoluzione russa" (R. Del Carria, *Proletari senza rivoluzione. Storia delle classi subalterne in Italia, vol. III (1914-1922)*, Roma, Savelli, 1977, p. 42.

⁴ Lenin, in particolare, si rifugiò in Finlandia.

al fraintendimento, agevolato, comunque, a quanto si legge negli atti del processo intentato contro i dirigenti socialisti di Torino, anche dalla traduzione “simultanea” (Goldenberg parlò in francese, Smirnoff in russo): “Mentre l’oratore russo si era espresso in termini moderati, il Serrati, nel tradurre le parole del Goldenberg, ne caricò le tinte, affermando inesattamente aver questi dichiarato che la Russia rivoluzionaria era pienamente d’accordo coi socialisti ufficiali italiani nel volere la immediata cessazione della guerra. Soggiunse essersi il Goldenberg convinto che il governo italiano era stato spinto al conflitto da scopi imperialistici e quindi sotto la spinta della borghesia e dei capitalisti. Concluse invitando gli operai italiani a imitare i loro compagni russi per abbattere il governo e la Monarchia, ed a gridare non solo ‘Viva la rivoluzione russa!’ ma anche ‘Viva la rivoluzione italiana!’”⁵.

Come anticipato, su questo sfondo generale, l’attenzione è qui rivolta in particolare alla situazione della città di Parma, che in quegli anni si era imposta nel panorama nazionale come capitale dell’interventismo di carattere sindacalista rivoluzionario.

A Parma la missione non passa, ma i delegati incontreranno in occasioni diverse i leader delle varie anime del socialismo cittadino, Alceste De Ambris, sindacalista rivoluzionario, Agostino Berenini, socialista riformista, Guido Albertelli, socialista. Dei contatti avuti da questi ultimi due parla lo stesso Albertelli in occasione della riunione del Consiglio provinciale, su cui tornerò più avanti. Per quanto riguarda De Ambris, in un ampio resoconto⁶ che il “Resto del Carlino” dedica all’arrivo della delegazione russa attesa a Roma dalla direzione del partito socialista, si legge che egli fu il primo ad “interrogarli” al loro arrivo in Italia presentandosi come il rappresentante della “frazione socialista che si dichiarò favorevole alla guerra”; per poi proseguire con loro nel viaggio verso la capitale.

I tre esponenti politici trarranno da questi incontri indicazioni differenti, espressioni, d’altronde, delle differenti aspettative che essi avevano. Vale anche a Parma, in questo senso, quanto è stato osservato in generale per il mondo della sinistra italiana nel suo complesso e, in particolare, per il partito socialista, in cui “ogni corrente in cui è diviso ... tende ad accogliere e a sottolineare dei fatti russi soltanto ciò che

⁵ Cit. in C. Cartiglia, *Il partito socialista italiano. 1892-1962*, Torino, Loescher, 1978, p. 193.

⁶ *Gli Argonauti della pace in Italia*, in “il Resto del Carlino”, 6 agosto 1916.

torna utile alla propria parte nelle polemiche interne”⁷.

In quest’ottica, l’eco del 1917 russo – ed è utile rimarcare che ciò significa fare riferimento a momenti differenti, che si tratti del febbraio/marzo, prima, e dell’ottobre/novembre, poi – ebbe innanzitutto l’effetto di un detonatore per situazioni già critiche e pronte ad esplodere, a cominciare da quelle all’interno della variegata galassia della sinistra e dello stesso psi; al tempo stesso che ciò che stava avvenendo ad oriente venne caricato velocemente di aspettative palingenetiche, che, come vedremo, anticipano gli stessi sviluppi del novembre bolscevico. L’emergere, infatti, di queste spinte è già rilevabile in controtela nei timori che si delineano fin dalla primavera, quando ancora la Russia era ufficialmente in guerra a favore dell’Intesa; e prorompono poi in modo esplicito ed eclatante nell’agosto, specialmente nelle ricordate giornate di Torino.

Queste ultime, inoltre, permettono di sottolineare un altro aspetto rilevante: nel momento in cui viene acclamato il nome di Lenin, esso rappresenta più che altro un riferimento materiale per un’istanza, o meglio una serie di istanze, che non necessariamente prevedono la conoscenza o l’adesione rispetto al programma bolscevico (né tantomeno una precisa cognizione degli effettivi rapporti di forza presenti in Russia in quel momento); a meno che tale conoscenza non la si voglia far coincidere con principi come la richiesta di immediata fine della guerra, e di cibo e terra per il popolo. D’altronde, questi sono i punti attorno ai quali la stampa riassunse i caratteri della propaganda “pacifista e anarchica” leninista all’indomani della proclamazione delle tesi di aprile:

La propaganda pacifista fra i soldati – si legge ad esempio sulla “Gazzetta” – ha preso caratteri allarmanti. Molti credono che bisogna interrompere senz’altro la guerra ed abbassare le armi (e ...) il popolo ha interpretato l’idea repubblicana che ora si agita, nel senso che bisogna immediatamente impadronirsi delle terre e dividerle tra i contadini⁸.

A questo punto, prima di procedere, è necessario tratteggiare, almeno per sommi capi, le caratteristiche che, come anticipato, rendono il caso di Parma particolarmente significativo all’interno del contesto italiano.

⁷ G. Savant, *La rivoluzione russa e i socialisti italiani nel 1917-18*, in “Diacronie”, 32, 4/2017, p. 1.

⁸ *L’incognita russa*, in “Gazzetta di Parma”, 14 maggio 1917.

2. *Il contesto: Parma da capitale rivoluzionaria a capitale dell'interventismo*

Nel maggio 1915 quasi diecimila persone sfilarono per le vie di Parma, circa un quinto della sua popolazione, contro Giolitti a sostegno di Salandra e, più in generale, dell'intervento dell'Italia nel primo conflitto mondiale. La città s'imponeva, di fatto, come una vera e propria capitale dell'interventismo.

Non era la prima volta, in quegli anni, che le vicende di Parma assumevano una forte risonanza nazionale. Era successo pochi mesi prima, durante gli scontri della settimana rossa; era successo per le proteste contro la guerra di Libia; soprattutto, era successo in occasione dello sciopero del 1908. Famosa la tavola di Achille Beltrame, che dalla copertina della "Domenica del Corriere" del 28 giugno 1908, aveva fatto vedere i "gravi disordini di Parma: lotta sanguinosa tra soldati e scioperanti in via Nino Bixio"⁹.

Fino a quel momento, però, il tratto distintivo di questo protagonismo era stato il marcato tratto rivoluzionario e antimilitarista¹⁰: ora, invece, la protesta si muoveva in una direzione del tutto opposta.

In realtà, dietro i radicali cambiamenti vi erano anche significative continuità, a cominciare dalla presenza del gruppo dirigente del sindacalismo rivoluzionario locale, che, dopo la svolta dell'agosto del 1914, era passato da "Abbasso la guerra! Viva la Rivoluzione", alla nuova parola d'ordine: "Viva la guerra liberatrice". Alla guida, infatti, dell'interventismo cittadino vi erano figure emblematiche della protesta rivoluzionaria, a cominciare da Alceste De Ambris.

Agli occhi dell'autorità, comunque, appariva persistente soprattutto la pericolosità rivoluzionaria. Nell'aprile del 1915, rispondendo alla richiesta del ministero dell'Interno di dare un quadro della situazione locale dello "spirito pubblico", il prefetto di Parma annotava che il

⁹ Nella stessa data anche "Il secolo illustrato della domenica" dedicava la copertina ai "sanguinosi tumulti di Parma - L'assalto alla sede della Camera del Lavoro in Borgo delle Grazie". Sempre allo "sciopero agrario nel Parmigiano" era, inoltre, stata dedicata un'altra copertina di Beltrame su "La Domenica del Corriere" del 10-17 maggio 1908.

¹⁰ Un protagonismo che, per certi versi, riconduceva Parma ad "un rango di capitale, sia pure nella inconsueta geografia del mondo rivoluzionario" (U. Sereni, *Lo sciopero di Parma del 1908: un episodio della lotta di classe*, in V. Cervetti (a cura di), *Lo sciopero agrario del 1908: un problema storico*, Parma, 1984, pp. 20-21).

movimento interventista era “palesamente capeggiato in questa Provincia dai repubblicani legati da intima unione coi sindacalisti, i quali sperano trovare nella guerra, qualunque ne sia la vicenda, una causa d’indebolimento dell’organismo statale e quindi la possibilità di realizzare le proprie aspirazioni rivoluzionarie”¹¹.

Ugualmente, però, la situazione che si venne creando determinò un reale sconvolgimento dei tradizionali assetti politici della città, incidendo con forza nei rapporti politici e sociali così come nelle stesse coscienze individuali e nei rapporti personali. Una lettera che il socialista Corso Corsi – che allo scoppio del conflitto, arruolatosi volontario, morirà al fronte nell’ottobre del 1915 – scrisse a Primo Taddei, in quel momento lontano da Parma, restituisce in modo vivido la violenza con cui questa vicenda investì gli stessi rapporti d’amicizia:

Tutto è cambiato ... La guerra ci ha perfin rubato l’amicizia di Fietta, di tutti i Cervi e di tutti gli altri cornuti che un giorno ci protestavano affetto e stima. Siamo considerati come lebbrosi, ed i più, ignobilmente e senza alcun pudore, peggio delle puttane da tre soldi, ci abbandonano per correre dal divo Alceste¹².

Se, poi, in tutto questo la componente sindacalista ricoprì un ruolo di primo piano nell’interventismo parmense, essa tuttavia agì in stretto legame con la componente democratica, radicale, repubblicana e massonica. A dare indirizzo unitario a questo variegato intreccio di percorsi, s’impose la figura di Agostino Berenini, docente universitario, deputato socialista passato nel 1912 tra le fila del socialismo riformista, in buoni rapporti con De Ambris, esponente della massoneria, nel 1917 anche al governo, come ministro della pubblica istruzione (fino al 1919, poi rettore dell’Ateneo cittadino). In particolare, Berenini tentò di incastonare l’intervento nella prospettiva della guerra per la civiltà, della “guerra di liberazione”, formula capace di intercettare tanto le istanze risorgimentali e irredentiste, quanto quelle che auspicavano un rinnovamento più o meno radicale degli assetti sociali.

Il particolare quadro politico – che vedeva schierati a favore dell’intervento tanto la giunta radical-democratica, quanto i sindacalisti rivoluzionari, forza egemone tra i lavoratori in ambito urbano –

¹¹ *Risposta della Regia Prefettura di Parma*, 20 aprile 1915, riprodotta in B. Vigezzi, *Da Giolitti a Salandra*, Firenze, 1969, p. 362.

¹² Riprodotta in R. Spocci, ... *Col vento che mette in follia le bandiere. Le condizioni del soldato nella Grande Guerra*, in “Aurea Parma”, a. XCIX, f. III, 2015, pp. 403-404.

contribuì in modo determinante alla sostanziale assenza di proteste, quanto meno con carattere organizzato. Tuttavia, specialmente in relazione alle rilevanti sollecitazioni cui venne sottoposto il settore produttivo, nel corso del conflitto i momenti di tensione aumentarono e, in linea con un sentire più generale del paese, anche a Parma si acuirono nell'estate del 1917, con una serie di scioperi.

Per un verso agiva il problema della disoccupazione tornato rilevante. Soprattutto, però, in quell'agosto del 1917 furono operai ed operaie a dar vita ad un'intensa fase di agitazioni innescate dal forte caro-viveri: a metà mese risultavano aver scioperato 160 tra fornai e pastai, 180 operai della fabbrica della gomma, circa 150 delle fabbriche di conserve alimentari Cav. Tosi, circa 500 dello stabilimento Tanzi per "condimenti militari" e 100 operaie della fabbrica di scatole di latta; e altre manifestazioni si profilavano all'orizzonte.

La protesta, che portò al riconoscimento dei miglioramenti richiesti, di fatto restò confinata nell'ambito delle rivendicazioni salariali, senza assumere cioè i connotati di esplicita opposizione alla realtà e alle logiche del conflitto; e sembrò, almeno in apparenza, non risentire neppure delle suggestioni rivoluzionarie che provenivano da oriente. Nel loro insieme, così, questi eventi, non suscitarono particolari apprensioni nelle autorità, e nella sua relazione a Roma il prefetto, per quanto non escludesse l'esistenza di "occulte sobillazioni tendenti a sfruttare il desiderio di affrettare la conclusione della pace", si limitò a riferire che "negli scorsi giorni si (era) notato in Parma un risveglio degli operai organizzati, tendente più che altro ad ottenere miglioramenti dei salari"¹³.

Qualcosa, in realtà, cominciava a percepirsi anche nella roccaforte del sindacalismo rivoluzionario. Anche non volendo tener conto di alcuni episodi sbrigativamente derubricati come atti di prepotenti o "schiamazzatori"¹⁴, ma che apparivano in realtà attingere a motiva-

¹³ Relazione del prefetto del 18 agosto 1917 con oggetto *Agitazioni operaie*, in Archivio Centrale dello Stato, Ministero dell'Interno, Direzione generale pubblica sicurezza, Divisione affari generali e riservati (d'ora in avanti Acs, Mi, Dgps, Dagr), Categorie permanenti, A5G, *prima guerra mondiale*, b. 111.

¹⁴ Nel luglio del 17 poche righe sul giornale, per esempio, informarono che sei giovani tra i 19 e i 27 anni "vennero dichiarati in contravvenzione, perché schiamazzavano sotto alle finestre dell'Ospedale Militare sito nelle Scuole Cocconi (... disturbando) i soldati colà degenti" (*Schiamazzatori in contravv.*, in "Gazzetta di Parma", 16 luglio 1917). La giornata estiva, una bravata, la collocazione dell'ospedale, ma forse vi è anche una motivazione politica, se, pochi anni dopo, almeno due risul-

zioni di carattere politico, si registrarono progressivi segnali di uno scollamento tra la dirigenza sindacalista e l'ambiente proletario di Parma, a cominciare dai fischi che nel marzo 1917 accolsero De Ambris al termine di un comizio a favore della guerra. Così come, poche settimane dopo, in occasione della ricorrenza dell'entrata in guerra, si ebbe nell'Oltretorrente l'arresto di due giovani di 17 e 20 anni "per canto di canzoni che denigravano l'esercito"¹⁵. Uno scollamento che troverà netta conferma nell'immediato dopoguerra quando, nella tornata elettorale del 1919, il Partito socialista non solo primeggiò nella provincia, ma fu anche il più votato in città¹⁶.

Una situazione di instabilità resa ancora più acuta dal crollo della tragica illusione della prospettiva di una guerra democratica e di libertà attorno a cui Berenini aveva cercato di incastonare il senso dell'intervento, relegando ai margini tanto le visioni ispirate al mito della guerra di potenza, quanto quelle eversivo-rivoluzionarie. Nel novembre del 1918, infatti, la fine ufficiale del conflitto non pose certo fine all'alto livello di conflittualità e di violenza, ma anche di pervasiva mobilitazione, che, dopo la lunga stagione di guerra, si stava per riversare nella società che si apprestava a tornare "civile".

Su questo scenario, per quanto le notizie sullo sfondamento del fronte orientale che giunsero in città sul finire di ottobre avessero alimentato un diffuso scoramento, a quanto scrisse il prefetto, "le condizioni dello spirito pubblico in Parma si (mantenevano) alte"¹⁷.

Durante tutto il conflitto, comunque, socialisti ufficiali e cattolici furono costantemente sotto controllo. Tra i socialisti ad essere ripetu-

teranno inclusi nell'elenco dei sovversivi (seppur con l'indicazione della pericolosità più bassa) segnalati dalla polizia: il più vecchio, Ercole Azzolini, il cui fascicolo verrà aperto nel 1936, e Defelice Nardi, classe 1895, il cui fascicolo, invece, risulta aperto già all'indomani delle barricate, nel settembre 1922 (cfr. *l'Elenco degli antifascisti parmensi*, a cura di M. Palazzino, in M. Giuffredi (a cura di), *Nella rete del regime. Gli antifascisti del Parmense nelle carte di polizia (1922-1943)*, pp. 165-216). Stesso discorso a gennaio per il diciassettenne Napoleone Borra che, "redarguito perché schiamazzava, invece di ubbidire, oppose resistenza e tentò di percuotere gli agenti" (*L'arresto di un prepotente*, in "Gazzetta di Parma", 2 gennaio 1917).

¹⁵ *Arresti e contravvenzioni*, in "Gazzetta di Parma", 24 maggio 1917.

¹⁶ Cfr. L. Brunazzi, *Parma nel primo dopoguerra. 1919-1920*, Parma, 1981. E nei cortei socialisti della Parma del primo dopoguerra s'inneggerà anche alla repubblica dei Soviets.

¹⁷ Nota del prefetto senza data con oggetto *Spirito pubblico* in Acs, Mi, Dgps, Dagr, Categorie permanenti, A5G, *prima guerra mondiale*, b. 81.

tamente al centro di attacchi per le sue posizioni non allineate con l'interventismo fu il deputato Guido Albertelli, in quel momento anche consigliere provinciale. Albertelli e i socialisti in generale furono un bersaglio privilegiato e ogni situazione critica vide puntualmente il rinnovarsi delle accuse. Una situazione che contribuì ad aggravare il già profondo solco "a sinistra" tra socialisti ufficiali e sindacalisti con costanti attacchi reciproci; e il caso di Parma venne ripreso anche al di fuori della città: per esempio, nella polemica tra Francesco Ciccotti, direttore del settimanale "Polemica socialista" e corrispondente dell'"Avanti!", e De Ambris, che venne accusato di "condotta versipelle, egoistica e cinica verso i lavoratori di Parma"¹⁸.

Il clima generato da Caporetto, l'ancora più ossessiva lotta contro "la perfida suggestione delle false notizie", i primi arrivi dei profughi, il 2 novembre 1917, posero in secondo piano le vicende russe, che comunque in quei mesi ebbero modo di interagire attivamente con il quadro politico cittadino.

3. *Le rivoluzioni russe del 1917: le notizie e i commenti*

A Parma, come nelle altre città italiane, le prime notizie di qualcosa in atto in Russia si ebbero a metà marzo. Il 16 marzo, il principale quotidiano cittadino, la "Gazzetta di Parma", espressione degli ambienti moderato-conservatori, in seconda pagina diede conto dei "gravi disordini a Pietrogrado", dove "prendendo occasione dalla difficoltà degli approvvigionamenti nella capitale... sono avvenuti nei giorni scorsi disordini nei quali si ebbero a deplorare vittime". Precisando poco dopo:

... i disordini si aggravarono poi assumendo un aspetto politico" con due reggimenti ammutinati. Ulteriore precisazione: gli ammutinati chiedono che la guerra continui fino alla vittoria e "il movimento tende alla eliminazione delle influenze reazionarie ritenute favorevoli alla pace"¹⁹.

Questo, d'altronde, è il punto su cui si concentrarono con maggior forza preoccupazioni e domande da parte degli alleati.

¹⁸ Cfr. *Un giurì d'onore sfumato*, in "Gazzetta di Parma", 26 agosto 1917. Alla situazione di Parma aveva dedicato spazio anche l'"Avanti!", innescando una polemica con Cornelio Guerci (cfr. *Una lettera dell'on. Guerci all'Avanti!*, in "Gazzetta di Parma", 23 ottobre 1917).

¹⁹ *Gravi disordini a Pietrogrado*, in "Gazzetta di Parma", 16 marzo 1917.

Un trafiletto successivo, poi, in cinque righe informava dell'abdicazione dello zar e della designazione a reggente del fratello, il granduca Michele²⁰.

Il giorno dopo, affermata una matrice liberale del "movimento" e rilevata l'adesione di figure come Alexieff capo di Stato maggiore, il bollettino registrò con soddisfazione "che la rivolta non (era) a favore della pace"²¹.

A questo punto, con comunicazioni provenienti da Londra, venne data la notizia degli incontri tra il Comitato esecutivo della Duma, il capo della guarnigione di Pietrogrado e gli addetti militari d'Inghilterra, Francia e Italia. Sono i passi verso il pieno riconoscimento ufficiale.

Il 19, infine, con informazioni questa volta provenienti dalla Svizzera e citando un giornale tedesco, si ritenne di poter affermare con sicurezza che "i capi del movimento sono ... fermi nel volere la energica continuazione della guerra"²².

Inizialmente, d'altronde, la fase di febbraio della rivoluzione aveva alimentato l'aspettativa di un "rigenerato" impegno dell'alleato. A questo riguardo vi è l'interessante testimonianza del marchese Carrega di Sala Baganza, paesino in provincia di Parma, che si trovava in quel momento al fronte e il 18 marzo annotava nel suo diario: "la rivoluzione russa prende una piega favorevole; sta sorgendo una nuova grande Russia rigenerata e civile"; per aggiungere tre giorni dopo: "in Russia l'accordo fra il nuovo governo liberale, popolo, granduchi, esercito è completo". Già sul finire del mese, però, il 28, il tono risultava più preoccupato: "La Russia pare avviarsi lentamente verso la repubblica, purché il salto non sia troppo forte, dallo Zarismo alla Democrazia!". E quasi volendosi convincere, aggiungeva: "Nei rapporti della guerra credo che questo non sarà che un vantaggio, al 'dopo' ci penseranno loro"; concludendo, però, in un misto di preoccupazione e rassegnazione:

purché questo non sia un principio di una generale evoluzione europea colla fine dei troni e delle teste coronate, prima o dopo ci si doveva arrivare, bisognerà cominciare coll'abituarsi a questa idea!²³.

²⁰ *Lo Czar ha abdicato*, in "Gazzetta di Parma", 16 marzo 1917.

²¹ *Il nuovo Ministero russo*, in "Gazzetta di Parma", 17 marzo 1917.

²² *Il movimento russo favorevole alla guerra*, in "Gazzetta di Parma", 17 marzo 1917.

²³ G. Carrega Bertolini, *Noblesse oblige al fronte. La guerra di un marchese ar-*

Forse aveva letto l'editoriale apparso sulla "Gazzetta" pochi giorni prima, il 25; o forse di qualche altro giornale che, con toni non dissimili, propugnava certezze non prive, al contempo, di dubbi e preoccupazioni. Da un alto vi era, infatti, la volontà di vedere negli eventi in atto l'affermazione di una Russia democratica capace di sanare il *vulnus* costituito dalla presenza dell'autoritarismo zarista tra le potenze dell'Intesa, dall'altro non tardarono a farsi strada i timori sugli effettivi esiti di questa rivoluzione.

Per la "Gazzetta", così, "questo governo è ... il risultato di una transazione per la quale sono insieme saliti alla direzione degli affari dello Stato i borghesi liberali ed i proletari socialisti, questi ultimi rappresentati dall'israelita Karenschi (sic)"²⁴; da qui – si commenta – la spiegabile simpatia che questo movimento ha suscitato in paesi come gli Usa nei quali, si afferma, vi è una forte "colonia ebraica". L'annotazione "israelita" è significativa: per quanto il nuovo corso venisse presentato in termini positivi, tale annotazione – nel suo essere portatrice di un radicato pregiudizio antiebraico e nel venir collegata alla componente socialista – apriva all'espressione di un sentimento di preoccupazione e di ostilità, che poco dopo veniva ulteriormente precisato: "gli israeliti ai quali era fatta nella vecchia Russia una situazione come quella dei paria dell'India, hanno preso larga parte nel movimento, tanto più che da tempo si erano infiltrati nel popolo"²⁵.

In ogni modo, al netto della preoccupazione così espressa per il timore di pericolose "infiltrazioni", l'articolo ribadiva la fiduciosa convinzione che fosse "innegabile che tale momentanea fusione (avesse) non solo lo scopo di dare alla Russia delle istituzioni moderne, ma di intensificare la guerra di difesa contro gli austro-tedeschi"²⁶.

Gli eventi di aprile ed in particolare il protagonismo assunto dalla figura di Lenin e dalle sue "tesi" innescarono un crescendo di preoccupazioni per quanto riguardava l'effettiva tenuta del fronte russo. I primi giorni del mese si erano limitati ad alcuni trafiletti sulla decisione di dare vita ad un regime repubblicano federativo, sulle difficoltà sorte dal punto di vista religioso col venir meno dello zar quale capo della Chiesa e sulla confisca dei beni dell'imperatore decretato

tigliere, a cura di P. Bonardi, Udine, 2016, pp. 76-77.

²⁴ *La situazione della Russia*, in "Gazzetta di Parma", 25 marzo 1917.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

dal governo provvisorio. Il 16 aprile, invece, la “Gazzetta” dedicava un articolo in prima pagina alla “oscura situazione in Russia”²⁷, situazione tale da “giustificare le apprensioni che si vengono manifestando nella stampa delle potenze della Quadruplice”. Le preoccupazioni avevano un’origine specifica che i

tentativi di prevalenza degli elementi rivoluzionari più spinti, i quali vorrebbero sovrapporsi al Governo provvisorio ed imporgli la loro volontà. Questi elementi costituiscono una minoranza, sia pure esigua, ma audace e violenta, possono quindi facilmente trascinare a passi inconsulti le folle eccitate e lusingate da miraggi di rivendicazioni praticamente impossibili²⁸.

Un’apprensione resa ancora più forte dal vedere settori dello stesso esercito “abbandonarsi a manifestazioni di carattere puramente politico, innalzando bandiere rosse e pronunciandosi per forma repubblicana”.

Se qui la figura di Lenin si può intravedere tra le righe, essa acquista piena visibilità nell’editoriale che, circa un mese dopo, ancora una volta è dedicato alla “incognita russa”. “Ora – si legge – la grande stampa comincia ad accorgersi che si cammina sui carboni ardenti della ultrarivoluzione anarchica e pacifista. ... perfino Massimo Gorki ... si è alleato a Lenine nella propaganda contro il Governo provvisorio! Immaginarsi che cosa deve essere nella grande massa incolta, se tali sono gli intellettuali”²⁹.

Nel momento, così, in cui pur si dava conto di un accordo tra il governo provvisorio e il Soviet, si rilevava anche di come si trattasse di una “semplice tregua” destinata ad avere un carattere necessariamente temporaneo.

È tuttavia con l’estate inoltrata che i riflessi degli eventi russi sul contesto politico parmense assunsero in modo più esplicito una connotazione rivoluzionaria, trovando esplicita espressione nelle dimissioni, in agosto, del consigliere provinciale socialista Luigi Montanarini.

Il legame con la missione degli argonauti della pace è direttamente segnalato dalla cronologia; la seduta del Consiglio provinciale si svolse il 13 agosto, in concomitanza con la presenza dei russi a Torino, e comunque già da qualche giorno in Italia. Montanarini, dunque, dichiarò la sua decisione di dimettersi, motivando tale decisione con la

²⁷ *La oscura situazione di Russia*, in “Gazzetta di Parma”, 16 marzo 1917.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *L’incognita russa*, cit.

volontà di dissipare l'equivoco "ch'io fossi del parere della maggioranza consiliare, favorevole all'intervento (... mentre) fui sempre, sono e sarò sempre contrario a tutte le guerre, delle quali il proletariato sopporta le dolorose conseguenze sia sui campi cruenti di battaglia che nella vita economica"³⁰. Ma la spinta traeva soprattutto slancio da quanto stava avvenendo ad oriente: "A guerra dichiarata, di fronte al fatto compiuto, – continuò Montanarini – credetti mio dovere di adottare la formula: "non aderire, non discutere, né ostacolare la guerra", augurandomi un periodo bellico breve di facili soluzioni. Ma, purtroppo, le previsioni ottimistiche dei favorevoli vennero sfatate dalla dolorosa realtà degli avvenimenti ... quando improvvisamente, dall'oriente nebuloso, giunse la lieta notizia che il grande popolo russo aveva finalmente infranto le odiose catene del secolare servaggio, della inumana schiavitù, ed era risorto a nuova libera vita, quel fausto avvenimento che spande bagliori di novella e benefica luce su questa vecchia turbolenta Europa refrattaria a riconoscerne la grande influente portata nel campo politico internazionale, ha aperto l'animo nostro alla speranza"³¹.

Non viene qui chiamato in causa direttamente Lenin, ma si tratta di fatto dei motivi che compaiono nelle acclamazioni che sempre più spesso venivano fatte al leader bolscevico; e sono i motivi che fanno sempre più temere alla borghesia e al mondo dell'interventismo riguardo alla tenuta dell'opzione bellica. Peraltro, a rimarcare la concretezza del riferimento a Lenin, è interessante rilevare come nel discorso di Montanarini si possa cogliere più di un'assonanza con quanto intonavano in onore del leader bolscevico gli operai nell'estate del 1917: "Ma venne infine un uomo di coraggio/ che infranse le catene del servaggio/ e sterminò le piovre fino al fondo:/ quest'uomo fu Lenin, liberator del mondo!"³².

A rimarcare, comunque, la pluralità di letture degli "eventi orien-

³⁰*Atti del Consiglio provinciale di Parma – Parte I Verbali*, seduta del 13 agosto 1917, p. 112. Quello stesso giorno, a Torino, *40 mila persone si erano radunate per ascoltare i rappresentanti dei soviet russi*.

³¹*Ibidem*.

³² Il testo – in cui al posto di "servaggio" è indicato il meno convincente "selvaggio" – è riportato da Del Carria (*Proletari senza rivoluzione*, cit., p. 42) sulla base della testimonianza di Mario Montagnana. La testimonianza riporta anche che questo brano veniva cantato sull'aria della "Canzone del Piave", cosa che sposterebbe in avanti la datazione; proprio l'assonanza rilevata supporta, però, la possibilità di ricondurre tale dettaglio ad una forma di "retromemorizzazione" sonora.

tali”, diverso è l’atteggiamento che in quella stessa occasione ebbe un altro socialista, Guido Albertelli. Nel suo intervento egli si mosse, non senza difficoltà, sulla linea del suo partito, né aderire né sabotare. Dapprima si associò, così, “al saluto ed al plauso mandato ai combattenti ed ai caduti”, passando però immediatamente dopo a ricordare il “mio compianto amico e compagno di fede Corso Corsi”³³.

A questo punto aprì alla questione della pace, con la proposta di un voto per la pace. Ed è in questo contesto che, rivolgendosi a Berenini, diede conto dei contatti che c’erano stati a più livelli con la commissione dei Soviet presente in quei giorni in Italia: “Voi, on. Presidente Berenini, avete conferito, come conferii io, coi rappresentanti del Soviet russo. Ebbene; avrete sentito la parola di quegli uomini che ieri hanno atterrato l’impero degli Czar, e da quella parola avrete provato la stessa impressione provata da me, perché, benché sperati dalla diversa concezione del grande fenomeno al quale assistiamo, le nostre coscienze si intendono. Affermo, perciò, che non potete non aver palpato alle parole di quei grandi rivoluzionari i quali per se stessi, per il loro paese, per tutta la democrazia reclamavano la pace (Applausi). Allora, on. Colleghi, facciamo uno sforzo: non dico che dobbiamo compiere un atto per il quale le frontiere debbano essere sguarnite: non voglio una pace separata, non voglio una viltà, non voglio il sacrificio di nessuna idealità, no, dico: compiamo un atto di fede, e auguriamoci che sia sentito da tutti, in questo giorno in cui si riuniscono tutti i Consigli provinciali, quello che sentiamo noi”³⁴. Questione sul piatto è l’incontro di Stoccolma:

Orbene, facciamo voti che i Governi dell’Intesa acconsentano ai rappresentanti del popolo di abbozzarsi coi rappresentanti della nazione russa e del Soviet, perché soltanto fuori dei campi guerreschi, fuori della diplomazia, possiamo sperare in quella pace che deve dare tranquillità all’umanità stanca ed insanguinata³⁵.

Il resto del consiglio, a partire dal Presidente, pur riconosciuti sin-

³³ Precisando che “Corso Corsi era di parte socialista ... combatté vivamente insieme con noi per sostenere che l’Italia non doveva obbedire alla grande pazzia della guerra europea scatenata dalla ferocia inconsulta dagli Imperi Germanico e Austro Ungarico (... poi però) volle dimostrare che si può essere neutralisti, ma che il fatto di essere neutralista non implica quello di aver paura del nemico, e corse volontario ad arruolarsi, quantunque quarantenne” (*Atti del Consiglio provinciale di Parma*, cit. pp. 70-71).

³⁴ *Ibidem*, p. 76.

³⁵ *Ibidem*.

ceri sentimenti ad Albertelli, negò con decisione ogni apertura a Stoccolma ritenuta strumento delle insidie del nemico³⁶.

La distanza interpretativa sugli eventi russi, nell'area ad ampio raggio socialista, tra sindacalisti rivoluzionari, socialisti riformisti e socialisti, così come all'interno di questi ultimi tra riformisti e massimalisti³⁷, appariva sempre più marcata.

Tuttavia, se negli ambienti interventisti i riferimenti alla pace, che si trattasse della conferenza di Stoccolma o, più ancora, delle tesi di Lenin, suscitavano una radicale ostilità, ciò non significa che gli eventi russi non suscitassero, specialmente in un contesto come Parma caratterizzato da un interventismo a forte connotazione sindacalista rivoluzionaria, anche attenzione e coinvolgimento.

De Ambris, ad esempio, risultò indubbiamente attestato su una decisa posizione antileninista e antipacifista: il 7 agosto, per esempio, un suo comizio si chiuse al grido di "Abbasso Lenin! Morte alla Germania"³⁸. A Parma, inoltre, – prima ancora della svolta di Caporetto, che certo contribuì ad imprimere al tutto un'ulteriore spinta – la linea di De Ambris ebbe il sostegno del "Comitato per la resistenza interna"³⁹, sorto agli inizi di settembre, con l'intento dichiarato di contrastare le crescenti richieste di pace e "per fugare in paese le trame disoneste dei pacifisti ad ogni costo, de catastrofici negatori della nostra vittoria"⁴⁰.

Se, dunque, radicale risulta la sua ostilità nei confronti del socialismo leninista, egli però appare "meno radicale di altri verso la Russia ... portato a criticare Lenin, ma elogiare Trotzky"⁴¹. D'altronde, quan-

³⁶ Cfr. *ibidem*, p. 77

³⁷ "L'avvento al potere di Lenin e dei suoi compagni divide le due anime del PSI in modo irrimediabile; da questo momento, i massimalisti guarderanno alla Russia dei Soviet come a un modello da imitare, mentre per i moderati essa non costituisce che un'aberrazione dei canoni del materialismo storico" (G. Savant, *La rivoluzione russa e i socialisti italiani*, cit., p. 12.)

³⁸ Cfr. E. Serventi Longhi, *Alceste De Ambris. L'utopia concreta di un rivoluzionario sindacalista*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 77 .

³⁹ Il Comitato prese avvio il 1 settembre 1917. Dopo Caporetto venne, ovviamente, ulteriormente accentuata la ricerca di "una più energica azione interna dello Stato e dei Cittadini", valutando anche la possibilità di istituire una milizia cittadina, ipotesi poi scartata, e rinnovando – ed anzi arrivando ad arrogarsi anche un ruolo punitivo - l'appello a "tutti i cittadini a costruire una forza attiva e fattiva collo scopo preciso di scoprire, di denunciare ed eventualmente punire i traditori e i vili che tendono alla rovina d'Italia" (*Per la resistenza interna*, *ibid.*, 10 novembre 1917, p. 2).

⁴⁰ *Comitato per la resistenza interna*, in "Gazzetta di Parma", 1 settembre 1917.

⁴¹ Cfr. E. Serventi Longhi, *Alceste De Ambris*, cit., p. 117 .

to le vicende russe e le prospettive di una rivoluzione sociale avessero investito anche il fronte interventista, facendone esplodere le contraddizioni, trovò un significativo riscontro nell'andamento del congresso interventista riunitosi a Roma ad inizio luglio. In questa occasione, che vide De Ambris tra i principali protagonisti, emersero con forza le divisioni e il congresso "si trasformò in una vera e propria rissa dei conti fra l'orientamento democratico e repubblicano e quello nazionalista e filomonarchico"⁴².

A novembre le notizie da Caporetto s'imposero come prioritarie e, d'altro canto, le notizie che provenivano dalla Russia apparivano motivo di ulteriore preoccupazione e dunque "inutili" alla diffusione. Il giorno 8 novembre, comunque, un trafiletto informava che la situazione si stava aggravando a Pietrogrado: "Il conflitto tra lo stato maggiore di Pietrogrado ed il comitato rivoluzionario del 'Soviet' si è considerevolmente aggravato. Il comitato incita a non ubbidire al Governo"⁴³, mentre la città era sorvegliata militarmente.

Di lì a poco, mentre l'attenzione era catalizzata dalle vicende del fronte italiano, prese vita un balletto di voci, distorsioni, controinformazioni: il 15 si annunciò la vittoria di Kerenski sui bolscevichi⁴⁴; una settimana dopo si diede notizia, seppur con qualche titubanza, del suo presunto suicidio: "si dice a Pietrogrado che Kerensky si sia suicidato a Pskow"⁴⁵. Infine vi fu la notizia che i russi erano pronti a firmare la pace con gli austro-tedeschi, notizia ribadita ad inizio dicembre insieme a quella sul fatto che dal nuovo governo non venivano riconosciuti i debiti contratti all'estero⁴⁶.

Nel frattempo un editoriale a firma Siro di Rosa (Dario Rossi) si era incaricato di tratteggiare, a questo punto senza mezzi termini, un'immagine fisicamente e moralmente esecrabile dei "pirati della rivoluzione russa" e, in particolare, di Lenine: "piccolo di statura, brut-

⁴² *Ibidem*, p. 74. "La discussione – continua l'autore – degenerò presto in rissa e si chiuse votando quello che i nazionalisti radicali giudicarono il 'deprecabile ordine del giorno' De Ambris, che 'rivendicava ai partiti di sinistra la priorità della guerra, guerra che doveva essere democratica e non nazionalista, che doveva sfociare ad un Governo di popolo e non ad un Governo di privilegio'".

⁴³ *La situazione si aggrava a Pietrogrado*, in "Gazzetta di Parma", 8 novembre 1917.

⁴⁴ *La vittoria di Kerenski sui bolscevichi*, in "Gazzetta di Parma", 15 novembre 1917.

⁴⁵ *Kerenski si sarebbe ucciso*, in "Gazzetta di Parma", 22 novembre 1917.

⁴⁶ *La Russia annulla tutti i suoi debiti*, in "Gazzetta di Parma", 9 dicembre 1917.

to, male abbigliato, con la barba d'un biondo rossastro", agitato e nervoso, "dalle passioni sfrenate e senza scrupoli", con una personalità violenta. Prima ancora, poi, egli venne indicato come un agente, reale o di fatto che fosse, tedesco: non solo "il suo cervello è pieno di letture tedesche, e non ha idee originali", ma "non è la Russia che è la sua patria, ma la Germania"⁴⁷.

Insomma, a questo punto, al di là dei riscontri sistematici a livello di programmi e di linee politiche seguite in Russia, Lenin e i Soviet, a Parma e più in generale in Italia, avevano assunto una precisa fisionomia eversiva che, tra la capacità di suscitare speranze e paure, elogi e critiche, risultava costruita attorno ad alcune parole d'ordine, *in primis* fine della guerra e rivoluzione sociale. E con questi caratteri era destinato ad entrare attivamente nella rimodulazione, dai tratti fortemente violenti, degli schieramenti politici, anche nei loro stessi rapporti interni, in un paese uscito dalla guerra con linee di frattura e di lacerazione sociali e politiche più forti che mai.

⁴⁷ *I pirati della rivoluzione russa. Lenine*, in "Gazzetta di Parma", 25 novembre 1917.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 195-222

Il Comunismo in un piccolo paese sulle rive del Po: 1919-1921 *Politiche locali, tensioni ideali, esperienze personali*

Angelo Luppi

L'autore individua gli elementi essenziali che nel primo dopoguerra contraddistinsero l'adesione alle idee propugnate dalla rivoluzione sovietica del 1917, così come conosciute ed accolte in un piccolo paese con spiccate caratteristiche agro-industriali sulla riva destra del Po. Nel breve trascorrere di un triennio la violenza fascista ridusse al silenzio queste voci di rinnovamento rivoluzionario, nonostante la lunga tradizione socialista di lotte sindacali e politiche del territorio.

The author identifies the essential elements that in the post-war period marked adherence to the ideas advocated by the Soviet Revolution of 1917 as well known and received in a small country with marked agro-industrial characteristics on the right bank of the Po. Fascist violence reduced these rumors of revolutionary renewal to silence, despite the long socialist tradition of union struggles and territorial policies.

Parole chiave: Socialisti, Comunisti, Cattolici, Fascisti, Rivoluzione 1917

Key-words: Socialists, Communists, Catholics, Fascists, 1917 Revolution

1. *Premessa*

L'attenzione allo sviluppo dello scorrere delle vicende di politica locale, al maturare delle diverse tensioni ideali e al dipanarsi di convinte e poi rischiose esperienze personali nel periodo indicato trova il suo contesto nella disponibilità di numerose cronache o ricostruzioni locali che tratteggiano la molteplicità delle situazioni riscontrate in un paese collocato sulla riva destra del Po, chiamato Suzzara, che contava, raccogliendo un dato al primo gennaio 1920, fra centro urbano e frazioni, circa quindicimila abitanti¹.

¹ Cfr. G. Negri, G. Nalin, U. Azzoni, (a cura di), *I primi passi del comunismo a Suzzara. Documenti e testimonianze 1919-1921*, con la collaborazione del collettivo

Il periodo interessato, trova le sue caratterizzazioni nel tormentato contesto degli anni 1919,1920,1921. Nel primo dopoguerra si manifestò dapprima la gioia della fine del conflitto: “il 4 novembre del 1918 il campanone della torre suonò a distesa: la gente abbandonò le case, gli uffici, le fabbriche e si riversò sulla piazza Garibaldi ad esultare per la fine della guerra”². In seguito, però, quando il conflitto sociale e politico espresse le sue volontà di un migliore destino, si giunse infine attraverso aspre contese alle tragiche conseguenze del dominio fascista³.

Va considerato che in questo complesso periodo Suzzara visse le vicende e le contraddizioni che anche molti altri paesi ebbero a subire. Le sue vicende si inscrivono quindi nel tratteggio generale di quello che similmente accadde nella nazione italiana ed in particolare nella pianura padana. Questa considerazione riguarda tanto il versante delle lotte popolari⁴, quanto quello del sorgere e del diffondersi nella zona indicata del movimento fascista⁵.

La particolare natura di questo studio, localizzato in una ristretta area, ha quindi rivolto l'attenzione alle fonti e alle cronache locali, an-

di studio dell'Istituto Tecnico Commerciale di Suzzara, su promozione del PCI di Suzzara, Edizione PCI di Suzzara, 1981, in particolare nella voce *Da Suzzara. Distribuzione dello zucchero*, p. 30, nota 4.

² Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, Suzzara, Edizioni Bottazzi, 1966, p. 49.

³ Una argomentata sintesi degli avvenimenti di quegli anni, ricca di dettagli locali e di riferimenti personali narrati da protagonisti, ricorda che, superate le prime iniziative di ricostruzione politiche post-belliche, “al ‘biennio rosso’ 1919-1920, culminato con l'occupazione delle fabbriche (anche a Suzzara si arrivò nel settembre del 1920 alla occupazione della ‘Casali’), succederanno la ‘grande paura’, l'involuzione politica, la violenza delle camicie nere e l'inizio della dittatura”. “Dopo le lacerazioni della sinistra italiana, culminate con la scissione di Livorno del gennaio 1921 e con la conseguente nascita del P.Cd'!, la violenza delle camicie nere dilagherà. A Suzzara, il 20 aprile 1921, una incursione fascista da Carpi culminerà nell'invasione e nella devastazione della Cooperativa e di altre sedi sindacali e politiche. I fascisti, ormai padroni del campo, nei mesi seguenti potranno intimidire, picchiare, vessare” (P. Bianchi, *La festa e la lotta. Cronache del I° Maggio a Suzzara (1890-1922)*, Suzzara, Edizioni Bottazzi, 1990, p. 63).

⁴ Per un inquadramento locale di queste problematiche, cfr. L. Cavazzoli-R. Salvadori, *Civiltà contadina e lotte operaie. Sessant'anni di sindacalismo nel mantovano (1900-1960)*, Milano, Franco Angeli, 1993.

⁵ Per un inquadramento locale di queste problematiche, cfr. M. Vaini, *Le origini del fascismo a Mantova*, Roma, Editori Riuniti, 1961; M. Gabrieli, *Cronache del fascismo mantovano, 1922-1925*, Mantova, ed. Bottazzi, 1984.

che seguendo tracce e percorsi metodologicamente e contenutisticamente già sviluppati in area mantovana⁶.

Tuttavia molto significativo ed importante appare considerare come numerose notizie incluse in questo contributo siano state ricavate da documentazioni d'epoca e da interviste ai sopravvissuti, precedentemente rese disponibili ed incluse in una ricerca scolastica collettiva realizzata nel 1981 in una scuola superiore⁷.

In questo contesto, ed a merito e riconoscimento di coloro, insegnanti ed alunni, che intrapresero e realizzarono questa attività, va sottolineato che in questa particolare scuola, con procedure didattiche che univano lo studio dei testi scolastici alla verifica nei vari contesti storico-sociali dei contenuti in apprendimento, ebbero modo di svilupparsi sistematicamente anche altre e molteplici attività (indiscutibilmente di qualità) di raccordo fra studio, ricerca e proposta culturale rivolta al territorio⁸.

Resta importante anche sottolineare, per rientrare nell'ambito di questo nostro contributo, che le fonti d'epoca, soprattutto quelle a stampa, vengono dichiarate assunte nella loro articolata variabilità "socialista, comunista, popolare, radicale" e talora "qualche volta fascista"; le testimonianze orali invece, nell'ottica programmatica della

⁶ Per un inquadramento di queste problematiche, cfr. Tribuna di Mantova, (a cura di), *Lotte di classe e Partito Comunista nella storia della provincia di Mantova*, Parma, Editrice Grafiche STEP Cooperativa, 1979; L. Cavazzoli, (a cura di), *Socialismo mantovano. Strumenti di ricerca*, Mantova, Eurograf, 1992.

⁷ Si tratta di un volumetto (170 pagine per la verità) appunto denominato: *I primi passi del comunismo a Suzzara. Documenti e testimonianze 1919-1921*, realizzato da un collettivo di studio formato dagli studenti del triennio (3^a, 4^a, 5^a) dell'Istituto tecnico Commerciale di Suzzara. La ricerca e la conseguente pubblicazione risultano realizzate su promozione del PCI di Suzzara, che ne risulta infine l'editore. Cfr. G. Negri, G. Nalin, U. Azzoni, (a cura di), *I primi passi del comunismo a Suzzara. Documenti e testimonianze 1919-1921*, cit. Per la realizzazione di questa ricerca una esplicita clausola venne dichiarata dal committente, ovvero la richiesta di un lavoro "voluto, chiesto ed ottenuto" in condizioni di "assoluta libertà" culturale, senza atteggiamenti agiografici o politicamente veicolati (*Ivi*, p. 7). La scuola comunque per questa stessa temporizzazione e per questo stesso oggetto culturale dichiarò la propria disponibilità a ripetere la ricerca delle fonti e delle testimonianze anche per la componente cattolica e socialista, in sinergia con le diverse culture presenti nell'ambiente comunale, se ciò fosse stato richiesto; questo purtroppo non avvenne.

⁸ Cfr. A. Luppi, *Giovanni Negri, insegnante innovatore, promotore e organizzatore di cultura*, in *Per Giovanni Negri, Studi e testimonianza con una bibliografia degli scritti 1972-2014*, (a cura di G. Zacchè), Modena, STEM Mucchi Editore, 2016, pp. 23-56.

ricerca, vengono rilevate e correttamente delineate come “esclusivamente di fede comunista”⁹.

Il materiale messo a disposizione dal 1919 al 1921 riguarda comunque in generale i diversi orientamenti ideali e politici: dalle difficoltà e dalle lotte del dopoguerra agli avvenimenti del 1921, periodo definito come l’epoca ‘dli canladi’, ovvero ‘delle cannellate’ (intimidazioni, botte e percosse, fatti di sangue). In quest’ambito, correttamente, le notizie che riguardano un fatto di sangue (“tempo di morte”) occorso a Suzzara nell’agosto del 1921 vengono riprese da più contributi, compresi anche quelli di parte fascista¹⁰.

La situazione di questo paese, nel triennio 1919-1921, rivela dunque “in tutte le sue componenti fattori di dinamismo” verso “trasformazioni sensibili del tessuto connettivo della società italiana e suzzarese” ed in particolare quest’ultima appare “segnata abbastanza profondamente da un forte socialismo e dalla ferma volontà di emancipazione della classe operaia”. Tutto ciò consente quindi di ricavare “dalle cronache” delle vicende occorse in quel piccolo paese sulle rive del Po anche gli “elementi storici di fondo” e pure “accidentali”, ovvero riguardanti le singole persone, che permettono di comprendere in modo approfondito il periodo storico indicato¹¹.

Quest’ultima parte, quella delle soggettività, non appare certamente irrilevante nella ricerca degli elementi veri e propri di contaminazione e sostegno politico culturale alle idee diffuse dalla rivoluzione russa in quel particolare contesto locale. L’eco di tale rivoluzione agiva anche nelle minuzie dei comportamenti popolari; esistevano nelle genti umori, desideri, speranze o illusioni che spingevano anche a comportamenti, forse banali, ma con profonde radici.

Una soggettività diffusa e attiva, quindi, che poteva persino esprimersi in dissidi pubblici, fatti di piccole ma significative tensioni, quali i comportamenti dei maestri che in occasione di uscite didattiche facevano cantare l’inno di Mameli ai loro scolari, innescando però il

⁹ Nello specifico di questo lavoro scolastico, le notizie vengono rese disponibili a partire dell’anno 1919 tramite resoconti, documentazioni e testimonianze ricavate da fonti a stampa, dalle deliberazioni del Consiglio Comunale e della Giunta comunale ed anche dalle parole di protagonisti ancora viventi. Cfr. *Il Collettivo di studio e il PCI di Suzzara, Ai lettori*, in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 7.

¹⁰ *Suzzara 11 agosto 1921. Tempo di morte*, *ivi*, pp. 154-161.

¹¹ *Al nodo delle origini del comunismo Suzzarese 1919-1921. Dalle cronache elementi storici di fondo ed accidentali*, *Ivi*, pp. 58-59.

canto di Bandiera rossa in risposta da parte di passanti socialisti ed infine attivando l'estensione di tale canto (peraltro dalla complessa storia popolare¹²) alle proprie classi da altri insegnanti ancora, di fede rossa, infine seguiti, ma con ritrosia, da non tutti i propri alunni¹³.

Le contese dei canti, comunque, appaiono ricorrenti. Infatti, in una frazione del paese si annota ancora che “alcuni farabutti del bullismo locale” imposero a ragazzi dell'area cattolica di non cantare ‘Bandiera Bianca’ suscitando così le proteste pubbliche di quest'area politica¹⁴, la quale peraltro già aveva lamentato le “vigliacche menzogne contro i preti, il seminario e i cappellani militari” udite in un comizio socialista¹⁵.

Si tratta di dettagli, eventi ‘accidentali’ come abbiamo ora indicato, assai fragili, se isolati da un piano storico più generale, ma testimonianza di quanto pervasive fossero le idee di protesta e di lotta incentivate in terra padana dalla conoscenza dei lontani eventi della rivoluzione sovietica. In realtà, sullo sfondo di queste schermaglie, agivano anche concezioni innervate in un quadro diffuso di massimalismo e anticlericalismo¹⁶.

2. *Il contesto socio-politico*

Nello schema di ricerca che abbiamo indicato si tratta ora di correlarsi alle *politiche locali*, alle *tensioni ideali* e alle *esperienze personali* che hanno permeato il triennio indicato. Questo nella convinzione che anche l'esame di un microcosmo locale possa legittimamente in-

¹² Bandiera Rossa, “inno della tradizione socialista prima e poi comunista” ed infine “uno degli inni più cantati del Partito Comunista sin dalla sua fondazione” risulterebbe avere, nelle sue strofe, tanto ascendenze mazziniane quanto socialiste prima di essere ufficialmente assunta come canto organico al Partito Comunista Italiano. Cfr. *Bandiera rossa*, in “*berrettofrigio cantate di lotta e di resistenza*” (in www.berrettofrigio.org), ultima consultazione in data 3 dicembre 2018).

¹³ *Abbiamo da Suzzara*, in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 52.

¹⁴ *Non si può cantare “Bandiera Bianca”* (Ivi, p. 44).

¹⁵ *Un invito categorico*, ivi, p. 43.

¹⁶ “Conosciamo da vicino il tarlo clericale che s'infiltra nei cervelli irragionevoli ed infetta gli animi deboli, e specialmente le donne. ... gli insetti neri devono scomparire”; per questa e per altre citazioni di intransigenza e di anticlericalismo” (G. Telò, *Chiesa e Fascismo in una provincia rossa. Mantova 1919-1928*, Istituto provinciale per la storia del movimento di Liberazione del Mantovano, Mantova, Publi Paolini, 1987, pp. 27-29).

scriversi in quel quadro transnazionale di suggestioni e di scelte politiche determinato dalla rivoluzione bolscevica, tanto nel campo operaio, quanto in quello contadino¹⁷.

La prima situazione da considerare riguarda la situazione economica e sociale di Suzzara, comune del basso mantovano situato a destra del Po, in zona così contigua alle aree del reggiano e del modenese tanto da non esserne facilmente distinguibile come cultura politica.

Alla fine della guerra “la situazione a Suzzara non si differenziava da quella nazionale” nell’ambito delle difficili condizioni di vita, ma mostrava, secondo studi di storia locale, una caratteristica peculiare: “la popolazione si riuniva sotto le bandiere dei sindacati rossi e si orientava ideologicamente verso il PSI più che altrove”¹⁸.

Le tradizioni politiche unite alle difficili condizioni di vita dunque creavano il presupposto per azioni di ribellismo. Si ricorda che in un’occasione questo sentimento popolare ebbe modo di sfogarsi, senza che nessuno assumesse la paternità dell’iniziativa, “nell’imposizione della riduzione del 50% su tutte le merci esistenti” e disponibili nei negozi locali. Infatti, si scrive, “la gente entrava in un negozio” così dichiarando: “Quanto costa? ... ecco la metà”. Questo accadeva “per i generi alimentari, come per i dolci, le stoffe, le scarpe ...”. I venditori non ebbero modo di ribellarsi, ma “il giorno dopo le merci erano scomparse” dai negozi¹⁹.

Le vicende di quegli anni tuttavia si determinano, negli scritti e nella visione del movimento popolare nella primavera del 1919, in un quadro più organico in cui la disoccupazione viene considerata come una “piaga dolorosa”, tale da indurre a consistenti azioni di lotta ed a evitare situazioni di attendismo.

Infatti, in virtù “del crescente numero” di coloro che rimpatriavano nella preesistente condizione di “operai di tutte le categorie”, si riteneva che la situazione si sarebbe fatta “vieppiù cancrenosa” se il governo borghese non avesse pensato di “intervenire con mezzi razionali ed efficaci”. Di conseguenza “tutto lo spirito socialista rivoluzionario”

¹⁷ In quest’ambito possono essere utili le considerazioni di chi sostiene che “nella psicologia collettiva delle masse nell’immediato dopoguerra” operassero in profondità miti ed aspettative ridicibili sostanzialmente a due filoni “la socializzazione della terra” ed “il fare come in Russia” (L. Cavazzoli, R. Salvadori, *Civiltà contadina e lotte operaie. Sessant’anni di sindacalismo nel mantovano (1900-1960)*, cit., p. 190).

¹⁸ Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, cit., p. 50.

¹⁹ *Ibidem*.

nella sua “collettività combattiva” già si agitava “vigorosamente e strenuamente per la conquista dei diritti umani finora ingiustamente conculcati”.

Non a caso si scriveva che già da tempo erano “incominciate le riorganizzazioni operaie d’ogni categoria” nelle Leghe, nei Circoli socialisti, nelle Camere del Lavoro, nei Sindacati di mestiere e pure si erano “riattivate le conferenze, i pubblici comizi e tutto quel lavoro di propaganda sociale” che serve, “nella sua funzione preliminare, quale scuola di puntamento, a preparare ed agguerrire l’esercito proletario per le prossime, future battaglie a pro’ della nostra emancipazione”²⁰.

Nonostante ciò la situazione in quegli anni risultava assai difficile, come ricordano altre cronache dell’epoca. “Da parecchio tempo”, infatti si annota, “a Suzzara non si distribuiscono generi di prima necessità contingentati dallo stato, come farine, zuccheri..” ed inoltre “tanti altri alimenti, ed in special modo la farina per il pane, sono di qualità pessima, immangiabile”. Tutto ciò provocava nel tempo significativi momenti di lotta: “gli operai dello stabilimento meccanico ... stanchi di sopportare e di soffrire, hanno spontaneamente incrociato le braccia e si sono recati ... in piazza per protestare contro le autorità comunale per la mancanza di generi e per la pessima qualità di altri”²¹.

In queste zone dunque la dimensione politica del vivere sociale appariva consolidata e diffusa.

In quel periodo, infatti, sotto la spinta di lotte contadine e operaie, si creerà un contesto in cui il comune sarà amministrato dai Socialisti. Inoltre, dato che nell’ambito delle fabbriche locali esisteva una grossa azienda di macchine agricole, oltre a numerose fabbriche minori, maturò nella zona una consistente presenza di proletariato organizzato. Questa situazione si ripeteva anche nel mondo del bracciantato contadino e in generale su questo territorio l’attività associativa e culturale, ovviamente nelle condizioni del tempo, era significativamente presente. Di conseguenza Suzzara nel tempo aveva maturato “fama di roccaforte socialista, fama acquisita durante un ventennio di lotte civili condotte dal suo proletariato per la conquista di migliori condizioni di vita, durante le quali specialmente per merito dell’elemento operaio cosciente e civile venne sempre fiaccata la tracotanza avversaria”²².

²⁰ *Rifioritura umana*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 11.

²¹ *Dalla Provincia Rossa. Suzzara, Ivi*, p. 33.

²² Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, cit., p. 51.

Appare significativo osservare che tutto questo mobilitarsi, considerato nell'insieme provinciale più ampio, non restò nel dopoguerra senza positivi frutti sul piano elettorale. Infatti, in provincia di Mantova le elezioni dell'autunno del 1920 furono un successo con "59 comuni su 68 conquistati dal Partito Socialista"²³.

Anche Suzzara fu partecipe di questo successo ed il nuovo sindaco socialista così s'esprime nel suo discorso d'insediamento dell'ottobre dello stesso anno: "Se le nostre forze sono impari, siamo però sorretti dalla nostra fede. Il mondo è incamminato verso alti destini. Ancora noi non possiamo fare che opera di transazione. Ma bandiere rosse sventolano già in migliaia di Comuni: è un monito. Le difficoltà sono grandi: difficoltà ed ostacoli di classe e di legge. Noi tenteremo di sfondare ogni ostacolo di classe e di legge. Se saremo impari ci uniremo a voi e scenderemo sulle piazze. Anche la proprietà privata sarà intaccata, espropriata pur di soddisfare i bisogni della popolazione"²⁴.

Quest'ultima frase merita di essere con attenzione chiosata dato che sembra esprimere un forte pathos rivoluzionario, che aleggiava nei discorsi dei movimenti 'rossi', anche ispirato e rilanciato dagli eventi della rivoluzione bolscevica. Non a caso questo sentire fu colto e contrastato dalla struttura funzionale di controllo dello Stato²⁵.

Quest'esperienza politico-amministrativa fu tuttavia di breve durata e finì nella primavera dell'anno seguente travolta dalla violenza fascista: il sindaco socialista Luppi Menotti, storica figura del movimento rosso della città, fu infatti costretto a dimettersi²⁶.

3. *Il sentire soggettivo*

Questa descrizione del contesto sociale della zona permette di cogliere con nettezza non solo gli aspetti economici e politici ma anche il sentire soggettivo delle persone che ad essi davano vita. Questo ci induce a rivolgere la nostra attenzione all'aspetto umano dell'atten-

²³ Dalle "deliberazioni" del "Consiglio" e dagli "indici" della Giunta, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 125, nota 1.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Nei verbali della riunione, questo ultimo periodo risulta "cancellato a penna" pur restando leggibile. A fianco il Regio Commissario ebbe a scrivere circa un mese dopo: "Cancellato il periodo, in obbedienza al Decreto Prefettizio 30 ottobre 1920 N. 21045 D.L. che non lo ha approvato" (*ibidem*).

²⁶ *Notizia dalla provincia. Suzzara*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 151, nota 1.

zione e dell'emozione che veniva conferita alla vita politica ed ai suoi vari aspetti, sia concreti che simbolici. Tutto ciò tanto nei sentimenti collettivi quanto in quelli individuali

Dal punto di vista collettivo, siamo nel 1919, al momento della celebrazione del 1° maggio, si può, infatti, leggere della "suggestione della grande forza proletaria", della "potenza irresistibile" del suo significato, dell'impossibilità di sottrarsi emotivamente a una "manifestazione che si esplica spontanea, commovente, solenne". Nello svolgersi della manifestazione, nel comizio seguente tenuto nel teatro pieno ed infine nel successo della sottoscrizione per la stampa socialista si affermava poi che in tali eventi "si tempravano le nostre convinzioni, si moltiplicavano le nostre energie", e così si conclude: "sentimmo, godemmo, in anticipo, tutta la bellezza del socialismo"²⁷.

Non è quindi un caso se la parte avversa, infastidita dal successo, ebbe a definire sulla sua stampa questa giornata come un'evidente "manifestazione bolscevica"²⁸. A questo commento si aggiunse poi il dichiarato fastidio per gli "evviva Lenin", una "fioritura di iscrizioni", ritrovati sui muri del paese²⁹.

Va considerato, tuttavia, per dare sostanza di realismo ai timori delle parti moderate, che nel Partito Socialista mantovano in quegli anni prevalse la corrente massimalista e che nel dicembre 1919 durante un moto di ribellione, ricordato come "giornate rosse" e innescato dal ferimento (a Roma) di un deputato socialista mantovano, "la folla mise a ferro e fuoco la città" di Mantova³⁰.

Questa visione degli umori popolari collettivi ci porta inevitabilmente a occuparci anche delle singole soggettività che si esprimevano in quella situazione.

Da questo punto di vista, esemplare appare una poesia dialettale di quegli anni, siamo nel 1920, in cui così viene infatti messo in rime il

²⁷ *1919 I° Maggio a Suzzara*, in P. Bianchi, *La festa e la lotta*, cit., pp. 63-64.

²⁸ *In Provincia Da Suzzara L'educazione bolscevica*, in P. Bianchi, *La festa e la lotta*, cit., p. 65.

²⁹ *1919 I° Maggio a Suzzara*, in P. Bianchi, *La festa e la lotta*, cit., p. 64.

³⁰ "Armati di bastoni, un corteo di dimostranti uscì dalla Camera del lavoro. Le loro intenzioni erano evidenti. Il presidio militare fu bersagliato da una sassaiola, la stazione ferroviaria devastata, alle carceri vennero liberati i detenuti. Come se ciò non bastasse, i rivoltosi scorrazzarono con automezzi per le vie sparando all'impazzata e presero d'assalto un negozio di armi. ... Il bilancio delle due giornate fu tragico: sette i morti ... e una quarantina i feriti" (G. Telò, *Chiesa e Fascismo in una provincia rossa. Mantova 1919-1928*, cit., p. 24).

tipo umano, decisamente politicizzato, di quelle zone: “Dal poch e ‘tant l’è sempr in discussioni ... dent in un caffè ... al tira in bai ogni quistion: al papa, al re, i ministr e soia me” ... “E tra ‘n bicer e l’altr al diseva fort che lii par l’ideal al dà la veta ...” e che “nessun dirà dop la soe mort ... ch’ mai cambià giacheta ...”³¹.

In pochi versi vengono esplicitamente colti e messi in rilievo due elementi assai significativi delle vitalità personali in questo ambiente: la passione politica e la coerenza nell’esercizio delle proprie idee; due modalità di comportamento che, stroncate ma non vinte, sopravvissero nella zona ben oltre il periodo che stiamo esaminando.

La presenza di una diffusa situazione di pubblico dibattere viene, per via indiretta, anche confermata in una relazione dedicata in quegli anni alla scuola serale Arti e Mestieri e alle sue difficoltà nell’avere stabile frequenza.

Nel documento esaminato si sottolinea, infatti, che “le cause di diserzione dalle lezioni alla sera si sono fatte così frequenti ed allettatrici (cinema, teatro, conferenze politiche e conferenze di cultura, sedute di associazioni e via dicendo) da determinare una discontinuità nella presenza dei giovani alla Scuola”.

Ai fini didattici questa situazione viene comprensibilmente considerata assai negativa. Infatti, essa distoglieva “i giovani operai, occupati di giorno nelle officine e nei privati laboratori” da “quel nutrimento intellettuale che ne (avrebbe dovuto elevare) la cultura (per porli) in grado di accudire all’arte od al mestiere con la consapevolezza e coll’amore che derivano dalla conoscenza del loro fondamento teorico (oltreché della loro manualità)”. In questa nostra ricerca, dedicata alle soggettività nei comportamenti popolari e alla partecipazione alle vicende politiche del periodo, la situazione indicata appare comunque significativa, anche se la relazione del dirigente sottolinea pure la presenza di una classica tendenza scolastica volta a conquistare risultati “col minore sforzo” possibile³².

L’insieme delle spinte emancipatrici espresse dalla parte proletaria della popolazione, assistita in ciò anche da numerosi intellettuali loca-

³¹ *Poesia in dialetto, Al scansafadighi*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 54.

³² *Scuola di Arti e Mestieri, Anno scolastico 1919-20, Relazione finale del Direttore*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 50. Questa scuola serale, da tempo attiva nel paese, era destinata alla riqualificazione professionale e culturale dei lavoratori.

li, non agiva comunque nel vuoto di contrasti od opposizioni.

Già da tempo, agli inizi del 1919, questo clima popolare aveva infatti destato forte inquietudine in un altro mondo, quello d'aderenza cattolica, ove si scriveva aleggiassero sentimenti di "un disagio comune", di una "segreta preoccupazione", di un "dolore nascosto ma pungente", indice di "qualcosa che ci attende": una "lotta cioè di partiti, accensione di odi, divisione di animi e di famiglie". Il giornale della Curia mantovana in questi termini si esprimeva, ricordando poi il tempo in cui invece "per la fusione degli animi e nella concordia nazionale" questa nostra Suzzara era "una della borgate più buone, più tranquille e più industri del mantovano"³³.

Questa impostazione, tipica del paternalismo cattolico, comunque coesisteva con il crescere di un battagliero movimento sindacale bianco, che nel gennaio 1921, si ritrovava a riunione dichiarando la sua intenzione di "tutelare gli interessi dei contadini e dei piccoli conduttori". Una azione sindacale bipolare che si proponeva di agire tanto verso "i pescicani latifondisti" che, "più ricchi e più violenti" si "ergevano" contro gli agricoltori, quanto verso quei socialisti che "si ammantavano di dolcezze" verso il mondo della campagna per poi pugnalarlo "proditoriamente nella schiena" i pochi contadini che "disgraziatamente ed ingenuamente erano caduti nella loro pania".

Al settarismo del socialismo e alla sua pretesa di rappresentanza generale del mondo del lavoro, questo movimento contrapponeva la presenza di una ampia partecipazione alle sue iniziative ("l'imponente convegno di domenica; 1500 intervenuti") e contestava ad esponenti socialisti locali la pretesa di porsi a tutela della piccola proprietà agricola nel mentre altri esponenti, sull'eco di più radicali proposte rivoluzionarie, dichiaravano che essa invece andava "distrutta"³⁴. Attorno alla questione di principio della proprietà privata di beni e strumenti e dei connessi diritti o privilegi, si misuravano in area cattolica e socialista anche significative opzioni di strategia politica, soprattutto a carico della piccola proprietà contadina³⁵.

³³ *Suzzara 2*, in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 37.

³⁴ *A Suzzara, Il movimento sindacale bianco*, in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 18-19-20.

³⁵ "Nessuno, prima dei popolari, aveva fissato la propria attenzione verso questi nuovi ceti. Il movimento socialista non volle affrontarne i problemi, non solo per ragioni di ordine economico-sociale, ma anche per una questione essenzialmente politica. Infatti l'estensione della piccola proprietà avrebbe portato 'all'accrescimento

In questa sostanziale tripartizione (socialisti, cattolici variamente impegnati e forze borghesi-agrarie) dei mondi politici, sociali e culturali in conflitto (ove comunque non risulta ufficiale presenza a Suzzara del partito popolare³⁶) è anche utile rilevare come alcune prese di posizione politiche, quali il considerare come avversari i cosiddetti “pescicani del paese”, fossero in realtà comuni tanto al movimento rosso quanto al movimento bianco³⁷.

Il movimento ‘bianco’ infatti minacciava, a contrasto dell’imprenditoria rapace del latte industriale, la realizzazione in “tutta la provincia di caseifici cooperativi” quale alternativa alla loro politica dei prezzi al produttore³⁸. Il movimento rosso, invece, nella discussione del bilancio preventivo 1921 del Comune di Suzzara, allora amministrato da una maggioranza di socialisti e comunisti, avanzava una proposta intesa ad aumentare le entrate comunali tramite “una tassa supplementare sulle vacche da latte” ed ancora tramite una “tassa sui maiali”, anche se posseduti da piccoli proprietari³⁹. Ciò conferma e articola la complessità delle divergenze fra questi tre mondi socio-politici.

Sullo sfondo di questi avvenimenti locali va anche ricordata la presenza di complesse dinamiche provinciali, in cui agivano da parte cattolica visioni diverse nei confronti dell’arrembante movimento fascista, peraltro conflittuale anche con la parte cattolica⁴⁰.

numerico ed al potenziamento della classe piccolo-borghese, ai danni del bracciantato’ e, nella misura in cui si fosse riusciti a diminuire il numero dei braccianti, si sarebbe limitata l’espansione del PSI e allargata la base piccolo-borghese a vantaggio del Partito popolare” (G. Telò, *Chiesa e Fascismo in una provincia rossa. Mantova 1919-1928*, cit., p. 39).

³⁶ Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, cit., p. 51.

³⁷ Con una significativa coincidenza di termini si parla infatti, da parte del movimento socialista, della cooperativa degli agrari quale “covo degli agrari suzzaresi”. Questa cooperativa contava “fra i propri soci “tutti i pescicani del paese” ed “i più grassi agricoltori”; ad essa peraltro venivano assegnati, al posto della cooperativa socialista, “lo zucchero da distribuire agli ammalati” e “la distribuzione di biancheria e stoffa di stato” (*Suzzara, La sezione socialista*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 17).

³⁸ *A Suzzara, Il movimento sindacale bianco*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 18-19-20.

³⁹ *Suzzara. Comunisti e socialisti uniti nel comune*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 101.

⁴⁰ In quest’ambito può essere opportuno considerare anche una diversità fra la parte alta della provincia di Mantova, ove l’influenza cattolica era più forte e la parte bassa dell’Oltre Po, diversamente orientata. Taluno rileva nell’atteggiamento catto-

4. *Il movimento rosso*

Nel quadro della situazione descritta appare verosimile considerare che l'anima popolare del paese (quantomeno nell'ambito industriale) e in quanto anima politicamente attiva fosse in quegli anni prevalentemente rivolta verso la parte rossa. Numerose appaiono le tracce di questo sentire, da una parte legate alle notizie che giungevano dall'Est e in parte legate alle difficoltà del vivere quotidiano e alle prospettive politiche locali e nazionali⁴¹.

Non a caso, infatti, si poté, infatti, narrare nel novembre del 1919 di questo espressivo episodio: “Stamane alle ore 10 gli operai metallurgici deliberarono di abbandonare il lavoro e di fare una solenne dimostrazione di protesta contro l'infame tentativo di strangolamento della rivoluzione Russa”. “La notizia diffusasi rapidamente per il paese ottenne che in meno di mezzi ora gli operai uscirono dagli stabilimenti”. “Tutti i negozi furono chiusi. E chiusi furono pure gli uffici pubblici e le scuole”. “Alle ore tre una folla immensa si raccolse sulla piazza davanti alla Casa del Popolo” in attesa degli oratori “chiamati telefonicamente a tenere comizio” e si formò poi “un magnifico cor-

lico alcune distinguibili e diverse caratterizzazioni: “una certa accondiscendenza” verso il fascismo, (che non significherebbe peraltro “una legittimazione del fascismo in quanto tale” da parte della Gerarchia provinciale), l'attività dei giovani dell'Azione Cattolica che pubblicamente denunciarono “l'inconciliabilità tra il discorso della montagna e il vangelo della violenza” fascista, la presenza di un Partito popolare “il cui filofascismo, opposto all'orientamento sturziano” può essere interpretato come “reazione all'ondata e all'anticlericalismo ‘rossi’”. Una annotazione storiografica di pregnante importanza richiama anche alla struttura di base in ambito ecclesiale, ovvero alla parrocchia locale; ciò farebbe da supporto ad un presupposto di variabilità territoriale negli eventi. Cfr. F. Molinari, *Presentazione*, in G. Telò, *Chiesa e Fascismo in una provincia rossa. Mantova 1919-1928*, cit., pp. 3-7. Può essere utile ricordare che in due diverse cronologie, lette per gli anni 1921-1925 e dedicate alle violenze fasciste contro il Partito Popolare e contro i Cattolici, si annotano diverse situazioni aggressive nei loro confronti anche in aree contigue a Suzzara, cfr. *ivi*, pp. 195-209. Il testo presenta anche numerosi riferimenti di dettaglio alla voce Suzzara, cfr. *Ivi*, p. 275.

⁴¹ “Il ‘mito’ della rivoluzione russa offriva la coscienza di essere parte di un grandioso processo storico che nessuna forza umana poteva fermare; questo pertanto si traduceva in una carica di entusiasmo quotidiano nel campo politico e sindacale” (L. Cavazzoli, R. Salvadori, *Civiltà contadina e lotte operaie. Sessant'anni di sindacalismo nel mantovano (1900-1960)*, cit., p. 197).

teo” con bandiere e banda. “Al suono degli inni socialisti ed al canto di ‘Bandiera Rossa’ il corteo attraversò il paese fra il più grande entusiasmo e le fragorose acclamazioni della cittadinanza”⁴².

L’immagine unanimistica e certamente retorica che si emerge in questa descrizione non può far dimenticare, tuttavia, le complesse ed anche divergenti prospettive politiche che si agitavano all’interno di queste mobilitazioni popolari.

Taluno addirittura rifletteva nel giugno del 1919 sull’ipotesi di una lotta politica essenzialmente fondata sul disagio sociale ed economico. “Si sta male, ma non si sta tanto male da venire per malcontento alla rivoluzione. Costa molto la vita, ma ormai si incomincia a guadagnare tanto da viverla. Non c’è la fame. Ed è la fame l’ordinaria provocatrice la grande causa di tutte le rivoluzioni”. Questo dato, certamente significativo e consistente, veniva assunto come ipotesi politica, ma infine rifiutato dal momento che per “seriamente giungere alla rivoluzione” si sarebbe dovuto, in realtà, “incoraggiare la politica della fame”. In sostanza questa direzione dell’attività politica avrebbe dovuto assumere l’ipotesi una politica del “tanto peggio, tanto meglio” senza miglioramenti di paghe, senza contratti di lavoro, senza reclami per il caro viveri, senza cooperazione per attutire i disagi. Da ciò il respingimento di questa impostazione; essa, si conclude, “sarà anarchia, sarà tutto ciò che vuoi, ma non è socialismo”⁴³.

Questo cenno a una differenziazione di strategie e ipotesi politiche conferma che in quei mesi del primo 1919, primavera e estate, anche a Suzzara nelle posizioni personali e di gruppo si misuravano comunque molteplici tendenze: “i riformisti, i massimalisti, gli anarchici, gli anarchico-comunisti, i dissidenti, i rivoluzionari ‘intransigenti’ ... il rivoluzionarismo facilone ... ultra rivoluzionario”⁴⁴. Una situazione che vedeva anche il formarsi di una “concezione militare della battaglia politica” nelle particolari forme organizzative delle *Guardie Rosse*, dei *Ciclisti Rossi* o degli *Arditi del Popolo*⁴⁵.

Superando quest’impostazione volontaristica e frazionante altri esponenti locali tuttavia si proponevano e coltivavano la speranza di

⁴² *Da Suzzara. Grandiosa manifestazione di solidarietà alla Russia*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 65.

⁴³ *Discussioni di partito*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 69-70, nota 1.

⁴⁴ *Rifioritura umana*, in G. Negri et alii, cit., p. 131, nota 2.

⁴⁵ *Socialismo ed Anarchia*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 67-68, nota 1.

riuscire ad “evitare questa specie di baruffa in famiglia” per arrivare ad una sola ed unica “interpretazione” della “aspirazione finale”. Con ciò esprimevano l’esigenza di riunire insieme “nel nostro interesse ... tutti questi piccoli gruppi rossi isolati, sporadici, disgregati ... indirizzandoli per la stessa strada”⁴⁶. Questa ispirazione non ebbe comunque modo di realizzarsi e infine si concluse con la fondazione del Partito Comunista nel gennaio del 1921, al Congresso di Livorno; di ciò restano intricate tracce nell’archivistica e nelle pubblicazioni locali dell’epoca⁴⁷.

In queste oscillazioni politiche entravano in campo tanto elementi di tattica e strategia locali e nazionali quanto l’eco e gli influssi dell’avvenuta riunione bolscevica. Ancora nella primavera del 1921 v’era chi ricollocando quest’evento nella situazione italiana si poneva in una posizione oscillante, forse ambigua ma certamente articolata e contestuale rispetto alla realtà nazionale. Si argomentava, infatti, che se in Russia il Comunismo aveva un grande valore, in quanto “sinonimo di rivoluzione” dato che “il rovesciamento del potere assoluto” era “necessario per iniziare la trasformazione economica della società”, nei paesi invece “ove c’è un po’ più di libertà e vigono forme costituzionali” non andrebbe trapiantato “il Comunismo, tipo russo”, dato che si presentava come “possibile la erosione delle istituzioni presenti, unitamente all’opera di ricostruzione”⁴⁸.

L’ambito prevalentemente politico nell’affrontare le tensioni all’interno del movimento rosso non riuscì comunque da evitare gli scontri personalistici, laddove taluni ebbero modo di lamentare nel gennaio del 1920 la presenza nel movimento di “mestieranti del socialismo”. Si tratta di accuse rivolte, senza che ciò tuttavia riscuotesse consenso unanime, ad esponenti di Cooperative o di Camere di Lavoro, accusati di “parlare di rivoluzione” senza veramente ancora crederci dato che essa, se realizzata, non “avrebbe risparmiato la nuova borghesia rossa”⁴⁹.

A tutto ciò, sul versante di una visione alta, o forse meglio dire retorica assai, di concezioni morali e ideali che sorreggevano una acriti-

⁴⁶ *Rifioritura umana*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 131.

⁴⁷ Cfr. G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 96-111.

⁴⁸ *Da Suzzara. Grandiosa manifestazione di solidarietà alla Russia*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 65, 67, nota 1,

⁴⁹ *Le crepe del Socialismo Mantovano. Il numero degli affaristi cresce*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 85.

ca adesione alla rivoluzione d'ottobre può corrispondere nel settembre del 1920 un contributo tratto da un periodico della Camera del Lavoro di Carpi, ma circolante anche Suzzara. In esso ritroviamo una lettura idealizzata, fin anche messianica, della nuova situazione sovietica. Si scriveva, infatti, che episodi vari ed anche “alcune caratteristiche notizie sforbiciate a caso dalle ancor monche cronache russe (dimostravano) il contenuto poetico e spirituale, oltre che economico e sociale, dell'esperimento bolscevico, che ha tutto il fascino del sacrificio e il carico del dolore”. In questa rivoluzione si voleva quindi vedere che il proletariato russo, “che fu capace della più larga distruzione e del più profondo rivolgimento di valori iconoclasta per tutto ciò che odora di vecchio czarismo e puzza di capitalismo moderno”, ancora conservava “negli occhi di sognante azzurro e nell'animo gonfio di stellante altruismo, una speciale raccolta cura fatta di piccole attenzioni e di mediati musicali silenzi, per il bianco nitore dei quadri raffiguranti i grandi della Chiesa e dell'Umanità cui offre sorrisi di fiori e ghirlande di preghiere”.

Così si concludeva, con una visione che certamente la storia dimostrerà del tutto illusoria: “Egli” ovvero il proletariato “non sa odiare”⁵⁰.

5. *I militanti*

La lettura delle cronache d'epoca finora svolta lascia trasparire un forte sentimento di identificazione e di condivisione sentimentale ed ideale con l'esperienza della rivoluzione sovietica. Non mancano, come si è visto, le divergenze tattiche e strategiche sulla direzione politica della lotta per l'emancipazione in Italia, ma, per quelle aree di popolo che infine daranno vita nel 1921 al Partito Comunista aderendo ad esso, il coinvolgimento anche emotivo nell'evento bolscevico appare evidente. Questo sentimento popolare si diffondeva nei campi d'azione politica che segnarono il clima e il terreno d'azione in quegli anni. Nelle fabbriche, soprattutto, e nella popolazione la diffusione di idee di radicale trasformazione supportò la partecipazione ad una lenta e capillare costruzione del partito comunista.

In quest'ambito si riescono a cogliere, nelle testimonianze di vita personale raccolte e pubblicate, le modalità e le ragioni del passaggio

⁵⁰ *Falce e martello (...)* in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 66.

di molti dall'iniziale esperienza socialista a quella più direttamente comunista. La disponibilità di alcune storie individuali, cui faremo diretto riferimento in queste pagine, bene rappresenta dal punto di vista soggettivo il *sentire* di quel momento storico e permette di comprendere, dall'interno delle emozioni e delle passioni narrate, il trascorrere di questi fenomeni, tanto sul piano organizzativo, quanto su quello più chiaramente politico⁵¹.

In questo contesto l'attivarsi dei giovani sembra essere un momento assai importante nell'area geo-politica di cui ci stiamo occupando, comune anche ad altri paesi⁵². Nella specifica realtà suzzarese, nello spazio politico e sociale occupato dal movimento rosso nei primi due anni del dopoguerra, viene, infatti, ricordato, come consistente, complesso e molto inquieto nella componente giovanile, un circolo chiamato Spartacus a cui fanno riferimento diverse storie individuali.

La narrazione di *Silverio* così ricorda quegli anni: "Avevamo proprio assorbito la quasi totalità delle attività extra-lavorative di Suzzara perché facevamo delle immense conferenze culturali" ... "facevamo venire giù i professori di allora" ... "avevamo assorbito anche lo sport a Suzzara" ... e poi creato "la Fanfara Rossa, i Ciclisti Rossi" e così seguendo⁵³.

Appare assai importante rilevare con quali modalità avvenne il passaggio dall'impegno organizzativo alla maturazione di una più esplicita sensibilità politica. A ciò molto contribuì il momento

⁵¹ Questa narrazione centrata sulle storie individuali va correlata ai complessi fenomeni politici di quegli anni, in cui all'interno dei processi di radicalizzazione politica si ebbe una "svalutazione della tradizione socialista che era sostanziata da un costante lavoro organizzativo"; con ciò maturò nell'animo di molti l'opzione della *rivoluzione* al posto di quella delle *riforme*. In quest'ambito "l'azione sindacale non aveva senso in sé" e "doveva prevalentemente inserirsi in un programma rivoluzionario" ed anche la gestione degli Enti locali, Comuni e Province, poteva servire "solo a preparare la rivoluzione" (L. Cavazzoli, R. Salvadori, *Civiltà contadina e lotte operaie. Sessant'anni di sindacalismo nel mantovano (1900-1960)*, cit., p. 211).

⁵² Un significativo contributo in questa direzione, (riferito ad un paese contiguo a Suzzara), si individua, fra numerosi altri, nella tribolata storia di una insegnante di scuola materna, di famiglia socialista e poi comunista, politicamente attiva, "licenziata dall'amministrazione comunale fascista successa a quella socialista" e poi costretta a vagare per tutta la Lombardia per proteggersi; cfr. *Una famiglia di perseguitati*, in *Tribuna di Mantova*, (a cura di), *Lotte di classe e Partito Comunista nella storia della provincia di Mantova*, cit., pp. 58-65.

⁵³ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianze di Silverio Mantovani (rilasciata al Sig. Licinio Manenti nel 1970)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 112.

dell'occupazione delle fabbriche del 1920, che fu anche una situazione di snodo politico fra gli orientamenti della tradizionale componente socialista ed i primi movimenti di quella che poco oltre diverrà la componente comunista⁵⁴.

Ancora *Silverio* ricorda quegli eventi considerando che “Suzzara nel periodo di occupazione delle fabbriche, nelle giuste proporzioni”, si poteva “paragonare a Torino” e che mentre i socialisti della CGL di allora “erano propensi all'abbandono delle fabbriche ... noi non volevamo e dicevamo di andare nelle campagne a invitare i contadini a occupare le terre”⁵⁵. Si tratta di un momento di particolare forza e importanza del movimento ‘rosso’ e questo stesso narratore ricorda come si fosse “effettivamente” creato “un clima rivoluzionario”⁵⁶.

Anche a Suzzara questo movimento sembra iniziare in modo strisciante, come peraltro accade nelle grandi città del Nord, ove questa esperienza infine assunse quel carattere di durezza che, nell'interazione fra movimento sindacale e politico, atteggiamenti industriali e orientamenti governativi, condusse a una vera e propria occupazione delle fabbriche, occasione di forte crescita della classe operaia del tempo⁵⁷.

Così racconta un altro protagonista, *Tebe*: “Iniziò con un lento

⁵⁴ Nel contesto generale di questi avvenimenti si parla del “travaglio e dell'incertezza di tutto il movimento socialista italiano” in cui “le spinte centrifughe” e “l'asprezza di un dibattito che approderà alla scissione” ormai “si fanno pesantemente sentire”. Da questo punto di vista “l'agitazione dei metallurgici” viene vissuta “da tutte le correnti” anche in funzione di “una battaglia interna” (P. Spriano, *L'occupazione delle fabbriche. Settembre 1920*, Torino, Einaudi, 1968, pp. 47-48).

⁵⁵ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Silverio Mantovani (rilasciata al Sig. Licinio Manenti nel 1970)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 112.

⁵⁶ “La maggioranza, degli operai era favorevole all'occupazione e anche gli impiegati, perché avevamo creato una situazione un po' forte”. “Noi operai avevamo creato delle ronde che giravano tutta la notte nelle strade. Ma ricordo benissimo che incontravamo, anche, i carabinieri e ci intrattenevamo con loro a chiacchierare. Effettivamente avevamo creato un clima rivoluzionario” (*Ivi*, p. 113).

⁵⁷ Nell'ambito di questa vertenza di lavoro e del suo svolgersi, “né gli industriali, né i dirigenti del sindacato operaio” compresero “il carattere nuovo” che la vertenza era “destinata ad assumere” non solo per la “sua ampiezza ed asperità” ma per il fatto che “con gli operai a protagonisti” si andava compiendo “un'esperienza mai prima d'ora vissuta: produrre per sé, dirigere, organizzare il lavoro, la produzione, la distribuzione”. In sostanza si andava creando (come sostenne Gramsci) un “salto di qualità” nella coscienza della classe operaia. P. Spriano, *L'occupazione delle fabbriche. Settembre 1920*, cit., p. 61.

ostruzionismo. Tutti gli operai andavano a lavorare, ma tutti si impegnavano il meno possibile, impiegando moltissimo tempo per operazioni, anche, molto semplici. Per un martello, per un peso di dieci chilogrammi ci si mettevano in tre o in quattro. Dopo di che è avvenuta la seconda fase, ossia l'occupazione vera e propria delle fabbriche". E così continua. "In quei giorni io ho parlato, poi, con gli operai e ho capito che lo facevano con un certo intendimento rivoluzionario come sarebbe piaciuto anche a me. Ho capito che avevano coscienza del momento che stavano vivendo"⁵⁸.

In questo contesto s'avverte evidente l'influsso dell'esperienza della rivoluzione d'ottobre e la presenza di moti d'animo e di pensiero che orientavano verso una radicalizzazione delle scelte politiche, ma il tutto va comunque inquadrato nella più generale dinamica di ciò che resta denominato come 'occupazione delle fabbriche', un evento che finì per coinvolgere quasi tutta la nazione, peraltro con caratteristiche diverse nelle varie città, determinate dalla diversa maturità politico-organizzativa degli operai e delle loro organizzazioni⁵⁹.

Su quei momenti, anche *Silverio* ancora così narra: "Noi l'occupazione l'abbiamo iniziata quando è stata ufficialmente dichiarata e l'abbiamo terminata quando è finita a Torino. Perché noi «a vreum mia mulà». Per noi è stato un tradimento, tanto è vero, che quella fase fu l'inizio della nostra uscita dal circolo giovanile socialista"⁶⁰.

Va comunque considerato, in sede storica, per comprendere il mutevole legame fra le soggettività personali e l'andamento storico degli eventi, che questi movimenti di popolo operaio erano all'inizio orientati a ottenere un nuovo contratto di lavoro e infine, divenuti "febbre rivoluzionaria" si scontravano con una realtà in cui una "insurrezione armata" non era davvero possibile in quanto "niente di pronto" per ta-

⁵⁸ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Tebe Mignoni (rilasciata al Sig. Ugo Azzone nel 1981)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 119.

⁵⁹ "Tra il mercoledì 1 settembre e il sabato 4 gli operai metallurgici occupano gli stabilimenti in tutta la penisola". "Gli occupanti ammontano a più di 400.000 operai. La cifra raggiungerà il mezzo milione quando anche le maestranze di officine non metallurgiche in alcune città procederanno all'occupazione" (P. Spriano, *L'occupazione delle fabbriche. Settembre 1920*, cit., p. 63). Per gli aspetti della diffusione e della differenziazione della vicenda nelle varie realtà regionali e cittadine, cfr. *ivi*, pp. 63-76.

⁶⁰ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Silverio Mantovani (rilasciata al Sig. Licinio Manenti nel 1970)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 113.

le evenienze era realmente disponibile⁶¹.

Finì per prevalere nelle deliberazioni sindacali ufficiali della CGL la considerazione che “un movimento insurrezionale” avrebbe dato modo alla borghesia di “scatenare una violenta e sanguinosa reazione” con la conseguenza di diminuire le forze sociali impegnate in atti di opposizione e di impedire “il successivo svolgersi dell’azione politico-sindacale socialista”⁶².

Si trattò di scelte comunque destinate a influire anche sulle soggettività e conseguentemente anche sui destini politici dei singoli⁶³. La separazione di una nuova esigenza ribellistica e radicalmente più impegnativa dal sentire politico gradualistico e legalitario della tradizione socialista matura quindi in questi anni e attraverso queste forti mobilitazioni.

I ricordi di quanto accadde in questo percorso vengono confermati anche da *Ovidio*, da cui si apprende come al momento della fondazione del Partito Comunista a Suzzara, nel 1921, “furono pochi i socialisti anziani che passarono nel partito comunista, mentre i giovani furono in maggioranza”⁶⁴. Altri ancora, come *Tebe*, seguirono un percorso simile: “Nel 1920 dopo aver partecipato attivamente nel partito socialista come diffusore, dopo essermi impegnato nel tesseramento e nella banda allora formatasi decisi di staccarmi dal partito socialista. Lo feci perché lo giudicavo poco rivoluzionario, poco attivo, tutto impegnato nei programmi elettorali nei quali esauriva tutte le sue energie”⁶⁵.

La situazione di quegli anni viene infine così sintetizzata egregiamente da *Vittorio*: “Il comunismo è nato quando è nato il fascismo, ma nella testa della gente c'era anche prima. Nelle campagne c'erano più fascisti che nel centro, mentre nelle fabbriche c'era il fermento,

⁶¹ Cfr. P. Spriano, *L'occupazione delle fabbriche. Settembre 1920*, cit., p. 61, p. 89.

⁶² *Ivi*, p. 105.

⁶³ Sulla gestione generale della politica di sinistra di quel periodo risalta questa considerazione: “È certo un fatto che la mancanza di uomini decisi a capo del Partito socialista fu sicuramente alla base del velleitarismo di questo partito” (R. De Felice, *Mussolini il rivoluzionario, 1883-1920*, Torino, Einaudi, 1965, p. 427).

⁶⁴ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Ovidio Sottili (rilasciata al Sig. Licinio Manenti nel 1970)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 115.

⁶⁵ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Tebe Mignoni (rilasciata al Sig. Ugo Azzoni nel 1981)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 119.

specialmente a Suzzara”⁶⁶.

Erano comunque tempi assai difficili per la vita politica ‘rossa’, a maggior ragione dopo il successo della Marcia fascista su Roma.

Racconta ancora *Ovidio*: “Le riunioni ... le facevamo nei boschi, a casa mia, nelle campagne, a casa di Renzo...”; “eravamo organizzati in cellule le quali lavoravano solo attraverso il capo zona. Ogni cellula aveva un suo compito e non conosceva le altre. Solo io che ero capogruppo e capo-cellula conoscevo gli altri capi-cellula”; tuttavia “qualche volta si facevano (anche) delle riunioni assieme a molti compagni in pieno giorno davanti ai cimiteri”⁶⁷.

“Dopo la marcia su Roma i socialisti erano spariti dalla lotta”, ricorda ancora questo narratore, “le lotte l'hanno fatte i comunisti, non loro. I volantini li stampavamo noi alla notte e l'altra li diffondevamo tenendo il collegamento con Reggio. Avevamo una casa e io e altri due compagni stampavamo tutta la notte i biglietti. Dopo, quando incontravamo uno per la strada” dicevamo “di avere trovato questi volantini”.

Gli anni che seguono, dopo la marcia su Roma, anche se ormai oltrepassano il nostro periodo di riferimento, non cessano d'aver importanza per la nostra tematica.

Ovidio ancora conferma la determinazione rivoluzionaria di quegli anni. “La nostra attività”, egli ricorda, “era organizzazione e propaganda” tramite manifestini e bandiere “nelle ricorrenze del primo Maggio e nell'anniversario della Rivoluzione d'Ottobre”. Il rapporto con questo evento rivoluzionario si manifestò anche nella raccolta di denaro “da mandare in Russia (Soccorso Rosso) quando c'era stata la famosa carestia”⁶⁸. Inoltre, con riferimento alla situazione italiana, nella primavera del 1930, “siccome eravamo tutti alla fame e disoccupati in una riunione di cellula si decise: “ Bisogna tirà la gent in piasa, putei!” e così accadde con una forma organizzativa che ricorda, *mutatis mutandis*, i flash mob contemporanei organizzati con l'ausilio delle reti telematiche⁶⁹.

⁶⁶ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Vittorio Mastri (rilasciata al Sig. Ugo Azzoni nel 1981)*, in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 118.

⁶⁷ *Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Ovidio Sottili (rilasciata al Sig. Licinio Manenti nel 1970)*, in G. Negri *et alii*, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 115.

⁶⁸ *Ivi*, p. 116.

⁶⁹ Una strategia di passa-parola intesa a creare curiosità ed attesa per un evento:

Questo attivismo tuttavia fu pagato assai caro da questo militante, infatti “allargando l'organizzazione clandestina, il movimento si rese, però, più vulnerabile”. “Quando mi arrestarono c'erano in 20 che mi accusavano. Ogni mezz'ora mi tiravano fuori per interrogarmi e purtroppo tutti quelli con cui mi mettevano a confronto confermavano che io avevo dato loro manifestini e altro materiale”.

Il fatto è, conclude *Ovidio*, “che siamo stati troppo larghi ‘ad manghi’. C'era l'ordine di reclutare e noi reclutavamo, reclutavamo e purtroppo commettemmo degli errori”. Questo attivarsi non fu privo di dure conseguenze; infatti, così si continua a narrare: “dopo il ‘31, anno del mio arresto, sono stato in carcere 18 mesi” ed ancora egli fu riarrestato nel 1935, per quanto non avesse più (in quanto sorvegliato e per prudenziali istruzioni ricevute dallo stesso movimento) rapporti con l'organizzazione del Partito⁷⁰.

Ci sembra ora di poter considerare che a questi militanti di un tempo ormai lontano vadano davvero riconosciute due essenziali e tenaci motivazioni: una dura coerenza personale e una forte fede politica.

Sul piano strettamente personale *Ovidio* uscito dal carcere dopo il secondo arresto ancora così aggiunge: “C'è un particolare che voglio ricordare. Appena uscito di galera fui invitato da mio cugino. Nel bel mezzo del pranzo mi dice - Sai che quest'inverno ti ho rinnegato da cugino. - Allora mi sono fermato e ho lasciato lì di mangiare. Ciao. Da allora non ci sono più andato! Ed era l'uomo più buono della Terra, ma aveva una paura addosso!”⁷¹.

Questa narrazione, così come esposta, ci riporta allora al tipo umano descritto nei versi della poesia dialettale iniziale: “Nessun dirà dop la soe mort ... ch' mai cambià giacheta”⁷². Inoltre in questi comportamenti si confermano i profondi contenuti d'impegno civile espressi sul piano politico da queste persone, già ricordati nelle nostre prime pagine: “Dal poch e ‘tant l'è sempr in discussioni ... dent in un caffè ... al tira in bai ogni quistion: al papa, al re, i ministr e soia me”

Questo tenace militante ancora così continua il suo racconto: “Durante la prigionia avevo un'anima talmente forte e risoluta, che quan-

“Noi ci mescolavamo in mezzo a tutti i disoccupati dicendo loro -Veh, a tal se mia, adman aghe toti i disocupà in piasa., -Ma chi tla det?-, Eh, ho santi vun-. Nella giornata prestabilita davanti al municipio c'erano 2000 persone” (*Ibidem*).

⁷⁰ *Ivi.*, p. 117.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² “Cambià giacheta” ovvero rinunciare alla propria idea politica.

do mi dissero che potevo ritornare a casa, io piangevo più per il dolore di ritornare a casa che...”. In prigione con compagni importanti e colti “si iniziava a studiare alla mattina e si continuava per molte ore imparando la matematica, la storia, la filosofia ... Ecco perché non ci si stancava mai, – It lasava a mumentì mai magnà – ...”⁷³. Il carcere, in sostanza, agiva come occasione di formazione di una classe politica nuova che infine continuava ad aspirare di governare il Paese.

6. *La sconfitta*

L’approccio interpretativo adottato, centrato sulle aspettative e sui comportamenti personali, anche posteriori ai nostri anni di riferimento, illumina ma non risolve del tutto l’intera gamma delle vicende di quel lontano triennio 1919-1921. Sul piano politico va ricordata non solo la progressiva divaricazione fra l’impostazione riformista (socialista) e quella rivoluzionaria (comunista) ma anche e soprattutto l’attiva e prepotente presenza della componente fascista nella vita politica nazionale e di conseguenza anche in quella suzzerese, con i suoi tratti di violenza⁷⁴.

In quest’ambito, infatti, non fu solo lotta politica, ma anche lotta materiale, fatta anche di scontri e di fucilate e di attacco e distruzione di quel mondo “rosso” che in quegli anni governava anche le istituzioni, quali l’Amministrazione Comunale ed aveva organizzato sul territorio una forte rete di cooperative e di attività associative. L’anno cruciale nella zona della bassa padana di cui ci stiamo occupando fu il

⁷³ “*It lasava a mumentì mai magnà*” ovvero non c’era quasi tempo di mangiare. *Ovidio* ricorda la presenza in carcere di Scoccimarro, Parodi, Moretti, Nicola, Farina ai quali arrivavano, tramite guardie pagate, notizie dall’esterno e giornali clandestini. L’attività intellettuale era continua ed egli, che riconosceva la sua impreparazione politica, coinvolto in un percorso di crescita culturale infine dichiara: “Quando ti trovi alla presenza di quella gente lì, ti dimentichi famiglia, figli, padre, madre, dimentichi tutto!” (*Ibidem*).

⁷⁴ Questa svolta verso la violenza sistematica ha varie motivazioni ma, “al di là delle cause occasionali”, ciò che conta è “la causa generale reale ... la volontà della borghesia urbana e soprattutto agricola di riprendere il controllo della situazione e di farla finita con le organizzazioni economiche socialiste (partito, Camere del lavoro, leghe, cooperative) che dominavano la vita economico-sociale e buona parte delle amministrazioni locali emiliane”. Questa volontà “trovò i suoi interpreti nei Fasci tra i quali - con la primavera-estate del ’20 - erano cominciati ad affluire abbastanza numerosi i più decisi ed intraprendenti esponenti - soprattutto giovani - di questa stessa borghesia” (R. De Felice, *Mussolini il rivoluzionario, 1883-1920*, cit., p. 656).

1921, anno in cui la situazione stava ormai degenerando e si fece assai confusa.

Nell'agosto di quell'anno, a Suzzara, in un giorno drammatico, con un andamento controverso, un gruppo di arditi del popolo, che era una organizzazione radicalizzata di sinistra, oppure un gruppo di falsi arditi del popolo attivati per provocare, creò l'occasione per disordini e spari fra i fascisti presenti nel paese, alcuni cittadini di fede socialista o comunista raccolti nella cooperativa e i carabinieri impegnati (con preciso orientamento politico) a sedare gli scontri ⁷⁵.

In questi confusi conflitti e fra reciproche attribuzioni di responsabilità perse tristemente la vita Eligio, giovinetto di 11 anni, che casualmente transitava nella piazza del paese ⁷⁶.

Altrove, in località vicina, Motteggiana, un gruppo di fascisti prese di mezzo un ragazzo, accusandolo di "appartenere ai comunisti" e inscenando "una specie di tribunale del popolo" infine lo "condannò alla morte immediata per capestro". "La scena tragica durò parecchio" finché, "forse preoccupati della responsabilità cui potevano andare incontro" i fascisti infine "lo lasciarono libero". Il povero ragazzo "rincasò, si mise a letto colpito da febbri e da vaneggiamenti" e, conclude il resoconto giornalistico, resta "tuttora in preda al terrore" ⁷⁷. Altrove ancora, a Pegognaga, altro vicino paese, un fascista "avendo bastonato un lavoratore" fu "arrestato e portato in caserma ma rilasciato dieci minuti dopo per imposizione dei fascisti locali". La speranza di reggere e cambiare la situazione nella componente 'rossa' era dura a morire ed infatti nel commento a stampa di questi fatti si legge "certo è che così non si può andare e il ciclone liberatore può essere più vicino e

⁷⁵ L'episodio viene così ricostruito nella memorialistica postuma: "I fascisti suzzaresi avevano deciso di provocare apertamente la popolazione: per far questo ingaggiarono dalla vicina Gonzaga e paraggi una squadra di giovinastri che, camuffati da 'arditi del popolo', passarono cantando in bicicletta per piazza Garibaldi". "I fascisti, con il pretesto di colpire i falsi arditi, spararono per tutta la piazza". "La loro vera intenzione era quella di colpire i socialisti che stavano seduti all'aperto davanti al caffè della cooperativa. I falsi arditi rimasero infatti illesi e, anche se nessuno dei bersagli prefissati fu colpito, il bambino Dante Poli, che in quel momento si era trovato per caso ad attraversare la piazza, fu raggiunto da un proiettile e ucciso". "La colpa della sparatoria fu attribuita ai socialisti fra i quali furono operati una sessantina di arresti" (Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, cit., p. 54).

⁷⁶ *Suzzara 11 agosto 1921. Tempo di morte. I dolorosi fatti di Suzzara*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 154-161.

⁷⁷ *Motteggiana. Vittima della violenza fascista connivente l'autorità*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 161.

più prossimo di quanto non si creda”⁷⁸.

Una aspettativa rivelatasi davvero irrealistica; si pensava dunque che questi momenti non fossero che transitori, ma ciò in realtà non accadde. La battaglia era ormai perduta.

A Suzzara, già il 20 aprile 1921, vi era stata una determinante incursione fascista violentemente condotta, con grande e devastante impatto su quel un patrimonio di solidarietà politica e sociale che il movimento ‘rosso’ aveva costituito negli anni. Questa incursione viene sostanzialmente ricordata come la vittoria strategica del fascismo a Suzzara, anche se ripetuti episodi di violenza continuarono nel tempo per concludere l’opera di sopraffazione.

Di questo episodio abbiamo disponibili varie narrazioni: quella fascista, quella socialista e un ricordo postumo.

Il racconto fascista si autoincensa di eroismo. Da Carpi “siamo partiti senza curarci della pioggia che dal mattino continuava a cadere. Abbiamo fatto tutto il viaggio in piedi” sul cassone del camion “per la prima volta coi moschetti imbracciati allo scoperto, senza preoccuparci dei carabinieri che a Rolo ed a Reggio ci hanno visti passare come demoni. E in meno di un’ora, bagnati ed infangati sino ai capelli, siamo arrivati a Suzzara”. “Giudicando dalle notizie dei nostri che la situazione fosse quanto mai favorevole, si è deciso, come rappresaglia per l’aggressione del mattino, di dar senz’altro l’assalto al covo dei sovversivi: l’edificio posto proprio lì sulla piazzetta, che porta il nome di Cooperativa Socialista, ma che era sede anche di tutte le associazioni Comuniste e del Circolo Giovanile ‘Spartacus’ ...”⁷⁹.

La narrazione socialista invece esprime quasi rassegnazione. I fascisti “si recarono prima alla erigenda Casa dei Comunisti, ove insultarono e bastonarono quegli operai al lavoro, e quindi, senza la benché minima provocazione o resistenza o opposizione dei socialisti, alla fiorente Cooperativa di consumo, una delle più forti della Lombardia e della quale era anima il mite ed ottimo Luppi Menotti, che riuscirono a devastare ed incendiare. I danni non si possono ancora calcolare. Si sa però che sono enormi. La forza pubblica intervenne, naturalmente, a fatto compiuto, per dare sulla voce agli operai che avessero avuto

⁷⁸ *Pegognaga. Si vuol ripetere Suzzara?* in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 162.

⁷⁹ *La furia devastatrice nel racconto fascista contro i socialisti e i comunisti*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 146.

l'intenzione di poco bene commentare ... ”⁸⁰.

Una narrazione storico-aneddotica postuma invece aggiunge un velenoso commento. Nell'azione di assalto a queste strutture rosse i fascisti “occuparono la cooperativa di consumo, distrussero mobilio e documenti e vi diedero fuoco. Una stanza era piena di calzature: i fascisti le fecero volare dalla finestra nella piazza sottostante e se ne impossessarono. C'era chi calzava le nuove e buttava le vecchie lì sul posto”⁸¹. Non un fascismo eroico, quindi, ma un fascismo straccione.

Tuttavia i vincitori poterono scrivere: “Anche Suzzara, dunque, è domata. Era l'ultimo dei centri sovversivi della Bassa Mantovana che ancora ci tenesse testa”⁸².

L'eco della Rivoluzione Bolscevica si smorzò dunque per lunghi anni; ma, come abbiamo visto, continuò a vivere ed a alimentare il difficile impegno di molti⁸³, sorreggendo anche in carcere la loro speranza politica: “Il nostro ideale era Lenin. Se avesse avuto la fortuna di venire una mezza giornata un'Italia, con una mezza parola, avremmo fatto la Rivoluzione”⁸⁴.

Riferimenti bibliografici e sitografici

Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, Suzzara, Edizioni Bottazzi, 1966.

Bianchi P., *La festa e la lotta. Cronache del I° Maggio a Suzzara (1890-1922)*, Suzzara, Edizioni Bottazzi.

Cavazzoli L., Salvadori R., *Civiltà contadina e lotte operaie. Sesant'anni di sindacalismo nel mantovano (1900-1960)*, Milano, Franco Angeli, 1993.

Gabrieli M., *Cronache del fascismo mantovano .1922-1925*, Mantova, ed. Bottazzi, 1984.

Cavazzoli L., (a cura di), *Socialismo mantovano. Strumenti di ricerca*, Mantova, Eurograf, 1992.

⁸⁰ *La cooperativa di Suzzara incendiata*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 144.

⁸¹ Aa.Vv., *Suzzara la sua storia la sua gente*, cit., p. 51.

⁸² *La furia devastatrice nel racconto fascista contro i socialisti e i comunisti*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 145.

⁸³ Nel 1929 “solo a Suzzara saremmo stati in 150, 50 alla Zanetta, una trentina a Borgoforte, tutti collegati” (*Con le parole dei protagonisti. Testimonianza di Ovidio Sottili (rilasciata al Sig. Licinio Manenti nel 1970)*, in G. Negri et alii, *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p.116).

⁸⁴ *Ivi*, p. 117.

De Felice R., *Mussolini il rivoluzionario, 1883-1920*, Torino, Einaudi, 1965.

De Felice R., *Mussolini il fascista. Vol. I. La conquista del potere, 1921-1925*, Torino, Einaudi, 1966.

De Felice R., *Mussolini il fascista. Vol. II. L'organizzazione dello Stato fascista, 1925-1929*, Torino, Einaudi, 1968.

Istituto Mantovano di Storia Contemporanea, (a cura di), *Fascismo e antifascismo nella Valle Padana*, Rastignano (Bologna), 2007.

Negri G., Nalin G., Azzoni U., (a cura di), *I primi passi del comunismo a Suzzara. Documenti e testimonianze 1919-1921*, con la collaborazione del collettivo di studio dell'Istituto Tecnico Commerciale di Suzzara, su promozione del PCI di Suzzara, Edizione PCI di Suzzara - 1981.

Romani M., Fanin E., (a cura di), *Nel solco della terra le radici dello sviluppo. Il sistema agro-zootecnico-alimentare a Mantova. 1860-2000*, Venezia, Marsilio editori, 2001.

Salvadori R., *La repubblica socialista mantovana da Belfiore al fascismo*, Mantova, Edizioni del Gallo, 1966.

Spriano P., *L'occupazione delle fabbriche. Settembre 1920*, Torino, Einaudi, 1968.

Spriano P., *Storia del Partito comunista Italiano*, Torino, Einaudi, 1976.1982. (vol. 1-2).

Telò G., *Chiesa e fascismo in una provincia rossa. Mantova 1919-1928*, Istituto provinciale per la storia del movimento di Liberazione del Mantovano, Mantova, Publi Paolini, 1987.

Tribuna di Mantova, (a cura di), *Lotte di classe e Partito Comunista nella storia della provincia di Mantova*, Parma, Editrice Grafiche STEP Cooperativa, 1979.

Vaini M., *Le origini del fascismo a Mantova*, Roma, Editori Riuniti, 1961.

Zacchè G., (a cura di), *Per Giovanni Negri, Studi e testimonianza con una bibliografia degli scritti 1972-2014*, Modena, STEM Mucchi Editore, 2016.

Zavattini A., (a cura di), *La Federazione Comunista italiana. I Congressi e le Risoluzioni. 1921-1979*, Mantova, Centro stampa PCI, 1982.

www.berrettofrigio.org

<https://www.rossodiseramantova.it/i-primi-passi-del-comunismo-a-suzzara/>

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)
Anno XI, n. 10, Luglio-Dicembre 2019, pp.223-226

Conclusioni

Luciana Bellatalla

Nell'avviarmi a concludere queste due giornate di lavoro, impegnative e dense, mi si presentano alla mente due ordini di considerazioni.

La prima, più generale, riguarda la nostra Società che ha dato prova, in questo incontro, di notevole vitalità. E non solo per quanto il Convegno ha presentato, per l'alto numero di comunicazioni e per la loro qualità, ma anche perché – nel momento di passaggio da un triennio ad un altro di attività, segnato anche dal cambiamento dello Statuto e dal rinnovo degli organi societari – mette in luce di aver saputo, da quando ha ripreso in pieno la sua attività, rinnovare e rivitalizzare il progetto culturale da cui ha preso le mosse.

Se il triennio appena concluso, lo ha ben detto Genovesi nella sua relazione morale, testimonia il lavoro fatto, con la ripresa regolare della pubblicazione della rivista, l'altrettale regolarità dei seminari e il varo del premio, il futuro si presenta suggestivo: ampliare il premio, aprire quaderni monografici on-line, quali supplementi della rivista, aprirsi a nuovi soci, alle loro realtà e ai loro interessi, rendere gli argomenti di indagine e di confronto sempre più articolati e sfaccettati: sono le sfide che abbiamo raccolto dalla stessa relazione morale di Genovesi e dall'impegno di chi qui a Parma è convenuto in questi due giorni.

Ed eccomi alla seconda considerazione, più specificamente legata a questo convegno ed a quanto abbiamo potuto ascoltare: essa va articolata in più punti.

Innanzitutto, mai come in questa occasione è emersa una sinergia tra mondo universitario e mondo della scuola: non solo alcuni dei relatori sono insegnanti, ma, credo per la prima volta, abbiamo avuto il riconoscimento del MIUR per la partecipazione dei docenti della scuola media inferiore e superiore ai lavori del Convegno. Si tratta di una sinergia che la SPES deve continuare a perseguire ed a cercare di realizzare per quella idea (cara ai suoi soci) di un intrinseco legame tra ricerca e didattica e per la concezione del docente della scuola di ogni

ordine e grado come ricercatore e ponte tra il mondo della cultura e il processo di crescita delle nuove generazioni.

In secondo luogo, merita un particolare apprezzamento il fatto che tra i relatori ci siano stati alcuni giovani, che si stanno affacciando al mondo accademico ed alla ricerca e che, pure, sono apparsi motivati, rigorosi e seri nei loro lavori. E questo non è solo un elogio alle loro relazioni, ma quanto ci invita a ben sperare per il futuro dei nostri studi, ormai marginalizzati da una diffusa foga tecnica e tecnicistica e dall'esaltazione (stupida più che ingenua) di una produzione sempre più frenetica di dati e materiali e di un'azione frenetica e veloce, scissa dal pensiero, che, per sua natura, si sviluppa sempre, al contrario, con lentezza, rigore metodologico e serietà.

Infine, qualche parola sui contenuti che in questi due giorni sono stati evocati, presentati, argomentati e discussi. Anche in questo caso, bisogna distinguere un discorso generale da quanto è stato detto circa la ricezione della rivoluzione russa (o piuttosto dei suoi echi) in particolare in Italia.

Sul piano generale, prima di tutto, come un *Leit-motiv*, evocando la Krupskaja, Makarenko, Dewey e le riforme della scuola nel periodo immediatamente seguente il 1917 e, quindi, all'avvento di Stalin al Potere, l'educazione è apparsa, ora esplicitamente ora implicitamente, l'altra faccia della medaglia del processo rivoluzionario: vale a dire, lo strumento con cui il disegno politico, prima emancipatore e poi dittatoriale, ha cercato di imporsi nella mentalità della gente anche per sorreggere il cammino di industrializzazione di una Russia, che alla vigilia della rivoluzione era sostanzialmente arretrata e contadina.

In secondo luogo, si è ribadito che, come tutti gli eventi storici di portata epocale, anche la rivoluzione bolscevica è un fenomeno complesso che non può essere interpretato senza tener conto della molte variabili in gioco e dei molteplici aspetti chiamati in causa dalla dimensione politica rivoluzionaria, dal tema del Potere e della sua gestione, all'aspetto delle diversità etniche presenti nel Paese fino a tutti gli elementi teorici (economici, politici, culturali e perfino etici) che ai bolscevichi derivavano dalle opere di Marx ed Engels.

Ed è proprio su questa interpretazione dei nodi tematici del marxismo che l'Italia si mostra – a partire dal 1917 e almeno fino all'arrivo di Mussolini al Governo (ma anche oltre, nella organizzazione della stessa opposizione al regime fascista) – un interessante contesto socio-politico.

Non solo, in Italia si registrano, nella provincia conquistata dal messaggio socialista non meno che nelle città più importanti, speranze, entusiasmi e, del pari, perfino timori dinanzi alle notizie che arrivano dalla Russia e che vanno ad aggiungersi alle notizie dal fronte di guerra. Per di più in un *annus horribilis* come il 1917, contrassegnato dalla rotta di Caporetto. Non solo stampa e partiti politici discutono di un avvenimento che appare subito così importante da suggerire il paragone con la rivoluzione francese, che aveva cambiato gli assetti politici e il passo culturale della vecchia Europa. Ma – ed è questo l'aspetto più interessante su cui si è insistito in questi giorni – lo stesso Partito Socialista, attraverso i suoi più importanti rappresentanti, mostra un atteggiamento tentennante dinanzi alla Rivoluzione.

Emerge con chiarezza, fin dai giorni seguenti alla rivoluzione, che, per un verso, si teme che questo evento porti la Russia fuori dalla guerra (come di fatto accadrà) e che la sua vicenda si riveli destabilizzante a tutto vantaggio degli Imperi Centrali; e, per l'altro, si spera in una diffusione del moto di emancipazione popolare, forse in una direzione ancora borghese più che comunista, ma pur sempre in vista di una liberazione della classe operaia e dei ceti più umili.

Emerge, in questo modo e con toni non sempre sereni ed aperti al confronto, quella malattia della Sinistra italiana, che potremmo definire tendenza alla divisione o cronico disaccordo, malattia per la quale non sono stati trovati (o non si sono voluti trovare?) né terapie adeguate né vaccini efficaci. La storia della Sinistra italiana ondeggia tra scissionismo ed aventinismo: in ogni caso – e quanto avviene oggi non è meno significativo o temibile o addirittura meno pericoloso di quanto si poteva intravedere cento anni fa nei commenti alla rivoluzione russa – ciò conduce ad una sorta di stallo che finisce per aprire la strada a visioni conservatrici (nella migliore delle ipotesi) o addirittura eversive e liberticide (nella peggiore), al contrario tra loro coese, forse per la loro *voluptas imperii*.

Ma non voglio concludere questa specie di *summa* dei lavori con parole di pessimismo o di scoramento.

Da un lato, voglio ringraziare tutti coloro che hanno contribuito al successo di questo convegno; dall'altro, voglio affidarmi, in chiusura, ai due poli cui è intitolata la nostra Società: l'Educazione e la Storia che mi piace considerare – come peraltro faccio da decenni – come i due elementi identificativi della stessa esistenza umana.

La prima, l'Educazione, ci permette di appartenere appieno all'u-

mano consorzio, mentre la seconda, la Storia, altro non è che il farsi di tale consorzio nelle relazioni feconde che gli esseri umani tessono tra loro dando senso e significato al mondo in cui abitano.

È una visione – forse accompagnata da una buona dose di quello spirito utopico, su cui ho intrattenuto i presenti durante la mia relazione – impegnativa, ma anche suggestiva ed affascinante: mi piace pensare che essa sia stata, sia tuttora e possa essere anche in futuro la bussola capace di orientare le attività, i progetti e le sfide della nostra Società.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 10, Luglio – Dicembre 2019, pp. 227-228

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Stefania Carioli, dottore di ricerca ed insegnante, lavora attualmente come Tutor presso il corso di laurea in Formazione Primaria dell'Università di Firenze. Si occupa principalmente del rapporto tra lettura, letteratura per l'infanzia e strumenti digitali. Ha pubblicato di recente *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Giordana Merlo, ricercatrice all'università di Padova, ha come particolari centri d'interesse della sua ricerca, la storia dell'infanzia e la letteratura per il più piccoli. Di recente ha pubblicato: *Non solo albi illustrati per i più piccoli. Quando la letteratura promuove immaginazione*, “Ricerche Pedagogiche”, a. LII, n. 206, Gennaio - Marzo 2018, pp. 108-127; *La rinascita umana tra utopia e impegno civile in J. H. Pestalozzi. The human rebirth between utopia and civil engagement in J. H. Pestalozzi*, “Formazione, Lavoro, Persona”, 2017, n. 21, p. 53-58, *Leggere per capire, leggere per pensare: il rinnovamento tematico della letteratura per l'infanzia*, in G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 147-167; *Gianni Rodari: fantasia, gioco e creatività per il cambiamento*, in A. Nobile (a cura di), *Pedagogia della letteratura giovanile*, Brescia, La Scuola, 2017, pp.184-192.

Ievgen Nelin, Dottore di ricerca in Pedagogia generale e Storia dell'educazione, è studioso di Psicanalisi e Linguistica. Ha scritto di recente *Punti di contatto di psicoanalisi e pedagogia nelle idee di F. Dolto. Psicoanalisi dei bambini: passato, presente, futuro*, San Pietroburgo, Istituto di psicoanalisi dell'Europa orientale, 2018.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali; è autore di ri-

cerche su marxismo e educazione; si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Giovanna Savant è dottoressa di ricerca in Studi politici e membro del Comitato Scientifico dell'Istituto Gramsci di Torino, con il quale collabora. Ha scritto alcuni saggi su Antonio Gramsci, sulla storia del Partito socialista italiano e sull'elitismo democratico apparsi in volumi collettanei e su riviste. Ha pubblicato i seguenti libri: *Intransigenti e collaborazionisti. Serrati e Treves davanti alla Grande Guerra*, Prefazione di A. d'Orsi, Roma, Aracne, 2013; *Bordiga, Gramsci e la Grande Guerra (1914-1920)*, Prefazione di F. Frosini, Napoli, La Città del Sole, 2016.