

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

*Rivista di Politica, Educazione e Storia*

**2021**

---

Luglio - Dicembre 2021

**a. XIV-n. 15**

---

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611- 2213 (online)

## SOMMARIO

Anno XIV, n. 15, Luglio – Dicembre 2021

<i>Curricolo e curriculo occulto. Alcune riflessioni,</i> di Giovanni Genovesi	3
<i>Hidden Curriculum and hegemonic culture.</i> <i>Some examples in Italian school</i> <i>in the first decades of National life (1860-1900),</i> di Luciana Bellatalla	11
<i>La educación en España durante el franquismo</i> <i>(1936-1975)(IV): tardofranquismo y eclosión escolar,</i> di Pablo Celada Perandones	23
<i>Antonio Labriola “istruire quelli che vogliono farla da maestri”,</i> di Vincenzo Orsomarso	53
<b>Finestra sulla storia e sull’educazione</b> <i>Due chiacchiere sulla Legge Casati, ossia sul nulla educativo</i> di Giovanni Genovesi	81
<b>Documenti</b> <i>Un invito alla rilettura:</i> R.R. Rusk, <i>The Doctrines of the Great Educators,</i> Chapter VIII Rousseau (parte seconda)	85
<i>Intelligenza Artificiale ed Educazione: etica, cultura, documenti,</i> a cura di Angelo Luppi	107
<b>Notizie, Recensioni e Segnalazioni</b> Bucciarelli S. (a cura di), <i>Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali e scelta di scuola e di vita,</i> (Luciana Bellatalla), S. Calvetto, <i>“Eravamo liberi in un Paese devastato”. Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947,</i> (Luciana Bellatalla), D. Caroli, <i>De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema zaristico e sovietico,</i> (Luciana Bellatalla), G. Genovesi, <i>In viaggio con Dante. Per sentieri educativi,</i> (Bianca Venturini)	115
<b>Spigolature bibliografiche</b>	129
<b>Collaboratori</b>	135

*Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review*

# SPES

## Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica  
dall'ANVUR per l'Area 11  
ISSN 2611- 2213 (online)

### Direttore Responsabile

**Giovanni Genovesi**

[gng@unife.it](mailto:gng@unife.it)

**Direzione e Amministrazione:** SPES – [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud)

**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 Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri 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 – Università di Frankfurt am Main; Iveta Ķestere – 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, Luca Bravi – Università di Firenze, 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

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIII, n. 15, luglio – dicembre 2021, pp. 3-10

## **Curricolo e curricolo occulto. Alcune riflessioni<sup>1</sup>**

Giovanni Genovesi

*Con il termine polisemico di curricolo occulto si rimanda a tre significati principali: i primi due positivi ed il terzo negativo. Il primo indica tutto ciò che una disciplina curriculare necessariamente contiene e che gli scolari ignorano e l'insegnante deve fare apprendere. Il secondo coincide con l'interpretazione dei contenuti disciplinari che l'insegnante, necessariamente, offre per renderli logicamente argomentabili secondo il suo "pensoso", ossia non arbitrario, punto di vista, pur con tutti i rischi del caso, ossia per la possibile veicolazione di pregiudizi, di e credenze fideistiche e/o di atteggiamenti conformistici imperanti nella società che gli allievi dovrebbero contribuire a migliorare. La terza accezione di curricolo nascosto riguarda l'aspetto negativo e si mostra quando l'egemonia politica tende, attraverso varie manipolazioni dei contenuti curriculari, a sovrapporvi sedimentazioni ideologiche e a impedire che l'insegnante possa darne una interpretazione, incanalandolo verso una spiegazione ideologicamente obbligata. Ma il cuore vero del curriculum occulto sta nell'interpretazione offerta dall'insegnante a quanto accade dentro e fuori della scuola.*

<sup>1</sup> La relazione era stata l'apertura dei lavori del Convegno organizzato all'Università di Riga sull'"Hidden curriculum" il 19 giugno 2019. Alla fine della relazione in lingua italiana ne ho riportato la traduzione in inglese. Qui inserisco anche il saluto di apertura del Convegno che lascio in italiano.

Signore e Signori, Colleghe e Colleghi e gentili auditori,

Buon giorno a tutti. Come Coordinatore generale della SPECIES (Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States) ho il gradito compito di porgere i saluti e il ringraziamento a tutti voi che siete intervenuti a questo nostro Quinto Convegno internazionale.

Mi corre anche il dovere e il piacere di porgere un sentito grazie, a nome della Associazione, a tutti coloro che lo hanno reso possibile, dalle autorità accademiche dell'Università di Riga alla professoressa Iveta Keštere, uno dei nostri soci fondatori, che si è fatta carico di organizzare, insieme a suoi collaboratori, questo Convegno.

Ma non voglio certo dimenticare i benvenuti colleghi che hanno dato la loro disponibilità per animare con i loro preziosi contributi le nostre due giornate di lavoro, che auguro proficue e interessanti per tutti.

Fatti i saluti e i ringraziamenti, mi preme aprire i lavori di un convegno su un tema così intrigante per ogni settore disciplinare come quello del curricolo nascosto con alcune riflessioni che cercano di mettere in tutta evidenza i punti salienti dell'oggetto in questione, ossia l'*Hidden Curriculum*.

*The polysemic expression hidden curriculum has three basic meanings. The first indicates everything that a curricular discipline contains and that is completely unknown and not comprehensible for the pupil without teachers' explanations. The second meaning is the outcome of the interpretation of the contents by the teacher. These two meanings are necessary to education and to school, and it is up to the teacher to make them operational, even though they may contain "collateral damage" due to a possible transmission of prejudice and beliefs or conformist behavior prevailing in society. The third meaning of hidden curriculum, then, concerns the negative aspect of manipulations of curricular contents, to overlap ideological sediments and to prevent the teacher from giving an interpretation. For the core of the hidden curriculum is the interpretation that the teacher offers to everything that happens in the school and outside it, arguing his speech rationally.*

*Parole chiave: scuola, educazione, insegnante, curriculum, curriculum occulto*

*Keywords: school, education, teacher, curriculum, hidden curriculum*

### 1. Considerazioni preliminari

È indubbio che l'espressione Curricolo nascosto è avvolta da una nuvola di polisemia che, anche se usata ormai da circa quarant'anni, ha bisogno di essere esplicitata nei suoi precisi significati.

Io ci provo, sia pure brevemente, con queste mie riflessioni che offro alla vostra attenzione sia per poterne discutere insieme sia per chiedere a chiunque voglia intervenire una necessaria identificazione di ciò che intende con l'espressione "curricolo nascosto", evitando così di dare per scontato ciò che in realtà non lo è.

E questo anche perché non è certo univoca l'accezione del legame dei due termini che, fusi insieme, sono un ossimoro, ossia una contraddizione *in terminis*.

In effetti, il termine curricolo, come si vedrà a breve, sta a indicare una strategia per chiarire al meglio possibile – agli allievi dei vari ordini di scuola in maniera aurorale e agli insegnanti in maniera del tutto esplicita – quali sono le discipline che vengono assemblate per cercare di perseguire la finalità educativa per rendere ciascun allievo il più possibile padrone di se stesso.

Tutto ciò è da ritenere uno dei punti fissi per quanto riguarda un percorso educativo, anche se le cose poi si complicano in un percorso educativo in un luogo di formazione professionale che è del tutto estraneo alla scuola.

Il discorso è complesso e non ho certo qui la possibilità di ar-

5 – *Curricolo e curricolo occulto.*  
*Alcune riflessioni*

gomentarlo in maniera logicamente difendibile<sup>2</sup>. Ne ho accennato qui solo per non lasciare sotto silenzio che queste mie riflessioni sul curricolo nascosto si incentrino sull'aspetto esclusivamente scolastico, sebbene creda che si possano estendere, *mutatis mutandis*, ad un qualsiasi percorso educativo anche in area extrascolastica..

Non penso certo che il percorso per la formazione professionale non abbia finalità educative, – anche perché non si potrebbe formare senza un curricolo – ma che, piuttosto, avvalendosi della propedeuticità alla professionalità sviluppata nella e dalla scuola, si serva anche dell'apprendimento di un lavoro specifico per perseguire la finalità educativa.

In effetti, nessun apprendimento sfugge a questa finalità, pena il fatto che esso si riveli monco.

Detto ciò, continuando il discorso precedente dell'ossimoro, è evidente che appellare *nascosto* ciò che si tende a chiarire al massimo, comporta una certa dose di incomprensione che credo debba essere fugata.

Pertanto, mi è parso necessario, a questo punto, precisare il significato e la funzione del concetto di curricolo, nodo centrale di tutto il discorso educativo e, in seconda battuta, il concetto di curricolo nascosto in sede scolastica.

## *2. Il concetto di curricolo*

Il curriculum è l'organizzazione strategica delle modalità per favorire al massimo l'apprendimento, ossia la trasmissione, l'acquisizione e l'elaborazione delle conoscenze incorporate nelle varie discipline del curriculum stesso.

Il termine deriva dal latino *curriculum*, giro, corsa ma anche pista per correre. In effetti il curricolo è quanto permette all'individuo di procedere nel suo cammino formativo, predisponendo la strada da percorrere.

Ogni processo educativo ha un curricolo attraverso cui si snoda e che è una delle manifestazioni dell'intenzionalità del processo educati-

<sup>2</sup> Cfr. G. Genovesi, *Scuola e lavoro: cenni di storia e problemi epistemologici*, relazione d'apertura del seminario SPES "Scuola e lavoro: problemi di ieri e di oggi", tenutosi a Catania del 15-16 maggio 2019. Gli atti sono stati pubblicati nel n. 11 della "Rivista di Politica, Educazione e Storia" SPES, XII, n. 11, Gennaio-Giugno 2021 da consultare on line nel sito [ww.spes.cloud](http://ww.spes.cloud).

vo stesso.

Il curricolo come entità logicamente organizzata di saperi e di strategie per acquisirli è ad un tempo necessario e secondario per l'esserci dell'educazione e della scuola.

Necessario, perché senza contenuti su cui esercitarsi non c'è né educazione né scuola; secondario, in quanto non ha alcun rilievo, dal punto di vista di principio, indicare contenuti particolari che determinano l'esserci dell'educazione e della scuola.

Un contenuto vale l'altro, purché sia strutturato come disciplina che ha dimensione teoretica e pratica. Solo le esigenze storiche, e assolutamente contingenti ma avvertite come tali da una comunità che ha le capacità di organizzarle in settori disciplinari, determinano i programmi e i curricula scolastici.

Ciò fa sì che per poter predisporre “una pista per correre la corsa verso la conoscenza”, ossia un curricolo, si debbano tener presenti:

1. le situazioni, scolastiche ed extrascolastiche, da cui si parte;
2. gli obiettivi cui si tende;
3. i contenuti su cui esercitarsi;
4. le procedure didattiche e le attrezzature ritenute adatte per l'apprendimento di quei contenuti;
5. la messa a punto di un sistema di verifica e di valutazione di quanto via via si è raggiunto.

D'altronde, è proprio nella determinazione di un curricolo particolare che l'educazione e la scuola si fanno carico di affrontare *in re* i problemi via via emergenti in rapporto ai cambiamenti culturali di quella comunità in cui operano.

### 3. *Il significato di curricolo occulto*

In questo contesto rientra a tutto tondo il concetto di curricolo occulto, noto con la locuzione anglosassone *hidden curriculum*, così definito riferendosi a un curricolo che è tale perché non è oggetto esplicito di un corso di studio, almeno nella scuola italiana.

7 – *Curricolo e curricolo occulto.*  
*Alcune riflessioni*

Esso è implicito, però non può non esserci, sia pure non formalizzato, in ogni tipo di scuola e di rapporto insegnamento-apprendimento.

Si pensi a comportamenti non scritti come il saper far silenzio, l'essere puliti e puntuali, gentili e civili nelle interazioni sociali, non parlare a vanvera, il rispetto dell'autorità anche laddove chi la riveste non corrisponde alle nostre aspettative e ai nostri desideri, ecc.

Insomma, si tratta di regole di convivenza che riguardano tutti aspetti premiati dall'insegnante senza essere scritti e che già Kant faceva rientrare nel compito attribuito alla scuola di eliminare la "selvatichezza"<sup>3</sup> e che Dewey definì "apprendimenti collaterali"<sup>4</sup>.

Tutti questi aspetti, parti integranti del processo di socializzazione che la stessa scuola come *opificio di cultura* diffonde nella società, possono essere considerati "apprendimenti collaterali" delle conoscenze distribuite o che si cerca di distribuire.

Essi sono influenzati da variabili che spesso sfuggono al controllo di chi vuole, consapevolmente o meno, servirsi di tale curricolo.

Le variabili accennate possono essere rappresentate da condizionamenti ambientali (la *location*), socioculturali (le abitudini di convivenza), soggettivi (l'interpretazione), ecc., che tendono, in positivo o in negativo, a rafforzare le differenze tra gli allievi e i meccanismi di selezione scolastica.

Il significato di un simile curricolo è quello di patto, accordo tacito e accettato insieme e, quindi, per traslato, limitazione stabilita in comune, sebbene non formalizzata.

Il curricolo nascosto fa parte, non marginale, del mondo in comune che costruiamo insieme agli altri con cui conviviamo e dove impariamo a accettare le regole comportamentali che lo tengono coeso.

L'educazione prende avvio proprio in funzione dei condizionamenti che via via vengono riconosciuti e tacitamente "pattuiti", cercando di far sì che l'individuo li sappia sfruttare e/o superare o, comunque, ne sia consapevole per mettere a punto il suo progetto di vita.

#### 4. *Il progetto di vita e l'identità*

<sup>3</sup> Cfr. I. Kant, *La Pedagogia*, tr. it. (testo tedesco a fronte), a cura di L. Bellatala, G. Genovesi, Roma, Anicia, 2009.

<sup>4</sup> J. Dewey, *Esperienza ed educazione* (1938), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967.

Un progetto di vita che permette al soggetto che lo costruisce di individuare fini a lungo e a medio termine capaci di incorporare i comportamenti imparati in prima battuta come dovuti alla consuetudine e poi trasformati dall'impiego della razionalità in mezzi per raggiungere i fini del progetto stesso che aiutano lo stesso individuo a sapere quale sia la propria identità messa insieme con i frammenti di vita che il soggetto ha ritagliato, perché ritenuti interessanti per conoscere chi è, dal fiume continuo e eracliteo che scorre senza sosta.

L'io nasce da questo collage che fissa, tramite il *nous*, momenti ideali, che non sono più una realtà concreta ma frammenti cui solo il *noumeno*, la concettualizzazione, ha saputo dare vita, facendo un modello ideale di "io" che è divenuto la sua identità e, quindi, educabile. E questo perché non si può educare colui con il quale non si può instaurare un rapporto visto che non si sa chi sia e neppure lui lo sa. Per saperlo, ossia per sapere quale sia la sua identità deve costruirla. Nessuna identità è plurima dato che essa è il risultato di uno sforzo, lungo e laborioso fino alla morte.

L'esempio di un tale sforzo è quello di Michel de Montaigne che ce lo racconta, insieme ad altre cose che riguardano direttamente il discorso educativo<sup>5</sup>.

Senza un lavoro di questo tipo, di affrancamento di se stesso perché liberato intellettualmente dei numerosi condizionamenti che dalla nascita hanno accompagnato l'individuo, esso resterà sempre schiavo e non saprà dare vita alla sua identità che lo rende educabile, e quindi libero.

Insomma l'azione dell'educare ha bisogno di patti e di condizionamenti, che sono esplicitati anche a livello comportamentale.

L'educazione, infatti, non tende ad eliminarli ma a far sì che l'individuo, divenendone consapevole, li possa usare positivamente non solo nella formulazione delle sue ipotesi di trasformazione della realtà ma anche nella necessaria verifica di tali ipotesi.

##### 5. *Accezioni del curricolo occulto*

L'*hidden curriculum* ha, almeno tre accezioni fondamentali.

La prima indica tutto ciò che una disciplina curriculare ne-

<sup>5</sup> Cfr. G. Genovesi, *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021.

9 – *Curricolo e curricolo occulto.*  
*Alcune riflessioni*

cessariamente contiene e che per coloro, cui l'insegnante cerca di farla apprendere, è del tutto sconosciuto e non comprensibile del tutto, nelle sue finalità educative, dalle notizie riportate su un manuale. È proprio l'insegnante che sa piegare i contenuti di una disciplina al perseguimento dell'ideale educativo che tende a rendere l'allievo padrone di se stesso.

L'insegnante rende esplicito quanto i contenuti disciplinari suggeriscono e che senza di lui resterebbero nascosti, non foss'altro, nelle loro potenzialità educative.

Qui entra in gioco la seconda accezione, quella che riguarda l'interpretazione dei contenuti disciplinari che l'insegnante, necessariamente, offre per renderli logicamente argomentabili secondo il suo "pensoso", ossia non arbitrario, punto di vista. Punto di vista che è proprio la dimensione che fa della scuola una scuola.

È questo il caso in cui il curricolo nascosto si identifica con la lezione-interpretazione dell'insegnante che fa apprendere norme, valori, necessità di nessi di collegamento e capacità di argomentare e che non è scritta in nessun manuale e non può essere inserita in un corso. È la plusvalenza della scuola che è tutta nella testa, ossia nella preparazione dell'insegnante a "fare la scuola".

Queste due accezioni sono necessarie per educare e sta all'insegnante renderle operative, sebbene comportino "danni collaterali", in particolare nella prima accezione, per la possibile veicolazione di pregiudizi, credenze fideistiche e/o di atteggiamenti conformistici imperanti nella società che gli allievi dovrebbero contribuire a migliorare.

Pertanto, per quanto riguarda la parte "nascosta", sui modi non scritti, ma sedimentati e taciti di una comunità, occorre sempre molta attenzione da parte dell'insegnante, a saper cogliere e spiegare le ragioni non dette e sollecitare a capirle.

Per la seconda accezione, la cautela non deve certo venire meno non lasciando mai senza spiegazione e approfondimento le parti che l'insegnante ritiene più "pericolose" della sua interpretazione, il vero curricolo nascosto, che ha sempre necessità di costanti argomentazioni forti dei presupposti teorici.

Come si vede, il concetto di curricolo nascosto rientra, come tutto l'impianto dell'apprendimento in un forte circuito di aleatorietà che caratterizza i sistemi complessi, particolarmente impermeabili a ogni

tipo di controllo fiscale.

Minore è l'alea, purtroppo, nella terza accezione di curriculum nascosto che riguarda l'aspetto negativo.

Esso è di tutta evidenza quando l'egemonia politica tende, attraverso varie manipolazioni dei contenuti curriculari, a sovrapporvi sedimentazioni ideologiche e a impedire che l'insegnante possa darne una interpretazione, incanalandolo verso una spiegazione ideologicamente obbligata e senza possibilità di un'argomentazione logicamente difendibile.

Qui l'alea è minore sia perché si opera in un contesto di monolitiche certezze sia perché manca nella scuola e, quindi nell'insegnante, ogni stimolo al cambiamento sociale, che trova facile supporto dal curriculum nascosto che permea con forza tutti gli ambienti extrascolastici.

Bisogna dire anche, però, che in questo caso non siamo più di fronte a un curriculum nascosto, ma del tutto evidente e opprimente per tutta la scuola che non è più tale, ma un luogo di prevaricazione formativa.

Ogni esemplificazione è del tutto superflua.

## 6. *Concludendo*

Concludo, riaffermando la necessità, per educare, del concetto di curriculum nascosto nelle sue due accezioni positive. E questa necessità si estende anche a livello di formazione professionale.

Esso, affidato tutto nella scatola nera dell'insegnante che "fa la scuola", costituisce la *magna pars* del discorso formativo. Obiettivamente non ne possiamo fare a meno. Il nocciolo del curriculum nascosto, dunque, è l'interpretazione che l'insegnante sa dare a tutto ciò che accade nella scuola e fuori di essa, argomentando razionalmente il suo discorso.

L'alea che ne deriva fa parte della costante sfida che l'educazione deve raccogliere, lo ripeto, sia a livello scolastico sia professionale.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIII, n. 15, luglio – dicembre 2021, pp. 11-22

**Hidden curriculum and hegemonic culture:  
some examples in Italian school  
in the first decades of National life  
(1860-1900)**

Luciana Bellatalla

*Sulla base delle definizioni accreditate di curricolo nascosto, questo contributo si sofferma sull'accezione negativa dell'espressione, vale a dire i messaggi impliciti nella pratica scolastica, nel clima sociale, negli atteggiamenti disciplinari e materiali, che veicolano agli alunni valori, comportamenti e credenze conformi all'ideologia dominante in un certo momento. Il discorso procede su un livello storico, analizzando questa particolare accezione nella scuola italiana post-unitaria in parallelo con le scelte conservatrici della politica del tempo.*

*The author deals with the negative definition of hidden curriculum, when it refers to "values, attitudes and behaviors unintentionally and unconsciously transferred by teachers to pupils". This definition, then, is analyzed in the context of Italian situation, immediately after Nation political unification in 1861, and is discussed in relation with political cultural choices and social conditions.*

*Parole chiave: scuola, curriculum, curriculum nascosto, cultura egemone, politica*  
*Keywords: school, curriculum, hidden curriculum, cultural hegemony, politics*

1. *To begin: a question of definition*

Even if my speech deals with a particular style of hidden curriculum in a particular period of our national history, it is necessary to start with a definition.

“Hidden curriculum” is generally presented in educational and didactical essays as in many dictionaries of education and of sociology (quoted in bibliographical references at the end of this paper) in three different ways, i. e. to indicate 1) values, attitudes and behaviors unintentionally and unconsciously transferred by teachers to pupils; 2) a different message from the official curriculum, which is offered just hiding from the official power; 3) a student's own agenda regarding the formal and official curriculum, i.e. how he or she transfers what he or she is learning into his/her cultural back-ground.

It is evident that the definitions two and three are positive, because

they stress, on one side, the implicit power of education to contrast the spirit of conservatism, tradition and conformism and, on the other, its value in the process of construction and re-construction of individual identity and socio-cultural consciousness.

On the contrary, the first definition is negative: describing what pupils can learn in the school apart from formal curriculum, usually it stresses how school-learning contribute to adequate young generations to accept and to reproduce, out of the school and in their future life, the cultural orientation of their own society.

In this perspective, the hidden curriculum, as reported by Jackson (the first to use this definition) in 1968, does not depend only on one teacher, but is rather a general process by which children learn to conform and adapt to the expectations of a particular society and, we can add, also to its rules, to its social habits and, above all, to its ideological beliefs. It is to be stressed that such an orientation, which is open and evident in the propaganda in any dictatorship, nevertheless is actually present in any kind of political government. The outcome is the same in both cases, as the history of education shows, and this is the ground on which an ideology can be survive and reproduce its social and political fruits.

Classics of educational theory – we can quote Emile Durkheim, on one side, and John Dewey on the other<sup>1</sup> – have understood this particular effect implied in any formal educational agency. It is unavoidable and even necessary: firstly because, as Jackson (1968) stresses, education (above all inside the school) is always and anywhere a process of socialization and secondly because every teaching/learning activity is not neutral and objective but is the “mirror” of a teacher’s *Weltanschauung* and the outcome of a relation with pupils’ perspectives, they receive in their families, in the peer group and so on. As I have said some years ago<sup>2</sup>, in every classroom, different microcosms (rich of various ideas, beliefs and habits) met and work together.

<sup>1</sup> Émile Durkheim sustained that schools reflect the larger society of which they are a part so that school organization cannot but reflect the values that societal system interacting with its educational proposals (see *L'éducation morale*, 1903). For Dewey the most meaningful reference is to *Experience and Education*, one of his latest works, in 1938, where he explicitly spoke in the third chapter of a “collateral learning”, thanks to which pupils accidentally acquire enduring attitudes, likes and dislikes.

<sup>2</sup> See L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.

13 – *Hidden curriculum and hegemonic culture:  
some examples in Italian school  
in the first decades of National life  
(1860-1900)*

1. *Interesting aspects of the hidden curriculum*

Before describing what happens in Italian school after National unification (1861) till the beginning of the new century, I have to list the main and most meaningful aspects of hidden curriculum according to the definition I have privileged. As Rowtree<sup>3</sup> wrote, in an educational institution, the hidden curriculum refers to the way in which cultural values and attitudes are passed to the students not through formal teaching, but unconsciously, i.e. through the structure of teaching and the organization of schools and through what the institution demands of the students. Think of regularity of work, defense of authority, and so on. Philip Jackson in his *Life in the Classroom* (1968) points to three aspects of the hidden curriculum: crowds, praise, and power. These elements imply to be part of a group, to be exposed to a constant evaluation and competition and the distinction between the powerful and the powerless, under the authority of the teacher.

From a historical point of view, we can observe that these three main points, analyzed by Jackson, even if are always to be considered, however, acquire a different meaning not only according to political and ideological circumstances, but also according to the actual didactical and educational model<sup>4</sup>. This implies that the professional training of teachers is a powerful and important instrument to control and avoid the excessive effects of this kind of hidden curriculum. A well-trained teacher is able to prevent this orientation from becoming a kind of implicit doctrinarism.

In a classroom, there are a lot of implicit (material and immaterial) sources of learning: for example, structures of the classroom, furniture, architecture, the teacher's style of explaining and talking, the relationship between teachers and students, standard learning activities, textbooks, didactical aids, disciplinary measures, timetable, and curricular priorities.

As Giovanni Genovesi said in his paper the hidden curriculum is

<sup>3</sup> D. Rowtree, *A Dictionary of Education*, London, Harper & Row, 198, p. 115.

<sup>4</sup> I refer, obviously, to the main didactical models, generally described as authoritarian, democrat and anarchical with three style of teaching, catechetical, dialogic, child-centered.

not intrinsically negative, as far as the involved factors exert a positive developmental force on students: the example of a democratic society, interacting with a democratic style of teaching and a dialogic climate in the classroom generally address the hidden curriculum in a positive direction. But what may happen when teachers are not sufficiently prepared to their complex and difficult task? What may happen when a society is built on the firm belief that every social change is dangerous and social Order (with capital letter!) must be preserved, because social inequalities depend on God Providence, and, then, must not be altered? They should be accepted.

This is just the case of Italy in 1861.

## 2. *Italian school and Italian society*

On 17<sup>th</sup> March 1861 Italy, after many centuries under the rule of foreign powerful nations and the territorial partition in a lot of little regional states, became a united and independent kingdom. The conquest of national unity, freedom and political independence was the result of a long period of patriotic risings (as in 1821, 1830 and 1848) and of some independence wars under the flag of Savoia dynasty and the military expedition of Garibaldi in Southern Italy.

Savoia dynasty, till 1861 at the head of Piedmont and Sardinia kingdom, came to the Italian throne and Vittorio Emanuele, becoming the first Italian king was said "Father of the Country".

Obviously, the first reactions to this expected event were enthusiastic; but in a short time, problems and difficulties became evident. Disillusion was not late to come out.

### 2.1 *Socio-political conditions*

The main problems to be faced were:

- The deep socio-economic differences between the North and the South of the Country, as far as Northern Italy was a modern country, opened to the progress of industrial trend, and Southern Italy had a rural economy and was culturally backward;

- the brigandage in Southern Italy in defense of former Bourbon government;

- the linguistic differences because in every region there was not current Italian language, but were spoken common different dialects

15 – *Hidden curriculum and hegemonic culture:  
some examples in Italian school  
in the first decades of National life  
(1860-1900)*

mutually incomprehensible;

- the illiteracy level was very high: about 80% (average datum), even if, above all, in the Southern Italy the percentage illiterate women reached just 98%.

Political general orientation was moderate and conservative: the ideal was a collaboration among the different social classes so to preserve social order, to control progressive party and to restrain the development of Socialism, which began, in this period, to spread in the country. Cultural and economic change was considered only marginally<sup>5</sup>. Francesco Crispi and Antonio Starabba di Rudinì (two of Italian premiers) at the end of 19<sup>th</sup> century were particularly repressive, conservative, and endowed with an anti-working classes spirit.

At the beginning of the new century, Giovanni Giolitti, as a moderate progressist, gave a new impulse to Italian society both economically and politically. But unfortunately, he and his government care particularly only for Northern Italy, supported a colonial war (in Libya and Aegean Islands) and, above all, IWW stopped the innovation process<sup>6</sup>. And after the War, the unsatisfactory results of Versailles Peace Treaty caused, after a period of violence and social conflicts, the crisis of Liberal politics and ideals and the success of fascism. And another, sad story began.

## 2.2 *School Politics*

School politics was the mirror of this general ideological and political trend. Therefore, Italian school system was grounded, as I have already stated<sup>7</sup>, on the following elements:

- Aristocratism, because higher education and university are only for upper classes and call the attention of Public Education ministers;
- Conservatism: every social class is provided with a special kind of education: for workingmen primary school or a vocational curricu-

<sup>5</sup> Quintino Sella, a Right financial minister, in 1870, sharpened the tax on flour: obviously purchase price of bread rose.

<sup>6</sup> See L. Bellatalla, G. Genovesi *La Grande Guerra. L'educazione in trappola*, Roma, Aracne, 2015.

<sup>7</sup> L. Bellatalla, *Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana?* in S. Baffi, D. Luglio (sous la direction), *Enseignement et identités culturelles dans les pays d'Europe du Sud*, in "Etudes italiennes", 2, 2015, pp. 169-177 (on-line)

lum are sufficient;

- Hierarchy as educational system is structured like a pyramid: at the basis there are people; at the top there is the King.
- Centralization, as far as all the decisions, curricula, ordinances come from the Minister of Public Education. Teachers, consequently, have no autonomy.

To lower classes, women and working-men, i. e. the neediest of education in the Italian society was reserved a noticeably short period of compulsory education. Moreover, primary schools, according to Casati Law (1859), had to be organized, and managed by the Major. So, if a village was too poor, a primary school was not opened. And this was lawful.

Then, from 1861 to 1923 this was the situation:

According to Casati boys and girls are compelled to attend only two years of primary school. Parents who do not respect this “duty” are not fined. Then too many children escape the school.

1877 Coppino Law: the ordinance to attend the school is extended to the fourth class of primary school and the parents who do not respect this “duty” are, almost formally, fined.

1904 Orlando Law: boys and girls have to attend the school till the age of 12 and finally, with Gentile law, in 1923 compulsory school includes primary and high school.

The professional training of school primary teachers too was very basic: they had to study only grammar, arithmetic, history, and geography, and obviously Catholic Doctrine<sup>8</sup>. This elementary curriculum was taught in the so-called Normal schools: the prerequisites to attend them is to be able to read and write. Only at the end of 19<sup>th</sup> century to this poor curriculum were added notions of Pedagogy and Psychology and only at the end of 19<sup>th</sup> century, they who wished to become teachers were requested to attend a complementary school as a link from primary to Normal school.

Nevertheless, immediately after the national unification, governors designated many independence war cripples (able, obviously, to read and to write) to the office of teaching as a reward for their services in the army. Moreover, they who did not want to attend Normal school

<sup>8</sup> Girls must attend also lessons of needlework and boys, after 1870, some lessons or agriculture in a kitchen garden.

17 – *Hidden curriculum and hegemonic culture:  
some examples in Italian school  
in the first decades of National life  
(1860-1900)*

may become teachers if they passed a qualifying examination.

Moreover, the position of a teacher was very precarious; his/her wages were scanty, and old-age pension was not expected.

All these aspects affect the hidden curriculum in the Italian school system, but particularly in the primary school, which, formally, must give hospitality to the children of popular classes.

Consequently, lower classes must acquire habit of obedience and to respect so to meet cultural expectations, to share cultural values and to accept inequalities as necessary and satisfying, according to ideological and cultural perspectives of their times and their nation.

3. *To be an Italian pupil after 1860*

Before entering an Italian classroom, we must consider the material structures of the schools: generally, locations were not suitable for the purpose. Particularly in the villages, whereas town administrations sometimes invested their money in this kind of buildings<sup>9</sup>. Classrooms were often placed inside the town-hall or in former stables or close to a parish church; were packed full, often unhealthy, and not sufficiently ventilated.

In his report of his experience in village of Southern Italy, in 1873, Placido Cerri, who was a teacher of Latin and Greek in a higher school, told that a herd of swine used to enter his classroom looking for pasture: this story shows both the neglected material condition of a school and its hygienic situation<sup>10</sup>.

Even in the second half of 19<sup>th</sup> century, above all thanks to Positivistic educational theory and hygienic advertisements of physicians, it was clear that pupils are not able to pay attention and to learn in poorly ventilated and lit up conditions and compelled to silence and stillness.

The persistent political disengagement to better material school sit-

<sup>9</sup> N. Sistoli Paoli, *C'era una volta... la scuola di S. Frediano: didattica e vita quotidiana in una scuola elementare di Pisa*, Pisa, ETS, 2003.

<sup>10</sup> See P. Cerri, *Le tribolazioni di un professore di ginnasio*, Palermo, Sellerio, 1988.

uation, especially in the poorest of Italian regions, testifies how and how long Italian governments considered school organization only a useless waste of public money.

If boys and girls attended the lessons, they, particularly in countryside or in working-men families, were not diligent in their attendance, because they had often to help parents in seasonal works or in the brothers' care. Nobody was charged to control their attendance or to prevent their precocious work, even if at home.

This situation is, then, the first source of an implicit learning: for countrymen and workingmen school attendance, on one hand, is a kind of luxury because is a moment of leisure, and, on the other, must not be a pleasant experience, because future workingmen and women ought to be accustomed to suffering, and to labor. For suffering and labor are the "gifts" of their existences as for their parents and grandparents.

Concretely in the classroom Italian boys and girls must be trained to the exercise of their future social role, according to the keywords of their world and their times. So, it is necessary to enter a classroom to analyze not the formal curriculum, but, rather, how the curricular notions were offered and explained. Therefore, we can put into evidence a hidden curriculum, thanks to which hierarchy, authority and social distinctions are interacting so to cause a kind of circle.

The next part of my paper is just devoted to show the material, ritual and structural elements which were able to impose the underlying political and ideological project to young generations.

### 3.1 *Social climate: hierarchy*

In this first section I intend to describe the structure of a classroom, the behavior, the teacher require to pupils and finally the relations between the teacher and the group of pupils.

Actual classrooms at the end of 19<sup>th</sup> century are dominated by stillness, order, and silence; surely, there are no freedom nor joy. The model of this kind of school activity comes from barracks.

Not casually, the teacher used to sit in front of his/her pupils on the desk like a clergyman on the pulpit or a king on the throne. The teacher explains, ask the pupils and is their judge: they have to pay attention, to be silent and still, to repeat teacher's words. The structure of the classroom is not suited to a working, vivacious group, but only to passivity and respect for superiors.

19 – *Hidden curriculum and hegemonic culture:  
some examples in Italian school  
in the first decades of National life  
(1860-1900)*

But in front of the teachers there is also a boss: the principal in the school, the rules in the teaching activities, the major, who was their employer, the public opinion, ready to judge also their personal and private behavior, the parish priest, who had to testify their right moral conduct. Relating to all this complex of aspects (politics, religion, laws, social context) the teachers must be as silent and obedient as their pupils.

Then social climate is not but the mirror of collective orientation: young generations have to adapt themselves and, finally, to make the best of circumstances in their adult life.

### 3.2 *Didactical choices: authority*

The outcome if a spread spirit of hierarchical order cannot be but a similar spread authoritarian spirit, which was evident in teaching style.

Firstly, there are the shared rituals, grounded on the spirit of hierarchy. I refer to everyday prayer at the beginning of the lessons; to the periodical celebrations both of Fatherland anniversaries and of sovereigns' birthdays. Pupils had to learn by heart stories, anecdotes, hymns and songs to celebrate this kind of occasions so to engrave in their memory central events and days of the society, to which they belong.

Secondly, Italian Risorgimento history, as far as public and social disillusion was growing up, became a kind of National mythology to be celebrated, accepted, and not discussed. Pupils, then, were accustomed to venerating heroes like Garibaldi, the memory of the martyrs of Risorgimento and to celebrate the anniversary of important battles of Independence wars. In the classrooms often were hanged, beside the crucifix and King's portrait, pictures of these crucial national events. The pupils were continuously compelled to observe these images, also when the topic of the teacher's explanation was completely different.

Finally, just didactical style: teachers required a by heart learning, without any autonomous elaboration. On the ground of their insufficient professional training and thanks to school catechetical books, they used not to trust in their own strength, but to didactical guides. And these books (generally works of clergymen or of principals) pre-

scribed to follow memory and catechetical methods, without any derogation<sup>11</sup>.

Therefore, independently of the learned discipline, pupils did not but learn imitating adults' voices and words: political authority, religious messages and finally teachers' conduct. Self-reliance was far away.

### 3.3 *Illustrated books: social distinctions*

It is clear that the political and ideological project of that period implied that female pupils and those belonging to lower-class families had to learn and to reinforce inferior self-images. However, genre distinctions were common to countryside and town, poor and privileged girls: even if their concrete expected future was economically different, their social identity was similar

This aspect, pursued openly also through the teaching of Civic education and Good Manners essays<sup>12</sup>, was expressed thanks to different instruments:

- Firstly, in Italian primary school co-education was not allowed by the Law. When and where, because of the poor number of boys and girls, the refusal of co-education was not possible, male, and female pupils should sit in different desks.

- Secondly, also in the school, during the recreation, boys used to imitate soldiers or play in masculine manner, whereas girls preferred to play, for example, "ring-a-ring-a-rose" or to imitate their mothers.

- Thirdly, the curriculum was different for girls, who, just from 1861, had to apply themselves to needlework: their social destiny, especially in the lower-class, was familiar management, sometimes beside a work in the factories or as a servant or as a seamstress.

- Fourthly, there are the tacit permissions in the conduct: there was more indulgence with boys than with girls, who ought to be always

<sup>11</sup> L. Bellatalla, *Sillabari e didattica nell'Ottocento: alcuni esempi nella produzione editoriale pisana*, in G. Genovesi (a cura di), *Leggere e scrivere tra Settecento e Ottocento*, Parma, Ricerche pedagogiche, 2001, pp.43-62.

<sup>12</sup> See L. Bellatalla, *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Universidad de Lisboa, Instituto de Educação, 2013, pp. 207-220 (e-book), and L. Bellatalla, *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

21 – *Hidden curriculum and hegemonic culture:  
some examples in Italian school  
in the first decades of National life  
(1860-1900)*

obedient and respectful, silent, and tidy.

- Finally, the illustrations in the schoolbooks, in female newspapers and just in paintings reinforced social identity and social expectations.

4. *To conclude*

We have seen above how and how long students who belong to lower social groups tend to be treated in ways that lessens their self-reliance, independence, and autonomy. But we have seen also how all Italian pupils learnt indirectly the keywords of their social and ideological world. Surely the upper-class children were privileged; they can attend high school till the university and they had a social adult destiny economically richer and satisfying. Often they became governors or professors at the university.

Nevertheless, independently from the outcome, the keywords were the same: for a part they mean potential success; for a part, they mean resignation and social inferiority.

But all they learnt to become respectful of authority e animated by a patriotic sentiment, interested to social order more than to social progress.

Synthetically, I can conclude that unconsciously the hidden curriculum in the school system established after 1861 on the ground of that National culture that, with the complicity of IWW, allowed to Mussolini to conquer the government.

*Bibliographical references*

Aberscombrie N., Hill S., Turner B. S., *Dictionary of Sociology*, London, Penguin Books, 1994

Bertolini P., *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996

Bertolini P. (a cura di), *Sulla Didattica*. Firenze, La Nuova Italia, 1994

Birzea C., *Gli obiettivi educativi della programmazione*, Torino, Loescher, 1981

Genovesi G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010 (new and enlarged edition)

Jackson Ph. W., *Life in Classroom*, New York, Holt, Reinhart & Winston, 1968

Keştere I., Wolhute C. & Lozano R. (eds.), *The Visual Image of the Teacher: International Comparative Perspectives*, Riga, RaKa, 2012

Newberry M., Gallant A., Riley Ph., *Emotion and school: understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*, Bingley, Emerald, 2013

Pease A., *Body language: how to read other's thoughts by their gestures*, London, Sheldon, 1984

Scott J., Marshall G., *A Dictionary of Sociology*, Oxford, Oxford University Press, 1998

## **La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (IV): tardofranquismo y eclosión escolar**

Pablo Celada Perandones

*Los sucesivos gobiernos tecnocráticos, durante el tardofranquismo, desplegaron aún más la lógica de renovación de las estructuras económicas, sociales y educativas, sin afectar a la naturaleza del Régimen, que siguió pautas autoritarias hasta su extinción. Este último periodo, que afectó a todo el tracto desarrollista de los 60 y principios de los 70, comporta el cambio hacia formas nuevas de organización de la educación acordes con las expectativas económicas y sociales de la época, las cuales no solo generaron demandas educativas a todos los niveles, sino que sensibilizaron la cultura escolar acercándola a los mismos criterios de eficiencia y modernidad que eran normales en la sociedad industrial, dando como resultado la eclosión escolar o educación para todos.*

*During the late Francoist period, the successive technocratic governments further deployed the logic of renovating the economic, social and educational structures, without affecting the nature of the Regime, which continued along its authoritarian patterns until its extinction. This last period, which affected the entire developmentalist tract of the 60s and early 70s, involved the shift towards new forms of organizing the education. These patterns were in line with the economic and social expectations of the time, which not only generated educational demands at all levels, but also sensitized the school culture, bringing it closer to the same criteria of efficiency and modernity that were normal in industrial society, resulting in school inclusion, or education for all.*

**Palabras clave:** *Tecnocracia, Tardofranquismo, Ley General de Educación, Eclosión escolar, Educación para todos*

**Key-words:** *Technocracy, Late Francoist, General Educational Law, School exclusion, Education for all*

### *1. Presentación*

La cuarta y última parte de la tetralogía intitulada *La educación en España durante el franquismo (1936-1975)* lleva por título *tardofranquismo y eclosión escolar*, como ya se anunciaba en nuestra

anterior colaboración<sup>1</sup>. A modo de continuación, se abren estas líneas de presentación, que lo son también de cierre a nuestra extensa colaboración, avanzando que partimos del nombramiento de José Luis Villar Palasí como nuevo ministro de Educación y Ciencia, en un entorno mediático de gran preocupación por el general descontento estudiantil, focalizado mayormente en las algaradas de la Universidad, para adentrarnos a continuación en los subsiguientes planes de desarrollo, que se venían aplicando ya desde la época tecnocrática, abocando de este modo en los últimos años de la década de 1960, lo que nos sitúa a las puertas del tardofranquismo.

En efecto, los sucesivos gobiernos tecnocráticos, durante el tardofranquismo, desplegaron aún más la lógica de renovación de las estructuras económicas, sociales y educativas, sin afectar a la naturaleza del Régimen, que siguió pautas autoritarias hasta su extinción. Este último periodo, que afectó a todo el tracto desarrollista de los 60 y principios de los 70, comporta el cambio hacia formas nuevas de organización de la educación acordes con las expectativas económicas y sociales de la época, las cuales no solo generaron demandas educativas a todos los niveles, sino que sensibilizaron la cultura escolar acercándola a los mismos criterios de eficiencia y modernidad que eran normales en la sociedad industrial, dando como resultado la eclosión escolar o educación para todos. Unas conclusiones, que se complementan con posibles líneas de discusión, sirven a modo de colofón.

## 2. *Tardofranquismo: la eclosión escolar*

Cuando Villar Palasí (1968-1973) toma posesión de la cartera del MEC, reconoce que la Universidad se había convertido en un problema político con continuas alteraciones de orden público – la contestación estudiantil se reactiva y solidariza con el movimiento universitario internacional que culmina en mayo del 68<sup>2</sup> –, problema

<sup>1</sup> Pablo Celada Perandones, *La educación en España durante el Franquismo (1936-1975) (III): del desarrollo tecnocrático al tardofranquismo*, “SPES. Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia. Suppl. di ‘Ricerche Pedagogiche’”, 14, gennaio-giugno 2021, pp. 31-55.

<sup>2</sup> Simposio de Historia de la Educación “La rebelión global de los estudiantes durante el largo 68”, que tuvo lugar en Valencia, organizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, del 3/5-10-2018, cuyas actas se recogen en

derivado de los graves defectos del sistema educativo español<sup>3</sup>. A partir del 6 mayo, que reabre la Universidad, el nuevo ministro propone represión y reformismo controlado –se crea un Servicio Especial<sup>4</sup>, unidad de investigación para controlar los desórdenes universitarios–.

En vista de los acontecimientos parisinos, en verano se reúnen varios grandes cargos para reforzar las medidas de control. Villar Palasí piensa que la Universidad actúa en parte “como el sismógrafo del futuro”, opinando que el asunto no es solo cuestión de orden público sino problema político y, por tanto, hay que acometerlo desde dentro, con el propósito de “contrarrestar la extremada politización de la misma que desde hace años se viene haciendo al margen o en contra del Régimen”; su idea era despolitizar la masa estudiantil y reforzar la formación política de las minorías, llamadas a ser las futuras elites dirigentes a través del fomento de las universidades autónomas y privadas. En el Memorándum que entrega a Franco en septiembre también propone limitar las actuaciones policiales ordenadas por Gobernación, endurecer las penas por Justicia y mayor control de la censura en prensa para Información y Turismo, reforzada con una campaña propagandística sobre las próximas reformas<sup>5</sup>, mientras que su subsecretario, Alberto Monreal Luque, acude al Alto Estado Mayor para solicitar ayuda contra la “subversión de la Universidad”. De manera que en otoño se constituye la Comisión Delegada del Gobierno –Comisión de Universidad –, presidida por Luis Carrero

Andrés Payá Rico et al. (Eds.), *Globalizing the student rebellion in the long* 68, Salamanca, FahrenHouse, 2018.

<sup>3</sup> “Inicialmente, tal crisis no parecía abocar sino en la reforma del nivel universitario, y tal fue el sentido en que se manifestó el nuevo ministro al tomar posesión en abril de 1968. Sin embargo, el nuevo equipo ministerial, constituido entonces, aceptó la idea propugnada por su Secretario General Técnico (J. Tena Artigas), de abordar la revisión completa del sistema y tal idea fue elaborada y propuesta al Gobierno, de quien hubo de partir, como es obvio, la pertinente decisión”, Ricardo Díez Hochleitner, Joaquín Tena Artigas y María García Crespo, *La reforma educativa española y la educación permanente. Estudio preparado por el Instituto de la Unesco para la Educación en colaboración con el Servicio Internacional de Información sobre las Innovaciones Educativas (IERS)*, París, Unesco, 1977, pp. 13-14.

<sup>4</sup> José I. San Martín, *Servicio Especial. A las órdenes de Carrero Blanco (De Castellana al Aiún)*, Barcelona, Planeta, 1983.

<sup>5</sup> Laureano López Rodó, *Memorias II: Años decisivos*, Barcelona, Placed & Janés-Cambio 16, 1991, pp. 627-632; Pere Ysàs, *Disidencias y subversión...*, pp. 23-24.

Blanco, e integrada por los ministros de Gobernación, Hacienda, Educación y Justicia, el subsecretario del Ejército y el secretario general del Movimiento (SGM), con reuniones semanales, para tratar problemas de orden público vinculados con la conflictividad escolar, añadiéndose el fiscal del Tribunal Supremo, Fernando Herrero Tejedor. Surge así, de aquel Servicio Especial, la Organización Contrasubversiva Nacional (OCN), dirigida por el coronel José Ignacio San Martín, no solo para prevenir acciones del movimiento estudiantil y fichar a sus principales integrantes, sino ampliar su acción al entorno sindical, mundo de la cultura y ámbito eclesiástico<sup>6</sup>.

En la implementación del *II Plan de Desarrollo* (1968-1971), la enseñanza se antoja uno de los ámbitos destacados de intervención. De poco sirve modificar la estructura interna del CEDODEP<sup>7</sup>, ni el Memorándum que el nuevo ministro elabora sobre la situación universitaria (6-09-1968). No se trata de trueques superficiales.

“El sistema escolar español necesita un cambio radical ... El trabajo preparatorio que se requiere es considerable. Es preciso proporcionar los correspondientes planes y programas de estudio, material didáctico, material de orientación, edificios y equipo, y formar al personal”.

En efecto, así lo había plasmado en su *confidencial* informe la Comisión de expertos Unesco-Bird-Fao que, por invitación del Gobierno, visitó nuestro país entre octubre y noviembre de ese año<sup>8</sup>. Así, pues, se impone la convicción que el sistema educativo debe ser sustancialmente reformado y reconsiderado en su totalidad, tanto para adaptarlo a las nuevas circunstancias del país como al entorno europeo<sup>9</sup>. De poco sirven los contenidos programáticos para los colegios nacionales<sup>10</sup>.

Las primeras grandes medidas se contienen en el decreto-ley de 6-

<sup>6</sup> M. Díaz Fernández, *Los servicios de inteligencia españoles. Desde la guerra civil hasta el 11 M: Historia de una transición*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 138-179; Javier Tusell, *Carrero. La eminencia gris del régimen de Franco*, Madrid, Temas de Hoy, 1993, pp. 378-380; José M<sup>a</sup> de Peñaranda y Algar, *Desde el corazón del CSID*, Madrid, Espasa, 2012, p. 19.

<sup>7</sup> Orden de 6-08-1968, “BOE”, 199, 19-08-1968, p. 12242.

<sup>8</sup> UNESCO, *España. La Reforma de la Educación. Informe Preliminar*, París, febrero, 1969, p. 36. (Prefacio de René Maheu, director general de la Unesco).

<sup>9</sup> Emilio Lázaro Flores, *La Reforma del setenta, vivida y vista por un profesional de la Administración*, “Revista de Educación”, n<sup>o</sup> extraordinario, 1992, pp. 279-288, cita en p. 285.

<sup>10</sup> CEDODEP, *Programas para Colegios Nacionales*, Madrid, MEC, 1968, 8 vols.

06-1968, desarrollado por el de 27 de julio, instituyendo nuevas universidades en Madrid, Barcelona<sup>11</sup> y Bilbao, atisbando una cierta autonomía funcional y financiera, en el decreto de 30-01-1969<sup>12</sup> por el que se desarrolla el art. 14 de la Ley de Enseñanza Primaria autorizando el funcionamiento de clases mixtas, y el legislador también reconocía, mediante sendas resoluciones<sup>13</sup>, la necesidad de especializar a las maestras en activo y seleccionar preferentemente a las parvulistas para realizar un curso durante el último trimestre de ese año en 11 provincias; formación que podía repetirse en cualquier provincia, a petición de la Inspección, diplomando a las maestras que demostraron competencia y vocación. Mediante el decreto de 24-07<sup>14</sup> se crean los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), radicados en las universidades y coordinados por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE)<sup>15</sup>, organismo sustituido en 1974 por el Instituto Nacional de Ciencias e Investigación Educativa (INCIE)<sup>16</sup>. En este sentido, otro de los problemas que habrá de enfrentar será precisamente el de la inadecuación de la Administración a una concepción unitaria de la educación<sup>17</sup>.

<sup>11</sup> Raúl Aguilar Cestero, *El despliegue de la Universidad Autónoma de Barcelona entre 1968 y 1973: de fundación franquista a motor del cambio democrático en Cataluña*, “Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad”, 10, 2007, 13-199, especialmente pp. 22-24.

<sup>12</sup> “BOE”, 35, 10-02-1969, p. 2039.

<sup>13</sup> Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se dictan instrucciones para la realización del Curso de Prácticas de los alumnos del Magisterio que siguen el Plan de 1967, y Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se dictan normas para la organización de cursos libres de Orientación Psicopedagógica para Maestras de Educación Preescolar, “BOE”, 184, 2-8-1969, pp. 12154-12155, y 243, 10-10-1969, pp. 15915-15916.

<sup>14</sup> “BOE”, 195, 15-08-1969, pp. 12979-12980; Orden de 28-11-1969 por la que se desarrolla la disposición transitoria del Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, “BOE”, 300, 16-12-1969, pág. 19540.

<sup>15</sup> Orden de 28-11-1969 por la que se desarrolla el Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre organización y funciones del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, “BOE”, 295, 10-12-1969, pp. 19183-19184.

<sup>16</sup> Francisco Fernández Buey, *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*, Barcelona, Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo, 2009.

<sup>17</sup> Antonio Salmerón Nieto, Erika González García y Miguel Beas Miranda, *Cambios en el desempeño profesional de la Inspección Educativa en los últimos cincuenta años*, en Teresa González Pérez (Ed.), *Templos del saber...*, pp. 279-312.

Pero lo más urgente es la reforma global del sistema, que comienza a gestarse en la semana de trabajo que el equipo ministerial realiza en 1968 en Buitrago, fruto de la cual nace una estrategia plasmada en *La educación en España. Bases para una política educativa*<sup>18</sup>, donde se estudian los defectos graves existentes y se proponen soluciones generales modernizadoras. El propio ministro, en la introducción, exterioriza que las propuestas eran “un acto de fe en el futuro de España, así como en la imaginación creadora y en la capacidad renovadora de los españoles”<sup>19</sup>. Este “libro blanco”, que suponía una crítica incisiva de la educación, fue asumido oficialmente por un Régimen más proclive a la autoexaltación que a la autocrítica, por lo que tuvo un importante impacto y una gran recepción en amplios sectores de la sociedad y de la opinión pública<sup>20</sup>; además de una parte de diagnóstico, incluía otra con propuestas de actuación y renovación. Blat Gimeno, vicesecretario general técnico y coordinador del libro y de los trabajos preparatorios para la reforma, lo recordaba con cierto desconsuelo: “Lamentablemente, esa rica contribución de comentarios, críticas y sugerencias, solamente se aprovechó en parte por la excesiva prisa en la elaboración de la Ley General de Educación impuesta por motivos políticos”<sup>21</sup>. Basándose en éste, los titulares de Educación y de Hacienda elevan en septiembre al Consejo de Ministros el *Proyecto de Ley General de Educación (LGE) y Financiamiento de la Reforma Educativa*, que recibe más de 5.000 enmiendas, prestando más atención a los problemas terminológicos que a las cuestiones fundamentales, lo que en modo alguno extraña,

Presentan las transformaciones que ha experimentado a tenor de los avances sociales, políticos y educativos, evolucionando acorde a las necesidades del sistema educativo y en ocasiones siguiendo los intereses de los diferentes grupos políticos en el poder. Estudian las causas de los cambios realizados en la asignación de desempeños profesionales, reflexionan sobre las funciones asignadas y las consecuencias de los cambios en sus atribuciones y competencias, y analizan el organigrama de este cuerpo de la Administración.

<sup>18</sup> MEC, *Informes sobre la educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Secretaría General Técnica, 1969, 2 vols.; *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Secretaría General Técnica, 1969.

<sup>19</sup> MEC, *La educación en España...*, p. 10.

<sup>20</sup> José Blat Gimeno, *Apuntes sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970*, “Revista de Educación”, nº extraordinario, 1992, pp. 289-296, especialmente p. 291.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 293.

porque, en este país, suele primar lo accidental sobre lo esencial.

Un poco al hilo de esta paradoja, entre tanto, cabe reseñar dos hechos: De un lado, algunos procuradores formulan a las Cortes una propuesta sobre la admisión de los funcionarios apartados de sus cargos por motivos políticos, en cuyo trasfondo coleaban las consecuencias de los expedientes sancionadores de la depuración, topándose con la sorpresa que el Gobierno desconocía el número de afectados, y el Estado decidía, por ley de 1-04-1969, en su prepotencia y como un rasgo de curiosa benevolencia, “perdonar” toda “consecuencia penal de lo que en su día fue una lucha entre hermanos, unidos hoy en la afirmación de una España común”<sup>22</sup>. De otro, como consecuencia de las inquietudes de los movimientos de renovación pedagógica (MRP)<sup>23</sup>, durante el verano, en el Colegio Torreblanca – Santander, luego llamado Charles Dickens<sup>24</sup>–, se celebra el Primer Congreso Freinet organizado por Ferrán Zurriaga. Destaca el profesor Enrique Pérez Simón<sup>25</sup>, quien toma contacto con la pedagogía Freinet y sus técnicas, creando después la Asociación para la Cooperación y la Imprenta Escolar (ACIES) conocida familiarmente como Movimiento de Escuela Moderna o Movimiento Freinet, donde ocupa cargos de responsabilidad, que fue el origen del actual Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)<sup>26</sup>.

<sup>22</sup> Josefina Cuesta (Dir.), *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, Madrid, Fundación Largo Caballero y Ministerio de Presidencia, 2009; Ignacio Fernández de Mata, *Lloros vueltos puños. El conflicto de los «desaparecidos» y vencidos de la guerra civil española*, Granada, Comares, 2016.

<sup>23</sup> Antón Costa Rico, *Los movimientos de renovación pedagógica, las reformas y la formación del profesorado en España*, en Teresa González Pérez (Ed.), *Reformas educativas y formación de profesores*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, pp. 171-194.

<sup>24</sup> Fidel Gómez Ochoa y Carmen del Río Diestro, *Educación y Enseñanza*, en José Manuel Pastor Martínez (Coord.), *Cantabria siglo XX acelerado tiempo de cambios*, Santillana del Mar, Fundación Santillana, 2002, pp. 20-37.

<sup>25</sup> Sebastián Gertrúdx Romero de Ávila, *Enrique Pérez Simón. Un maestro de la Escuela Freinet*, Santander, MCEP-Copicentro, 2015.

<sup>26</sup> Antón Costa Rico, *D’abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2010; Laboratoire de Recherche Coopérative (LCR) de l’Icem-Pédagogie Freinet, *Dictionnaire de la Pédagogie Freinet*, París, ESF, 2018 (Préface de Jean Houssaye); *Bulletín des Amis de Freinet*, 105 (décembre 2018); Célestin Freinet, *Técnicas Freinet da escola moderna*, Pontevedra, Kalandraka, 2019 (Traducción e epílogo de Antón Costa); Fernando Jiménez Mier y Terán, *L’Afany. Cuadernos Freinet de los escolares de Puigvert de Lérida*, México, Tanteo, maestros de a pie y cosas de

Con su mezcla de represión, espionaje y reforma, Villar Palasí logra acabar con el SDEU, pero no con las protestas estudiantiles que entran en fase de radicalización, es decir, se contempla un incremento de la agitación en las aulas y, paralelamente, el endurecimiento de la represión estatal y paraestatal. En albores de 1969, Carrero piensa que la subversión proviene de la inmoralidad de los medios de comunicación, la actitud crítica de la Iglesia y de la infiltración marxista en la Universidad<sup>27</sup>, coincidiendo con el mensaje de Franco cuando decía que “la juventud española no sería desfigurada por minúsculas agitaciones estudiantiles que fomentan en el mundo gentes sometidas a las consignas comunistas”<sup>28</sup>. Sin embargo, el asalto perpetrado en la Universidad Central de Barcelona el 17-01, quemando una bandera y tirando un busto del Caudillo, y el asesinato de Enrique Ruano Casanova el 19, arrojado desde un 7º piso de la DGS cuando era interrogado por la BPS para simular un suicidio, abocaron el estado de excepción en todo el país el día 24; la policía tomó las facultades de Madrid y algunos miembros del SDEU fueron detenidos<sup>29</sup>. La represión ya no solo fue académica o informativa, sino también policial y gubernativa. Como diría Fraga en el comunicado oficial, “efectivamente, es mejor prevenir que curar, no vamos a esperar una jornada de mayo para que luego sea más difícil y más caro

niños, 2019; Alfred Ramos y Ferrán Zurriaga (Coord.), *La represa del moviment Freinet (1964-1974)*, (Castellón), Ed. UJI-Càtedra Enric Soler y Godes, 2019; Enrique Pérez Simón y Javier González Molero, *Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba (Burgos)*, “Revista Cabás. Patrimonio Histórico-Educativo”, 21, junio 2019, pp. 132-151; Bérenguère Kolly y Henri Louis Go, *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*, París, ESF, 2020.

<sup>27</sup> J. Tusell, *Carrero...*, p. 379.

<sup>28</sup> Ezequiel Ander-Egg, *La rebelión juvenil*, Madrid, Marsiega, 1980, p. 33.

<sup>29</sup> Manuel J. Farga, *Universidad y democracia...*; Salvador Giner, *Universitat, moviment estudiantil i poder polític a l'Estat espanyol, 1939-1975*, “Aïnes”, 2, diciembre 1975, 65-101; P. Ysàs, *Disidencias y subversión...*, pp. 29-34; R. Aguilar Cestero, *El despliegue de la Universidad Autónoma de Barcelona entre 1968 y 1973...*, p. 151; Benito Sanz Díaz y Ramón I. Rodríguez Bello (Eds.), *Memoria del antifranquismo. La Universidad de Valencia bajo el franquismo, 1939-1975*, Valencia, Universidad de Valencia, 1999, pp. 282-285; G. Valdelvira, *La oposición estudiantil al franquismo...*, pp. 143-149; Alfonso Martínez Foronda, Eloísa Baena Luque e Inmaculada García Escribano (Coord.), *La dictadura de la dictadura. Detenidos, deportados y torturados en Andalucía durante el estado de excepción de 1969*, Sevilla, Fundación de Estudios Sindicales, 2011.

el arreglo”<sup>30</sup>.

Ahora bien, la LGE, sancionada el 4-08-1970<sup>31</sup>, se ofrece, tanto en su redacción como en su contenido, desprovista del ropaje retórico y triunfalista de anteriores disposiciones educativas, aunque inevitablemente también paga tributo al entorno político en que nace. Se trata de un proyecto ambicioso: reforma integral del sistema educativo, que aparece vertebrado en tres niveles: educación preescolar y general básica, bachillerato, y universitaria; la formación profesional se presenta como culminación laboral de los tres. El sistema se cierra con la educación permanente de adultos, las llamadas enseñanzas especializadas, la educación especial para deficientes e inadaptados y las diversas modalidades de enseñanza: a distancia, cursos nocturnos, cursos para extranjeros, etc.

La educación preescolar es concebida como la iniciación del niño en el aprendizaje, dividida en dos etapas de distinto contenido pedagógico: jardín de infancia – 2 y 3 años – y escuela de párvulos –4 y 5 años–; supuso un hito para el comienzo de la especialización del magisterio en preescolar y la aparición de una nueva figura de técnico en jardines de infancia, procedente de la formación profesional. La educación general básica (EGB), continuación natural de la preescolar, aparece como un nivel único, obligatorio y gratuito, que abarca ocho cursos e impartido en dos etapas: de 6 a 10 años acentúa el carácter globalizado, y de 11 a 13 años hay una moderada diversificación de las enseñanzas. A su término, si la evaluación final es satisfactoria se otorga el Graduado Escolar, que faculta para acceder al bachillerato; en caso contrario, el Certificado de Escolaridad, que sólo abre el camino para la formación profesional de primer grado, igualmente gratuita y obligatoria. El bachillerato, comprensivo de tres cursos, se define como unificado –deshace el artificioso binomio de Ciencias y Letras – y polivalente (BUP) – materias comunes, optativas y enseñanzas y actividades

<sup>30</sup> J. Álvarez Cobelas, *Envenenados de cuerpo y alma...*, p. 276; E. Hernández Sandoica, M. Á. Ruiz Carnicer y M. Baldó Lacomba, *Estudiantes contra Franco...*, pp. 427-430; Antonio Nadal Sánchez, *El movimiento universitario y la represión*, y Matilde Eiroa y Encarnación Barranquero, *Notas sobre la lucha y la defensa: “Normas de seguridad para todos los estudiantes antifascistas”*, en Juan J. Carreras Ares y Miguel Á. Ruiz Carnicer (Eds.), *La Universidad española bajo el régimen de Franco. Actas del Congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y el 11-11-1989*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 1991, pp. 455-467 y 587-599.

<sup>31</sup> “BOE”, 187, 6-08-1970, pp. 12525-12546.

técnico/profesionales –, y su superación permite optar por el Curso de Orientación Universitaria (COU), vía de acceso a la Universidad, o por la formación profesional de segundo grado. La educación universitaria se imparte en tres ciclos. El primero, de tres años, pensado para profesiones cortas, otorga el título de Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero técnico. El segundo, de dos años, permite la obtención del título de Licenciado, y de Arquitecto o Ingeniero si se sigue la formación profesional de tercer grado. Por último, el tercero, de especialización concreta y de preparación para la investigación y la docencia, habilita para la obtención del título de Doctor.

Tuvo muchos aciertos, como la metodología empleada, la intención de aplicar la reforma educativa con prudencia, o el reconocimiento de la función docente del Estado, pero la innovación más importante fue la generalización de la educación básica hasta los 14 años para toda la población, acabando así con una discriminación realmente secular pero dando lugar a otra totalmente injusta con la dualidad de titulaciones al término de la EGB, que, a pesar de suavizarla con el trasvase a la formación profesional, separa de nuevo a la población escolar; el bachillerato trata de evitar el excesivo academicismo familiarizando al alumno con la aplicación de conocimientos teóricos a actividades prácticas del mundo laboral; y, en el ámbito universitario, las novedades de promover carreras cortas, de encomendar el perfeccionamiento del profesorado a los ICE y de potenciar las relaciones Universidad-sociedad fracasaron a la postre. Otra innovación es el tratamiento agresivo que recibe la formación profesional, sustituyendo el concepto de oficio por una concepción más moderna de profesión y familias de profesiones<sup>32</sup>. Una tercera innovación es la consideración de la educación como tarea permanente, amplia atalaya desde donde se ha construido un sistema flexible, único e interrelacionado. Aunque no contó con los cuantiosos recursos económicos que demandaba –“los tecnócratas subordinan la educación a la política económica”<sup>33</sup>–, y no se alcanzaron los

<sup>32</sup> Algunos autores hablan de inoperancia y tratamiento desafortunado, cfr.: Pedro M<sup>a</sup> Oñate Gómez, *Educación y trabajo en la reforma educativa (1969-1977)*, en AA.VV., *Educación y Trabajo*, Madrid, Marova, 1978, pp. 27-73.

<sup>33</sup> R. Clara Revuelta Guerrero, *La política educativa en los Planes de Desarrollo Económico y Social del franquismo*, en Rogério Fernandes (Coord.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*, Lisboa, Spicae, 2003, págs. 189-193.

ambiciosos objetivos formulados, puede decirse que modernizó en parte el sistema educativo, propició la eclosión escolar, esto es, la escuela para todos<sup>34</sup>, y sentó las bases para posteriores reformas<sup>35</sup>.

Para Puelles, un importante problema será que las condiciones políticas no consentirán llevar a cabo una reforma de auténtica participación de todos los elementos del sistema educativo<sup>36</sup>. Se preveía una implantación gradual, pero, al poco de publicarse, se introducen cuatro primeros cursos de EGB súbitamente sin considerar una probada experimentación pedagógica; asimismo, muchas escuelas pasarán a ser mixtas, lentamente al principio y de forma acelerada después; otro gran error estriba en la no aplicación de la educación preescolar por falta de financiación. En el sentir de Ballarín, esta Ley significaba un intento de renovación del sistema escolar orientado hacia las nuevas necesidades del desarrollo productivo, aunque mantenía el poso inherente al franquismo, dado que “también trataba de hacer amas de casa y esposas perfeccionadas, pues mantuvo la obligatoriedad de enseñanzas diferenciadas señalando que algunas materias debían ser matizadas de acuerdo con el sexo”<sup>37</sup>.

En aplicación de la reforma, se nombra una Comisión, presidida por M<sup>a</sup> Ángeles Galino, directora general de Enseñanza Media y Profesional, con el encargo de elaborar las orientaciones pedagógicas para las actividades didácticas en la EGB de cara al curso siguiente<sup>38</sup>, aprobadas por OM de 2-12-1970, desplegando el art.9.3 de la LGE, en cuanto que “prevé el establecimiento de un sistema de revisión y actualización de planes y programas de estudio que permita el perfeccionamiento y la adaptación de los mismos a las nuevas necesidades educativas”, incidiendo también en que se necesita el ensayo previo a su implantación, porque “muchas de las innovaciones pedagógicas exigen una cuidadosa investigación, experimentación y

<sup>34</sup> Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004.

<sup>35</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, “Revista de Educación”, n<sup>o</sup> extraordinario, 1992, pp. 13-29.

<sup>36</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991<sup>3</sup>, págs. 353 y 355-375.

<sup>37</sup> Pilar Ballarín Domingo, *La Educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX-XX*, Madrid, Editorial Síntesis, 2001, págs. 136-137.

<sup>38</sup> *Aplicación de la reforma educativa. Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (Año académico 1970-1971). Planes y programas de estudios*, Madrid, MEC, 1970, 116 p.

evaluación de resultados”<sup>39</sup>. Los decretos de 31-12-1970 y 28-01-1971 acometieron la reforma siguiendo en gran parte las indicaciones del grupo de trabajo. Otra OM, rubricada el 27-02-1971<sup>40</sup>, dictaba normas sobre libros de texto para EGB, atendiendo el “viraje significativo en la concepción y orientación de la enseñanza (*sic*)”: “En el caso de los libros destinados a formación religiosa o a educación cívica, la presentación de la maqueta o texto en el Instituto de Ciencias de la Educación requerirá, además ... dictamen favorable de la Conferencia Episcopal o de la Delegación del Movimiento...”<sup>41</sup>.

El movimiento que no cesaba era el de los estudiantes, reagrupándose por medio de la I y II Reunión General de Universidades, en sustitución de las RCP. Carrero, desde los inicios de 1970, quería imponer la “máxima disciplina” en la Universidad. Contaba con la OCN, que trataba de contrarrestar y anular las actividades contrarias al Régimen, pues, como estructura contrasubversiva del gobierno, recurrió a colaboradores infiltrados en las aulas –cerca de 400 y presupuesto de 15 millones<sup>42</sup>–, que reclutaba entre oficiales de la Guardia Civil, miembros de las moribundas EPEs y jóvenes ultras de Defensa Universitaria – desde 1969 se llaman Guerrilleros de Cristo Rey –. También había otros grupúsculos fascistas, como Hermandad Nacional Universitaria, Hermandad Sacerdotal Española, neonazis de Joven Europa o radicales del SEU; formaciones ultras como Acción Universitaria Nacional – creada por San Martín en 1969 –, Acción Nacional de Universitarios Españoles, Movimiento Social Español o Partido Español Nacional Socialista tuvieron menos presencia en el conflicto universitario<sup>43</sup>. Además, se ha de tener muy presente la vitalidad de los Colegios mayores, que el art. 101 de la LGE dice que son “órganos que participan en la formación y convivencia educativa”.

Las sanciones y prohibiciones de matrícula oficial impuestas por

<sup>39</sup> “BOE”, 293, 8-12-1970, p. 19966.

<sup>40</sup> “BOE”, 62, 13-03-1971, pp. 4174-4175.

<sup>41</sup> Aunque solamente sea a título informativo, conviene adelantar que será la OM de 25-06-1974 la que apruebe los programas de la Educación Cívico-Social para la segunda etapa de la EGB, “BOE”, 162, 8-07-1974, pp. 14185-14186. Vid. Gregorio Morán, *El cura y los mandarines. Historia no oficial de los letrados. Cultura y política en España, 1962-1996*, Madrid, Akal, 2014.

<sup>42</sup> José I. San Martín, *Servicio Especial...*, p. 24.

<sup>43</sup> Mariano Sánchez Soler, *Los hijos del 20-N: historia violenta del fascismo español*, Madrid, Temas de Hoy, 1993.

los rectorados en el curso 1970-71 no surtieron un efecto desmovilizador. La OCN, como servicio de información, dependiente de Gobernación, y la SGM, acabó siendo asumida por el subsecretario de Presidencia, que en marzo 1972 lo convierte en Servicio Central de Documentación (SECED)<sup>44</sup>, con un presupuesto de 70 millones en 1973. La creación de nuevas universidades – Córdoba, Extremadura, Málaga – y la aparición de Colegios Universitarios sirven para extender la conflictividad, al tiempo que para acoger la cada vez mayor presencia de la mujer en las aulas<sup>45</sup>. Un nuevo frente emerge con los Profesores no numerarios (PNN) en mayo. Con el otoño, Alfonso Pérez-Viñeta Lucio, capitán general *azul* de Cataluña, propuso, afortunadamente sin éxito, la refundación del sindicalismo estudiantil falangista. Por su parte, el director general de Universidades, Luis Suárez Fernández, despacha a menudo cuestiones relativas a la enseñanza superior con Carrero, quien se pronuncia tajante:

“Se trata de formar hombres, no maricas, y esos melenudos trepidantes que alguna vez se ven no sirven ni con mucho para este fin .... Hay que borrar de los cuadros del profesorado de la Enseñanza General Básica y de la Universidad a todos los enemigos del Régimen y hay que separar de la Universidad a todos los alumnos que son instrumento de subversión”<sup>46</sup>.

Por efectos de la LGE, en vista de la dura represión académica y gubernativa, la decadencia del movimiento estudiantil se inicia en el curso 72-73, como demuestra el rector – luego ministro – Julio Rodríguez Martínez en la Autónoma de Madrid, de manera que el gobierno ya no se plantea depurar la Universidad, sino facilitar que lo hagan las autoridades académicas, determinación que se extiende por todo los distritos si bien no frenará la oposición universitaria al franquismo<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> M. Díaz Fernández, *Los servicios de inteligencia españoles...*, pp. 138-179; José I. San Martín, *Servicio Especial...*, p. 24; J. Tusell, *Carrero...*, pp. 378-380.

<sup>45</sup> Amando de Miguel, *Carta abierta a una universitaria*, Madrid, Ediciones 99, 1973 (texto muy leído en aquellos años, hace alusiones a su físico y conducta).

<sup>46</sup> J. Tusell, *Carrero...*, p. 430.

<sup>47</sup> José Cazorla Pérez (Dir.), *La Universidad de Granada a comienzos de los años 70: un análisis sociopolítico*, Granada, Universidad, 1977, pp. 174-186; M<sup>a</sup> Carmen Calero Palacios, Inmaculada Arias de Saavedra y Cristina Viñes Millet, *Historia de la Universidad de Granada*, Granada, Universidad, 1997, pp. 237-300; Sergio Rodríguez Tejada, *Zonas de libertad. II: Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1965-1975)*, Valencia, Publicacions

Siguiendo con el desarrollo normativo, por OM de 6-08-1971, delegadamente firmada por M<sup>a</sup> Ángeles Galino, ahora directora general de Orientación Educativa, se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la EGB – segunda etapa –, buscando “a través de los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, indicar metas y sugerir procedimientos que la experiencia y la iniciativa de los educadores completarían y darían eficacia al fecundarlos en la realidad cotidiana del quehacer educativo”<sup>48</sup>.

La disposición transitoria 3<sup>a</sup> de la LGE reza que las Escuelas Normales estatales se integrarían en el nivel universitario como escuelas universitarias. Así, desaparece la denominación de Escuelas de Magisterio y, a partir de ese momento, pasan a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. En este sentido, las enseñanzas del primer curso de formación del profesorado se inician en el año académico 1971-72, con carácter experimental, y en el 1972-73 se generaliza aplicando el artículo 36, que marca el acceso a estas escuelas de quienes hubieran superado el COU. La integración de los centros se lleva a cabo mediante el decreto de 25-05-1972<sup>49</sup> –la del profesorado se hará por RD de 19-05-1978<sup>50</sup>–. El Plan de 1971 para las nuevas Escuelas –reglamentadas el año anterior– aparece sin consultas previas, ni a los directores de las mismas, ni a comisiones de profesores. Este plan de estudios consta de tres años y cada año de dos semestres; por lo tanto, tendrá seis semestres. A su vez, los semestres tercero y sexto tienen la mitad de su jornada dedicada a las prácticas. Las disciplinas se clasifican en comunes, que deben cursar todos los alumnos, asignaturas especiales y optativas. En un principio, las áreas de especialización son Filología, Ciencias y Ciencias Humanas, pero posteriormente se añadirá Educación Preescolar. El título que recibe el alumnado es el de diplomado/a como profesor/a de EGB. Cabe decir que el magisterio jugó un escaso papel en la configuración de la política educativa y, a pesar de que España fue uno de los primeros países en formar maestros en el ámbito universitario, tales procesos fueron abiertamente “insuficientes”<sup>51</sup>.

Universitat de València, 2009; Benito Sanz Díaz, *L'oposició universitària al franquisme. València, 1939-1975*, Valencia, Universitat de Valencia, 2013.

<sup>48</sup> “BOE”, 202, 24-08-1971, p. 13805.

<sup>49</sup> “BOE”, 136, 7-06-1972, pp. 10032-10034.

<sup>50</sup> “BOE”, 123, 24-05-1978, pp. 12120-12122.

<sup>51</sup> Miguel Beas Miranda, Juan A. Lorenzo Vicente y Soledad Montes Moreno, *Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo*, y Teresa

También los centros educativos dependientes de la Organización Sindical, a tenor del decreto de 21-07-1972<sup>52</sup>, se integran en el régimen académico de la LGE. En esos momentos, tienen la consideración de Universidades Laborales los centros Francisco Franco (Tarragona), José A. Primo de Rivera (Sevilla), Onésimo Redondo (Córdoba), José A. Girón (Gijón), Crucero Baleares (La Coruña), San José (Zamora), y las de Alcalá de Henares (Madrid), Zaragoza, Huesca, Cáceres, Éibar (Guipúzcoa) y el Centro de Orientación de Universidades Laborales Jesús Romero, de Cheste (Valencia).

La Administración central se estructuró atendiendo a un criterio funcional, tecnocrático, es decir, adscribiendo unidades con rango de Dirección General para desarrollar funciones homogéneas<sup>53</sup>. En el ámbito provincial, se trató de potenciar las delegaciones provinciales, creando la figura del delegado como representante del ministro, con competencia sobre todos los centros docentes – salvo los universitarios, que seguían sometidos al rector –, y dotándolas de secretaría y de unidades de planificación, de servicios y de gestión cultural, pero no se les proporcionó el personal necesario ni se realizó una desconcentración de funciones, con lo que el delegado pronto se deterioró al carecer de auténtico poder para resolver los enredos provinciales. Una vez más era necesario ir a Madrid para solucionar todo tipo de problemas.

En marcha el *III Plan de Desarrollo* (1972-1975), tan ocupado en mantener el crecimiento económico como preocupado por la nueva realidad social a resultas de los radicales cambios demográficos, al ministro Villar Palasí le corresponde ceder el testigo a sus sucesores. A Julio Rodríguez Martínez, en su fugaz estancia de poco más de medio año –junio 1973 a enero 1974<sup>54</sup>– le pilló el brutal asesinato de Carrero, y sobre todo a Cruz Martínez Esteruelas (1974-75) le tocó lidiar con las primeras muestras del fracaso reformista y soportar el descontento. Muchos preceptos fueron incumplidos o desvirtuados – por ej., dentro del calendario previsto para las sustituciones de los libros antiguos por

González Pérez, *La política de formación del profesorado en España: de la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias*, en Teresa González Pérez (Ed.), *Reformas educativas...*, pp. 49-80 y 81-106, sobre todo p. 87.

<sup>52</sup> “BOE”, 182, 31-07-1972, pp. 13735-13737.

<sup>53</sup> MEC, *Ley General de Educación y cuestiones complementarias*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1973.

<sup>54</sup> Tuvo la descabellada idea de implantar el popularizado *calendario juliano*, esto es, comenzar el curso académico en enero, con el año natural, lo que provocó que el año empezara movido, con conspiraciones.

los nuevos, el curso 1974-75 se consideraba el último para emplear los no adaptados a las nuevas normativas gubernamentales –, las orientaciones volverían a ser complementadas con otras normativas sobre libros de texto y material didáctico – decreto de 20-07<sup>55</sup> y OM de 2-12-1974<sup>56</sup> –, se juega al gato y al ratón con el BUP/COU<sup>57</sup> – salvo en la norma que aprueba la implantación de la Selectividad<sup>58</sup> –, o con los centros no estatales y politécnicos para Formación Profesional<sup>59</sup>, y hasta la propia ley es torpedeada en lo que se ha denominado “la contrarreforma educativa”<sup>60</sup>. A pesar de que la sociedad civil y los núcleos más progresivos del sector educativo depositaron grandes esperanzas en la iniciativa reformista, diversas limitaciones y aun duras críticas –hasta calificándola de irracional–, e incluso análisis reposados, serios y hondos, hechos con serenidad y justicia<sup>61</sup>, condicionaron su aplicación haciendo patente la inviabilidad de un cambio estructural en la enseñanza en el seno de una sociedad no democratizada y todavía sometida a los problemas derivados de la crisis final del sistema. Era necesario hacer puentes entre la escuela y la realidad social<sup>62</sup>.

Aunque se mantienen Reuniones Generales Universitarias en Madrid del 12 al 14 de abril de 1974, la disminución de la represión, retirando la policía de los campus, favoreció el efímero relanzamiento

<sup>55</sup> “BOE”, 220, 13-09-1974, pp. 18852-18853.

<sup>56</sup> “BOE”, 300, 16-12-1974, pp. 25501-25502.

<sup>57</sup> Decreto de 23-01-1975 por el que se aprueba el plan de estudios del Bachillerato, “BOE”, 38, 13-02-1975, pp. 3071-3074, que se desarrolla mediante el Orden de 22-03, ratificando la aprobación y regulando el COU, “BOE”, 93, 18-04-1975, pp. 8049-8068. Conviene advertir, en este último aspecto, que será la Resolución de 1-03-1978 de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades la que establezca los contenidos y orientaciones metodológicas del COU dictando instrucciones, “BOE”, 65, 17-03-1978, pp. 6445-6452.

<sup>58</sup> Ley de 24-07-1974 sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias, “BOE”, 178, 26-07-1974, pp. 15458.

<sup>59</sup> Decreto de 21-03-1975 por el que se regulan los Institutos Politécnicos Nacionales, y Orden de 12-04-1975 sobre clasificación de centros no estatales de Bachillerato, “BOE”, 93, 18-04-1975, pp. 8048-8049 y 8069-8070, respectivamente.

<sup>60</sup> Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos...*, p. 85; Teresa González Pérez, *La política de formación del profesorado en España: de la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias*, en Teresa González Pérez (Ed.), *Reformas...*, pp. 81-106.

<sup>61</sup> Ignacio Fernández de Castro, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, EDICUSA, 1973.

<sup>62</sup> Manuel González-Delgado y Tamar Groves, *La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974)*, “Espacio, Tiempo y Educación”, 4.2, 2017, pp. 73-100.

de la movilización estudiantil el curso siguiente con el decreto de 17-10<sup>63</sup>, que regula provisionalmente la participación del estudiantado a nivel universitario, y la OM del 21, complementaria de esta normativa<sup>64</sup>, responden al aperturismo controlado por el gobierno. Ni tan siquiera limpiar de pintadas las paredes de los edificios y retirar definitivamente la policía del campus calmaron al alumnado; es más, estos intentos estimularon las movilizaciones de protesta, alentadas por las nuevas RGU donde se discute un programa democratizador para la Universidad<sup>65</sup>, en las huelgas del segundo trimestre de 1974-75, que acabaron con cierres más o menos forzados de recintos universitarios<sup>66</sup>. En septiembre se acusa a la Plataforma Unitaria Democrática de Estudiantes, que aglutina varias organizaciones como el Partido del Trabajo de España, el Movimiento Comunista de España o la Liga Comunista Revolucionaria, dentro del marco de tolerancia estudiantil coincidente con el fracasado proyecto de aperturismo político del gobierno Arias-Fraga.

En la crisis terminal del franquismo, después de cuatro décadas, en las que el país se vio sometido a grandes transformaciones en su estructura económica, en sus niveles de modernización técnica y en sus formas de vida individual y social, parece que no fue tiempo suficiente para romper con las ataduras ideológicas que impedían la racionalización y reforma democrática del sistema educativo. La dictadura franquista, como periodo de *long durée*, mantuvo cierta unidad y coherencia, pero no olvidemos que también lo hizo con la utilización de la violencia hasta el final<sup>67</sup>. Es más, el autoritarismo se mantendrá como invariante ideológica, incluso en el tardofranquismo, al igual que

<sup>63</sup> “BOE”, 252, 21-10-1974, pp. 21344-21345.

<sup>64</sup> “BOE”, 253, 22-10-1974, pp. 21441-21442.

<sup>65</sup> Gregorio Valdelvira, *El movimiento estudiantil en la crisis del franquismo: la Universidad Complutense (1973-1976)*, Madrid, Universidad Complutense, 1992, pp. 596-597 y 668-670; Alberto Carrillo-Linares, *Movimiento estudiantil antifranquista en Andalucía*, “CIAN. Revista de Historia de las Universidades”, 32.1, 2020, pp. 149-178.

<sup>66</sup> Equipo Límite (Georgina Cisquella, José L. Erviti, Maite Goicoechea, José L. Gómez Mompert y José A. Sorolla), *La agonía de la Universidad franquista*, Barcelona, Laia, 1976, pp. 68-123.

<sup>67</sup> El 27-09-1975 fueron fusiladas 5 personas en Barcelona, Burgos y Madrid, a pesar de los intentos de la comunidad nacional e internacional por frenar las ejecuciones: Ángel Otaegui Etxeverría, Juan Paredes Manot *Txiki*, José Humberto Baena Alonso, Ramón García Sanz y José Luis Sánchez Bravo, *Los cinco condenados*, “ABC”, 27-09-1975.

la alianza con la Iglesia<sup>68</sup> y los demás poderes fácticos, marcando constantemente la política educativa en las distintas fases del Régimen. Con el Régimen agónico y finado el dictador, trashumando recuerdos, el país estaba en el umbral de la democracia<sup>69</sup>.

En el primer gobierno de la Monarquía, la Jefatura del Estado la asumió el rey Juan Carlos I, quien confirmó a Arias Navarro en la Presidencia. En Educación, el ministro Carlos Robles Piquer (1975-76) trató de canalizar la participación mediante la reforma de aquel decreto de otoño, ampliando las libertades de reunión y expresión, toda vez que se dan pasos para una mayor autonomía universitaria. La última gran batalla de la agitación estudiantil antifranquista sucede entre diciembre y marzo de 1976 con la mira puesta en el derrocamiento del Régimen, si bien la protesta ya estaba en pleno retroceso, anticipando su definitiva sustitución por la política de partidos; su descomposición culminaría en junio<sup>70</sup>. En efecto, el 1-07 dimite Arias y el rey nombra a Adolfo Suárez, ex jefe nacional del Movimiento, con el encargo de pilotar el paso del autoritarismo al régimen democrático, en un proceso que los historiadores han convenido en denominar *Transición*.

Durante la Transición, comenzaba una nueva etapa en la que las

<sup>68</sup> Manuel Ortiz Heras (Coord.), *Culturas políticas del nacionalismo español. Del franquismo a la transición*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2009; Manuel Ortiz Heras y Damián A. González Madrid (Coord.), *De la cruzada al desenganche: la Iglesia española entre el franquismo y la transición*, Madrid, Sílex Ediciones, 2011.

<sup>69</sup> Nicolás Sartorius y Alberto Sabio, *El final de la dictadura. La conquista de la democracia en España. Noviembre de 1975-Junio de 1977*, Madrid, Temas de Hoy, 2007.

<sup>70</sup> Carmen R. García Ruiz, *Franquismo y transición en Málaga. 1962-1979*, Málaga, Universidad, 1999; AA.VV., *Crónica de un sueño: 1973-1983. Memoria de la transición política en Almería*, Málaga, C&T Editores, 2005; Alberto Carrillo-Linares, *Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición a la democracia*, “Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea”, 5, 2006, pp. 149-170; ¿Y nosotros, qué? *El movimiento estudiantil durante la transición política española*, en Rafael Quirosa-Cheyrouze y Muñoz (Coord.), *La sociedad española en la transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011, pp. 221-235; Alfonso Martínez Foronda, Pedro Sánchez et al., *La cara al viento. Estudiantes por las libertades democráticas en la Universidad de Granada (1965-1981)*, Córdoba, Fundación de Estudios Sindicales, 2012, 2 vols.; Tamar Groves, *Professional Advocacy in Education. The Legacy of the 1960s Students' Protest and the Forging of a Social-Professional Identity among Teachers (Spain, 1970-1982)*, “Espacio, Tiempo y Educación”, 7.1, January-June 2020, pp. 163-180.

directrices políticas, los requerimientos administrativos y las prácticas escolares debían caminar de la mano, porque,

“las directrices curriculares no siempre responden a la práctica que las dictó, como tampoco las prácticas traducen literalmente las directrices, lo que puede explicarse porque la iniciativa reformadora y sus propósitos son diferentes en los tres niveles que se encuentran implicados – el político, el administrativo y el práctico”<sup>71</sup>.

Es cierto que se producen notables modificaciones en cuanto al magisterio, no solo con la eliminación de algunas disciplinas vinculadas a la política ideológica del franquismo, o el fenómeno modernizador de transformación institucional incluyendo las Escuelas en el ámbito universitario, sino también mejoras salariales, estatutarias y de prestigio o mayor reconocimiento social, acordes con la evolución en términos formativos, adquiriendo un protagonismo cada vez más destacado la formación de la mujer<sup>72</sup>. No obstante, existió un olvido y distancia por parte de los administradores del Estado con la cultura escolar y las preocupaciones cotidianas corrientes, como han puesto de manifiesto estudios recientes llevando a cabo un “análisis más pormenorizado de las políticas que hicieron posible los contenidos que se ofrecieron a las nuevas generaciones de españoles y españolas desde finales de los años 60 hasta bien entrados los años 80”<sup>73</sup>.

<sup>71</sup> Francisco Beltrán Llavador, *La reforma del currículum*, “Revista de Educación”, n.º extraordinario, 1992, pp. 193-207, cita en p. 195.

<sup>72</sup> M<sup>a</sup> Luisa Maillard, *Asociación Española de Mujeres Universitarias...*; Mercedes Agustín Puerta, *Feminismo: identidad personal y lucha colectiva. Análisis del movimiento feminista español en los años 1975 a 1985*, Granada, Universidad de Granada, 2003; M<sup>a</sup> Antonia García de León, *Rebeldes ilustradas (la otra Transición)*, Barcelona, Anthropos, 2008; Pilar Aguilar Carrasco, *No quise bailar lo que tocaban*, Toledo, Almud, 2014; Julia Varela Fernández, Pilar Parra Contreras y Alejandra Val Cubero, *Memorias para hacer camino...*; Germán Labrador Méndez, *Culpables por la literatura. Imaginación política y contracultura en la Transición española (1968-1986)*, Madrid, Akal, 2017; Magis Iglesias, *Fuimos nosotras...*; Teresa M<sup>a</sup> Ortega López, Ana Aguado Higón y Elena Hernández Sandoica (Eds.), *Mujeres, dones, mulleres, emakumeak. Estudios sobre la historia de las mujeres y del género*, Madrid, Cátedra, 2019; Mónica Moreno Seco, *Universitarias en el antifranquismo. Mujeres, movilización estudiantil y feminismo, 1960-1975*, “CIAN. Revista de Historia de las Universidades”, 32.1, 2020, pp. 55-85.

<sup>73</sup> Manuel Ferraz Lorenzo (Ed.), *Modernización educativa y socialización política. Contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, Madrid, Universidad de La Laguna/Editorial Morata, 2020, p. 23.

Con todo y ello, se habían fijado las bases para emprender el camino de la modernización nunca del todo abordada, casi siempre frustrada y jamás concluida con éxito y con consenso<sup>74</sup>; al principio, por incredulidad gubernamental y ausencia de medios financieros, y, después, por prejuicios sectarios, desmarques ideológicos y rencillas partidistas carentes de justificación desde la lógica de la racionalidad y la eficiencia política; cuestiones que han sido tratadas en un tiempo previo y otro lugar<sup>75</sup>.

### 3. Conclusiones y discusión

Es rigurosamente falso que la situación social, cultural y económica en 1936 fuera la de un país secularmente atrasado y empobrecido, porque se había iniciado un proceso de urbanización e industrialización que había conocido una relativa modernización social, cultural y educativa, y apertura al exterior de una amplia minoría urbana, favorecido y reforzado con la llegada de la República. En relación con el mundo de la educación, la ciencia y la pedagogía, puede hablarse de una época de reformas, de innovaciones y difusión de tendencias, de ideas y prácticas más avanzadas. Todo ello sería cortado de raíz por el nuevo régimen.

El relato de un país ingobernable que se hizo durante el franquismo y que ha servido a muchos autores como tesis justificativa, e incluso legitimadora, de la sublevación y la guerra, no solo es irreal sino que se basa en un maniqueísmo de base muy simple. Los gobiernos republicanos, a partir de febrero del 36, tuvieron que afrontar un problema que no solo no remitía, sino que crecía, con “la politización

<sup>74</sup> Lorenzo Delgado y Santiago M. López, (Eds.), *Ciencia en Transición. El lastre franquista ante el reto de la modernización*, Madrid, Sílex, 2019.

<sup>75</sup> Pablo Celada, *Política educativa y gestión escolar en España: de la transición democrática al nuevo milenio (1975-2004)*, en Julio Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI. Congreso Internacional: Comunicaciones*, Madrid, CD (DL: M-20598, ISBN: 84-608-0298-1), 2005; *Política y educación en España durante la segunda mitad del siglo XX (1939-2000)*, en Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter (Comp.), *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX*, Bogotá (Colombia), Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, t. II, pp. 225-266; *Del Ministerio de Instrucción Pública al Ministerio de Educación: Más de un siglo pautando la Política Educativa en España*, en Sonia Frías y Beatriz López (Coord.), *La calidad en el actual sistema educativo*, Burgos, Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 2005, pp.41-60.

del orden público en todos sus aspectos”<sup>76</sup>. Como muy bien ha expresado Castillejo, el país se encontró inmerso en una guerra de ideas<sup>77</sup>. Así lo recoge Fernández Soria:

“Fue una guerra de ideas y, por ello, derivó en guerra civil; y las batallas ideológicas, más que con las armas se ganan con los libros, con la cultura, con las enseñanzas del maestro y el aprendizaje de los alumnos. En esta guerra, sin embargo, el fusil y la espada caminaron junto al libro, si bien, la andadura defirió en uno y otro campo de lucha”<sup>78</sup>.

La maquinaria represiva a través del proceso de depuración “se traduce en violencia y opresión ejercida por el Estado para conseguir un proyecto político reaccionario y una limpieza moral justificada por un código de comportamiento y de ideas, claramente articulado por la ideología franquista”<sup>79</sup>. Durante el franquismo, la institución educativa se tornó en un lugar a caballo entre convento y campamento, donde primaba sobre todo conocimiento la sumisión a los valores del Nuevo Estado: entre rezos y cánticos religiosos, conmemoraciones de fechas significativas del régimen salido de la incivil contienda, apenas quedaba tiempo para aprender algo; profesorado controlado ideológicamente, depurado después de la confrontación, transmitía con más o menos entusiasmo y dedicación, una visión deformada de la realidad pasada y presente de España. Afortunadamente, la infancia y la adolescencia lo resiste todo, el tiempo es testigo, juez y parte, y luego cada quien ha seguido su rumbo.

Se pregunta Puelles si el franquismo es una dictadura conservadora, un régimen autoritario, un fenómeno totalitario, opinando que tiene que ser considerado como un fenómeno político que, admitiendo diversos periodos, se caracteriza por la presencia de rasgos constantes que invariablemente lo definen:

“una coalición de fuerzas, tradicionales unas y pretendidamente

<sup>76</sup> E. González Calleja, F. Cobo Robero, A. Martínez Rus y F. Sánchez Pérez, *La Segunda República Española*, Barcelona, Ediciones del Pasado y del Presente, 2015, p. 1132; Ángel Viñas, *El gran error de la República. Ruido de sables e ineficacia del Gobierno*, Barcelona, Crítica, 2021.

<sup>77</sup> José Castillejo, *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*, Madrid, Siglo XXI de España editores, 2009 (Prólogo de Julio Caro Baroja. Introducción de Sir Michel Sadler).

<sup>78</sup> Juan M. Fernández Soria, *Educación y cultura en la guerra civil. España, 1936-1939*, Valencia, Nau Llibres, 1984, p. 267.

<sup>79</sup> M. Richards, *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 1999, p. 25.

innovadoras otras (como la que pugnaba por una España azul), portadoras todas ellas de soluciones de fuerza y dotadas de singularidad propia, lo que explica la tendencia del franquismo a evolucionar y a perdurar, aunque siempre dentro de un marco inalterable: la concentración permanente del poder en una sola persona”<sup>80</sup>.

En el primer franquismo se encuentran las bases del nuevo régimen político, los caracteres “anti” (democracia, liberalismo, parlamentarismo, socialismo, comunismo), el periodo más singular, por su aspiración totalitaria –dictadura fascistizada–, cuyo alcance empieza a declinar por el declive de la Italia fascista y la Alemania nacionalsocialista toda vez que por la irresistible ascensión del catolicismo integrista de carácter tradicionalista<sup>81</sup>. El franquismo, afirma Riquer, fue, en sentido laxo, el fascismo español, “el único régimen fascista que se impuso tras una brutal ruptura social, una larga y sangrienta Guerra Civil, peculiaridad que no se produjo en los casos italiano, portugués o alemán”<sup>82</sup>. En efecto, las dictaduras de Mussolini, Salazar y Franco “se valieron de un amplio abanico de mecanismos represivos para conseguir el control político-social sobre el profesorado, que presenta notables analogías como divergencias entre los tres países”. Analizar dichos mecanismos represivos, así como sus analogías y divergencias ofrece “una aproximación a la historia contemporánea de estos tres países en una perspectiva comparada poco explorada en los estudios históricos”; una perspectiva que deja claras algunas de las peculiaridades del caso español tales como el más destacado papel desempeñado por la Iglesia católica y la mayor amplitud y duración en el tiempo de la política represiva. Peculiaridades debidas, entre otras razones, al distinto origen y contexto de dicha política<sup>83</sup>. Similar panorama también se atisba desde

<sup>80</sup> Raúl Morodo, *La transición política*, Madrid, Tecnos, 1992<sup>3</sup>, citado por Manuel de Puellas Benítez, *La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática*, en Agustín Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruizpérez, 1998, pp. 49-71, cita p. 49.

<sup>81</sup> Manuel de Puellas Benítez, *La política del libro escolar...*, p. 50.

<sup>82</sup> Borja de Riquer, *La dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica/Marcial Pons, 2010, p. 14.

<sup>83</sup> Margarita Ibáñez Tarín, *Los apóstoles de la razón. La represión política en educación*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2020, contraportada. La autora, que cuenta con diversas publicaciones sobre los profesores de segunda enseñanza en la Guerra Civil y las profesoras antifascistas en España, Portugal e Italia desde 1922 a 1950, aplica dicha expresión a aquellos “profesores (antifascistas) italianos, portugueses y españoles” que, trabajando “en los liceos y en los institutos de

la propaganda que los totalitarismos europeos y, en especial, la dictadura franquista realizaron sobre la educación, como han puesto de manifiesto Collelledemont y Vilanou, desplegando un análisis crítico a lo representado oficialmente interrelacionándolo con la propaganda en el entorno portugués, la propaganda durante el fascismo italiano y la propaganda soviética en Letonia, que posibilitan sumergirse en las coincidencias y matices de las propagandas totalitarias del siglo XX<sup>84</sup>.

A lo largo de sus 40 años de existencia, el franquismo “fue evolucionando y cambiando algunos aspectos importantes de sus formas, aunque no modificó en absoluto su primitiva esencia”<sup>85</sup>. Concluye Riquer que

“entre 1939 y 1959 transcurrieron veinte años totalmente desperdiciados, casi perdidos. Durante dos décadas, el régimen de Franco había impedido la modernización económica y social de España, había mantenido a la mayoría de la población en unas precarias condiciones de vida y la había sometido a unas duras condiciones laborales. Los diferentes gobiernos habían sacrificado el bienestar de los españoles al priorizar una política defensiva a ultranza. Para salvar el régimen, se había acentuado el retraso económico, social y cultural del país con respecto a Europa occidental”<sup>86</sup>.

La derrota militar de los fascismos europeos aceleró la adaptación del franquismo a la nueva situación. Es el tránsito a la democracia orgánica, que no se basa en el sufragio universal inorgánico –un hombre, un voto–, sino en las llamadas instituciones naturales del hombre: familia, municipio y sindicato. La jerarquía católica será la que concilie el catolicismo con la democracia orgánica; catolicismo identificado con las esencias de la nación, que va a permitir la floración de una nueva fase donde el Régimen trata de salir de su aislamiento procurando no solo sobrevivir sino consolidarse<sup>87</sup>.

Agonizante la política de autarquía, Franco “se daba cuenta de que suponía pura y simplemente el abandono de gran parte del programa

segunda enseñanza, experimentaron con angustia como se desmoronaban sus torres de marfil y su prestigio social caía en desgracia” pasando a “convertirse en meros instrumentos al servicio de la nacionalización de las clases medias, siguiendo los principios del nacionalcatolicismo y el fascismo”, p. 8.

<sup>84</sup> Eulàlia Collelledemont y Conrad Vilanou (Coord.), *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*, Gijón, Ediciones Trea y Universitat de Vic, 2020.

<sup>85</sup> Borja de Riquer, *La dictadura de...*, p. 16.

<sup>86</sup> Borja de Riquer, *La dictadura de...*, p. 470.

<sup>87</sup> Manuel de Puelles Benítez, *La política del libro escolar...*, pp. 55-58 *passim*.

de gobierno”<sup>88</sup>, con el comienzo de la liberación económica. Este periodo representa la hora del desarrollo económico y la modernización, procesos ambos dirigidos por un grupo de técnicos, ligados en mayor o menor medida a una organización política de carácter secular, que eluden hacer política pero confían en nuevos valores; es la hora de la tecnocracia, el gobierno de los técnicos, que pugnan por el poder frente a los políticos, que son los hombres de Falange, del Movimiento, que no aspiran a una reforma radical del franquismo, sino que buscan una nueva legitimación del Régimen que no altere sus constantes vitales: la concentración del poder y el autoritarismo político<sup>89</sup>.

En lo que a educación se refiere, la guerra civil y la dura y larga posguerra supusieron también una prolongada etapa de retroceso y estancamiento en los procesos de escolarización y feminización. La escolarización primaria sufrió un “acusado retroceso”, pues hasta “el curso 1947-1948 no se recuperó la cifra de alumnos de primaria de la etapa republicana, y hasta 1951 el nivel de escolarización de la preguerra”<sup>90</sup>. De hecho, la plena escolarización de 6 a 14 años, obligatoria legalmente desde 1964, no se alcanzaría hasta bien avanzada la década de 1970. Y en relación con el acceso de la mujer al bachillerato y a la universidad, el porcentaje de alumnas era del 31.6% y 8.8% al final de la República, y habrá que esperar a 1976-77 y 1987-88 en uno y otro caso, respectivamente, para que se consiguiera la paridad en ambos niveles de enseñanza. Tanto por lo que respecta a escolarización como al acceso de la mujer, lo que se detecta es un freno, un retroceso y un estancamiento de los procesos que, de no haber mediado la contienda, se hubieran adelantado una quincena. Un fragmento del *libro blanco* ilustra lo afirmado:

“En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la Enseñanza Primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en la Enseñanza Media, aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental 18 y 10 el Bachillerato Superior, aprobaron el Preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967”<sup>91</sup>.

Sostiene Viñao, acertadamente, que el franquismo “significó en

<sup>88</sup> Stanley G. Payne, *El régimen de Franco*, Madrid, Alianza Editorial, 1987, p. 485.

<sup>89</sup> Manuel de Puelles Benítez, *La política del libro escolar...*, pp. 60-61.

<sup>90</sup> Borja de Riquer, *La dictadura de...*, pp. 318 y 321-322.

<sup>91</sup> MEC, *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Secretaría General Técnica, 1969, p. 24.

este punto, como en otros, una anomalía patológica que retrasó durante al menos una o dos décadas la modernización del sistema educativo español emprendida en el primer tercio del siglo XX, sobre todo tras la implantación de la República en 1931”<sup>92</sup>.

En efecto, durante el tardofranquismo, el Gobierno comienza a interesarse por mejorar el nivel cultural y por extender la escolarización como un medio de alcanzar el progreso económico. Con la implantación de la LGE, el proceso de innovación tecnocrática aplicada a las culturas escolares bajo el control del Estado pretendía modernizar el sistema educativo sin cuestionar las bases ideológicas y políticas del franquismo. Estas transformaciones marcaron el tránsito educativo de la dictadura a la democracia<sup>93</sup>. El proceso de transición se presenta como una travesía incierta, problemática, difícil, cargada en ocasiones de grandes dudas, como una “complicada partida de ajedrez a varias bandas”<sup>94</sup>, felizmente lograda por la intervención de múltiples factores.

No en vano, “La educación en el tardofranquismo y la Transición democrática” es el título de un *symposium* celebrado en la Universidad de La Laguna en marzo de 2019, donde se estudian “las implicaciones económicas, políticas y éticas que tuvieron lugar en España durante el intervalo temporal abordado”, con la pretensión de

“aportar las claves interpretativas de los contenidos escolares, intentar entender por qué fueron seleccionados unos y descartados otros, cuáles fueron los enfoques predominantes en cada momento, por qué una etapa tan intensa, controvertida y agitada de la historia de España termino equiparándose curricularmente al resto de los estados europeos tan rápidamente, qué motivos nos han llevado a retroceder tanto y en tan pocos años en libertad de expresión y pluralidad crítica”<sup>95</sup>.

Llegados a este punto, en orden a ir cerrando la exposición, cabría

<sup>92</sup> Antonio Viñao, *La educación en el franquismo (1936-1975)*, “Educar en Revista”, 51, jan-mar 2014, pp. 19-35, cita p. 33.

<sup>93</sup> Teresa González Pérez, *Innovación tecnocrática y nuevos saberes académicos en la formación docente*, en Teresa González Pérez (Ed.), *Templos del saber...*, pp. 193-219.

<sup>94</sup> Javier Tusell, *La transición política: un planteamiento metodológico y algunas cuestiones decisivas*, en Javier Tusell y Álvaro Soto (Eds.), *Historia de la transición (1975-1986)*, Madrid, Alianza Universidad, 1996, p. 127.

<sup>95</sup> Manuel Ferraz Lorenzo (Ed.), *Modernización educativa y socialización política...*, p. 22 y contraportada.

abrir unas líneas de discusión. Tejiendo recuerdos<sup>96</sup> y desde los márgenes<sup>97</sup>, se podría hablar de la existencia de mitos movilizados por la historiografía franquista aun presentes en educación y en la sociedad<sup>98</sup>, o cuestionar la idoneidad de la denominación de guerra civil, repensar sus límites cronológicos y reflexionar sobre la genealogía conceptual de la Quinta Columna, fenómeno surgido en la contienda que ha tenido una trascendencia significativa en coordenadas espacio-temporales<sup>99</sup>; e, incluso, desde un punto de vista jurídico y iusfilosófico, plantear la legalidad y legitimidad de los regímenes políticos que se sucedieron en España antes, durante y después de la contienda, analizando la II República, su forma de Estado y la acción de gobierno, estudiando el período bélico, la obra legislativa y la legitimidad del electo gobierno republicano, frente a la actividad legislativa y político-militar del gobierno sublevado, incluyendo el final de la República y la consolidación del nuevo régimen político instaurado por Franco. Hasta se recurre, caso de Antonio López, a la polémica Ley de Memoria Histórica (2007), “realizando la consiguiente crítica a la luz de los resultados de la investigación desarrollada” por el no reconocimiento expreso de la II República como un “régimen político legítimo y constitucional” que llevara a extraer, de dicho dictamen, las consecuencias jurídicas pertinentes<sup>100</sup>. Con razón afirma Fukuyama que las democracias contemporáneas no han resuelto satisfactoriamente el problema del *thymós*, que es la parte del alma que anhela el reconocimiento de la dignidad<sup>101</sup>.

Parafraseando a Joan Pagès, podemos preguntarnos qué se debería

<sup>96</sup> M<sup>a</sup> Guadalupe Pedrero y Concha Piñero (Coords.): *Tejiendo recuerdos de la España de ayer. Experiencias de postguerra en el régimen franquista*, Madrid, Narcea, 2006.

<sup>97</sup> Óscar J. Rodríguez-Barreiro, *El Franquismo desde los márgenes*, Almería, Universidad de Almería, 2013.

<sup>98</sup> Pedro Cortina Mauri, *La guerra civil sin reconocimiento de beligerancia*, Madrid, CSIC, 1940; A. Reig Tapia, *La Cruzada de 1936. Mito y memoria*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

<sup>99</sup> Carlos Píriz, [La Quinta Columna como concepto educativo de la guerra de España y la dictadura \(1936-1975\)](#), “Con Ciencia Social (2<sup>a</sup> época)”, 4, 2021, pp. 41-58.

<sup>100</sup> Antonio López Martínez, *De la República al Franquismo. Legalidad, legitimidad y memoria histórica*, Murcia, Editum, 2017 (Prólogo de José Luis Rodríguez Zapatero, ex presidente del Gobierno).

<sup>101</sup> Francis Fukuyama, *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*, Barcelona, Deusto, 2019.

enseñar del franquismo hoy en la escuela obligatoria y, por consiguiente, qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas, y la juventud acerca del siglo pasado<sup>102</sup>. Para algunos, clara parece la respuesta: Historia y memoria escolar<sup>103</sup>. Para otros, relatos potencialmente controvertidos del franquismo, que reproducen la lógica de un discurso político-militar protagonizado por vencedores y vencidos, son contrarios al propósito de una educación para la ciudadanía. Parece, pues, necesario realizar un mayor esfuerzo en el ejercicio de transposición, evitar la generación de discursos de odio – *hate speech* – y promover una actitud crítica y transformadora de la sociedad, así como la construcción de metarrelatos que contrarresten – reparen y reinterpreten – este periodo de nuestra historia, con la finalidad de (re)incorporar a la memoria colectiva democrática elementos que hasta hoy han sido olvidados<sup>104</sup>. Asimismo, también se antoja pertinente construir relatos sociales democráticos<sup>105</sup> a partir de la deconstrucción del contrarrelato actual que perpetua mitos franquistas. Además, resulta ciertamente aconsejable trabajar con el pasado en internet, sobre todo la historia pública<sup>106</sup> y las redes sociales<sup>107</sup>.

En este último sentido, parece obvio, dado que las jóvenes generaciones son nativos digitales, pues han crecido rodeados de herramientas tecnológicas – ordenador, tablets, móviles, videojuegos, etc.–, pero conviene advertir hacerlo con prudencia, responsabilidad, rigor y seriedad. En nuestros días, el desconocimiento generalizado de

<sup>102</sup> Joan Pagès, *¿Qué se debería enseñar de Historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas, y los y las jóvenes del pasado?*, “Revista Escuela de Historia”, 1.6, 2007, pp. 17-30.

<sup>103</sup> Rafael Valls Montes, *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2009.

<sup>104</sup> A. Izquierdo, *Una investigación acerca del discurso de odio y la construcción de contrarrelatos del odio*, en M. J. Hortas, A. Díaz y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Lisboa, ESE/PL-AUPDCS, 2029, pp. 412-420.

<sup>105</sup> M. Feliu y F. X. Hernández-Cardona, *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graó, 2013.

<sup>106</sup> S. Noiret, *Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales*, “Ayer. Revista de Historia Contemporánea”, 110.2, 2018, pp. 111-140.

<sup>107</sup> E. Álvarez Ramos, H. Heredia Ponce y M. F. Romero Oliva, *La Generación Z en las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España*, “Espacios”, 40.20, 2019, pp. 9-21.

la historia convierte a muchos jóvenes en seres desarraigados; desarraigo propiciado, en buena medida, por el mal uso que hacen de estos dispositivos, con acceso a la información de modo inmediato sin apenas esfuerzo, respuesta instantánea, falta de comprobación crítica ni tiempo para la reflexión, ubicándolos en una especie de utopía digital<sup>108</sup>. Por contraste, hay quien subraya la necesidad de recuperar el valor de la memoria para construir identidades personales y colectivas congruentes, y para comprender mejor la temporalidad humana<sup>109</sup>. Entre otras, una forma recomendable de acercamiento al fenómeno educativo podría ser visualizando los documentales de la productora NO-DO, reparando en las imágenes que se dieron de la educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universidad, movimientos juveniles políticos, instituciones de protección y la Iglesia como ente educador. Con un abordaje a la historia de la educación franquista desde las fuentes audiovisuales se realiza un ejercicio de memoria pedagógica que abre nuevas perspectivas, al tiempo que alerta sobre un tema de candente actualidad: cómo la propaganda en documentales e informativos, lejos de informar, promueve un determinado tipo de educación para la ciudadanía<sup>110</sup>.

Este tipo de análisis también nos pone en el lugar del otro. La capacidad de *ponerse en el lugar de* nos permite comprender no solo a nuestros contemporáneos, sino que puede ser una herramienta interesante para aprender Historia y relacionarse con el pasado en la cosmovisión de otra época. Desde el ámbito psicológico, el significado del concepto de empatía histórica difiere con el que tradicionalmente la historiografía le ha otorgado: Downey, que prefiere el término “toma de perspectiva” al concepto de “empatía histórica”, lo define como “la habilidad para comprender los marcos de referencia de los personajes históricos, en base a hechos y acontecimientos históricos, sin tratar de identificarse o simpatizar con

<sup>108</sup> François-Xavier Bellamy, *Los desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*, Madrid, Encuentro, 2018.

<sup>109</sup> Rafael Alvira Domínguez, *Elogio de la memoria*, “Nuestro Tiempo”, 700, 2018, p. 84.

<sup>110</sup> Eulàlia Collelldemont y Conrad Vilanou (Coord.), *Totalitarismos europeos, propaganda y educación. Una historia visual desde los NO-DO*, Gijón, Ediciones Trea y Universitat de Vic, 2020.

sus sentimientos”<sup>111</sup>. El término denota un alejamiento efectivo y el concepto es entendido como una forma racional de conocimiento del pasado, pero tiene componentes afectivos; la afectividad y la vertiente cognitiva no son excluyentes sino factores interrelacionados dialécticamente que pueden consentir la construcción de una conciencia histórico-educativa y la adquisición de habilidades del pensamiento social<sup>112</sup>. Esta visión, por simulación, permite *ponerse en la piel de* políticos, historiadores, maestros, grupos sociales, periodistas, marginados...

La historia de la educación se despliega en el tiempo de manera circular, retrotrayendo los grandes temas, la educación durante el franquismo en nuestro caso, recapitulando desde el presente la posibilidad de actualizar un pasado en diálogo permanente con la posibilidad de futuro. Una de las principales finalidades de la educación es desarrollar una conciencia histórico-espacial, es decir, la forma en la que vemos y conectamos el pasado con el presente y proyectamos el futuro. La aplicación de este concepto – conciencia social como categoría de análisis histórico y social –, entendido como la comprensión de la historicidad del presente y su proyección sobre el futuro puede ser extrapolable a multitud de culturas, como lo demuestra, por ej., la cultura Akan, con el símbolo *Sankofa* – volver a buscarlo –, indicando que “hay sabiduría en aprender del pasado para ayudar a mejorar el futuro”<sup>113</sup>. El presente es como “un instante huidizo, atrincherado entre el pasado y el futuro”<sup>114</sup>.

Para generar una verdadera libertad de pensamiento debemos tener conciencia social, esto es, la capacidad de los seres humanos de adquirir conciencia –o conocimiento– de su lugar en el mundo y del resto de personas que integran la comunidad, entendida ésta como

<sup>111</sup> K. Yilmaz, *Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools*, “The History Teacher”, 40.3, 2007, p. 331-337, p. 332, citado por Olga Doñate Campos y Carmen Ferrete Sarria, “*Vivir la Historia*”: *Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos*, “Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales”, 36, 2019, pp. 47-60, cita en p. 48.

<sup>112</sup> Olga Doñate Campos y Carmen Ferrete Sarria, “*Vivir la Historia*”..., pp. 48-51.

<sup>113</sup> J. E. T. Kuwornu-Adjaottor, G. Appiah y M. Nartey, *The philosophy behing some Adinkra symbols and their communicative values in Akan*, “Philosophical Papers and Review”, 7.3, 2016, pp. 22-33, cit. p. 26.

<sup>114</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI Editores, 2013, p. 100.

global. La conciencia social haría referencia a las relaciones cognitivas dialécticas establecidas entre un sujeto y su contexto. La conciencia del mundo se construye sobre la *historización* del mundo por la mirada del ser humano, con la construcción del relato en base a las construcciones dialécticas persona-mundo insertas en las narrativas de cada comunidad. Las cosmovisiones son los discursos fundamentales para la organización mental del mundo. Los mitos, leyendas e historias articulan este pensamiento y generan identidades y, con ellas, la conciencia social de cada momento histórico, representado en el imaginario colectivo.

Aprender a pensar históricamente parece crucial para desarrollar una conciencia social, pero no suficiente, porque es necesario problematizar los textos y alcanzar una mirada crítica del presente, poliédrica, diferenciando hechos de opiniones, evaluando la fiabilidad de las fuentes, disrupción o discurso contrahegemónico, toma de decisiones para la acción social responsable, identificar la intencionalidad o la ideología del texto y valorar la veracidad de la información, y para comprender los mecanismos constructivos de la realidad social con el fin de educar para una ciudadanía participativa, crítica, responsable y comprometida con los problemas sociales globales.

En síntesis, bien es cierto que si no se recurre al pretérito no se puede entender lo que le pasa al país, pero no es menos verdad que el pasado no se puede juzgar con los ojos del presente, porque, como advierte Peter Brown, “peor que olvidar la historia es retorcerla para avivar el resentimiento”<sup>115</sup>. Con razón alerta Arturo Pérez Reverte que sin conocer lo que fuimos no entenderemos lo que somos ni lo que seremos.

<sup>115</sup> Peter Brown, *Peor que olvidar la historia es retorcerla para avivar el resentimiento*, “El País. Babelia”, 8-05-2021.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIV, n. 14, Gennaio – Giugno 2021, pp. 53-80

## Antonio Labriola, “istruire quelli che vogliono farla da maestri”

Vincenzo Orsomarso

*Alla vigilia della fondazione del Partito socialista Antonio Labriola dichiarava che bisognava sottrarre il movimento operaio italiano ad ogni suggestione “anarchica” e “giacobina”. Ciò richiedeva un’intensa opera politica e pedagogica, la conoscenza dei fondamenti del materialismo storico, di una “dottrina” che escludeva ogni “arbitrio soggettivo”. Allo stesso tempo, però, Labriola non riusciva a stabilire un equilibrio tra l’operare della soggettività organizzata e i rapporti sociali e politici esistenti, tra la libertà e la necessità.*

*On the eve of the foundation of the Socialist Party Antonio Labriola declared that they should clear the workers' movement from any kind of "anarchic" or "Jacobite" appeal. This required an intense political and pedagogical operation, the knowledge of the basics of historical materialism, of a doctrine which excluded any "subjective arbitrary". However, at the same time Labriola cannot establish a balance between the organized subjectivity and the existing social and political relationship, between freedom and necessity.*

*Parole chiave: marxismo, socialismo, educazione, classe operaia, colonialismo*

*Keywords: Marxism, socialism, education, working class, colonialism*

### 1. Introduzione

Alcune recenti pubblicazioni hanno riproposto all’attenzione di studiosi e ricercatori l’opera di Antonio Labriola, con particolare riferimento alla sua attività di pedagogista e di educatore che porta nelle aule universitarie, con il necessario scrupolo scientifico, l’interpretazione materialistica della storia.

I testi a cui facciamo riferimento sono il IV volume della Edizione Nazionale delle Opere di Antonio Labriola, *Scritti di pedagogia e politica scolastica 1876-1904*, curato da Nicola Siciliani de Cumis ed Elisa Medolla, pubblicato da Bibliopolis nel 2020; il libro di Alessandro Sanzo, *Storia del museo d’Istruzione e di Educazione*, Anicia, 2020 e il volume di Labriola, *Marx*, Edizioni della Normale di Pisa, 2019, che raccoglie alcune pagine tratte dal lascito manoscritto del Cassinate, rimaste inedite e date adesso alle stampe da Alessandro Savorelli e Davide Bondi.

Il primo dei due lavori citati raccoglie nove scritti di Labriola, tra i quali *Dell'insegnamento della storia*, *Notizie sull'ordinamento delle scuole secondarie in diversi stati stranieri* e la conferenza, tenuta il 22 gennaio 1888, *Della scuola popolare*, quando Labriola ormai si auto-definiva “teoricamente socialista”<sup>1</sup>.

Nel secondo volume Alessandro Sanzo ricostruisce la storia della più antica istituzione museale italiana dedicata alla scuola e all'educazione. Fondata nel 1873 e diretta prima dal geografo Giuseppe Dalla Vedova e poi, dal 1877 al 1891, da Antonio Labriola<sup>2</sup>.

Durante la direzione museale di Labriola l'istituzione svolse attività didattico-culturali, di consulenza per il Ministero della Pubblica Istruzione, collaborò con l'ufficio centrale di statistica alla realizzazione di studi comparativi riguardanti l'ordinamento della scuola popolare e l'insegnamento privato negli altri Stati.

Un ventaglio di attività che copre un arco temporale che va dal 1877 alla soppressione del Museo per decreto ministeriale nel 1891.

Sono anni particolarmente importanti per la maturazione intellettuale, pedagogica e soprattutto politica di Labriola, che passa dal liberalismo moderato a posizioni democratico-radicali per approdare, infine, al socialismo, allo studio e all'esposizione della concezione materialistica della storia.

L'ultimo dei lavori sopra citati raccoglie le lezioni di filosofia della storia che Labriola tra il 1890 e il 1896 – come ricorda Alessandro Savorelli nell'*Introduzione* – dedicò alle “origini del socialismo” e all'illustrazione del pensiero di Marx. Quindi una breve biografia del filosofo di Treviri, inserita dal professore romano nelle sue lezioni il 10 e il 24 maggio del 1893 e riproposta nei due anni successivi con alcune integrazioni, segue un breve schizzo sulla vita di Engels.

Nel corso del 1893-94 e in quelli immediatamente successivi il Cassinate si impegnò in una prima sintesi della “dottrina di Marx”, e tra il 7 e il 13 dicembre 1894 presentò *Una pagina di Marx sulla interpretazione materialistica della storia*. È la *Prefazione* del '59 a *Per la critica dell'economia politica*, riproposta nel primo *Saggio* e defini-

<sup>1</sup> A. Labriola, *Scritti politici 1886-1904*, a cura di V. Gerratana, Bari, Laterza, 1970, p. 118.

<sup>2</sup> All'opera del Labriola, in tale ambito, Sanzo ha già dedicato numerose e accurate ricerche, in proposito segnaliamo *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, con *Prefazione* di N. Siciliani de Cumis, Roma, Edizioni Nuova cultura, 2012.

ta da Labriola “una chiara e trasparente formula” dei “principi direttivi” del materialismo storico<sup>3</sup>.

Si tratta di materiale, scrive Davide Bondì in *Il Marx di Labriola. Dalle lezioni ai saggi*<sup>4</sup>, che il Cassinate intendeva utilizzare per elaborare alcuni opuscoli, con cui contribuire alla diffusione e alla riflessione sui principi fondanti la “dottrina”.

Tra le lotte popolari “e la coscienza sviluppata della rivoluzione proletaria – scriveva Labriola ad Engels il 30 marzo 1891 – manca in Italia un anello di congiunzione, che è ... la cultura socialista”<sup>5</sup>. All’Italia manca “mezzo secolo di scienza e di esperienza degli altri paesi. Bisogna colmare questa lacuna”, è necessario “scrivere libri per istruire quelli che vogliono farla da maestri”<sup>6</sup>.

Un lavoro particolarmente impegnativo che, come dicevamo, va preparando nelle sue lezioni universitarie, svolte con il necessario scrupolo scientifico, anche in considerazione del fatto che l’interpretazione materialistica della storia ha “bisogno per arrivare a maturità di un più largo studio e di analisi particolari”<sup>7</sup>. Non era pertanto nelle intenzioni del Labriola realizzare una semplice opera di divulgazione del marxismo, bensì quella di condurre il lettore dall’acquisizione dei concetti centrali della teoria e del metodo alla comprensione dei termini del dibattito allora in corso nell’ambito del socialismo europeo.

## 2. Maestri non “capi, nel senso giacobino della parola”

Era l’alternativa che Labriola annunciava per sé non essendo possibile, a suo parere, quell’ “azione pratica”<sup>8</sup> in cui aveva iniziato a cimentarsi con la parte democratico-progressista nella seconda metà degli anni Ottanta, spinto dal disgusto per il “presente ordine sociale”.

<sup>3</sup> Cfr. A. Savorelli, *Introduzione* ad A. Labriola, *Marx*, Pisa, Edizioni Normale di Pisa, 2019 pp. 11-12.

<sup>4</sup> Cfr. D. Bondì, *Il Marx di Labriola. Dalle lezioni ai saggi*, in *ivi*, p. 91.

<sup>5</sup> A. Labriola, *Carteggio III 1890-1895*, a cura di S. Miccolis, Napoli, Bibliopolis, 2003, p.127.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 228.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 269.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 228.

Già nel 1887, come dicevamo, Labriola si definiva “teoricamente socialista”<sup>9</sup>, negli anni immediatamente successivi gli accenti divennero sempre più netti fino all’uscita nel maggio 1890 dal Circolo Radicale, del quale era stato uno dei fondatori tredici mesi prima.

Il 20 giugno 1889 Labriola tenne una conferenza presso il Circolo operaio romano di studi sociali, il testo, *Del socialismo*, venne pubblicato poco dopo a cura dello stesso circolo. La “nuova dottrina” è qui assunta a completamento del liberalismo, che pertanto ha quale suo obiettivo dare alla “sovranità popolare il suo sostrato economico”, innestare le nuove forme di convivenza civile “sul comune tronco delle istituzioni liberali”<sup>10</sup>.

A distanza di alcuni mesi, il 10 aprile 1890, il “diritto al lavoro”, enunciato nella conferenza del 1889, cede il passo alla critica del “salariato” a cui il socialismo dovrà porre fine, una parola d’ordine che nei *Saggi* acquista un rilevante spessore teorico

Il “socialismo – scrive *In memoria del Manifesto dei Comunisti* – non può procedere dalla sommossa di una turba guidata da *alcuni*, ma deve essere e sarà il risultato dei proletarii stessi, che siano, già in sé, e per lungo esercizio, una organizzazione politica”. Il socialismo è da

intendere – continua Labriola – in modo integrale. ... , cioè, che ad una cosa solo i socialisti devono mirare: all’abolizione, cioè del salario; che una sola forma di società è quella che rende possibile, e anzi necessaria, la eliminazione delle classi: e cioè l’associazione che non produce merci; e che tal forma di società non è più lo *stato*, anzi è il suo opposto, ossia il reggimento tecnico e pedagogico della convivenza umana, il *selfgovernment* del lavoro<sup>11</sup>.

Ma il “salariato – scriveva a Pietro Mandré il 10 aprile 1890 – non finirà con i comizi, con voti, con sbandieratori e con tumulti”<sup>12</sup>, è necessario “il partito operaio e organizzato, ci vuole il senso vivo di un proletariato capace di resistere e di progredire, perché” i concetti “uscendo dal vago della teoria astratta, s’impongano come nuove forze e nuove forme della convivenza civile”<sup>13</sup>.

Alcuni giorni dopo nella citata lettera ad Ettore Socci, presidente del circolo radicale di Roma, il Cassinate dichiarava che il proletariato

<sup>9</sup> A. Labriola, *Per un governo parlamentare*, in Id., *Scritti politici*, cit., p. 118.

<sup>10</sup> Id., *Del socialismo*, in *ivi*, pp. 175-177.

<sup>11</sup> Id., *Saggio sul materialismo storico*, a cura di V. Gerratana, e A. Guerra, Roma, Editori Riuniti, pp. 43-45.

<sup>12</sup> Id., *Sul diritto al lavoro*, in Id., *Scritti politici*, cit., p. 214.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 213.

non aveva altra “speranza di riuscita” da quella di organizzarsi in partito autonomo. Il socialismo non poteva essere “un codicillo, una giunta, una nota, una postilla del gran libro del liberalismo”, non era la continuazione del moto liberale, “la rivoluzione sociale è tutt’altra dalla borghese, nei fini, nei mezzi e nella tattica”<sup>14</sup>.

Non va dimenticato che tra la conferenza del 20 giugno 1889 e la lettera a Ettore Socci di un anno dopo si colloca il primo confronto con il giovane Filippo Turati a proposito dell’ordinamento della colonia eritrea. Era l’occasione per Labriola per un “esperimento di socialismo pratico”<sup>15</sup>, ma per l’avvocato milanese “il socialismo *si fa*, non *si prova*”<sup>16</sup> e in chiusura informava il suo interlocutore che tutti i suoi sforzi erano rivolti alla costituzione del “partito operaio”. Ogni “sforzo non diretto a organizzare, qui, i proletari, si rivolge, oggi come oggi, in uno sperpero di energie e quasi in un tradimento”<sup>17</sup>.

Parole che ebbero sicuramente un peso per Labriola se a poche settimane dal confronto con Turati il partito operaio diventa per il Cassinate l’obiettivo primario da conseguire.

Un partito scrive a Turati il 21 aprile, “che si deve venir costituendo per l’azione spontanea dei lavoratori messi in opposizione col capitalismo dalle stesse condizioni di fatto, e dalla propaganda con oculatezza”. Ai socialisti “teorici” il compito di “offrire le armi più generali e comuni”, senza pretendere di precedere “il movimento proletario con proposte anticipate, premature, astratte”<sup>18</sup>.

Con la lettera aperta a Ettore Socci, *Proletari e radicali*, Labriola chiudeva consapevolmente una fase della sua attività politica, di socialista all’interno del più generale movimento democratico; il socialismo non poteva che svilupparsi se non come movimento autonomo, libero da ogni tutela borghese.

La separazione quindi dai radicali era una condizione necessaria ma non ancora sufficiente; l’autonomia del movimento operaio sarebbe stata assicurata solo dalla formazione di un partito socialista, politi-

<sup>14</sup> Id., *Proletariato e radicali*, in *ivi*, pp. 221-22.

<sup>15</sup> Cfr. V. Orsomarso, *Il progresso intellettuale di massa*, con *Presentazione* di N. Siciliani de Cumis, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2006, pp. 18-20.

<sup>16</sup> Id., *Un esperimento di socialismo pratico*, in Id., *Scritti politici*, cit., pp. 202-203.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 206.

<sup>18</sup> Id., *Carteggio III 1890-1896*, cit., p. 33.

camente indipendente e cosciente nei suoi scopi, sull'esempio della socialdemocrazia tedesca.

Era in questa convinzione la radice della polemica con Filippo Turati, per il quale l'obiettivo principale e più immediato era quello di dare al frammentato e sparso proletariato italiano un minimo di unità organizzativa e di coesione culturale.

Le differenze tra il professore romano e il socialista milanese vanno affiorando fin dalla elaborazione dell'*Indirizzo* al congresso di Halle della SPD<sup>19</sup>: preoccupato per lo scarso numero di “socialisti veri e propri”<sup>20</sup> il secondo, di ben altro orientamento il primo per il quale essere socialisti implicava, al momento, “il coraggio di essere minoranze”<sup>21</sup>, “un piccolo partito”<sup>22</sup> ma capace di “rappresentare nettamente la dottrina socialista”<sup>23</sup>. In più una forza minoritaria avrebbe avuto il pregio di non cadere nelle trappole del trasformismo, ormai da tempo caratterizzante la politica italiana.

Turati, però, avvertiva Labriola che un “partito socialista od operaio, nel puro senso della parola, in Italia”, anche nelle regioni più avanzate, “*non esisteva ancora*”, si trattava “di aiutarne i germi, mano mano che lo sviluppo della industria e la diffusione delle idee” lo andava “alimentando”. Era necessaria un’azione di propaganda presso gli operai e la “borghesia magra”, creare “attorno al moto operaio nascente un ambiente meno ostile”<sup>24</sup>.

Anche a tale scopo doveva servire la “Critica sociale”<sup>25</sup>, che doveva essere una “tribuna aperta a tutte le intelligenze oneste e sincere”. Il nuovo periodico non doveva perdere quel “carattere largo e un po' eclettico” che era proprio di “Cuore e critica”, sgradito al Labriola ma necessario per rendere la rivista “vitale anche mercantilmente”.

<sup>19</sup> L'*Indirizzo* venne scritto, a nome della Lega socialista di Milano e del Comitato centrale del Partito operaio italiano, per il congresso della socialdemocrazia tedesca tenutosi ad Halle dal 12 al 18 ottobre 1890; il primo dopo dodici anni dall’emanazione delle leggi antisocialiste volute da Bismarck il 1868 che avevano posto la SPD in uno stato di semiclandestinità. L'*Indirizzo*, proposto da Labriola, segnò l’ingresso dei socialisti italiani nell’ambito del socialismo europeo.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 116.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>25</sup> Il 21 dicembre 1890 uscì l’ultimo numero di “Cuore e critica”, il 15 gennaio 1891 Turati, che aveva prelevato da Ghisleri la rivista, teneva a battesimo la “Critica sociale”

Bisognava creare un’impresa editoriale comprensiva di una “piccola biblioteca popolare” per contribuire a realizzare ciò che più mancava, una “coscienza socialista”<sup>26</sup>, che per Turati doveva avere a fondamento una visione del “trapasso” come conclusione di una lunga e “inarrestabile” maturazione del nuovo ordine sociale in seno all’antico.

Il materialismo storico a cui si richiamava Turati era fortemente calcato su una visione deterministica ed economicistica. Il mutamento si realizza in virtù dei movimenti “delle forze economiche a cui si accompagnano e succedono, rigidamente solidali con esse, adeguate trasformazioni politiche, religiose, familiari, intellettuali e morali”. Il movimento socialista non pretende “di presegnare il tempo, le forme e i termini di cotesta evoluzione nei suoi più intimi particolari, tende a disvelarne la linea generale e i fini principali e immancabili”<sup>27</sup>.

È evidente, nella premessa, sopra citata, al *Programma della Lega socialista milanese* del 1891, il richiamo ad una considerazione dello sviluppo sociale come graduale e inarrestabile, che si realizza per lenta accumulazione. Ogni tentativo di forzare le tappe della storia ha come solo risultato quello di ritardare il corso naturale degli eventi.

Per Turati, ispiratore del programma del 1891, la condizione umana progredisce per lenti processi di trasformazione dei rapporti e degli istituti sociali, con la stessa gradualità con cui procede l’evoluzione biologica.

Il prevalere di una visione evolucionistica all’interno del nascente movimento operaio non era un fenomeno circoscritto ai socialisti italiani, ma interessava gran parte della cultura della Seconda Internazionale, pervasa da una visione progressiva della storia che indicava nel socialismo la prossima e immancabile tappa della storia umana. Una filosofia condivisa tanto coloro che immaginavano il passaggio al socialismo come un processo graduale e pacifico quanto dai cosiddetti “ortodossi” che si affidavano al “crollo” del sistema giunto a piena maturità.

In Italia il positivismo evolucionista, l’adesione ad una idea di mutamento come passaggio graduale ma ineluttabile da uno stato di disgregazione ad uno stato di coerenza e di armonia crescente, consenti-

<sup>26</sup> A. Labriola, *Carteggio III 1890-1895*, a cura di S. Miccolis, Napoli, Bibliopolis, 2003, p. 109.

<sup>27</sup> *Programma socialista della Lega socialista milanese*, in “Critica sociale”, 20 aprile 1891, p. 90.

va di raccordare le aspirazioni del democraticismo repubblicano con le prospettive di un riformismo socialista, nutrito da un economicismo assunto a fattore determinante il movimento storico<sup>28</sup>.

Se Turati tentava, nei limiti della sua cultura, di impiantare l'azione politica in una realtà capitalistica periferica, Labriola, nel febbraio del 1891, annunciava di abbandonare qualsiasi impegno militante e di tornare ad essere quello che era già molti anni fa, "cioè un *filosofo del socialismo*, ... che" non aveva "niente di comune né teoricamente né praticamente con quanti in Italia si dichiarano *socialisti*"<sup>29</sup>.

Nonostante i duri giudizi espressi da Labriola sul socialismo italiano, è a Turati e ai riformisti che si deve, per lo più, il radicamento del partito in tutte le regioni, la creazione di un tessuto di organismi economici e sindacali proletari, la presenza dei socialisti negli enti locali e al governo di molte amministrazioni comunali in Emilia e Toscana. Inoltre "i riformisti – sottolinea Giovanni Genovesi – restano ... coloro che danno il là al programma educativo"<sup>30</sup>. Anche se "Gramsci denunciò con forza – continua lo storico dell'educazione – la concezione di scuola dei socialisti riformisti come del tutto aliena dall'esigenza di cultura del proletariato", tuttavia egli riconobbe che aveva "più giovato all'alfabetismo la propaganda socialista di tutte le leggi sull'insegnamento obbligatorio. Aveva destato il sentimento vivo del non essere solo individui di una piccola cerchia, di interessi immediati (il comune, la famiglia), bensì cittadini di un mondo più vasto"<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Se "il socialismo – dichiarava Turati dalla tribuna del Congresso di Bologna del 1904 – sarà lo sbocco della società progredita ... . Da oggi fino a quel giorno v'è confluenza di interessi fra sviluppo del socialismo e lo sviluppo dell'economia capitalistica" (F. Turati, *Le vie maestre del socialismo*, a cura di R. Mondolfo e G. Arfè, Napoli, Morano, 1966, p. 82).

<sup>29</sup> A. Labriola, *Carteggio III 1890-1895*, cit., p. 118. "Quest'anno – continua nella stessa lettera a Turati del febbraio 1891 – tratto all'Università come al solito l'etica sociale, e di più tratto della *interpretazione materialistica* della storia, spiegando anche il *manifesto comunista*. Questa è la mia opera di socialista, e più non farò" (*ivi*, p. 119).

<sup>30</sup> G. Genovesi, *Socialismo e educazione. Alcune considerazioni a partire dal caso ferrarese*, in E. Catarsi e G. Genovesi (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso Editore, 1993, p. 32.

<sup>31</sup> Cfr. Id., *Il mio Gramsci su educazione e scuola*, in "Rivista della Società di Politica, Educazione e storia", n. 6, 2017, pp. 9-10. Sempre sulla scuola e il socialismo riformista, T. Tomasi (a cura di), *Scuola e società nel socialismo riformista*, Firenze, Sansoni Editore, 1982.

Ma la fiducia nella progressività della storia, in un “materialismo storico pel quale non gli uomini fanno le cose ma le cose gli uomini”<sup>32</sup> rende il gradualismo turatiano incapace di ipotizzare un processo riformatore in grado di affrontare i grandi problemi nazionali, in primo luogo, la questione meridionale. Anzi l’evoluzionismo positivistico che lo specificava mutava lo scontro tra capitale e lavoro nello scontro fra “due diverse Italie”. Fra “il Medio Evo feudale, che domina nel Meridione e spande le sue propaggini in tutta la campagna italiana, e gli inizi dell’età moderna, della fase industriale che albeggia nelle plaghe più civili e più colte specialmente del Settentrione”<sup>33</sup>. Il che implicava per il movimento operaio e socialista, in considerazione delle condizioni di arretratezza complessiva in cui si trovava ad agire, stabilire un rapporto di alleanza con i settori più dinamici della borghesia ai fini del compimento del capitalismo, il che avrebbe segnato il passaggio alla lotta per la realizzazione del programma socialista vero e proprio.

Tanto Turati quanto Labriola convenivano sulla necessità di mettersi disciplinatamente al passo con i tempi, con la necessaria modernizzazione capitalistica, di cui temperare gli eccessi. L’Italia non aveva ancora compiuto la sua rivoluzione capitalistica e democratico – borghese, ed è su questa strada che le forze operaie dovevano spingerla in quanto rappresentava la premessa ad una futura iniziativa politica socialista.

Io – scriveva Labriola a Pasquale Villari il 13 novembre 1900 – ho sempre inteso il socialismo come un mezzo ... per isviluppare il senso politico nella moltitudine; ... per educare parte degli operai che è educabile alla organizzazione di classe; ... per opporre alle varie camorre che si chiamano partiti una forte compagine popolare; ... per costringere i rappresentanti del governo alle riforme economiche utili a tutti. Il resto della propaganda socialista, nel senso specifico della parola, non può avere effetto pratico quanto all’Italia che per le generazioni di là da venire<sup>34</sup>.

La scissione fra l’azione quotidiana e la ricerca del conseguimento dello scopo finale, evidente tanto in Labriola quanto in Turati, non era la semplice conseguenza della perifericità della realtà italiana, ma specifica l’intera vicenda del movimento socialista e non solo. Nella mi-

<sup>32</sup> La Critica sociale, *Tattica elettorale il nostro parere*, in “Critica socialista”, 16 gennaio 1895, p. 22.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> A. Labriola, *Scritti politici*, cit., p. 464.

sura in cui veniva accantonata la concezione dialettica di Marx, che ricorreva alla formula della “partecipazione cosciente ai processi obiettivi” per indicare l’intervento attivo e continuo del proletariato per orientare e accelerare i processi storici, si faceva posto ad un piatto evolucionismo.

A tale proposito, alcuni anni dopo la Rivoluzione russa del 1905, Karl Kautsky, per il quale la guerra russo-giapponese e gli eventi immediatamente successivi avevano aperto una fase di forte instabilità, dichiarava che la

socialdemocrazia è un partito rivoluzionario, non un partito che fa le rivoluzioni. Noi sappiamo che il nostro fine può essere raggiunto soltanto per mezzo di una rivoluzione, ... è ... poco in nostro potere fare questa rivoluzione, quanto è in potere dei nostri avversari di impedirlo<sup>35</sup>.

Il compito dei socialisti, pertanto, non era quello di organizzare la rivoluzione, bensì di organizzarsi per la rivoluzione. Rimandando l’intervento attivo delle masse al momento in cui la rivoluzione sarebbe scoppiata automaticamente e indipendentemente dall’agire degli uomini, veniva meno ogni riflessione sul legame fra l’azione di ogni giorno e la transizione, per quanto graduale, ad un diverso assetto dei rapporti sociali e politici.

Nell’“accresciuta instabilità”, nell’“inasprimento di tutte le contraddizioni sociali e nazionali”<sup>36</sup>, scrive Kautsky nel 1909, “procediamo in direzione del socialismo” come “necessità di legge naturale”<sup>37</sup>.

La crescente concentrazione del capitale crea “le premesse dell’organizzazione sociale della produzione”, contemporaneamente accresce il numero dei proletari e il peso delle loro organizzazioni. Ciò che “appare ai ‘riformisti’ come la pacifica maturazione verso il socialismo, è soltanto – scrive Kautsky – la crescita della forza delle due classi ... che si fronteggiano”. La contrapposizione non può che terminare “con il rovesciamento e con l’espropriazione della classe dei capitalisti. Poiché il proletariato è indispensabile alla società” mentre “la classe dei capitalisti è resa superflua”<sup>38</sup> dallo stesso processo di concentrazione di macchine e uomini che separa la proprietà dalla produzione e dalla gestione.

<sup>35</sup> K. Kautsky, *La via al potere*, Bari, Laterza, p. 71.

<sup>36</sup> K. Kautsky, *La via al potere*, cit., 26.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>38</sup> K. Kautsky, *op.cit.*, pp. 36-38.

“In ultima istanza” i capitalisti sono destinati ad estinguersi come ceto produttivo per l’incapacità di adattarsi ai mutamenti insiti nel modo di produzione capitalistico. Mentre la “disponibilità assoluta” richiesta agli operai per far fronte al “variare delle esigenze del lavoro”<sup>39</sup> fa del proletariato la soggettività chiamata ad assumere la direzione della produzione nel momento in cui il sistema non sarà più in grado di governare le proprie contraddizioni. Nell’attesa che l’evento venga a maturazione un solo compito spetta ai lavoratori: organizzarsi. Tutto il resto appartiene ad una tattica considerata indipendente dal “trapasso”.

Un’interpretazione evoluzionistica del marxismo che stabilisce l’ineluttabilità dell’avanzamento socialista in ragione della capacità dei soggetti sociali di adattarsi alle variazioni dell’ambiente.

L’esito in ogni caso è garantito, non diversamente da quanto emerge dalla concezione materialistica del Labriola che si affida, hegelianamente, allo svolgersi della “*storia*”, “la sola e reale signora di noi uomini tutti”<sup>40</sup>.

Ritornando a Turati e Labriola, divisi sui caratteri che l’organizzazione socialista doveva assumere, divisi dalla formazione culturale (hegeliana quella del professore romano, evoluzionistica e positivista quella dell’esponente del socialismo riformista italiano) concordavano nel ridurre la *praxis* ad un avvicinarsi al “fare delle cose”<sup>41</sup>.

In questo quadro per Labriola l’educazione, compresa quella politica, risulta essere essenzialmente adattamento degli uomini alle date condizioni di esistenza, è “qualcosa di condizionato e limitato”, “corrispettivo”, al pari della morale, “alle condizioni sociali”<sup>42</sup>. La pedagogia appare fortemente determinata dalla realtà storica ed era un progresso rispetto a quella “pedagogica ... individualistica e soggettiva” che concepiva il fatto educativo come avulso dalla più vasta realtà sociale<sup>43</sup>. Allo stesso tempo Labriola sottovalutava la dialettica tra socie-

<sup>39</sup> K. Marx, *Il capitale*, vol. I, Roma, Editori Riuniti, 1970, p. 535.

<sup>40</sup> A. Labriola, *Da un secolo all’altro 1897-1903*, a cura di S. Miccolis e A. Savorelli, 2012, p. 24.

<sup>41</sup> A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, in Id., *Saggi sul materialismo storico*, cit., p. 223.

<sup>42</sup> Id., *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, in *ivi*, p. 141.

<sup>43</sup> Cfr. *ivi*, p. 140.

tà, processi politici e formativi che per Gramsci, invece, è il senso della terza tesi su Feuerbach.

### 3. Educare “parte degli operai che è educabile”

Al momento, scriveva Labriola ad Engels pochi giorni prima della fondazione del partito socialista, “l’azione pratica in Italia non è possibile. Bisogna scrivere libri per istruire quelli che vogliono farla da maestri. Manca all’Italia mezzo secolo di esperienza degli altri paesi. Bisogna colmare tale lacuna”<sup>44</sup>.

Un lavoro che al momento passa per le sue lezioni universitarie<sup>45</sup>, svolte con il necessario scrupolo scientifico, anche in considerazione del fatto che l’“interpretazione materialistica della storia” ha “bisogno per arrivare a maturità di un più largo studio di analisi particolari”<sup>46</sup>.

Ma trattare in un opuscolo “(– qui i libri non li legge nessuno –) quello, o parte di quello” che aveva “insegnato”<sup>47</sup>, in modo rigoroso e allo stesso tempo accessibile e didatticamente efficace, non era agevole. Non tutto poteva essere messo “in forma di libro” ma l’impresa andava fatta, in un paese in cui il movimento operaio non era uscito “dal Bakunismo”; dove bisognava sostituire alla “tattica delle sommosse” l’“educazione democratica” della massa proletaria, facendo leva sul confronto e la discussione con i “suoi rappresentanti” perché faccia “sue, esaminandole, le idee e le proposte, che quelli per anticipazione di studio o di scienza abbiano intuito e presagito”. Solo così “*la dittatura del proletariato* ... sarà il risultato dei proletari stessi che siano, già in sé, e per lungo esercizio una organizzazione politica”<sup>48</sup>.

Un processo rivoluzionario profondamente democratico che per essere tale andava sostenuto, come sottolineavamo poc’anzi, da una solida attività educativa e autoeducativa, da praticare nell’ambito delle “nuove istituzioni spontanee”<sup>49</sup>, come le Camere del lavoro che “pre-

<sup>44</sup> A. Labriola, *Carteggio III 1890-1895*, cit., p. 228.

<sup>45</sup> In proposito ci permettiamo di rinviare a V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova cultura, 2015, pp. 48- 65.

<sup>46</sup> A. Labriola, *Carteggio III 1890-1895*, cit., p. 269.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 567.

<sup>48</sup> A. Labriola, *Carteggio IV 1896-1896*, a cura di S. Miccolis, Napoli, Bibliopolis, 2004, pp. 43-44.

<sup>49</sup> *Id.*, *Scritti politici 1886-1904*, cit., p. 482.

parano il *Comune dei lavoratori*”<sup>50</sup>. Attività per la quale sono necessari “quelli che vogliono farla da maestri”, quella “parte degli operai che è educabile” e alla cui formazione Labriola intende contribuire come dichiarava ad Engels fin dal maggio 1891.

È necessario sottrarre i settori più coscienti del movimento operaio ad ogni suggestione anarchica, perché acquisiscano i termini di una “dottrina” che consapevole di essere prodotto del movimento reale non cede ad alcun proclama giacobino.

Dal punto di vista del comunismo critico, è “la società tutta intera che in un momento del suo processo generale scopre la causa del suo fatale andare”; la “previsione storica” che sta al fondo della dottrina non può avere natura cronologica né può essere “la dipintura anticipata di una configurazione sociale, come fu ed è proprio delle antiche e nuove profezie e apocalissi”. “La previsione, che il *Manifesto* per la prima volta accennava, era ..., per dirla in una parola”, “*morfologica*”<sup>51</sup>.

Previsione stabilita sulla base di uno studio “genetico”, che “consiste nell’andare dalle condizioni ai condizionati, dagli elementi della formazione alla cosa formata”<sup>52</sup>; che muove al ritrovamento “dei veri e propri principii e moventi di ogni sviluppo umano”, dai “cangiamenti”, riguardanti i “processi economici della struttura sottostante”<sup>53</sup>, all’ “avvento di una società, che svolgendosi dalla presente, e anzi dai suoi contrasti, per leggi immanenti del divenire storico, metta capo in una associazione senza antitesi di classe”<sup>54</sup>.

Affermazioni che sembrano giustificare le obiezioni di Vilfredo Pareto per il quale la sola differenza tra i materialisti “scismatici” alla Loria e i marxisti “ortodossi” come Labriola risiede nel fatto “che per i primi ‘la struttura economica’ ” è “causa immediata dei fenomeni storici, mentre per i secondi non è che mediata”. Per Labriola, che ricorre ad Engels, “si tratta solo di spiegare in ‘ultima istanza’ ogni fatto storico per *via della sottostante struttura economica*”, quando invece, continua Pareto “si tratta di sapere se questa ‘struttura economi-

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 485.

<sup>51</sup> A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei Comunisti*, in *Id.*, *Saggi sul materialismo storico*, cit., p. 35.

<sup>52</sup> *Id.*, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, in p. 77.

<sup>53</sup> *Id.*, *In memoria del Manifesto dei Comunisti*, in *ivi*, p. 35.

<sup>54</sup> *Id.*, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, in *ivi*, p. 109.

ca' non sia essa stessa in certi casi, effetto anziché causa"<sup>55</sup> dei fenomeni storici.

Ma nello stesso saggio Labriola, precisa che non solo bisogna evitare di ridurre "gli uomini" a "marionette, i cui fili sono tenuti e mossi ... dalle categorie economiche", in più queste "categorie sono esse stesse divenute e divengono come tutto il resto"<sup>56</sup>.

Il fattore economico va concepito innanzitutto storicamente, non può essere considerato separatamente dagli altri fattori, non è una sfera antecedente e preliminare la mediazione umana. La "sottostante struttura economica", il variare delle sue forme, che i marxisti assumono "a filo conduttore"<sup>57</sup> dell'indagine, nulla ha a che fare con una concezione naturalistica dell'economia che ha per oggetto i comportamenti degli individui astratti dal quadro storico e sociale.

La storia "è storia del lavoro" che "è il nerbo del vivere umano", è "l'uomo stesso che si svolge"<sup>58</sup> nell'ambito delle relazioni sociali che egli stesso stabilisce nella sfera della produzione.

Da "premessa di ogni umana esistenza", "di ogni progresso", il lavoro diventa condizione "di soggezione del più gran numero degli uomini" alla "comodità di pochi"<sup>59</sup>. Nella produzione gli uomini non agiscono solo sulla natura per creare un "ambiente artificiale ma agiscono anche gli uni sugli altri", stabiliscono legami e rapporti.

Siamo ben lontani da un concetto naturalistico dell'economia proprio del marginalismo, la storia come storia del lavoro è un conoscere operando, il che implica "lo sviluppo ... della attitudini mentali e delle attitudini operative"<sup>60</sup>, distribuiti in ragione dei rapporti che gli uomini stabiliscono tra di loro nel corso degli eventi e del tempo, che non può essere accelerato come lo svolgersi dei processi non può essere orientato in quanto governato da necessità.

#### 4. *La crisi del marxismo e il colonialismo*

Nel 1896 Labriola avvertiva un'imminente e lunga crisi del socialismo per l'inadeguatezza delle "stesse teorie marxiste" a comprendere

<sup>55</sup> V. Pareto, *Del materialismo storico*, in Id., *Scritti sociologici*, a cura di G. Busino, Torino, Utet, 1966, p. 214.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>57</sup> A. Labriola, *Del materialismo storico*, cit., p. 109.

<sup>58</sup> Id., *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, cit., p. 222.

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 239.

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 196.

“i nuovi fenomeni economico-sociali dell’ultimo ventennio”<sup>61</sup>. La strumentazione di cui usufruiva la filosofia della prassi non sembrava in grado di abbracciare e comprendere il “grande spostamento - Giappone - Cina - Russia - Africa - il mercato mondiale”<sup>62</sup>.

Sulla “pausa relativamente lunga nello sviluppo del socialismo” ritorna in una lettera del 24 settembre 1896 indirizzata ad Eduard Bernstein<sup>63</sup>, ancora l’8 ottobre 1898<sup>64</sup> e il 12 novembre<sup>65</sup> dello stesso anno nella corrispondenza con Kautsky.

L’ “intuizione della vita e del mondo, la quale si compendia nel nome di materialismo storico – scrive nel 1899 –, non è giunta a perfezione negli scritti di Marx ed Engels, e dei loro prossimi seguaci”, “la dottrina procede ancor lenta, e forse procederà allo stesso modo per un buon pezzo”. Ciò non toglie che, “senza proclamarsi scopritori o autori della crisi del Marxismo, si possa esser seguaci anche all’ora presente del materialismo storico”, procedendo “alla conveniente revisione dei concetti, che abbiano subito o subiscano correzione dal corso naturale del pensiero”<sup>66</sup>.

Rivisitare e aggiornare l’apparato concettuale e metodologico del marxismo è possibile ed è necessario, fermo restando il “nerbo” del materialismo storico: “la concezione generale dello sviluppo storico sotto l’angolo visuale della rivoluzione proletaria”<sup>67</sup>, l’autonomia teorica del marxismo.

“L’esperienza di questi ultimi cinquant’anni”, aveva scritto qualche anno prima in *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, “ci porta ad intendere lo sviluppo dell’era nuova secondo una misura di tempo ... assai lenta a confronto del rapido ritmo che concepivano una volta i socialisti intinti di giacobinismo rivissuto”<sup>68</sup>. Alcuni anni dopo, durante la lezione del 15 aprile 1901, dichiarava che “il sistema capitalistico ha tanto tempo quanto gliene dà la possibilità di estendersi a tutto il

<sup>61</sup> A. Labriola, *Carteggio 1896-1898*, cit., p. 189.

<sup>62</sup> *Ivi*, pp. 209-211.

<sup>63</sup> Il “congresso di Londra” lo aveva rafforzato nella persuasione che il movimento socialista avrebbe vissuto “una pausa relativamente lunga nello sviluppo del socialismo” (*ivi*, p. 209).

<sup>64</sup> Cfr. *ivi*, p. 640.

<sup>65</sup> Cfr. *ivi*, p. 662.

<sup>66</sup> A. Labriola, *Da un secolo all’altro 1897-1903*, a cura S. Miccolis e A. Savorelli, Napoli, Bibliopolis, 2012, pop. 53-54.

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 52.

<sup>68</sup> *Id.*, *Discorrendo*, in *Saggi*, cit., p. 272.

mondo”<sup>69</sup>. Di tale processo di sussunzione sono agenti i popoli che, nell’attuale quadro storico, assumono “una posizione attiva”<sup>70</sup>, “posizione ... sempre tenuta, alla fin delle fini e nel tutt’insieme, dai *neo-germani* e dai *neo-latini*”<sup>71</sup>, adesso anche dai “loro derivati d’America” e più recentemente dai giapponesi, avviati “nel rapido ciclo della conquista tecnico-capitalistica del mondo”<sup>72</sup>. Mentre

non una sola delle genti, non un solo dei varii conglomerati di genti, non un solo dei quasi popoli, su i quali l’Islam esercitò per più d’un millennio la sua forte influenza, s’è visto ad assorgere di recente a nuova vita per ispontanea e rigeneratrice appropriazione degli elementi che il mondo europeo è andato offrendo<sup>73</sup>.

Non c’è, dunque, da meravigliarsi, continua Labriola, “se la politica della conquista, della supremazia ... sia stata e rimanga l’inevitabile conseguenza, il potente ausilio e l’istrumento decisivo della espansione capitalistico -borghese”<sup>74</sup>.

Dichiarazioni che, svolte nel momento in cui si accinge ad esporre “alcune caratteristiche del secolo decimonono”, per chiarire “la configurazione del mondo civile” nel “prossimo passaggio da un secolo all’altro”<sup>75</sup>, sembrano evocare quella “storia mondiale” di cui popoli ed “eroi” sono mezzi di realizzazione, anche se il movimento inverte il corso, non più “da oriente a occidente”<sup>76</sup>, ma dall’Europa al Pacifico.

Nella “lunga pausa” che attende il socialismo si tratta “di sapere cosa convenga di fare”<sup>77</sup>; ma l’unica risposta che Labriola è in grado di dare è quella di favorire l’espansione del capitalismo all’intero “orbe terraqueo” quale fattore imprescindibile del “trapasso” al nuovo ordine sociale.

Ecco allora che “più larghi si fanno i confini del mondo borghese, più popoli vi entrano, abbandonando e sorpassando le forme inferiori di produzione, ed ecco che più precise e sicure divengono le aspetta-

<sup>69</sup> Id., *Da un secolo all’altro*, cit., p. 201.

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>71</sup> *Ibidem*.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> *Ibidem*.

<sup>74</sup> *Ivi*, pp. 104-105.

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>76</sup> G. W.F. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia*, a cura di G. Bonacina e L. Sichirollo, Roma-Bari, 2003, p. 90.

<sup>77</sup> A. Labriola, *Carteggio 1896-1898*, cit., p. 395.

zioni del comunismo”<sup>78</sup>. Così scriveva *In memoria del Manifesto dei comunisti*.

Tre anni dopo, rispondendo con una lettera al direttore della rivista “Mouvement socialiste”, Hubert Lagardelle, che aveva chiesto un suo intervento su *I presupposti del socialismo e i compiti della socialdemocrazia* di Eduard Bernstein, dichiarava che dietro quella “che pomposamente chiamano *crisi del marxismo*”<sup>79</sup> c’era una questione sostanziale. “Le ardenti, e vive, e frettolose aspettative di alcuni anni fa – le aspettative troppo precise nei particolari e nel colore – danno oramai di cozzo nelle più complicate resistenze dei rapporti economici, e nei più intricati ingranaggi del mondo politico”. Coloro che non sono in grado

di mettere all’unisono il loro *tempo psicologico* ... col ritmo del *tempo delle cose*, si stancano a mezza via e si metton fuori delle linee. I soli proletari posso contare sul tempo indefinito, e solo essi sono e cresceranno indefiniti di numero.

Si complich pure, come e quanto vuole, il *sistema capitalistico*, esso non può fare a meno di moltiplicarli e di educarli<sup>80</sup>.

Ecco che nelle date condizioni, per ciò che concerne in particolare l’Italia, “alla parte sana e verace del movimento socialistico ... non è dato per ora dalle circostanze altro ufficio da quello in fuori di preparare la educazione democratica del popolo minuto”<sup>81</sup>. Circostanze date dal “progresso lento e incerto dell’economia nazionale, per la massima parte agraria”, dall’ “agitarsi di *forze elementari* contro di uno stato di cose in cui esse forze non trovano la necessaria coercizione, quella coercizione ... che è propria di un sistema borghese ad irrigimentare i proletari”<sup>82</sup>. Labriola invita a guardare alla massa di proletari espulsi dalle campagne e dall’artigianato in declino che non trovano posto né nella “grande industria” che non si affretta a “svolgersi”<sup>83</sup> né nelle “patrie colonie”.

<sup>78</sup> A. Labriola, *In memoria del Manifesto dei Comunisti*, cit., p. 63.

<sup>79</sup> Id., *Scritti politici 1886-1904*, cit., p. 436.

<sup>80</sup> Ivi, pp. 440-441.

<sup>81</sup> Id., *Discorrendo di socialismo e filosofia*, cit., p. 270.

<sup>82</sup> Ivi, p. 269.

<sup>83</sup> Ivi, p. 270. “Io spero – rivolgendosi agli studenti il 14 novembre del 1896 – che voi vedrete un’Italia, nella quale l’atavistico assetto della cultura dei campi sarà soppiantato dalla introduzione delle macchine e dalle larghe applicazioni della chimica; e che vediate strappata ai corsi superiori dei fiumi, e forse alle onde del mare ed ai venti,

Il 21 febbraio 1897, nel corso di una manifestazione in sostegno della Grecia contro la Turchia, ricordava ai socialisti “che non ci può essere progresso nel proletariato, là dove la borghesia è incapace di progredire”. Era necessario mettere “il piede sulla terra ferma della politica” e rendersi conto che il paese ha bisogno “di terreno coloniale, e la *Tripolitania*” a ciò era “indicatissima” ora che la Porta d’Oriente si stava sfaldando. Labriola sollecita la partecipazione italiana alla “gara conquistatrice” in corso, “che è sempre legittima là dove non sono nazionalità vitali”<sup>84</sup>.

Dopo il discorso di Labriola del 21 febbraio 1897 intervennero sulla “Critica sociale”, in un articolo editoriale, Anna Kuliscioff e Turati che precisarono la posizione dei socialisti italiani sull’insurrezione cretese che “meritava” le “più vive simpatie dei popoli civili e dei partiti popolari”. Ma i socialisti non potevano confondersi con forze sociali e politiche che esprimevano e rappresentavano interessi opposti a quelli popolari: con “filoellenici” che in casa loro erano “più turchi dei turchi”, con “le plutocrazie nazionali” pronte ad allargare il conflitto per lucrare<sup>85</sup>.

Il tema del colonialismo non era questione nuova per Labriola, già nel 1890 con una lettera al deputato radicale Alfredo Baccarini, sollecitava, tutti coloro che si erano opposti all’impresa del Mar Rosso, a discutere, a cose fatte, “del modo di ordinare la colonia”.

Non era lecito, chiedeva Labriola, “proprio ora, in mezzo a questo gran moto e a questa gran lotta della giovane Europa contro tutta la corrente del liberalismo economico, di piantare lì nell’Eritrea un sistema di proprietà nuova”?

L’articolo 4 della “legge sottoposta all’approvazione della Camera” dà “facoltà di ‘concedere a società, ed a privati italiani, indigeni e stranieri, terreni demaniali di qualsivoglia altra natura, e determinare le condizioni’ ”. L’articolo, pertanto, è “assai vago e impreciso ..., mira a mettere la terra ancora libera da ogni titolo di diritti storici e stabiliti in piena balia dei capitali dell’impresa, perché vi sorga su tutto un

la forza generatrice della elettricità, che sola può compensarci del carbon fossile che ci manca. Io mi auguro che voi vedrete spariti dall’Italia gli analfabeti, e con essi gli uomini che non son cittadini, e le plebi che non son popolo” (A. Labriola, *Da un secolo all’altro 1897-1903*, cit., p. 34).

<sup>84</sup> A. Labriola, *Per Candia*, in Id., *Scritti politici 1886-1904*, cit., pp. 433-434.

<sup>85</sup> F. Turati, A. Kuliscioff, *La insurrezione di Candia e i socialisti*, in “Critica sociale” 1° marzo 1897, pp. 65-67.

nuovo sistema d’inverecondo sfruttamento; e non s’esce d’una linea della peggior tradizione della politica coloniale”.

Le scelte che si stavano facendo in sede governativa non avrebbero offerto ai contadini che emigravano la possibilità “di acquistare in Eritrea dei piccoli lotti”, poiché non veniva offerto loro alcun sostegno. Di “coteste terre ... si farà esclusivo beneficio di pochi, che vi acquisteranno una nuova ricchezza abusiva”.

Pertanto, continuava,

teniamo la terra a titolo di proprietà di Stato, ed aspettiamo, studiando. Si faccia di creare un sistema di coltivazione, diretta o sussidiata. Proviamo le forme della partecipazione o della Cooperativa. ... Questa terra non offre imbarazzi di tradizione e di diritti acquisiti: occasione ottima per un esperimento di socialismo pratico ... . Persuadiamoci che col glorioso centenario del 1889 è ormai chiuso il periodo della rivoluzione liberale, cominciata il 6 aprile 1789. L’individualismo cede il posto alla socialità!<sup>86</sup>

In chiusura Labriola invitava Crispi in virtù del suo passato mazziniano, orgogliosamente rivendicato, a rendere “omaggio, almeno in Africa, al semisocialismo cooperativo di Giuseppe Mazzini”<sup>87</sup>.

Era un passo che la nazione tutta intera è chiamata a fare, perché “non ci capiti come nel secolo decimosesto, quando, date le armi del nostro ingegno e dell’umanesimo al mondo civile, noi cedemmo al sorgere della nuova Europa”<sup>88</sup>.

L’Italia era così sollecitata a tenere il passo con la modernità che Labriola in quella fase identificava in una “rivoluzione pacifica e sociale”<sup>89</sup>, di cui l’esperimento sopra enunciato poteva essere parte.

Tra le obiezioni mosse da Turati alla proposta del Cassinate, che lo aveva interpellato, la più rilevante riguardava “il tentativo sperimentale di socialismo pratico”, “*esso si fa, non si prova*”.

L’economia patriarcale, quella a schiavi od a servi, il feudalesimo, il cristianesimo, la rivoluzione francese e il regno della borghesia, avvennero, non si sperimentarono. Avvennero e vennero alla loro ora, quando essi non potevano non essere, quel che prima era non poteva essere più. Forzare l’evoluzione, cancellare un perio-

<sup>86</sup> A. Labriola, *Scritti politici, 1886-1904*, cit., pp. 200-203.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 202.

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 203.

do economico, saltare a piè pari dalla tribù africana al collettivismo sembrami un sogno<sup>90</sup>.

Il socialismo per Turati non può che essere il frutto di una evoluzione di cui non si può alterare il ritmo, anche se precisa che i nuovi paesi “possono percorrere certi stadi più rapidamente, ma tratti a rimorchio dai paesi civili”<sup>91</sup>.

La posizione assunta da Turati non era supportata da un’analisi storica ma da motivi di ordine contingente. Così quattordici anni dopo si schierò contro l’impresa libica ma la sua opposizione alla guerra coloniale era giustificata dall’antieconomicità di quella “mortifera arena”. Tra i socialisti italiani nessuno si era impegnato nell’analisi della fase imperialistica, non risultava chiaro che parte avessero le forze industriali e finanziarie più avanzate del paese.

Turati, intervenendo alla Camera il 23 febbraio 1912, si soffermò sul “valore economico assolutamente negativo della colonia” e, come gran parte della destra della Seconda Internazionale, affermò l’esistenza di “due politiche colonialiste”. Una ispirata alla ragione del commercio e della civiltà, l’altra era quella “della violenza delle armi”; inoltre, aggiungeva, poteva “esservi una forma” di colonialismo “intermedia che in varia misura” sorreggeva e assicurava “la civiltà colle armi. Ma la civiltà o precede o accompagna. La nostra è la violenza delle armi soltanto”.

La “nazione ancora acerba”, continua Turati, ha bisogno di progresso sociale e democratico, “non saprebbe competere oggi ancora colle nazioni più potenti e ricche”, lo sviluppo che il paese aveva conosciuto negli ultimi anni non doveva essere arrestato da “rischi internazionali” e da “gravami di spese militari”<sup>92</sup>.

Ritornando a quanto proposto da Labriola nel 1889, “È – scrive Turati – la solita questione delle colonie socialiste”, “un esperimento di socialismo isolato è un assurdo economico” destinato al fallimento. L’ “ambiente economico esterno l’asfissierà” e nella migliore delle ipotesi “sarebbe il frutto isolato della tenacia e della fede di un uomo, o di pochi uomini, un fenomeno di serra calda, null’altro”.

<sup>90</sup> *Ivi*, pp. 203-204.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 204.

<sup>92</sup> F. Turati, *La conquista di Libia e il Partito Socialista Italiano*, in “Critica sociale”, 1° marzo 1912, pp. 71-73.

Labriola, di fronte a tali affermazioni indietreggia e precisa di non credere “alla capacità dello Stato borghese di risolvere uno solo dei problemi sociali secondo gli intendimenti nostri”<sup>93</sup>; si tratta di rendere evidente l’impotenza dei “radicali progressisti e filantropi” che affidano allo Stato borghese la soluzione dei problemi sociali. Una proposta che aveva inoltre una finalità pedagogica, “mettere sotto gli occhi dei proletari”, attraverso un caso concreto, come *nasce* la proprietà borghese e come il capitale si impossessa della terra, come è “flagrante la contraddizione fra lo stato presuntivamente democratico e l’abuso della pubblica finanza a vantaggio di pochi”<sup>94</sup>.

Poco più avanti Labriola conferma di ritenere gli “esperimenti socialistici ... cosa difficile, chiunque li faccia”, ma se l’Africa “può rendere qualcosa” allora è utile non affrettarsi “a trasformare in legalmente commerciabile la terra libera”, ad aprire le “vie al salariato”, ma “favorire una cooperativa di lavoratori”<sup>95</sup>.

Undici anni dopo, con alle spalle le esternazioni svolte in occasione dell’insurrezione greco-cretese del 1897-98 a cui abbiamo fatto riferimento, Labriola ritorna a discutere di politica estera, sulla base della sua interpretazione del materialismo storico, con una lettera su “La Tribuna” del 3 agosto 1900. Ebbene, informava di aver scritto a diversi uomini politici che su la questione cinese “ ‘bisognava essere fermi nel concetto ’ ”, da lui espresso più volte, “ ‘che l’Italia non può volontariamente sequestrarsi dalla storia, dopo che per secoli n’era stata messa fuori dai fati’ ”. Mentre “il Pacifico soppianta l’Atlantico” noi “rimaniamo rannicchiati ancora nel Mediterraneo, che fu soppiantato dall’Atlantico tre secoli fa!”<sup>96</sup>. Una considerazione già espressa nel terzo saggio.

Turati sulla “Critica sociale” riaffermava invece il deciso rifiuto da parte dei socialisti di ogni politica di espansione militare “nella fattispecie verso Oriente”. La spedizione apparentemente di soccorso era fatta in concerto con paesi che, piegata la sollevazione dei boxers, si

<sup>93</sup> A. Labriola, *Scritti politici 1886-1904*, cit., p. 206.

<sup>94</sup> *Ivi*, p. 207.

<sup>95</sup> *Ibidem*.

<sup>96</sup> A. Labriola, *I socialisti e la questione cinese*, in *Id.*, *Scritti politici 1886-1904*, cit., p. 462.

sarebbero rivolti uno contro l'altro per spartirsi la Cina in zone di influenza<sup>97</sup>.

Labriola alcuni anni dopo, nella famosa intervista raccolta da Andrea Torre nell'aprile 1902, sottolineava che

gli Stati di Europa – ripeto concetti e frasi che ho altra volta espressi – sono in continuo e complicato divenire, in ciò ambiscono, conquistano, assoggettano e sfruttano in tutto il resto del mondo. L'Italia non può sottrarsi a questo svolgimento degli Stati che porta con sé uno svolgimento dei popoli. Se lo facesse, e potesse farlo, in realtà si sottrarrebbe alla circolazione universale della vita moderna; e rimarrebbe arretrata in Europa<sup>98</sup>.

Cioè in quella condizione “relativamente passiva” che il paese visse “in tutti gli anni anteriori al 1870”<sup>99</sup>, prima della conquista di Roma, consentita dalla sconfitta francese di Sedan; quando le nazioni europee si avviavano ad una politica non più circoscritta ad un ambito locale, nazionale o continentale ma che si proiettava in una dimensione “internazionale, anzi interoceanica o panoceanica”. Protagoniste del “dissidio fra Oriente e Occidente”, non più attribuibile, come Erodoto credeva, all' “invidia degli dèi”, ma alla concorrenza, all' “assioma della società liberale” che “si eserciterà attorno più furiosamente nel nuovo secolo”<sup>100</sup>.

Solo dopo il “risorgimento”, che si era “svolto ... più nel senso della storia passiva che in quello della storia attiva”<sup>101</sup>, a “Stato nuovo costituito”, da noi si prese consapevolezza che nella fase anteriore a quella data “le altre nazioni direttive” avevano posto “le premesse” e realizzata “la prima potente avviata alla presente espansione e gara veramente mondiale” e si riconobbe che “per grande Stato siam troppo piccoli”. E all' “aspettazione” di irripetibili fasti del passato sono state sostituite domande sulla capacità del nuovo Stato di misurarsi

<sup>97</sup> Cfr. F. Turati, *L'intervento italiano in Cina. Due semplici idee*, in “Critica sociale”, 16 luglio 1900, pp. 209-211.

<sup>98</sup> A. Labriola, *Sulla questione di Tripoli*, in Id., *Scritti politici 1886-1904*, cit., p. 492.

<sup>99</sup> Id., *Da un secolo all'altro. Considerazioni retrospettive e presagi (Frammento)*, in Id., *Da un secolo all'altro 1897-1903*, a cura di s. Miccolis e A. Savorelli, Napoli, Bibliopoli, 2012, p. 126.

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 125.

con il moto di espansione della presente civiltà, di prendere posto tra i “popoli attivi”<sup>102</sup>.

L’Italia, ribadisce e chiarisce Labriola su sollecitazione di Torre,

“non può volontariamente sequestrarsi dalla storia, dopo che per secoli n’era stata messa fuori dai fati” ... , siamo arrivati troppo tardi per prendere posizione di predominio, e toccherà alla politica italiana di rassegnarsi a Tripoli, che certo non compensa né Tunisi né l’Egitto. La questione di Tripoli va giudicata per noi il primo saggio della nostra prima libera e cosciente apparizione nella politica mondiale<sup>103</sup>.

La famosa e discussa intervista del 13 aprile 1902, pubblicata sul “Giornale d’Italia”, rende esplicite le carenze di un pensiero che non riesce ad elaborare elementi per un concreto e autonomo percorso politico, arrivando ad affidare la soluzione del problema dell’emigrazione alla conquista della Tripolitania.

Labriola, scrive Giovanni Mastroianni riprendendo quanto asserito da Togliatti, i cui giudizi sul Cassinate in realtà mutavano in funzione dell’affinamento della strategia politica del partito comunista<sup>104</sup>, “è forse – il testimone più insigne dei limiti d’origine del movimento” socialista, “della sua radicale incapacità ‘di tracciare e seguire ... una linea di lotta per avanzare verso il socialismo partendo dalle condizioni attuali e muovendosi sul terreno della società presente’ ”<sup>105</sup>. Un limite che non fu solo del primo socialismo italiano e internazionale, ma riguarda la storia più complessiva del movimento operaio organizzato, compreso quello comunista, e, nel caso di Labriola, non è solo di ordine politico.

Il “suo Marx – scrive ancora Mastroianni – è ... uno Hegel (uno Spaventa) a rovescio, la sua dialettica non lascia più margine di quella idealistica a iniziative indipendenti”<sup>106</sup>.

<sup>102</sup> “Quante garanzie di stato moderno offre ora l’Italia in quanto a mantenere un posto di utile ed efficace concorrente nella gara internazionale? ... la vecchia nazione italiana, componendosi a Stato moderno, di quanto s’è trovata adattabile e di quanto s’è trovata difettiva di fronte alle condizioni della politica mondiale genere?” (ivi, p. 126)

<sup>103</sup> Id., *Sulla questione di Tripoli*, in Id., *Scritti politici 1886-1904*, cit. p. 494.

<sup>104</sup> Cfr. L. Cortesi, *Antonio Labriola politico. Dalla “democrazia liberale” agli esordi socialisti*, in “Scritture di Storia”, a cura di L. Cortesi e M. Fatica, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, n.1, maggio 1998, pp. 330-332.

<sup>105</sup> G. Mastroianni, *Antonio Labriola e la filosofia in Italia*, Urbino, Argalia, 1976, p. 65.

<sup>106</sup> Cfr. *ivi*, pp. 14-15.

### 5. La dialettica arrovesciata

L'intervista sull'imperialismo e l'espansione coloniale, a cui l'Italia "non può sottrarsi" rende ulteriormente evidente l'enorme peso attribuito dal Labriola al condizionamento oggettivo. Nonostante che l'uomo "produca e sviluppi se stesso, come causa ed effetto, come autore e conseguenza ad un tempo di determinate condizioni sociali"<sup>107</sup>, l'equilibrio tra libertà e necessità si inclina gravemente a favore di quest'ultima.

La lotta di classe, si muove nell'ambito dei vincoli posti dallo sviluppo della produzione borghese e al movimento socialista si rende necessario fare propria la gara e la concorrenza fra le nazioni, fra i "popoli attivi", nell'opera di espansione economica e sociale<sup>108</sup>.

Un punto di vista analogo a quello espresso da Eduard Bernstein, e prevalente nell'Internazionale<sup>109</sup>, cioè di considerare i soggetti che si affermavano sulla scena mondiale come necessariamente portatori di "progresso economico", di quello sviluppo del capitalismo la cui estensione e maturazione era garanzia di un automatico cambio dei rapporti sociali e politici. Una concezione del processo storico che accomunava revisionisti e ortodossi, i sostenitori di una transizione graduale attraverso la riforma dagli ordinamenti esistenti e coloro che si affidavano all'immane rottura dell'equilibrio del sistema<sup>110</sup>, ma nell'attesa praticavano un riformismo privo del proposito, per quanto graduale, di mutare i rapporti di forza nella società e nella politica.

A fronte di forme arretrate di produzione la "civiltà superiore – scriveva Bernstein – ha ... anche un diritto superiore"<sup>111</sup>. La pedagogia del "papuano" non fu quindi prerogativa del solo Labriola, per il quale lo sviluppo del capitalismo, che passava anche per la colonizza-

<sup>107</sup> A. Labriola, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, cit., p. 142.

<sup>108</sup> C'era in Labriola, come in altri socialisti, la convinzione che i popoli attivi avrebbero dato una spinta a quelli passivi; era uno dei postulati della cultura antropologica del tempo (Cfr. C. Ottaviano, *Antonio Labriola e il problema dell'espansione coloniali*, in "Annali dell'Istituto Luigi Einaudi", 1982, pp. 305-328).

<sup>109</sup> Cfr. N. Merker, *Il socialismo vietato*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 95.

<sup>110</sup> Cfr. *ivi*, pp. 98-103.

<sup>111</sup> E. Bernstein, *I presupposti del socialismo e i compiti della socialdemocrazia*, Bari, Laterza, 1974, p. 218.

zione, non poteva fare a meno di moltiplicare e di educare le forze sociali che ne avrebbero decretato immancabilmente la fine<sup>112</sup>.

La dialettica hegeliana appare semplicemente “arrovesciata”, la “semovenza ritmica d’un pensiero a sé stante” viene sostituita con “la semovenza delle cose, delle quali il pensiero è da ultimo prodotto”<sup>113</sup>.

Così il rapporto stabilito nella *Prefazione* del ’59 tra struttura e sovrastrutture viene regolato semplicemente da uno sviluppo lineare e omogeneo delle forze produttive.

Labriola introducendo durante una lezione alcuni passi della *Prefazione* del ’59 poneva il quesito relativo al come la struttura economica determina “tutto il resto”, si chiedeva attraverso quale “mediazione!”<sup>114</sup>; questione che non viene ripresa nel corso della lettura del testo.

Assumendo quello che sembra un nesso lineare tra materialità e soggettività<sup>115</sup> Labriola riconduce la «necessità storica» alle sole premesse economiche<sup>116</sup>. Quando per Gramsci, ma tra i due marxisti c’è la rivoluzione sovietica e Lenin, la «necessità» storica è data dalla combinazione di una “premessa ‘materiale’ calcolabile quantitativamente” e “un certo livello di cultura, un complesso di atti intellettua-

<sup>112</sup> Cfr. A. Labriola, *Scritti politici 1886-1904*, cit., pp. 440-441.

<sup>113</sup> Id., *Discorrendo di socialismo e filosofia*, cit., p. 270.

<sup>114</sup> Id., *Una pagina di Marx sull’interpretazione della storia*, in Id., *Marx*, cit., p. 61.

<sup>115</sup> “Una formazione sociale – scrive Marx nella *Prefazione* del ’59 a *Per la critica dell’economia politica* – non perisce fino a quando non si sono sviluppate tutte le forze produttive per le quali essa ha spazio sufficiente, e nuovi rapporti non subentrano se prima la condizioni materiali della loro esistenza non siano state covate nel seno della società che è in essere. Perciò l’umanità non si pone se non quei problemi che essa può risolvere perché i problemi non sorgono se non quando le condizioni materiali per la loro soluzione ci sono già, o si trovano per lo meno in atto di sviluppo” (in A. Labriola, *Marx*, cit., p. 66).

<sup>116</sup> La struttura, ha scritto Renato Zangheri, benché “storicizzato ... resta la causa prima del movimento storico. Labriola tentava di limitare la portata determinante delle cause materiali, soprattutto introducendo il concetto di ‘ambiente artificiale’, di quel ‘campo supernaturale della società’ che l’uomo crea a se stesso ‘attraverso la storia, col lavoro, con la tecnica e con le istituzioni e che l’uomo può cambiare con altre forme di lavoro, di tecnica e di istituzioni’: ma sempre restando entro rapporti ‘necessari, indipendenti dal suo arbitrio’, dunque ricadendo in una rigida determinazione” (R. Zangheri, *Il marxismo di Antonio Labriola. Un riesame*, in «Studi storici», gennaio-marzo, 2003, p. 156).

li”, quindi di “passioni e sentimenti imperiosi ... che abbiano la forza di indurre all’azione a ‘tutti i costi’ ”<sup>117</sup>.

Lo stesso passo della *Prefazione* del ’59 ritorna al centro della trama teorica dei *Quaderni*, ma Gramsci, precisa Valentino Gerratana, “trasforma l’enunciato di Marx’ ”<sup>118</sup>. Ne ricava due principi metodologici<sup>119</sup> che vanno “prima ... svolti criticamente in tutta la loro portata e depurati da ogni residuo di meccanicismo e di fatalismo”<sup>120</sup>, dopo posti in rapporto attraverso una “mediazione dialettica” che Gramsci rintraccia “nella formula politico-storica di ‘rivoluzione permanente’ ”<sup>121</sup>, un concetto che poco prima, nella stessa nota, per il prigioniero comunista aveva perso efficacia dopo il 1870-71, con il passaggio dalla guerra di movimento alla guerra di posizione.

Ma non si tratta di assumere la rielaborazione schematica fattane da Trotsky, che aveva ridotto la “parola d’ordine ‘giacobina’ ” di “rivoluzione permanente”, lanciata da Marx nel 48-49, a “cosa astratta, da gabinetto scientifico”, ma di acquisire e sviluppare la “dottrina dell’egemonia ... come forma attuale della dottrina quarantottesca della “rivoluzione permanente”<sup>122</sup>. Era stato Lenin che senza usare “di proposito’ ” tale formula “la impiegò di fatto nella sua forma storica, concreta, vivente, adatta al tempo e al luogo”<sup>123</sup>, rivalutando, “in opposizione alle diverse tendenze ‘economicistiche’, il fronte della lotta culturale”<sup>124</sup>; la lotta per una riforma morale e intellettuale, espressione di una riforma economica, di una diversa concezione dei rapporti sociali di produzione. L’educazione politica, tecnica e culturale è parte costitutiva di tale processo che non può non avere un carattere permanente.

<sup>117</sup> A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1477.

<sup>118</sup> V. Gerratana, *Gramsci. problemi di metodo*, Roma, Editori Riuniti, 1997, p. 110.

<sup>119</sup> Quello “che nessuna società si pone dei compiti per la cui soluzione non esistano già le condizioni necessarie e sufficienti o esse non siano almeno in via di apparizione e di sviluppo; e quello che nessuna società si dissolve e può essere sostituita se prima non ha svolto tutte le forme di vita che sono implicite nei suoi rapporti (controllare l’esatta enunciazione di questi principii)” (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1578-1579).

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 1774.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 1582.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 1235.

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 1235.

In tale ambito si colloca la ricerca di un nuovo principio educativo che si precisa nell’assunzione dell’educazione tecnica, “strettamente legata al lavoro industriale”, a base del nuovo tipo di intellettualità; nella messa in serie della tecnica - lavoro, tecnica - scienza e concezione umanistica - storica, che consente l’acquisizione di una competenza politica e dirigente, quindi non solo tecnico-specialistica<sup>125</sup>, quest’ultima da esporre, criticare e inquadrare storicamente<sup>126</sup>.

Le pagine gramsciane richiamano concetti marxiani relativi all’istruzione e all’educazione, che giunsero all’intellettuale comunista tramite il dibattito sovietico sulla scuola politecnica<sup>127</sup> e che non hanno un valore solo educativo, bensì metodologico e politico. Sono formulati sulla base dello svolgersi delle dinamiche contraddittorie del modo di produzione capitalistico che, sotto l’incalzare dei processi sociali di natura competitiva e conflittuale, trasforma la conoscenza in fattore produttivo immediato<sup>128</sup>, mutando la composizione tecnica e professionale del lavoro vivo.

È la base su cui poggia una partecipazione cosciente ai processi obiettivi, per orientarli e accelerarli.

Sempre nella *Prefazione a Per la critica dell’economia politica* Marx scriveva che “le forze produttive che si sviluppano nel seno della società borghese creano in pari tempo le condizioni materiali per la soluzione dell’antagonismo” tra “forze produttive della società e i rapporti di produzione”<sup>129</sup>.

Il capitale, in quanto aspirazione incessante alla forma generale della ricchezza, spinge il lavoro oltre i limiti del suo bisogno naturale, chiamando in vita tutte le potenze della scienza e della natura<sup>130</sup>. In tal

<sup>125</sup> Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, cit., pp.109-144.

<sup>126</sup> Cfr. Id., *L’educazione dell’individuo sociale. Una rilettura di alcune pagine della Critica dell’economia politica e dei Quaderni del carcere*, in “Ricerche pedagogiche”, gennaio-marzo 2018, pp. 36-53.

<sup>127</sup> Cfr. Id., *Influenze sovietiche sull’autoeducazione dei produttori*, in Id., *Il progresso intellettuale di massa*, con *Presentazione* di N. Siciliani de Cumis, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, pp. 129-158.

<sup>128</sup> Cfr. K. Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell’economia politica («Grundrisse»)*, a cura di G. Backhaus, vol. I, Torino, Einaudi, 1976, p. 718.

<sup>129</sup> K. Marx, *Prefazione a Id., Per la critica dell’economia politica*, Milano, edizioni Lotta Comunista, 2009, pp. 17-18.

<sup>130</sup> Id., *Lineamenti fondamentali di critica dell’economia politica («Grundrisse»)*, cit., p. 718.

modo il capitale è, “senza volerlo, strumento di creazione della possibilità di tempo sociale disponibile, ... per la riduzione del tempo di lavoro dell’intera società a un minimo decrescente, sì da rendere il tempo di tutti libero per lo sviluppo personale”<sup>131</sup>. Così come il lavoro vivo, incalzato e travolto dal variare delle tecnologie, va acquistando una crescente versatilità<sup>132</sup>.

Anche in questo senso “la classe operaia non ha da realizzare ideali, ma da liberare gli elementi della nuova società dei quali è gravida la vecchia e decadente società”<sup>133</sup>; in primo luogo sottrarre se stessa, principale forza produttiva<sup>134</sup>, alla direzione intellettuale e morale delle classi dominanti.

Se la liberazione e lo sviluppo dell’individuo sociale è l’orizzonte del comunismo marxiano, la combinazione di riduzione del tempo di lavoro, di istruzione politecnica e cooperazione, come forma di produzione svincolata dalle leggi dell’accumulazione capitalistica<sup>135</sup>, costituiscono elementi per la trasformazione di uno strato sociale subalterno, oggetto del massimo sfruttamento, in una soggettività in grado di autodeterminazione politica.

Riduzione dell’orario di lavoro, istruzione politecnica e cooperazione sono indicati da Marx, dirigente dell’Internazionale, quali obiettivi costitutivi di una strategia di lungo periodo, una questione con cui, prova a misurarsi già nell’*Indirizzo inaugurale* del 1864 e nelle *Istruzioni ai delegati* del 1866<sup>136</sup>.

Ad un processo obiettivo che pone i presupposti materiali alla realizzazione di un diversa organizzazione sociale deve corrisponderne uno soggettivo, che, nutrito di consapevolezza storica, operi per la creazione di nuove istituzioni, comprese quelle educative, quali strumenti di appropriazione collettiva del processo di produzione sociale e culturale.

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 720.

<sup>132</sup> *Id.*, *Il capitale*, cit., p. 535.

<sup>133</sup> *Id.*, *La guerra civile in Francia*, Roma, Editori Riuniti 1980, pp. 87.

<sup>134</sup> Cfr. *Lineamenti fondamentali di critica dell’economia politica* (“*Grundrisse*”), cit., p. 391.

<sup>135</sup> Cfr. K. Marx, *Indirizzo inaugurale dell’Associazione internazionale degli operai*, in K. Marx, F. Engels, *Opere*. Vol. 20, Milano, edizioni Lotta Comunista, 2019, pp. 60-63 e *Id.*, *La guerra civile in Francia*, cit., p. 87.

<sup>136</sup> Cfr. V. Orsomarso, *Marx e Gramsci. La formazione dell’individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018, pp. 117-130.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIII, n. 15, luglio – dicembre 2021, pp. 80-84

## *Finestra sulla storia e sull'educazione*

---

### **Due chiacchiere sulla Legge Casati, ossia sul nulla educativo**

Giovanni Genovesi

La Legge che porta il nome del conte Gabrio Francesco Casati ministro della pubblica istruzione del governo La Marmora, fu stesa, grazie ai poteri straordinari conferiti al Governo, impegnato nella seconda guerra di indipendenza, interamente da una commissione di cui faceva parte Angelo Fava, esule veneto che, specie nell'ordinamento della scuola elementare, si avvalese delle esperienze introdotte da anni nel Regno Lombardo-Veneto.

La Legge fu approvata il 13 novembre 1859, come legge n. 3725 del Regno di Sardegna, e entrò in vigore nel 1861 con il Decreto applicativo del 19 settembre 1860, poi esteso, con l'unificazione, a tutta l'Italia di allora. La Legge è ispirata al modello napoleonico-prussiano con forti rimandi alla legge Lanza del 1847 e alla legge Boncompagni del 1848. Ne esce fuori un assetto istituzionale e amministrativo, fortemente centralistico e burocratico-piramidale come quello dell'esercito.

La Legge Casati non ha che scarsi o nulli elementi per poterla considerare una legge impostata con criteri educativi. Anzi di educativo non c'era addirittura nulla.

E in effetti non poteva esserci perché essa era stata "costruita" con una *Weltanschauung* esclusivamente politica: ogni istituzione presente nel territorio governato da uno Stato deve funzionare come *instrumentum regni*, ossia per rafforzare il più possibile il potere statale. A questo accentramento istituzionale sfuggiva la Chiesa, soprattutto perché era troppo forte per poterla piegare a essere governata dalle leggi di quello Stato, nel nostro caso il regno di Sardegna, che, pertanto

scelse la via, non dello scontro ma quella molto più comoda dell'alleanza. Alleanza che mai venne meno anche quando Cavour divise, di principio, la politica della Chiesa da quella dello Stato con la formula, mai effettivamente rispettata nella storia della scuola italiana (e non solo!), "Libera Chiesa in libero Stato".

Quindi, le scuole della Legge del 1859, legge di uno Stato laico, erano tutte in qualche modo infiltrate dalla religione cattolica romana che, peraltro, è vista come solido aiuto civico perché inculcava nei giovinetti il senso di obbedienza e di sottomissione all'autorità. La Casati precisa, infatti, all'art. 315 del Titolo V, le modalità dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole. Tale insegnamento è obbligatorio in tutti gli ordini di scuole. pur lasciando ai genitori degli alunni il diritto di richiedere l'esonero.

La politica scolastica italiana, con la Casati, continuò, e non poteva fare diversamente, la linea tesa a fare della scuola un'istituzione di puro appoggio alla politica dello Stato, chiuso a qualsiasi apertura alla formazione critica dell'individuo.

D'altronde il conte Casati, del tutto digiuno di problemi educativi e fervido sostenitore della politica accentratrice delle varie istituzioni accentrabili, praticamente si disinteressò della stesura della Legge, come si è detto.

I fini della scuola come veicolo d'educazione che indirizzasse scolari e studenti a perseguire la padronanza di sé non vennero mai presi in considerazione né da Casati né dalla commissione degli esperti: ci si attenne, comunque, alle istruzioni del conte Casati. Per lui la scuola aveva e doveva avere l'unico fine di essere uno strumento dello Stato.

Gli unici aspetti che furono diretti a favorire la scuola furono quelli che riguardavano la parte, indubbiamente importante, ma più che altro amministrativa. Essi furono inseriti soprattutto in ragione dell'alto tasso di analfabetismo (fino al 97%), un grave peso per far partire economicamente il Paese.

Ma, l'attuazione dei principi tirati in ballo non era che un insieme di pannicelli caldi per far fronte al problema. Basta ricordarli:

- 1) principio della gratuità e dell'obbligatorietà dell'istruzione elementare, ma per la sola prima classe;
- 2) il principio dell'uguaglianza di maschi e femmine per la frequenza scolastica;

- 3) il principio che solo le scuole pubbliche avevano la facoltà di rilasciare diplomi e licenze;
- 4) il principio che lo Stato fissa norme precise per l'abilitazione all'insegnamento;
- 5) ed ecco le ciliegine sulla torta: il principio che le scuole elementari sono in tutto, economicamente, a carico dei Comuni;
- 6) il principio che sta comunque ai genitori la possibilità di scegliere di farsi carico che i figli adempiscano l'obbligo scolastico o di decidere se scegliere o meno l'insegnamento della religione per i propri figli.

Tra questa selva di buoni principi, destinati a essere una pura enunciazione, non era previsto nessun principio educativo vero e proprio che, peraltro, per Casati non avrebbe avuto nessun valore, visto che a scuola ci si doveva andare solo per divenire sudditi fedeli, ossia imparare a leggere e scrivere (e pochi ci arrivavano) quel tanto che basta per non essere sediziosi.

Non è certo un caso che Cattaneo, che di scuola se ne intendeva e che era un convinto difensore di un federalismo sul tipo di quello svizzero, critichi aspramente la Legge Casati, un marchingegno centralistico che mortifica le energie popolari e che si limita a una costruzione burocratica della scuola senza nessun afflato educativo e da riformare quanto prima.



**Robert R. Rusk**

*The Doctrines of the Great Educators*

**Chapter VIII  
(Seconda Parte)\***

*Rousseau*

Commentators, heedless of Rousseau's warning<sup>103</sup> – “I must admit that my words are often contradictory, but I do not think there is any contradiction in my ideas”<sup>104</sup>, have seized on Rousseau's apparently incompatible statements to score easy triumphs, but Rousseau's antinomy is resolved when we recognise that he distinguishes two types of habit, the natural and the social, and that while he advocates establishing natural habits – “leave his body its natural habit” – he protests against making his pupil “a mere slave of public opinion”<sup>105</sup>. Thus he explains<sup>106</sup>: “Always distinguish between natural and acquired tendencies”, and again<sup>107</sup>: “The only useful habit for children is to be accustomed to submit without difficulty to necessity, and the only useful habit for man is to submit without difficulty to the rule of reason. Every other habit is a vice”.

To attain liberty education must act both negatively and positively.

\* Ricordiamo che la prima parte del capitolo è comparsa sul numero 14 del 2021 della rivista

<sup>103</sup> P. 72, note.

<sup>104</sup> In like manner he defends his use of paradox, preferring later to fall into paradox than into prejudice (p. 57), and he does not hesitate to acknowledge exceptions to his own rules (p. 207).

<sup>105</sup> *Ibid.* p. 163.

<sup>106</sup> P. 130. All habits are, however, socially initiated.

<sup>107</sup> P. 125, note.

The negative training consists in restricting the child's desire, the positive in supplying the pupil with the strength he lacks so far as it is required for freedom, not for power<sup>108</sup>. Rousseau effects the former by keeping the child dependent on things. "Keep the child dependent on things only", is his perception. "By this course of education you will have followed the order of nature". "There are two kinds of dependence; dependence on things which is the work of nature and dependence on men which is the work of society. Dependence on things, being non-moral, does not injury to liberty, and begets no vices, dependence on men, being out of order, gives rise to every kind vice".

Keeping the child dependent on things has two aspects – intellectual and moral. The intellectual aspect is the basis of Pestalozzi's *Anschauung* – the direct awareness of objects or the immediate experience of situations. Negatively it implies the postponement of book knowledge. "Give your scholar no verbal lessons; he should be taught by experience alone"<sup>109</sup>. "Reading is the course of childhood... When I thus get rid of the chief cause of their sorrow"<sup>110</sup>. "I hate books; they only teach us to talk about things we know nothing about"<sup>111</sup>. "I am pretty sure *Émile* will learn to read and write before he is ten, just because I care very little whether he can do so before he is fifteen"<sup>112</sup>. Languages he dismisses as among the useless lumber of education<sup>113</sup>, geography is only learning a map<sup>114</sup>; as a real knowledge events cannot exist, apart from the knowledge of their causes and effects, history is beyond their grasp. And more generally he says<sup>115</sup>: "I do not like verbal explanations. Young people pay little heed to them, nor do they remember them. Things! Things! I cannot repeat it too often. We lay too much stress upon words; we teachers babble, and our scholar follow our example"<sup>116</sup>. And he sums

<sup>108</sup> P. 49.

<sup>109</sup> P. 56.

<sup>110</sup> P. 80.

<sup>111</sup> *Émile*, p. 147.

<sup>112</sup> *Ibid.* p. 81.

<sup>113</sup> P. 73.

<sup>114</sup> P. 74

<sup>115</sup> P. 143.

<sup>116</sup> Cf. Locke, *On the Human Understanding*, Bk. iii, ch. x, § 14: "Another great abuse of words is the taking them for things". Also cf. the *Conduct of the Understanding*, § xxix.

up<sup>117</sup>: “Never substitute the symbol for the thing signified unless it is impossible to show the thing itself”.

The moral aspect of Rousseau’s negative education consists not in teaching virtue or truth, but in preserving the heart from vice and from the spirit of error<sup>118</sup>, and takes the form of “the discipline by natural consequences”. The value of such impersonal punishments is to give to Émile’s character a certain stability, for natural laws are consistent and inevitable; the weakness of the doctrine is that it ignores the social consequences of actions. “Children should never receive punishment as such”, recommends Rousseau<sup>119</sup>, “it should always come as the natural consequence of their fault”. “he must never act from obedience, but from necessity<sup>120</sup>”.

Not only are there to be no direct moral lessons but there are to be no indirect moral lessons. Thus in contrast to Plato, who advocated beginning with the false first, Rousseau protest against young children learning fables. “men may be taught by fables; children require the naked truth”<sup>121</sup>. The reason he adds is that the child is attracted by what is false and misses the truth, and the means adopted to make the teaching pleasant, prevent him profiting by it. Rousseau does not, however, propose to proscribe fables altogether; he would merely postpone their introduction till such time as they could be properly understood and applied, that is, till the adolescent stage; “the time of faults is the time for fables. When we blame the guilty under the cover of a story we instruct without offending him, and he then understands that the story is not untrue by means of the truth he finds in its application”<sup>122</sup>.

The importance of the negative aspect of education may be inferred from the statement that “the most dangerous period in human life lies between birth and the age of twelve”<sup>123</sup> and from the attention Rousseau devotes to it.

<sup>117</sup> *Émile*, p. 133.

<sup>118</sup> *Ibid.* p. 57.

<sup>119</sup> P. 65.

<sup>120</sup> P. 53. Herbert Spencer, ignorant of Rousseau’s treatment, reiterated the same arguments in his chapter on “Moral Education” in his *Education. Intellectual, Moral and Physical*. J. Dewey has criticised the doctrine in *Democracy and Education*, pp. 32-3.

<sup>121</sup> *Émile*, p. 77.

<sup>122</sup> *Ibid.* p. 210.

<sup>123</sup> P. 57.

The positive education of the childhood period comprises physical<sup>124</sup> and sensory<sup>125</sup> training. The physical education is modeled on that of Sparta. “This was the education of the Spartans; they were not taught to stick to their books, they were taught to steal their dinners. Were they any the worse for it in after life? Ever ready for victory, they crushed their foes in every kind of warfare, and the prating Athenians were as much afraid of their words as of their blows”<sup>126</sup>. But for a temporary reinstatement by some of the early humanists this reversion to Greek practice initiated in Europe a new development in physical culture which has suffered from the medieval doctrine of the mortification of the flesh.

The importance of physical condition for the moral and mental training of the child is frequently insisted on by Rousseau. It is, as with Plato, “the body for the sake of the soul”. Rousseau remarks<sup>127</sup>: “A feeble body makes a feeble mind”. “All weakness comes from weakness”. “The weaker the body, the more imperious its demands; the stronger it is, the better it obeys”. “Would you cultivate your pupil’s intelligence, cultivate the strength it is meant to control? Give his body constant exercise, make it strong and healthy, in order to make him good and wise; let him work, let him do things, let him run and shout, let him be always on the go; make a man of him in strength, and he will soon be a man of reason”. “As he grows in health and strength he grows in wisdom and discernment. This is the way to attain to what is generally incompatible, strength of body and strength of mind, the reason of the philosopher and the vigour of the athlete”<sup>128</sup>.

The other aspect of the positive education during the age of childhood is the training of the senses. Man’s first reason is, in Rousseau opinion, a reason of sense experience. Our first teachers are our feet, hands and eyes. “To substitute books for them does not teach us to reason, it teaches us to use the reason of others rather than our own; it teaches us to believe much and know little”<sup>129</sup>. Training the senses does not, however, for Rousseau consist in practicing formal

<sup>124</sup> Pp. 82-97.

<sup>125</sup> Pp. 97-122.

<sup>126</sup> P. 84.

<sup>127</sup> *Émile*, pp. 21, 33, 21, 82, 84.

<sup>128</sup> Cf. Plato, *Timaeus*, § 86. No man is voluntarily bad; but the bad become bad by reason of an ill disposition of the body, and bad education.

<sup>129</sup> *Émile*, p. 90.

exercises; it implies judgment by their means in concrete situations encountered in life, and is accordingly not open to the objections which have been urged on psychological grounds against some doctrines of sensory training. Thus he proposes such tasks as determining whether a ladder is big enough to reach the cherries on a tree, whether a plank is long enough to bridge a stream, the length of line required for fishing or how much rope to construct a swing. In running races the distances are made unequal, and Émile has to estimate their length so that he may choose the shortest.

The main concern of earlier educators was to assist pupils to acquire the contents of a prescribed course of study. The outstanding feature of the *Émile* is the complete abandonment of a predetermined curriculum. Émile was to be educated entirely through activities and by first-hand experience. Kant<sup>130</sup> claimed that he was effecting a Copernican revolution in metaphysics by assuming not that knowledge should conform to objects, but that objects should conform to our method of knowing. Rousseau's attempt to shift the centre of gravity from the curriculum to the child may be regarded as a parallel revolution in education. This new standpoint has been adopted by later writers, for example, by Nunn<sup>131</sup>: "The school must be thought of primarily not as a place where certain knowledge is learnt, but as a place where the young are disciplined in certain forms of activity, namely, those that are greatest and most permanent significance in the wider world". The Consultative Committee's Report on *The Primary School*<sup>132</sup> repeats: the curriculum is to be thought in terms of activity and experience rather than of knowledge to be acquired and facts to be stored.

Another surprising feature of the *Émile* is the prolongation of childhood up to twelve years of age. The long preparatory period recalls Greek education, and could hardly be justified in a more complex age. Rousseau keeps protesting that he is not educating Émile but merely preparing him for education<sup>133</sup>. The art of teaching, at this stage, "is to lose time and save it"<sup>134</sup>. "Give nature time to

<sup>130</sup> *Critique of Pure Reason*, Preface to second edition, 1787.

<sup>131</sup> T.P. Nunn, *Education: Its data and First Principles* (London. Edward Arnold & Co. Revised edition, 19309, p. 242.

<sup>132</sup> Board of Education, h.M. Stationary Office, 1931, p. 93.

<sup>133</sup> *Émile*, p. 297.

<sup>134</sup> *Émile*, p. 106.

work”, he advises<sup>135</sup>, “before you take over her business, lest you interfere with her dealings. You assert that you know the value of time and are afraid to waste it. You fail to perceive that it is greater waste of time to use it ill than to do nothing, and that a child ill-taught is further from virtue than a child who has learnt nothing at all... Do not be afraid, therefore, of this so-called idleness. What would you think of a man who refused to sleep lest he should waste part of his life? You would say, “He is mad; he is not enjoying his life, he is robbing himself of part of it; to avoid sleep he is hastening to his death”. Remember that these two cases are alike, and that childhood is the sleep of reason”. The result that Rousseau expects from this course he formulated thus<sup>136</sup>: “His ideas are few but precise, he knows nothing by rote but much by experience. If he reads our books worse than other children, he reads far better in the book of nature; his thoughts are not in his tongue but in his brain; he has less memory and more judgment; he can only speak one language, but he understands what he is saying, and if his speech is not so good as that of other children his deeds are better”. “He has reached the perfection of childhood; he has lived the life of a child; his progress has not been brought at the price of his happiness, he has gained both”.

During the years of transition between childhood and adolescence, the boyhood stage between twelve and fifteen, the lost ground must be recovered and education accordingly speeded up. “Time was long during early childhood; we only tried to pass our time for fear using it ill; now it is the other way; we have not time enough for all that would be of use”<sup>137</sup>. Rousseau is accordingly compelled to restrict *Émile*’s training to what is useful. “What is the use of that? This is the sacred formula”<sup>138</sup>. “This is the time for work, instruction and inquiry. And note that this is no arbitrary choice of mine, it is the way of nature herself”. The experiences must likewise be preselected; they are not quite haphazard: “Take care that all the experiments are connected together by a chain of reasoning, so that they may follow an orderly sequence in the mind”<sup>139</sup>.

The occupations rejected at the previous stage must now be

<sup>135</sup> *Ibid.* P. 71.

<sup>136</sup> Pp. 124-5, 126.

<sup>137</sup> P. 134.

<sup>138</sup> *Ibid.* p. 142.

<sup>139</sup> P. 140.

reviewed in the light of the principle of utility and to those that stand the test *Émile* is to be introduced. They comprise practical science, geography and manual work. Rousseau accordingly plies *Émile* with concrete problems and engineers him into situations which challenge explanation. These satisfy the definition of the project – a practical problem in its natural setting. The aim is not “to teach him the various sciences, but to give him a taste for them and methods of learning them when this taste is more mature”<sup>140</sup>. Against the formalism of abstract science Rousseau protests: “The scientific atmosphere destroys science”<sup>141</sup>, “among the many short cuts to science we badly need someone to teach us the art of learning with difficulty”. The apparatus *Émile* uses in his investigations is to self-invented: “We should make all our apparatus ourselves.... I would rather our apparatus was somewhat clumsy and imperfect, but our ideas clear as to what the apparatus ought to be, and the results to be obtained by means of it”.

The method which Rousseau recommends is commonly identified with the heuristic method. Rousseau’s heurism nevertheless is not strictly a heuristic method; it is a method of discovery, but it does not necessitate following the order of the original discoverers. It is more akin to Dewey’s experimental procedure. It is formulated thus<sup>142</sup>: “Let him know nothing because you have told him, but because he has learnt it for himself”.

Geography<sup>143</sup> is to be learnt by observation of natural phenomena. “His geography will begin with the town he lives in his father’s country house, then the places between them, the rivers near them, and then the sun’s aspect and how to find one’s way by its aid. Let him make his own map, at first containing only two places; other may be added from time to time, as he is able to estimate their distance and position. You see at once what a good start we have given him by making his eye his compass”.

Like Locke, although for quite different reasons, Rousseau would prescribe a trade for his pupil. Locke<sup>144</sup> had proposed gardening or husbandry in general, and working in wood as carpenter, joiner or

<sup>140</sup> P. 135.

<sup>141</sup> P. 139.

<sup>142</sup> Pp. 131, 168.

<sup>143</sup> *Émile*, pp. 131-4.

<sup>144</sup> *Thoughts*, § 204.

turner, these being fit and healthy recreations for a man of study or business. Rousseau requires Émile to learn a trade that with any change of fortune he might be independent economically, for its social value in recognising the dignity of labour and in helping him to overcome the prejudices which otherwise he would acquire, and to aid generally in training the mind. “In society”, Rousseau maintains<sup>145</sup>, “a man either lives at the cost of others or he owes them in labour the cost of his keep; there is no exception to this rule.... Man in society is bound to work; rich or poor, weak or strong, every idler is a thief”. “Remember”, Rousseau counsels<sup>146</sup>, “I demand no talent, only a trade, a genuine trade, a mere mechanical art, in which the hands work harder than the head, a trade which does not lead to fortune but makes you independent of her”. The trade which most completely satisfies Rousseau’s demands is that of the carpenter. “It is clean and useful; it may be carried on at home; it gives enough exercise; it calls for skill and industry, and while fashioning articles for everyday use, there is scope for elegance and taste<sup>147</sup>”. Not content with this Rousseau contends that technical training has a transfer value<sup>148</sup>: “If instead of making a child stick to his books I employ him in a workshop, his hands work for the development of his mind. While he fancies himself a workman, he is becoming a philosopher”. “He must work like a peasant and think like a philosopher, if he is not to be as idle as a savage. The great secret of education is to use exercise of mind and body as relaxation one to another”.

The general principle governing Émile’s education during these transition years is that of learning by doing. “Teach by doing whenever you can, and only fall back upon words when doing is out of question”. “Let all the lessons of young people take the form of doing rather than taking; let them learn nothing from books which they can learn nothing from books which they can learn from experience”<sup>149</sup>.

There is nevertheless a significant exception, the one book which to Rousseau’s thinking “supplies the best treatise on an education according to nature”. It is *Robinson Crusoe*. “This is the first book

<sup>145</sup> *Émile*, p. 158.

<sup>146</sup> *Ibid.* p. 159.

<sup>147</sup> *Ibid.* p. 163.

<sup>148</sup> Pp. 140, 165.

<sup>149</sup> Pp. 144, 214.

Émile will read; for a long time it will form his whole library and it will always retain an honoured place. It will be the text to which all talks about natural science are but the commentary”<sup>150</sup>.

Émile’s knowledge is still restricted to nature and things: “The very name of history is unknown to him, along with metaphysics and morals. He knows the essential relations between men and things, but nothing of the moral relations between man and man<sup>151</sup>”. The résumé of his training up to fifteen runs thus: “having entered into possession of himself our child is now ready to cease to be a child. He is more than ever conscious of the necessity which makes his dependent on things. After exercising his body and his senses you have exercised his mind and his judgment. Finally we have joined together the use of his limbs and his faculties. We have made him a worker and a thinker; we have now to make him loving and tender-hearted, to perfect reason through feeling”.

To adolescence, “the crown and coping-stone of education”, Rousseau was doubtless the first great educator to devote special attention; he complains<sup>152</sup>: “Works on education are crammed with wordy and unnecessary accounts of the imaginary duties of children; but there is not a words about the most important and most difficult part of their education, the crisis which forms the bridge between the child and the man”. The period when education is usually finished is, he insists, the time to begin, it is our second birth, for “we are born so to speak twice over; born into existence, and born a man”<sup>153</sup>.

Adolescent education is designed to prepare Émile for the moral and social order in which he must play his part. Instead of studying himself in relation to things he must now study himself in relation to his fellow-men<sup>154</sup>: “As there is a fitting age for the study of sciences, so there is a fitting age for the study of the ways of the world”<sup>155</sup>. “We have reached the moral order at last; we have just taken the second step towards manhood”<sup>156</sup>. “What then is required for the proper study of men? A great wish to know men, great impartiality of judgment, a heart sufficiently sensitive to understand every human passion, and

<sup>150</sup> P. 147.

<sup>151</sup> P. 170.

<sup>152</sup> *Émile*, p. 278.

<sup>153</sup> *Ibid.* p. 172.

<sup>154</sup> P. 175.

<sup>155</sup> P. 292.

<sup>156</sup> P. 196.

calm enough to be free from passion. If there is any time in our life when this study is likely to be appreciated, it is this that I have chosen for *Émile*; before this time men would have been strangers to him; later on, he would have been like them<sup>157</sup>”.

*Émile*'s earlier social contracts were restricted to casual encounters with village boys; there was occasional cooperation with other youths, but no opportunity for companionship with boys of his own class. There were visits to hospitals which would create disgust in *Émile* at mankind. The early education was largely a preparation against the hazards of life. It demanded estrangement from society. *Émile* was in the social order, but not of it. Rousseau has condemned Plato's communistic scheme contending that the home was the best training ground for governing the state; he should have recognised that companionship with other boys of his own age would have been *Émile*'s best preparation for associating with them in later manhood. Any social training *Émile* received was like learning to swim without going into the water, with the same result, as Dewey tells, to the youth so taught<sup>158</sup>.

Even the social training to which Rousseau would introduce *Émile* at the adolescent stage is to be acquired second-hand, through the experiences of others, in contrast with the early education which was to be first-hand. The hazards involved in participation are too great; people cannot be left to learn the laws by breaking them. In the moral sphere there may be no second chance; one mistake may only lead to another, not to its elimination; social training must be given in advance of the situation, for example, in matters of sex. “We must take the opposite way from that hitherto followed and instruct the youth rather through the experience of others than through our own<sup>159</sup>”. The attitude Rousseau would have *Émile* adopt, reads: “I would have you so choose the company of a youth that he should think well of those among whom he lives, and I would have you so teach him to know the world that he should think ill of all that takes place in it. Let him know that man is by nature good, let him feel it, let him judge his neighbour by himself; but let him see how men are depraved and perverted by society; let him find the sources of all their vices in their preconceived opinions; let him be disposed to respect the individual,

<sup>157</sup> P. 206.

<sup>158</sup> Asked what he did when he got into the water he laconically replied: “Sank”.

<sup>159</sup> *Émile*, p. 198.

but to despise the multitude, let him see that all men wear almost the same mask, but let him also know that some faces are fairer than the mask that conceals them<sup>160</sup>”.

The moral training was not only to be at second-hand, but it was also to be indirect, through history, fables, etc. The studies which Rousseau had previously dismissed as premature and inappropriate are now reinstated; for the realistic subjects of the transition years the humanistic subjects are now substituted. There is, in fact, a complete inversion of the earlier education just as Plato’s higher education necessitated the conversion of the soul from the sensible to the intelligible aspects of the world.

This is accordingly the time to introduce the pupil to history: “With its help he will read the hearts of men without any lesson in philosophy; with its help he will view them as a mere spectator, dispassionate and without prejudice; he will view them as their judge, not as their accomplice or their accuser<sup>161</sup>”.

Of the difficulties in turning history to moral account Rousseau is fully conscious. The first is that history records the evil rather than the good: “It is revolutions and catastrophes that make history interesting; so long as a nation grows and prospers quietly in the tranquility of a peaceful government, history says nothing.... History only makes them famous when they are on the downward path.... We only hear what is bad; the good is scarcely mentioned. Only the wicked become famous, the good are forgotten or laughed to scorn, and thus history, like philosophy, is for ever slandering mankind<sup>162</sup>”. In “Crabbed Age and Youth” R. L. Stevenson echoes with a quite unfeigned satisfaction the same complaint.

A further difficulty which Rousseau recognises is that “history shows us actions rather than men, because she only seizes men at certain chosen times in full dress; she only portrays the statesman when he is prepared to be seen; she does not follow him to his home, to his study, among his family and friends; she only shows him in state; it is his clothes rather than himself that she describes<sup>163</sup>”.

Against the use of the figures of history as moral examples for the instruction of youth Morley has protested in the following terms: “The

<sup>160</sup> *Émile*, p. 193.

<sup>161</sup> *Ibid.* p. 199.

<sup>162</sup> *Ibid.* pp. 199-200.

<sup>163</sup> P. 202. Cf. Thackeray’s introduction to *Esmond*.

subject of history is not the heart of man but the movements of society. Moreover the oracles of history are entirely dumb to one who seeks from them maxims for the shaping of daily conduct, or living instruction as to the motives, aims, caprices, capacities of self restraint, self-sacrifice of those, with whom the occasions of life bring us into contact". Even this objection was foreseen by Rousseau: "History in general is lacking because it only takes note of striking and clearly marked facts which may be fixed by names, place and dates; but the slow evolution of these facts, which cannot be noted in this way, still remains unknown. We often find in some battle, lost or won, the ostensible cause of a revolution which was inevitable before this battle took place. War only makes manifest events already determined by moral causes, which few historians can perceive<sup>164</sup>".

The dilemma with which we are confronted in attempting to exploit history as a means of moral instruction is that the more scientifically history is treated the more is it regarded as a history of great movements and general tendencies, a matter of principles rather than personalities, and consequently the less adapted does it become to provide moral examples; whereas, even assuming that the historical heroes are worthy moral examples, to secure biographical material for moral lessons we are compelled to distort the presentation of history. The choice is therefore between the incompatible alternatives, history or moral instruction.

These difficulties limit the field of choice, and Rousseau is reduced to commenting the ancient writers of historical biographies, especially Plutarch, the modern biographies being too conventional<sup>165</sup>. The spectacles of history portrayed in such biographies are to serve the pupil sometimes as warnings, sometimes as forms of "catharsis", as the vicarious expression of his own passions; thus "the play of every human passion offers lessons to any one who will study history to make himself wise and good at the expense of those who went before"<sup>166</sup>. The examples of history are thus not to be regarded as models for imitation, "for he who begins to regard himself as a stranger will soon forget himself altogether"<sup>167</sup>.

In spite of all the care exercised on the training of the pupil it must

<sup>164</sup> *Émile*, p. 201.

<sup>165</sup> *Émile*, p. 202.

<sup>166</sup> *Ibid.* p. 205.

<sup>167</sup> *Ibid.*

needs be that offences come. Their correction, Rousseau suggests, should be secured indirectly. “The time of faults is the time for fables”<sup>168</sup>; for “when we blame the guilty under the cover of a story we instruct without offending him”. The moral of the fable should accordingly not be formulated. “Nothing is so foolish and unwise as the moral at the end of most fables; as if the moral was not, or ought not to be, so clear in the fable itself that the reader cannot fail to perceive it”.

Till now *Émile* has scarcely heard the name of God<sup>169</sup>; “at fifteen he will not even know that he has a soul, at eighteen even he may not be ready to learn about it”<sup>170</sup>. Some instruction is now inevitable, Rousseau recognises, and this he formulates in *The Creed of a Savoyard Priest*. Rousseau does not explain why a creed is advisable. It may be, as a modern writer puts it<sup>171</sup>: “Definitions, formulae (some would add, creeds) have their use in any society, in that they restrain the ordinary intellectual man from making himself a public nuisance with his private opinions”.

*The Creed of a Savoyard Priest* makes no pretext to be the theoretical formulation of the tenets of revealed religion, and the title is unfortunate. After relating the obstacles in the way of accepting any theological dogma Rousseau turns back to the book of nature. Rousseau’s aim was to refute the materialistic philosophy of his age<sup>172</sup>, to re-establish the validity of the concepts, God, freedom and immortality, and to reaffirm the principle of right conduct. The materialists regarded matter as inert and lifeless; they postulated motion without accounting for its origin. Rousseau rejecting the idea of self-initiated or self-perpetuating motion contended that voluntary action was the only type of motion of which we had direct experience, hence the first article of his creed: “There is a will which sets the

<sup>168</sup> P. 210.

<sup>169</sup> P. 216.

<sup>170</sup> P. 220.

<sup>171</sup> A.T. Quiller-Couch, *On the Art of Writing*, p. 15.

<sup>172</sup> Rousseau refers to the materialist as one “who prefers to say that stones have feelings rather than that men have souls” (*Émile*, p. 242). He likewise rejects the naturalist’s contention that there is no difference between intelligent behaviour on the perceptual level and the abstract reasoning of which men are capable: “It is not in my power to believe that passive and dead matter can have brought forth living and feeling beings, that blind chance has brought forth intelligent beings, that that which does not think has brought forth thinking beings” (*Ibid.* p. 239).

universe in motion and gives life to nature<sup>173</sup>”. As the universe is an orderly system, he is led to infer the second article of his creed – the proof of God’s existence from the well-known argument from design: “If matter in motion points me to a will, matter in motion according to fixed law points me to an intelligence<sup>174</sup>”. And he adds<sup>175</sup>: “This being who wills and can perform his will, this being active through his own powers, this being who moves the universe and orders all things, is what I call God”.

As man’s will is determined by his judgment, and his judgment by his intelligence, the determining cause of action is in himself and he is accordingly free. Freedom, for Rousseau, is thus self-determinism. The third article of his creed is: Man is therefore free to act, and as such he is animated by an immaterial substance<sup>176</sup>.

Justice and goodness and inseparable. Rousseau claims<sup>177</sup>, for that love of order which creates order we call goodness, and that love of order we call justice. To redress the apparent disparity between justice and goodness in this life an infinite time is required; such is Rousseau’s argument for the immortality of the soul. “Had I no other proof of the nature of the soul, the triumph of the wicked and the oppression of the righteous in this world would be enough to convince me<sup>178</sup>”.

In support of his objections to innate ideas Locke cites instances to illustrate the diversity of human behaviour; Rousseau condemns this procedure assailing those writers who venturing to reject the clear and universal agreement of all people, and setting aside this striking unanimity in the judgment of mankind seek out some obscure exception known to them alone<sup>179</sup>. He challenges Montaigne to tell him if there is any country upon earth where it is a crime to keep one’s plighted word, to be merciful, helpful and generous, where the good

<sup>173</sup> P. 236.

<sup>174</sup> *Émile*, p. 237.

<sup>175</sup> *Ibid.* p. 239.

<sup>176</sup> P. 243. Rousseau adds that it is not the word freedom that is meaningless, but the word necessity. Kant assigned necessity to the phenomenal or scientific sphere and freedom to the moral order. Hegel regards freedom as “the truth of necessity”. Kant’s *Critique of Practical Reason* might be regarded as little more than a metaphysical formulation of Rousseau Creed of a Savoyard Priest.

<sup>177</sup> *Émile*, p. 245. Rousseau does not derive these rules from the principles of the higher philosophy, he finds them in the depth of his heart (p. 249).

<sup>178</sup> In the *Critique of Practical Reason* Kant employs the same argument to equate happiness to virtue.

<sup>179</sup> *Émile*, p. 252.

man is scorned and the traitor held to honour. Contrariwise Rousseau emphasises the universality of the principles of good conduct and assumes an innate principle of goodness: “Do you think there is anyone upon earth so depraved that he has never yielded to the temptation of well-doing?<sup>180</sup>”

The ultimate sanction of the moral laws<sup>181</sup> is to be found in religion, but after eloquently recounting the obstacles in the way of accepting any definite religious belief Rousseau turns again to the book of nature<sup>182</sup>: “In this good and great volume I learn to serve and adore its Author. There is no excuse for not reading this book, for it speaks to all in a language they can understand”. Such is the method to be adopted in reasoning with Emile on religion. “So long as we yield nothing to human authority nor to the prejudices of our native land, the light of reason alone, in a state of nature, can lead us no further than to natural religion; and this is as far as I should go with Émile. If he must have any other religion, I have no right to be his guide; he must choose for himself<sup>183</sup>”.

The Creed of a Savoyard Priest is frequently regarded as an unwarranted interpolation in the *Émile*, but a review of Rousseau’s religion doctrines as expressed in this section of his work is necessary to make intelligible, or to justify, the postponement of religious instruction till the adolescent stage. If it is necessary for Émile to have and intelligent appreciation of the proofs of God’s existence, of freedom and of immortality, then it is not to be wondered at that at fifteen he need not have heard the name of God nor even known that he had a soul. Rousseau has evidently ignored the fact that he is legislating for the ordinary man who takes his creed on trust and does not usually trouble to justify it on rational grounds.

In addition to instruction in ethics and religion, Rousseau would prescribe for the adolescent the study of aesthetics, the philosophy of the principles of taste. Rousseau’s account of these principles is somewhat vague; but this is not surprising when we remember the state of the development of the science of the beautiful at the time he wrote. The simplicity of taste which goes straight to the heart is, in

<sup>180</sup> *Ibid.* p. 254.

<sup>181</sup> P. 278, note.

<sup>182</sup> P. 270.

<sup>183</sup> P. 278.

Rousseau's opinion, only to be found in the classics<sup>184</sup>, and these Rousseau would employ for purposes of instruction in aesthetics as he previously has recommended them for instruction of morals.

During the critical period of adolescence, *Émile's* physical training is not neglected. He is required to engage an occupation which keeps him busy, diligent and hard at work, an occupation which he may become passionately fond of, one to which he will devote himself entirely. For this purpose Rousseau recommends the chase<sup>185</sup>, although he does not even profess to justify the cruel passion of killing; it is enough that it serves to delay a more dangerous passion.

Rousseau believes it necessary to prescribe for *Émile* direct moral exhortation on chastity, although he admits that he has had to abandon the task of giving examples of the form which the lessons should take. The general plan of sexual instruction he outlines in the following passage<sup>186</sup>: "If instead of the empty precepts which are prematurely dinned into the ears of children, only to be scoffed at when the time comes when they might prove useful, if instead of this we bide our time, if we prepare the way for a hearing, if we then show him the laws of nature in all their truth, if we show him the sanction of these law in the physical and moral evils which overtake those who neglect them, if while we speak to him of this great mystery of generation, we join to the idea of the pleasure which the author of nature has given to this act the idea of the duties of faithfulness and modesty which surround it, and redouble its charm while fulfilling its purpose; if we paint to him marriage, not only as the sweetest form of society, but also as the most sacred and inviolable of contracts, if we tell him plainly all the reasons which lead men to respect this sacred bond, and to pour hatred and curses upon him who dare to dishonour it; if we give him a true and terrible picture of the horrors of debauch, of its stupid brutality, of the downward road by which a first act of misconduct leads from bad to worse, and at last drags the sinner to his ruin; if I say, we give him proofs that on a desire for chastity depends health, strength, courage, virtue, love itself, and all that is truly good for man – I maintain that this chastity will be so dear as desirable in his eyes, that his mind will be ready to receive our teaching as to the way to preserve it; for so long as we are chaste we respect chastity; it

<sup>184</sup> *Émile*, p. 309.

<sup>185</sup> *Ibid.* p. 285.

<sup>186</sup> P. 289.

is only when we have lost this virtue that we scorn it”.

The sexual instinct must be sublimated by redirecting it to the affection for an ideal of true womanhood which Rousseau would picture for Émile with all the eloquence and emotion he could compass, and this ideal he would personify to assign to it a name, the name Sophy. Before, however, introducing Émile to Sophy, Rousseau considers it necessary to describe the education in accordance with which the wife of Émile should be trained.

Émile’s education is not yet complete. Between his betrothal to Sophy and his marriage he is required to travel, the object being that he should get to know mankind in general<sup>187</sup>.

The education of woman had by most early educators been treated much after the manner of Locke who in his *Thoughts* wrote: “I have said *he* here because the principal aim of my discourse is how young gentleman should be brought up from his infancy which in all things will not so perfectly suit the education of daughters though where the difference of sex requires different treatment, “twill be no hard matter to distinguish”. Rousseau, however, at least paid woman the compliment of realising that her education demands independent treatment, and for this alone must be forgiven much.

Rousseau was congenitally even more unfitted than most other men to understand woman, and his views are accordingly even more contradictory. In his earliest writings his belief was that the hand that rocks the cradle rules the world; thus in the *Discourse on the Arts and Sciences* he maintains that men will always be what women choose to make them, and, in the *Discourse on the Origin of Inequality*, addressing “the amiable and virtuous daughters of Geneva” he repeats: “It will always be the lot of your sex to govern ours... Continue, therefore, always to be what you are, the chaste guardians of our morals, and the sweet security for our peace”. Disillusioned, nevertheless, by his somewhat unfortunate experience of the sex, he came to modify his views and in the *Nouvelle Héloïse* and the *Émile* to emphasise the training of the heart rather than of the head; the aim of woman’s life as expected in these words might be summed up in the popular precept, slightly modified: be good, sweet maid, and let who will, be clever. And for the place of woman in the scheme of things Rousseau might have quoted Milton to the effect that God

<sup>187</sup> *Ibid.* p. 415.

made woman for marriage but marriage for man<sup>188</sup>. Thus in the *Nouvelle Héloïse*<sup>189</sup> Rousseau explains: “I have still the same difficulty in supporting that there can be but one common model of perfection for two beings so essentially different. Attack and defence, the assurance of the men and modesty of the women, are by no means effects of the same cause, as the philosophers have imagined, but are natural institutions which may be easily accounted for and from which may be deduced every other moral distinction. Besides, the designs of nature being different in each, their inclinations, their perceptions ought necessarily to be directed according to their different views; to till the ground and to nourish children require very opposite tastes and constitutions. A higher status, stronger voice and feature, seem indeed to be no indispensable marks of distinction; but this external difference evidently indicates the intention of the Creator in the modification of the mind. The soul of a perfect woman and a perfect man ought to be no more alike than their faces”. And again: “Husband and wife were designed to live together but not to live in the same manner. They ought to act in concert, but not to do the same things. The kind of life which would delight the one would be insupportable to the other; the inclinations which nature has given them are as different as the occupations she has assigned them; they differ in their amusements as much as in their duties. In a word, each contributes to the common good by different ways, and the proper distribution of their several cares and employment is the strongest tie that cements their union”. In the *Émile* he repeats<sup>190</sup>: “The man should be strong and active; the woman should be weak and passive”. “A man seeks to serve, a woman seeks to please, the one needs knowledge, the other taste”; “what will people think is the grave of a man’s virtue and the throne of a woman’s, and even goes the length of affirming that woman is made for man’s delight<sup>191</sup>. He wavers once, and admits the frailty of the male when he concedes: What is most wanted in a woman is gentleness, formed to obey a creature so imperfect as man, she should early learn to submit to injustice and to suffer the wrongs

<sup>188</sup> Rousseau adopts Aristotle’s view of woman rather than Plato’s. Cf. *Politics*, I, 13, § 9: “The courage of a man is shown in commanding, of a woman in obeying. And this holds of all other virtues”. Hegel, *Philosophy of Right*, § 166, addition, repeats Rousseau’s later views.

<sup>189</sup> Letters XLVI and CXXIX.

<sup>190</sup> P. 339.

<sup>191</sup> P. 332.

inflicted on her by her husband without complaint; she must be gentle for her own sake, not his<sup>192</sup>.

As men and women have different vocations, their education must be different: “When once it is proved that men and women are and ought to be unlike in constitution and in temperament, it follows that their education must be different<sup>193</sup>”. Women’s education is to be planned in relation to, and to be made subservient to, that of man. Its aim is: “To be pleasing in his sight, to win his respect and love, to train him in childhood, to tend him in manhood, to counsel and console, to make his life pleasant and happy, these are the duties of women for all time, and that is what she should be taught while she is young<sup>194</sup>”. The woman’s education is also conditioned by the fact that she never attains the age of reason; hers is a case of arrested development! “If women could discover principles and if men had as good heads for detail, they would be mutually independent”<sup>195</sup>. “The search for abstract and speculative truths, for principles and axioms in science, for all that tends to wide generalisation, is beyond a woman’s grasp; their studies should be thoroughly practical. It is their business to apply the principles discovered by men, it is their place to make the observations which lead men to discover those principles<sup>196</sup>”. “Speaking generally if it is desirable to restrict a man’s studies to what is useful, this is even more necessary for women, whose life, though less laborious, should even more industrious and more uniformly employed in a variety of duties, so that one talent should not be encouraged at the expense of other”. That Sophy’s physical training should be different from that of *Émile* is understandable, the one aiming at grace, the other at strength<sup>197</sup>, but it is inexcusable to infer that since little boys should not learn to read, still less should little girls, and most ungallant to add the reason – most of them make a bad use of the fateful knowledge. As there is nothing so obviously useful, nothing which needs so much opportunity for error as ciphering, it should precede reading<sup>198</sup>. The general principle to be followed in the education of girls is: “Show the sense of the tasks you set your little

<sup>192</sup> *Émile*, p. 333.

<sup>193</sup> *Ibid.* p. 326.

<sup>194</sup> P. 328.

<sup>195</sup> P. 340.

<sup>196</sup> P. 349.

<sup>197</sup> P. 329.

<sup>198</sup> *Ibid.* p. 332.

girls, but keep them busy”.

The antithesis between the training of Émile and that of Sophy is strikingly illustrated in regard to religion. As Émile was considered incapable of forming any true idea of religion till adolescence, that was regarded as sufficient justification for the postponement of his religious teaching till this late stage; from the same premise Rousseau infers that we cannot speak of religion too soon to little girls, “for if we wait till they are ready for a serious discussion of these deep subjects, we should be in danger of never speaking of religion at all”<sup>199</sup>. And he adds<sup>200</sup>: “When you teach religion to little girls never make it gloomy or tiresome, never make it a task or a duty, and therefore never give them to learn by hearth, not even their prayers... It does not matter that a girl should learn her religion young, but it does matter that she should learn it thoroughly, and still more that she should learn to love it”.

Sophy’s religion is to be reasonable and simple, with few doctrines and fewer observances<sup>201</sup>, and the confession of faith which Rousseau formulates for her is simpler and more appropriate than that of the Savoyard Priest prescribed for Émile: “There is a judge of human fate, that we are all His children, that He bids us all be just, he bids us love one another, He bids us be kindly and merciful, He bids us keep our word with all men, even with our enemies and His; we must know that the apparent happiness of this world is naught; that there is another life to come in which this Supreme Being will be the rewarder of the just and the judge of the unjust”.

Two contrasted and almost contradictory schemes of education have been presented by Rousseau for Emile and for Sophy, but for individuals with a similar natural endowment who, although their functions in society may be different, must nevertheless abide each other, some compromise would be necessary; the rational system of training Emile must be tempered by the somewhat irrational training of Sophy if they were ever to live happily together.

Rousseau’s influence on his contemporaries may be assessed by Kant’s confession<sup>202</sup>. “I am by disposition an inquirer. I feel the

<sup>199</sup> P. 340.

<sup>200</sup> P. 341.

<sup>201</sup> P. 359.

<sup>202</sup> *Fragmente aus dem Nachlasse*, quoted by N. Kemp Smith. *A Commentary to Kant’s Critique of Pure Reason* (Macmillan 6 Co.; 19189, p. lvii.

consuming thirst for knowledge, the eager unrest to advance ever further, and the delights of discovery. There was a time when I believed that this is what confers real dignity upon human life, and I despised the common people who knew nothing. Rousseau has set me right. This imagined advantage vanishes. I learn to honour men, and should regard myself as of much less use than the common labourer, if I did not believe that my philosophy will restore to all men the common rights of humanity". And the arresting impression made on the intelligentsia of Rousseau's own day by the publication of the *Émile* may be inferred from the incident that only once did Kant miss his daily constitutional, namely, on the day when the *Émile* arrived; the work so engrossed him that he read it to the end without a break<sup>203</sup>. The popular reception accorded it was just reverse – it was condemned by the Archbishop of Paris immediately after publication as an irreligious work and ordered to be torn and burnt in Paris by the Public Executioner. Such a contradiction is only paralleled by Rousseau's own writings and his life. Rousseau nevertheless stands to modern education as Plato to ancient education; the heading of almost every chapter in *The School of To-morrow*<sup>204</sup> is a quotation from Rousseau.

<sup>203</sup> E: Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe* (Princeton University Press, 1945). H. Heine, *Religion and Philosophy in Germany*, English translation, p. 108, gives the following account of Kant's routine: The history of Immanuel Kant's life is difficult to portray, for he had neither life nor history. He led a mechanical, regular, almost abstract bachelor existence in a little retired street of Königsberg. I do not believe that the great clock of the cathedral performed in a more passionless and methodical manner its daily routine than did its townsman, Immanuel Kant. Rising in the morning, coffee-drinking, writing, reading lectures, dining, walking, everything had its appointed time, and the neighbours knew that it was exactly half-past three o'clock when Immanuel Kant stepped forth from his house in his grey tight-fitting coat, with his Spanish cane in his hand, and betook himself to the little linden avenue called after him to this day, the Philosopher's Walk.

<sup>204</sup> By John Dewey and Evelyn Dewey (London: J.M. Dent, 1915).



SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIV, n. 15, Luglio – Dicembre 2021, pp. 107-114

*Note*

---

## **Intelligenza Artificiale ed Educazione: etica, cultura, documenti**

Angelo Luppi

In questi recenti anni, ancor prima della forzata e pressante diffusione emergenziale causata dalla pandemia Covid-19, era stata individuata una costante ed ampia diffusione dell'utilizzazione di strumentazioni digitalizzate nella scuola. Una situazione che si muoveva nell'interno degli Istituti scolastici da una impostazione didattica essenzialmente centrata sull'idea (pioneristica) di Byod-scuola, professionalmente sviluppata da entusiasti docenti per giungere infine ad interagire con piani nazionali strutturati di sviluppo di una digitalizzazione generalizzata della scuola<sup>1</sup>.

Una situazione che negli ultimi tempi si è chiarita e consolidata acquisendo come dato significativo da una parte l'idea di una profonda ristrutturazione concettuale e d'uso degli stessi ambienti scolastici (oltre le classi tradizionalmente disposte in modo frontale e verso

<sup>1</sup> “Dapprima protagonista del mondo aziendale, il BYOD – *Bring Your Own Device*, cioè **Porta il tuo dispositivo**, arriva poco più di un decennio fa nel mondo dell'education, a piccoli passi, accolto con entusiasmo da molti docenti, ignorato dai più. Cosa significa introdurre i propri dispositivi in aula? Le esperienze di quanti in Italia e in tante scuole a livello internazionale ne hanno fatto una pratica didattica quotidiana, confermano che significa dare al proprio stile di insegnamento e alle proprie attività una spinta verso l'innovazione, promuovendo una lunga serie di competenze e rendendo il tempo di studio a scuola motivante, sfidante e interattivo”. Cfr. Redazione, *Byod scuola, cosa si intende? Una proposta di educazione digitale*, in *La Tecnica della scuola. Il quotidiano della scuola*, <https://www.tecnicadellascuola.it>, ultima consultazione in data 7 giugno 2021. Per una riflessione su questa impostazione didattica, cfr. A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, pp. 159-161. Il riferimento ai Piani nazionali strutturati riporta alle Azioni previste dal Piano nazionale per la scuola digitale, (PNSD), del Miur connesso alla legge 107 del 2015.

l'utilizzazione di ambienti specializzati o di agorà) e dall'altra la pressione 'pedagogica' delle impostazioni educativo-commerciali provenienti dalle aziende del settore.

In questo contesto, infatti, grandemente concorrono allo sviluppo di nuove idee e procedure didattiche le stesse industrie informatiche che producono insieme tecnologie materiali (macchine) e procedure di pensiero (software). Si tratta di una situazione da considerare con estrema attenzione in quanto le ragioni di principio e formative che muovono le azioni educative scolastiche non sempre coincidono con gli intendimenti tecnologici e commerciali dei produttori, anche se vengono messi a disposizione materiali e procedimenti atti ad un positivo uso nella scuola.

Infatti, una situazione di particolare e non sempre evidente sovrapposizione di intenti può riguardare il costante riproporre, da parte degli esperti informatici che animano le sessioni d'approfondimento scolastico e didattico di natura informatica, di finalità in sé ottimali, quali *Creativity, Communication, Collaboration, Problem Solving, Decision Making*, che tuttavia sembrano più veicolate verso un futuro contesto lavorativo (ove, ovviamente, i giovani sono nel tempo destinati) che ad un contesto più strettamente formativo<sup>2</sup>.

Certamente l'ingresso forte della tecnologia nella scuola assume anche aspetti di grande fascino ambientale, a partire dalle più giovani età degli alunni<sup>3</sup>; anche prefigurare l'estensione della realtà virtuale può avere una sua efficacia nei percorsi di apprendimento giovanili, ma una latente idea del docente-robot appare assai discutibile<sup>4</sup>.

Ci si muove quindi all'interno di una tendenza modernizzante, sostanzialmente irreversibile, nel cui contesto diventa inevitabile motivare perplessità e distinguo ma che di certo presenta anche aspetti di

<sup>2</sup> Cfr. *La tecnologia come facilitatore di una didattica esperienziale*, Webinar Tuttoscuola, 8 giugno 2021, in <https://www.tuttoscuola.com>, ultima consultazione 8 giugno 2021.

<sup>3</sup> Cfr. La proposta della "Aula delle Meraviglie"- un'aula immersiva per la Scuola dell'Infanzia, in *Impara Digitale, Innoviamo la scuola, formiamo il futuro*, <https://www.imparadigitale.it/aula-delle-meraviglie-unaula-immersiva-per-la-scuola-dellinfanzia/>, ultima consultazione 23 giugno 2018.

<sup>4</sup> "I visori intelligenti trasportano gli studenti negli angoli più remoti del pianeta, nelle profondità degli oceani, persino in orbita", in *Realtà virtuale e insegnanti robot: ecco la scuola del futuro*, in <https://www.gruppotim.it/it/innovazione/servizi-digitali/realta-virtuale/insegnanti-robot.html>, ultima consultazione 23 giugno 2018.

grande potenzialità nel collocare in generale la scuola nelle dinamiche di trasformazione sociale, economica e culturale della attuale società.

In questo tragitto ha inoltre fortemente agito la recente Pandemia, che con le sue istanze emergenziali ha orientato e in parte distorto questa tendenza modernizzante portandola ad un forzato utilizzo della DaD, didattica a distanza su cui molteplici sono stati gli interventi critici<sup>5</sup>. Tuttavia, anche in tempi che auspicabilmente potranno divenire stabilmente più sereni, resta acquisito, anche istituzionalmente, un forte e tendenziale orientamento alla diffusione di queste strumentazioni, nel quadro, ora anche ufficialmente sancito di DDi, ovvero didattica digitale integrata<sup>6</sup>.

L'attenzione a queste problematiche direttamente scolastiche non deve però fare da velo alla consapevolezza del vortice di digitalizzazione sociale in corso ed agli innumerevoli nuovi problemi che essa comporta. Infatti, e questo appare come un contesto assai critico, tendenzialmente distopico, sembrano far passi da gigante anche situazioni in cui attraverso l'Intelligenza Artificiale vengono adattati e trasferiti a soggetti tecnologici comportamenti e dilemmi finora umani, quali (esemplificando) quelli connesse alle auto a guida autonoma: *salvare il passeggero o salvare il passante* o, negli strumenti bellici, (droni militari), la scelta di affidare direttamente ad essi in autonomia la scelta di *colpire o no il bersaglio*, anche umano<sup>7</sup>.

L'IA quindi può anche essere vista come sostitutiva delle persone e questo dato, che nella scuola avanza ancora sotto tono, può divenire portatore di questioni assai complesse e delicate nelle sue autonome potenzialità d'uso. L'IA infatti può essere inserita in attive strumentazioni tecnologiche scolastiche oppure in relazioni d'uso da parte dei docenti, integrandoli o forse anche, in prospettiva distopica, sostituendoli, soprattutto quando viene presentata, per definizione, come dotata

<sup>5</sup> Primariamente va considerato come negativo il forzato allentamento dei legami personali fra docenti ed alunni; a ciò si è aggiunta la verifica di una profonda disparità di dotazioni informatiche fra gli alunni di diverse condizioni sociali ed infine (a sancire i limiti dell'approccio BYOD) la difficoltà di far agire in reale interconnessione moltitudini di attrezzature tecnologiche diverse fra di loro.

<sup>6</sup> Per una riflessione sui documenti emessi dal Ministero dell'istruzione su queste problematiche nel 2020, (*Decreto e Linee guida per la didattica digitale integrata*), cfr. A. Luppi, *Una riforma della scuola per via amministrativa!*, in SPES, (Rivista di Politica, Educazione e Storia), n. 12. Luglio-settembre 2020, pp. 149-174. (Online)

<sup>7</sup> Cfr. P. Benanti, F. Maffettone, *I droni possono decidere da soli se e quando uccidere*, in Corriere della Sera, 17 giugno 2021, p. 28.

di “tre capacità principali: percezione, ragionamento/processo decisionale e attuazione”<sup>8</sup>.

Lo spazio scolastico sembra quindi poter essere campo assai utile per l’IA e, vista la convinzione generalizzata che questi ultimi anni di sviluppo tecnologico e di sofferenza collettiva abbiano creato, anche a livello di scuola, una condizione ascrivibile al motto ‘nulla ormai sarà come prima’, si tratta ormai, inevitabilmente, di sentirsi forzatamente o sentitamente coinvolti in un cammino che potrebbe portare assai lontano.

Taluni infatti si collocano in queste trasformazioni soffermandosi sulla circostanza che esse si renderebbero necessarie in quanto incidono sulla competitività culturale ed economica delle nazioni<sup>9</sup>. Altri invece spaziano su campi interdisciplinari, non solo tecnologici, ma anche psicologici, sociali ed educativi puntando a riflessioni che si concentrano sulla possibilità e sulle caratteristiche di una Intelligenza Artificiale che possa anche avere una piena caratteristica di ‘saggezza digitale’<sup>10</sup>.

Esula comunque dagli intendimenti e dalle possibilità di questa breve riflessione riuscire a cogliere tutto il campo delle problematiche

<sup>8</sup> Cfr. Gruppo Indipendente di esperti ad alto livello sull’intelligenza artificiale, istituito dalla Commissione Europea nel giugno 2018, *Una definizione di IA: principali capacità e discipline. Definizione elaborata ai fini dei documenti del gruppo*, p. 3. In questo stesso documento si presenta la seguente definizione di IA: “I sistemi di intelligenza artificiale (IA) sono sistemi software (ed eventualmente hardware) progettati dall’uomo che, dato un obiettivo complesso, agiscono nella dimensione fisica o digitale percependo il proprio ambiente, attraverso l’acquisizione di dati, interpretando i dati strutturati o non strutturati raccolti, ragionando sulle conoscenze, o elaborando le informazioni derivate da questi dati e decidendo le migliori azioni da intraprendere per raggiungere l’obiettivo dato”, ivi, p. 6.

<sup>9</sup> Una idea forte in merito indica che tuttavia che “l’Italia avrebbe bisogno di un vero e proprio salto di qualità anche per avere la forza e la credibilità di portare la propria voce in ambito internazionale”; in *Sovranità digitale: perché serve all’Europa (e all’Italia) e come arrivarci*, in *Agenda Digitale*, <https://www.agendadigitale.eu/cittadinanza-digitale/sovranita-digitale-perche-serve-alleuropa-e-allitalia-e-come-arrivarci/>, ultima consultazione in data 7 giugno 2021.

<sup>10</sup> Cfr. Il ruolo della AI, ‘Esiste una saggezza digitale?’ Diretta streaming, in ANSA, 10 giugno 2021. [https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2021/06/09/il-ruolo-dellintelligenza-artificiale-esiste-una-saggezza-digitale\\_bc785616-e045-47f0-9bc6-977cd8de97b6.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2021/06/09/il-ruolo-dellintelligenza-artificiale-esiste-una-saggezza-digitale_bc785616-e045-47f0-9bc6-977cd8de97b6.html), ultima consultazione in data 10 giugno 2021. Su questi argomenti, cfr. A Luppi, “La scuola su misura” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, cit., pp. 86-91. La saggezza digitale viene anche esaminata in un noto libro di M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erikson, 2013.

etiche, culturali e didattiche legate alla digitalizzazione della società ed alla conseguente sofisticata ed inevitabile evoluzione delle procedure informatiche e di tecnologia scolastica (*solo apparentemente neutrali*) ad essa connessa<sup>11</sup>.

Nel campo educativo, a cui facciamo riferimento, non a caso, tuttavia, alcuni autori già mettono chiaramente in evidenza come “gli algoritmi ed i sistemi di IA” siano fatti dall’uomo e di conseguenza “saranno sempre modellati dai nostri valori culturali” e dalle “condizioni tecniche e culturali che li hanno creati”<sup>12</sup>. In quest’ambito, uscendo dall’ambito ristretto della tutela della privacy, finora sostanzialmente prevalente, si aggiunge che in verità “la nostra vita quotidiana è ormai definita da una quantità incredibile di decisioni algoritmiche, che non sono facilmente controllabili o governabili”<sup>13</sup>.

Se tutto ciò vale per il vivere nella sua complessità, certamente vale anche nell’ambito dei processi educativi, che non possono essere riasorbiti semplicemente ed acriticamente in nuove e sofisticate tecnologie, bensì essere riqualificati nel loro svolgersi nella nuova situazione. Per fare ciò, tuttavia, occorre ancora partire dalla considerazione che per “poter attingere al patrimonio culturale contemporaneo e tenere così in vita la profondità e la diversità di pensiero dei futuri cittadini” in modo che possano ancora essere “in grado di esprimersi con intelligenza critica e responsabile, al di là di ogni possibile omologazione” è ancora essenziale rifarsi alla “qualità dei nostri insegnanti” ed alla “loro disponibilità a interagire con il patrimonio di cultura che c’è nella rete”<sup>14</sup>. In quest’ambito si porrebbe anche un forte problema relativo

<sup>11</sup> Per una visione, complessa e problematica, delle possibili interazioni fra apprendimenti ed intelligenza artificiale, cfr., (dal punto di vista del mondo *digitalizzante*), A. Benedetti, *La scuola alla svolta Intelligenza artificiale, ecco l’apprendimento su misura*, in Agenda Digitale, <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/la-scuola-alla-svolta-intelligenza-artificiale-ecco-lapprendimento-su-misura>, ultima consultazione in data 7 giugno 2021.

<sup>12</sup> V. Barassi, *L’errore umano dell’intelligenza artificiale: ecco perché dobbiamo imparare a convivere*, in Agenda Digitale, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/errore-umano-dellintelligenza-artificiale-ecco-perche-dobbiamo-imparare-a-convivere>, ultima consultazione in data 7 giugno 2021.

<sup>13</sup> *Ibidem*

<sup>14</sup> Ilaria Gaudiello, *Formare gli studenti alla cittadinanza: i percorsi verso una competenza digitale globale*, in Agenda Digitale, <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/formare-gli-studenti-alla-cittadinanza-i-percorsi-verso-una-competenza-digitale-globale/>, ultima consultazio-

alla conoscenza in quanto tale, considerata la grande estensione social delle pseudo-scienze<sup>15</sup>.

Questo richiamo alla qualità docente va comunque commisurato, nell'ambito educativo in cui stiamo riflettendo, non solo all'attuale ammodernamento tecnologico e comunicativo ma anche ad alcune caratterizzazioni impegnative e ineludibili di docenza, educazione e scuola che vanno difese, mantenute ed ancora valorizzate nei percorsi scolastici in via di mutamento.

Occorre infatti ribadire che “i messaggi che l’insegnante vuole trasmettere ai suoi allievi sono finalizzati a coinvolgerli mettendo in campo idee e non solo fatti. I fatti debbono sempre essere sottoposti a interpretazione ed è necessario fare apprendere ai ragazzi come saperla fare. L’interpretazione, gestita dall’insegnante con i suoi allievi, è la pietra angolare della scuola che insegna a farla con argomentazione impastata di logica e di lingua”<sup>16</sup>.

Su questi argomenti appare aperto ora un dibattito europeo, che ha dato forma ad alcuni particolari documenti, ancora assai lontani peraltro dalla necessaria incisività nelle problematiche educative; infatti gli interventi in merito sembrano richiamarsi reciprocamente senza produrre ancora sistematici approfondimenti. Anche in Italia la problematica appare finalmente ed istituzionalmente emersa in documenti ufficiali. La Camera dei Deputati ha posto in essere una segnalazione in merito intesa a richiamare l’attenzione su queste problematiche, dando anche riferimento a numerosi altri pronunciamenti europei<sup>17</sup>.

Va comunque considerato che la scuola non appare certamente al centro di queste problematiche; le sue tematiche vengono enunciate, con ampia articolazione, ma al pari di quelle di altri settori sociali; tocca quindi al mondo della scuola e della Scienza dell’Educazione impegnarsi a fondo nel merito della comprensione, critica e proattiva, dei processi trasformativi in corso. Resta molto interessante comunque conoscere ed approfondire questi argomenti considerando il più articolato fra i documenti disponibili. Si tratta di una risoluzione del 2020 del Parlamento Europeo, che di seguito riportiamo nei suoi punti spe-

ne in data 7 giugno 2021.

<sup>15</sup> P. Tozzi, *Serve un'alleanza di esperti contro le pseudoscienze*, in “Corriere della Sera”, 23 giugno 2021, p. 28.

<sup>16</sup> G. Genovesi, *La scuola al tempo del Coronavirus*, in ErrePi, supplemento n. 78, in Ricerche Pedagogiche, n. 215, Aprile-Giugno 2020.

<sup>17</sup> Cfr. Camera dei deputati, Documentazione parlamentare, *Il nuovo approccio europeo all'Intelligenza Artificiale*, Segnalazione 22 aprile 2021.

cifici, 117-118-119-120-121, esplicitamente dedicati agli ambiti *Istruzione e Cultura*.

***Risoluzione del Parlamento Europeo del 20 ottobre 2020 recante raccomandazioni alla Commissione concernenti il quadro relativo agli aspetti etici dell'intelligenza artificiale, della robotica e delle tecnologie correlate***<sup>18</sup>.

*Il Parlamento europeo...*

*1-116 (omissis)*

*117. sottolinea la necessità di elaborare criteri per lo sviluppo, la diffusione e l'utilizzo dell'IA tenendo conto del relativo impatto nell'ambito dell'istruzione, dei media, della gioventù, della ricerca, dello sport e dei settori culturali e creativi, sviluppando parametri di riferimento e definendo principi per utilizzi eticamente responsabili e accettati delle tecnologie di IA che è possibile applicare adeguatamente in tali settori, tra cui un chiaro regime di responsabilità per i prodotti derivanti dall'utilizzo dell'IA;*

*118. osserva che ogni bambino gode del diritto a un'istruzione pubblica di qualità a tutti i livelli; chiede pertanto lo sviluppo, la diffusione e l'utilizzo di sistemi di IA di qualità che facilitino e forniscano strumenti educativi di qualità per tutti a tutti i livelli e sottolinea che la diffusione di nuovi sistemi di IA nelle scuole non dovrebbe condurre alla creazione di un divario digitale più ampio nella società; riconosce l'enorme contributo potenziale che l'intelligenza artificiale e la robotica possono apportare all'istruzione; osserva che i sistemi di apprendimento personalizzati basati sull'IA non dovrebbero sostituire le relazioni educative che coinvolgono gli insegnanti e che le forme tradizionali di istruzione non dovrebbero essere lasciate indietro, sottolineando nel contempo che occorre fornire sostegno finanziario, tecnologico ed educativo, compresa una formazione specializzata nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, agli insegnanti che cercano di acquisire competenze adeguate per adattarsi ai cam-*

<sup>18</sup> Cfr. *Quadro relativo agli aspetti etici dell'intelligenza artificiale, della robotica e delle tecnologie collegate*, *Risoluzione del Parlamento Europeo del 20 ottobre 2020 recante raccomandazioni alla Commissione concernenti il quadro relativo agli aspetti etici dell'intelligenza artificiale, robotica e delle tecnologie collegate*, in [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-10-20\\_IT.html#sdocta8](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-10-20_IT.html#sdocta8), ultima consultazione in data 23 giugno 2021.

*biamenti tecnologici, e non sfruttare soltanto le potenzialità dell'IA, ma comprenderne anche i limiti; chiede che a livello dell'Unione sia sviluppata una strategia intesa a contribuire a trasformare e aggiornare i sistemi di istruzione, preparare gli istituti di istruzione a tutti i livelli e dotare gli insegnanti e gli alunni delle competenze e abilità necessarie;*

*119. evidenzia che gli istituti di istruzione dovrebbero impegnarsi a utilizzare i sistemi di IA per gli scopi educativi per i quali è stato rilasciato un certificato europeo di conformità etica;*

*120. sottolinea che le opportunità offerte dalla digitalizzazione e dalle nuove tecnologie non devono condurre a una perdita complessiva di posti di lavoro nei settori culturali e creativi, trascurare la conservazione degli originali e sminuire l'accesso tradizionale al patrimonio culturale, che dovrebbe essere parimenti incoraggiato; osserva che i sistemi di intelligenza artificiale sviluppati, diffusi e utilizzati nell'Unione devono rispecchiare la sua diversità culturale e il suo multilinguismo;*

*121. riconosce le crescenti potenzialità dell'IA nei settori dell'informazione, dei media e delle piattaforme online, anche come strumento di lotta alla disinformazione nel rispetto del diritto dell'Unione; sottolinea che, se non regolamentata, l'IA potrebbe avere effetti negativi sul piano etico attraverso lo sfruttamento delle distorsioni nei dati e negli algoritmi, il che può condurre alla diffusione di disinformazione e alla creazione di bolle informative; evidenzia l'importanza della trasparenza e della responsabilità degli algoritmi utilizzati dalle piattaforme di condivisione di video e dalle piattaforme di streaming al fine di garantire l'accesso a contenuti culturalmente e linguisticamente diversificati;*

*122- 150 (omissis).*

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIV, n. 15, Luglio – Dicembre 2021, pp. 115-128

### ***NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI***

---

Bucciarelli S. (a cura di), *Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali e scelta di scuola e di vita*, Pisa, ETS, 2021, pp. 216, €20,00

Nel 2010, presso l'editore Liguori di Napoli, a cura di Giovanni Genovesi, uscì un volume collaborativo dal titolo *C'ero anch'io! A scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni*. Come il sottotitolo lascia intendere, si trattava di un volume composito: infatti, da un lato, raccoglieva le memorie di personaggi della nostra cultura e di persone "qualunque", che avevano frequentato la scuola durante il Ventennio e, dall'altro, le riflessioni degli storici dell'educazione sui tentativi di colonizzazione della scuola da parte del Regime, una volta allontanato dalle aule l'aristocraticismo gentiliano, che mirava non a produrre consenso ma, piuttosto, a formare una classe dirigente conservatrice, sì, ma abituata all'esercizio del pensiero.

La tesi che il gruppo di studiosi raccolti intorno a Genovesi intendeva verificare era una, ma articolata: posto che la scuola per essere tale deve rispondere a certi requisiti (mutuati dal concetto di educazione che è al suo fondamento) e non può mantenere il suo ruolo e, per così dire, la sua sostanza, quando è posta programmaticamente al servizio di una ideologia, allora, in via di principio una scuola fascista non può darsi. Sulla scorta di questo presupposto, si doveva verificare: 1. se davvero la scuola in atto durante il Ventennio era stata pervasa dalle parole d'ordine del fascismo, perdendo i suoi connotati di scuola; 2. se, tuttavia, nel caso che tale diffusione non ci fosse stata – Mussolini lo aveva ben previsto affiancando alla scuola l'ONB –, il Regime aveva avuto effetti negativi sulla scuola.

Dalle testimonianze, dall'analisi di documenti ufficiali, di manuali scolastici ecc., era emersa una differenza di fondo tra la scuola superiore liceale, di fatto rimasta aperta ad influssi liberali e disponibile (se non in tutti i docenti, almeno nei più qualificati) all'esercizio dell'attività critica, e la scuola elementare.

Quest'ultima aveva trovato una sua strada per sopravvivere al Regime ed a suoi diktat: forse anche per le abitudini invalse subito dopo

l'Unità e non solo per salvaguardarsi, i maestri si limitavano alla trasmissione delle nozioni, senza alcun impegno di revisione critica. Se ciò poté evitare l'irreggimentazione, comunque, determinò quel nozionismo e quella abitudine al sapere ripetitivo e mnemonico, alla lunga, altrettanto dannosi e difficili da dismettere, come sanno bene gli alunni entrati a scuola nel dopoguerra.

Ebbene, il volume collaborativo, oggetto di questa recensione, merita una segnalazione perché, in qualche modo, e certo senza alcuna intenzione da parte di curatore ed autori, che, come emerge dalla bibliografia, non conoscono il lavoro citato del 2010, viene ad inserirsi nel quadro appena descritto.

Il lavoro, coordinato da Bucciarelli con la collaborazione di altri colleghi, come lui docenti di Storia e Filosofia o Lettere nei licei di Lucca e Pisa, è diviso in due parti: la prima raccoglie alcune biografie di insegnanti esemplari per il dissenso al fascismo; la seconda si incentra su alcune vicende, rispettivamente nel Liceo Classico di Pisa e per quanto attiene al destino della scuola e degli studenti ebrei dopo le leggi razziali del 1938. In entrambi i casi, ci si riferisce alla scuola superiore di indirizzo liceale, sia classico che scientifico.

Nella prima parte, si ricostruiscono le storie di quattro personaggi. Luciano Luciani parla del giovane professore Carlo Del Bianco, che matura sui banchi di scuola il suo antifascismo, stimola i suoi alunni all'esercizio del pensiero e, infine, si lega ai partigiani, morendo, poco più che trentenne.

Alda Fratello ripercorre la storia di Ernesto Guidi, insegnante e preside, fondatore del liceo scientifico Vallisneri di Lucca: sempre dubbioso circa il Regime e vicino alle posizioni di Croce, chiamato a giurare fedeltà alla Repubblica Sociale, è l'unico tra i presidi e i docenti della provincia, che rifiuta di giurare. Di conseguenza, verrà mandato in un campo di concentramento: qui annota una sorta di diario, che la Fratello pubblica e che meriterebbe di essere letto e meditato in classe con i giovani di oggi, spesso sedotti da parole che tendono a ridimensionare le esperienze di quegli anni.

Il terzo ritratto, a cura di Berto Giuseppe Corbellini Andreotti, è dedicato al più famoso di questi insegnanti esemplari, il filologo Augusto Mancini, prima docente al liceo e poi all'università: è un ritratto appassionato, ma che non ne tace – pur nel riconoscimento del costante antifascismo di Mancini e della sua opera di organizzazione in ambito resistenziale e nel CLN lucchese – qualche ombra,

dall'eclittismo culturale a segni di compromesso a livello politico.

Per ultimo, lo stesso curatore traccia un profilo di Giuseppe del Freo, docente al liceo classico di Viareggio, socialista in gioventù e sempre antifascista tanto da essere sottoposto a inchieste e vigilanza in maniera continuativa. E per di più, non da solo ma con altri colleghi, di fatto più scoloriti di lui culturalmente e meno motivati politicamente.

La seconda parte del lavoro, anziché focalizzarsi su singoli docenti, tende a ricostruire l'atmosfera diffusa o in una scuola particolare – come il liceo classico di Pisa, di cui tratta Stefano Sodi che in quelle stesse aule è stato prima alunno e poi per molti anni docente – o nell'intero circondario cittadino, quando gli ebrei vengono estromessi da scuola, sia come scolari sia come insegnanti, ripercorrendone le memorie, ma anche la capacità di resistere e di trovare altre strade per la propria formazione. Anche in questo caso, trovando una rete di solidarietà e insegnanti disposti a svolgere il loro lavoro anche tra le fila dei non ebrei, che erano, pertanto, dissidenti con il corso della politica in atto nel Paese, come ci racconta Silvia Quintilia Angelini.

Le due parti ci offrono, attraverso la lettura di documenti d'archivio reperiti, ove possibile, presso le scuole oggetto di studio e le testimonianze degli attori o dei comprimari delle vicende narrate, un'immagine coerente e compatta della vita dei licei toscani del Ventennio. Si tratta di scuole che, sebbene costrette dalle revisioni della riforma Gentile, a ridimensionare il progetto culturale previsto appunto da tale riforma, non mettono mai a tacere l'ansia di ricerca e di autonomia del giudizio negli insegnanti. Forse non per tutti è così, ma per la parte più qualificata del corpo docente l'esercizio del pensiero e l'espressione della libertà sono fondamentali e si comunicano necessariamente agli alunni.

Formalmente – se non in casi eccezionali – tutto sembra placido: perfino i dissidenti, come il caso del pisano Bozzoni (già di fede comunista prima del crollo della dittatura), non si sottraggono ai rituali richiesti, dall'orbace al sabato fascista, ma cercano ogni occasione (come le gite in montagna con Del Bianco) per sollecitare gli alunni a non allinearsi con il pensiero unico. Si pensi a Orazio Camaiori, che nel 1935, incaricato d'ufficio dell'insegnamento di Cultura Militare al liceo classico pisano in ragione del suo servizio durante la Prima guerra mondiale, “in quelle ore comunicò soprattutto l'orrore e l'assurdità della guerra” (p. 154) al punto che il preside pensò bene di sostituirlo

con un docente incaricato, un giornalista di comprovata fede fascista e convinto dei messaggi militaristi da diffondere.

In conclusione, questa ricostruzione, innanzitutto, viene a corroborare la tesi interpretativa di una scuola superiore e liceale in larga misura impermeabile alla parola del Duce; in secondo luogo, sollecita a riflettere su un aspetto che si è andato via via indebolendo a causa di una politica scolastica recente, che ha trasformato gli insegnanti in erogatori di servizi alla mercé di clienti.

Tutti questi insegnanti sono intellettuali che non si limitano a trasmettere nozioni o dati o a introdurre gli alunni a nuovi alfabeti ed a nuovi spazi culturali (come le lingue classiche o la filosofia), ma comunicano loro il gusto della ricerca, dell'approfondimento e la curiosità per l'ignoto. Come deve fare un insegnante. La resilienza della scuola e la Resistenza vera e propria, che vide spesso uniti professori ed alunni in clandestinità, non si giocarono su messaggi espliciti, ma sul nutrimento della mente. Al curriculum neppure tanto nascosto che il Regime voleva imporre alle giovani generazioni, essi seppero contrapporre, con la forza dell'esempio intellettuale, anche la forza della ragione, che si manifesta nella ricerca e nella capacità di interpretare conoscenze ed avvenimenti. **(Luciana Bellatalla)**

S. Calvetto, *“Eravamo liberi in un Paese devastato”. Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*, Roma, Anicia, 2020, pp. 182, €21,00

Il recente volume di Silvano Calvetto, coerente con i precedenti lavori dell'autore sulle implicazioni educative di varie vicende o personaggi della Resistenza, tematizza un aspetto non ancora sufficientemente studiato del secondo dopoguerra italiano, in un intreccio interessante tra storia civile, storia politica e storia dell'educazione.

I reduci del secondo conflitto mondiale, infatti, costituiscono un capitolo interessante e, al tempo stesso, originale (specie se confrontato con l'analogo fenomeno del primo dopoguerra) nel processo di ricostruzione dell'Italia devastata da venti anni di dittatura e da una lunga serie di imprese belliche, culminate nella disastrosa Seconda guerra mondiale, e, contemporaneamente, nella strada dell'organizzazione di un nuovo ordine sociale, civile, politico ed istituzionale.

In cinque capitoli e nella introduzione che li precede, Calvetto svi-

luppa la sua ricostruzione della vicenda, mettendo in evidenza le ambiguità, le incertezze e gli scacchi politici che la caratterizzarono e che, in qualche modo, rimandano in maniera evidente alle ambivalenze, alle incertezze ed alle difficoltà della ricostruzione e delle conseguenti scelte politico-sociali.

Rispetto al primo dopoguerra, il 1945 offre una situazione complessa nel campo dei reduci: alcuni rientrano in Italia direttamente dalle operazioni di guerra; altri ritornano dopo anni di lontananza, perché ininterrottamente dal 1935 sui vari fronti aperti dall'imperialismo mussoliniano o perché internati in campi di prigionia anglo-americani per un lungo periodo (anche oltre la fine della guerra); tutti si ritrovano spaesati, anzi tanto più spaesati quanto più sono stati assenti dall'Italia, in una società in cui non si riconoscono perché troppo mutata dal momento della loro forzata partenza. C'è chi elabora sentimenti d'odio verso il regime in cui ha creduto e da cui si sente tradito all'indomani della sconfitta e del rovesciamento politico; chi, al contrario, prova nostalgia per quell'ordine in cui è cresciuto, vivendo le novità in atto come perturbanti. In tutti, tornare alla normalità è difficile: prima di tutto, per la mancanza di un lavoro o la difficoltà a tornare nella realtà lavorativa precedente la guerra; in secondo luogo, per i disagi familiari, inevitabili dopo tanti anni di lontananza e, infine, per le trasformazioni in atto sul piano politico, sociale ed economico.

Tocca alla nuova classe dirigente trovare una soluzione a queste condizioni psicologicamente dolorose e socialmente, almeno in potenza, pericolose. Sono gli anni del governo Parri e dei due seguenti governi a guida di De Gasperi, ancora di unità nazionale, con la collaborazione di tutte le forze antifasciste, che si erano trovate a collaborare durante la Resistenza e che ora traghettano l'Italia verso la costituzione repubblicana e democratica. Tuttavia, nella collaborazione civilmente doverosa, emergono – e Calvetto ben lo tratteggia – le differenze di fondo tra queste forze. E ciò soprattutto a proposito dei reduci: ci si muove, infatti, tra due istanze contrapposte e difficilmente conciliabili. Da un lato, le forze cattoliche (con il sostegno della Chiesa) tentano e tendono a riportare il problema nel campo dell'assistenza caritativa e morale, anche per arginare una possibile egemonia delle Sinistre; dall'altro, il PCI e le forze di sinistra impostano il problema da una prospettiva politica e sociale. Non si tratta di ricondurre i reduci alla normalità, ma di formarli, di dare loro un lavoro e, quindi, di inserirli in un discorso più ampio di democratizzazione del Paese e del co-

stume civile. A tal fine, nel 1945 Parri vara il Ministero dell'Assistenza Postbellica (MAPB), in cui si distingue Emilio Sereni; ma la sua vita sarà breve, se già nel 1947 le sue competenze vengono divise tra il Ministero dell'Interno e quello della Difesa, proprio perché lo stesso De Gasperi non condivide il progetto politico sotteso a tale Ministero.

Calvetto, forte di una robusta documentazione sia di letteratura secondaria sia di fonti primarie (pur nelle difficoltà segnalate per accedere ai documenti d'archivio al riguardo), ricostruisce la vita del Ministero e le tensioni interne al governo al riguardo nel capitolo terzo del suo lavoro, dopo che i primi due capitoli si sono incentrati sulla "solitudine dei vinti" e l'immagine che i reduci hanno di sé e raccontano (in molti scritti autobiografici ora di personaggi famosi, come Oreste del Buono, ora di individui "qualunque", ma non per questo meno significativi). A conclusione di questa ricostruzione, il giudizio è netto: l'Italia non sa affrontare il grave problema in questione, come invece fanno altri Paesi occidentali, dove si elaborano strategie di intervento sul piano legislativo e sociale. Infatti, da noi "è assente qualsiasi forma di tutela e di assicurazione per coloro che tornano dai fronti, salvo il modesto assegno di indennità che percepiscono come ex combattenti" perché, al fondo, "manca ...una moderna organizzazione dell'assistenza sociale" (pp. 67-68) e, quindi, resta irrisolta o risolta solo parzialmente la questione del lavoro e della formazione di quei reduci che tornarono o disoccupati o senza qualifiche professionali o con studi lasciati incompiuti al momento della partenza per il fronte o animati dal bisogno di una riconversione sul piano lavorativo.

A questi temi Calvetto dedica gli ultimi due capitoli del saggio: il quarto, che ricostruisce le vicende dei Convitti-scuola della Rinascita, nati a Milano nel 1945 da un'idea del partigiano Luciano Raimondi, sviluppatasi soprattutto grazie all'opera di Antonio Banfi, Cesare Musatti e Gaetano Kanizsa e da Milano diffusisi in parecchie città del Nord e a Roma; il quinto, che ricostruisce il Convegno di Tremezzo, nel 1946, un evento fondamentale per l'orientamento delle future politiche sociali dell'Italia repubblicana e per la definizione del ruolo e delle funzioni dell'assistente sociale.

Entrambe le vicende segnano, in qualche modo, lo scacco delle posizioni radicali e progressiste a vantaggio di posizioni più conservatrici, socialmente tranquillizzanti, ma non scevre da venature assistenzialistiche.

I Convitti nascono intorno ad alcuni principi-cardine: il diritto allo studio come diritto di tutti; l'illegittimità di una rigida separazione tra formazione intellettuale e formazione manuale; la necessità di una scuola popolare ed il bisogno di tarare l'insegnamento/apprendimento sulle capacità di ciascuno. Di qui il bisogno di trasformare il convitto in una sorta di comunità educante, in cui si mescolano istanze dell'educazione nuova e suggestioni makarenkiane con l'obiettivo di fare dei corsi una palestra di educazione alla democrazia. Volti concretamente ad ex partigiani ed ex combattenti per prepararli al lavoro o consentire loro di terminare gli studi interrotti, questi convitti, sebbene nati con ideali di vasto respiro, finirono per offrire soprattutto formazione professionale alle fasce sociali più deboli, con particolare attenzione ai caratteri ed ai bisogni dei contesti sociali e territoriali in cui operavano, o corsi di recupero di tipo liceale. Venute meno le sovvenzioni ministeriali, questi istituti, del 1949 in poi, cominciarono quella decadenza che a metà degli anni Cinquanta ne sancì la definitiva fine.

Quanto al Convegno di Tremezzo, esso fu un'occasione unica ed irripetibile: molto si dibatté e vennero portate alla luce esigenze ed istanze innovative e progressiste sia per l'assistenza ai minori, sia per la formazione professionale (ahimè, sempre e solo di professione si parla!) sia per la formazione di nuove figure professionali in ambito sociale, con una predilezione per gli aspetti psicologici e, purtroppo, scarsa attenzione agli aspetti educativi, troppo frettolosamente ricondotti a quelli psicologici. Ma Musatti e Kanizsa fanno valere la loro autorità intellettuale e culturale. Tuttavia, l'opposizione del Paese reale, sensibile ai messaggi diretti o impliciti della Chiesa, fece sì che di questo lavoro sul piano politico si recepisse molto poco e sul piano concreto si finissero per battere strade più consuete e meno innovative.

Il giudizio di Calvetto, nel corso dell'intero lavoro, è chiaro e netto fin dall'introduzione: i problemi del reducismo si affrontarono con scarsa determinazione, poca attenzione alle politiche di altri Paesi, con ipoteche poste dalla tradizione e, in particolare, dalle istituzioni a guida cattolica, e con quelle contraddizioni inevitabili per i contrasti ideologici tra i partiti, riemersi con forza dopo l'unità resistenziale. Di qui la fragilità di un sistema sociale rinnovato, ma non come avrebbe potuto e dovuto.

La lunga durata di questa fragilità e di questo orientamento, dovuto

all'“orientamento frenante degli stessi partiti” (p. 108) viene ben colta da Calvetto a livello sociale, per quanto attiene la concezione del welfare, l'organizzazione sociale e i rapporti tra le classi. C'è, tuttavia, un altro complesso aspetto di questa lunga durata che Calvetto mette in luce nella sua ricostruzione, ma su cui non insiste, trovandolo, credo, congruo con l'orientamento di forze progressiste, tutte protese nello sforzo di definire non tanto significato e contenuti di un'educazione per tutti quanto il senso di una davvero nuova concezione del lavoro sul piano sindacale, economico, giuridico e sociale.

Mi riferisco al problema specifico della formazione di questi reduci ed ai tre temi su cui ci si focalizzò: la necessità di una formazione professionale non post-scolastica, ma nel tradizionale doppio canale formativo; l'idea che “lo studio, dopo l'obbligo, doveva essere seguito solo da chi ne aveva la capacità e la giusta tenuta”, per dirla con le parole di Kanizsa, che Calvetto opportunamente riferisce (p. 118); il suggerimento di commisurare i contenuti dei corsi alle realtà locali. Nonostante il richiamo ai teorici nella nuova educazione e la presenza in Italia di Washburne, bisogna riconoscere, e non senza rammarico, che i progressisti o si affidano a psicologi o non curano di leggere l'educazione oltre le contingenze. La scuola che propongono per i reduci, ma anche, al fondo, per gli italiani tutti, non diverge dal modello fino a quel momento vincente: sembra di risentire nelle loro proposte l'eco di quanto circa quarant'anni prima un radicale come Salvemini sostenuto. Ossia la difesa di una scuola ostaggio di necessità ad essa estranee e di una politica, nel 1945 come nel 1908, non coraggiosa abbastanza.

Ma, ciò che è peggio e più sconcertante è il fatto che, a distanza di molti decenni, in un'Italia con problemi totalmente diversi da quelli del dopoguerra, anche se forse non meno gravi dal punto di vista economico, i progressisti al governo hanno riproposto le medesime ricette: doppio canale formativo, con l'aggravante di veicolare l'idea che apprendistato e scuola possano essere equivalenti ed un curriculum modellato, per il 30% sul contesto territoriale. Dal mondo progressista, non è venuta né allora né in anni recenti l'idea che la scuola, senza preclusioni per i saperi manuali, per essere davvero scuola, secondo il congegno concettuale dell'educazione che la regola di necessità, ma anche per rispondere al principio sociale e civile del diritto allo studio, non può che essere unica ed unitaria. E il futuro è ancora più preoccupante: la scuola oggi deve essere l'ancella dei bisogni economici e del

mondo del lavoro. Il messaggio ha conquistato il ministro dell'istruzione attualmente in carica e, se questo non basta, "Tutto-scuola" reclamizza webinar per guidare i docenti ad inserire cultura finanziaria e d'impresa nelle ore trasversali di educazione civica.

La vicenda dei reduci nei tristi e difficili anni del dopoguerra, dunque, si rivela interessante anche oltre quel periodo: per questo leggere questo saggio e meditare sulle ambivalenze e le contraddizioni di quella politica che dovrebbe aiutare la *mission* della scuola è un esercizio da consigliare. A tutti e non soltanto agli storici dell'educazione. **(Luciana Bellatalla)**

D. Caroli, *De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema zaristico e sovietico*, Roma, Carocci, 2020, pp. 223, €27,00

Nel canone letterario e storico-pedagogico su Edmondo De Amicis si è imposto un giudizio, che solo di recente – si pensi al lavoro di Cambi del 1985 ed al più recente saggio collaborativo di Boero e Genovesi del 2009 – è stato messo in discussione e cancellato: l'idea, cioè, di un autore *larmoyant*, nutrito di una retorica patriottarda più che patriottica. Solo ora, dunque, emerge l'idea che la sua produzione – e non solo il celebre e celebrato *Cuore*, ma anche *Sull'Oceano* e *Il romanzo di un maestro* – sia il frutto di un'attenzione continua e di un'altrettanto continua analisi della realtà italiana nel periodo immediatamente seguente all'unificazione in una prospettiva di impegno civile che via via si apre fino ad un socialismo definito umanitario, ma, come ben mostra il postumo *Primo maggio*, sostanziato delle letture degli autori fondamentali per questo orientamento ideologico e politico. Questo secondo giudizio consente, per un verso, di ridimensionare l'*Edmondo dei languori* di carducciana memoria per trovare nelle sue pagine aspetti non insignificanti di impegno civile e di educazione, e, per l'altro, finisce per inserire la sua opera all'interno delle vicende nazionali e della costruzione dell'identità italiana.

Sorprende, dunque, piacevolmente scoprire che De Amicis ha attirato per tempo l'attenzione anche di un Paese, come la Russia – almeno da Pietro il Grande – legato la cultura europea occidentale, anche se proteso alla ricerca ed alla costruzione di una propria identità culturale, radicata nella propria tradizione e nei propri valori.

Perché De Amicis ha attirato l'attenzione dell'editoria, degli scrittori e dei lettori russi, ininterrottamente dal 1889 al 1917, e, dopo la

rivoluzione bolscevica, mentre le traduzioni continuavano a circolare come negli anni precedenti, le sue opere sono state imitate o “riusate” nel contesto dei nuovi valori sociali e civili?

A questa domanda dà risposta il recente lavoro di Dorena Caroli, già conosciuta per i suoi lavori sulla scuola e sulla letteratura per l’infanzia in lingua russa.

Il saggio si snoda in tre parti (ciascuna costituita da due capitoli), che, per un verso, ricostruiscono le vicende politiche e soprattutto della politica scolastica in una Russia, sospesa tra istanze innovatrici (con Caterina II e Alessandro II) e rigurgiti reazionari, da cui non è esente lo stesso Alessandro II e che sono evidenti soprattutto con Alessandro III e Nicola II, nonostante la svolta riformista imposta allo zar dopo il 1905.

La Caroli ripercorre con il lettore queste vicende, contemporaneamente, ricostruendo le vicende delle riforme scolastiche, che sono incentrate sulla lotta all’analfabetismo, uno dei mali più gravi della Russia rurale, e, quindi, sulla diffusione delle scuole sull’intero territorio nazionale, sull’implementazione di percorsi per adulti e sulla produzione di nuovi libri di testo e di lettura per un pubblico meno smaliziato culturalmente e bisognoso di racconti edificanti e rispondenti alle parole d’ordine del Potere, diviso tra fedeltà alla zar e fedeltà alla chiesa ortodossa e sforzo di omogeneizzazione di tutte le diverse nazionalità che compongono l’impero alla lingua ed alla cultura russe.

Ma in questo disegno perfettamente in linea con un modello politico da *ancien régime* e totalitario, si inserisce – e l’autrice tematizza ampiamente questo aspetto – la lezione esemplare di Tolstoj con le sue opere letterarie, ma anche e soprattutto con l’esperienza di Jasnaja Poljana, che, sebbene costretta a chiudere, fece da apripista ad esperienze similari e ad imprese editoriali, come quella della casa editrice Posrednik, cui lo stesso Tolstoj partecipò e che, dopo di lui, passarono sotto la guida di suoi fedeli seguaci.

Appunto, in questo quadro di rinnovamento si inserisce la vicenda delle traduzioni di *Cuore* e del riuso di alcuni suoi racconti. Va detto che le traduzioni non furono esenti dalla censura ufficiale e subirono anche volontarie autocensure da parte di traduttori ed editori, che espunsero riferimenti specifici a vicende italiane o addomesticarono alcuni dei racconti mensili. Comincia così anche la storia delle riscritture dei racconti deamicisiani, in cui mi piace ricordare soprattutto il contributo di Anna Ul’janova Elizarova, sorella di Lenin ed impegna-

ta, accanto alla cognata Krupskaja, immediatamente dopo 1917 alla riorganizzazione delle scuole russe.

In genere, nelle riscritture, si sottolineano i valori dell'eroismo, dell'impegno civile e dei contrasti di classe, vale a dire quegli aspetti che più si armonizzano con i messaggi nel nuovo corso politico.

Si può dire che fino al 1917 prevalgono le traduzioni, mentre durante il periodo stalinista si affermano le riscritture o la presentazione di racconti come *La maestrina degli operai* o il *Figlio del reggimento* tanto che per trovare una nuova traduzione di *Cuore* bisogna arrivare al 1958, l'anno stesso in cui, come Caroli fa notare, viene pubblicata la prima traduzione russa delle filastrocche di Rodari. Non a caso sono questi gli anni della destalinizzazione e dell'avvio di una nuova riforma della scuola.

Così il cerchio si chiude per ritornare al punto di partenza, ossia il legame tra la circolazione delle pagine di De Amicis e le istanze di riforma scolastica.

E così si chiude anche il saggio della Caroli: un lavoro in generale interessante ed in particolare apprezzabile per la ricchezza delle informazioni sul mondo e sulla scuola soprattutto della Russia zarista. **(Luciana Bellatalla)**

G. Genovesi, *In viaggio con Dante. Per sentieri educativi*, Roma, Anicia, 2021, pp. 174, €22,00

Questo *viaggio con Dante* di Giovanni Genovesi parte da un duplice riconoscimento a due suoi educatori, certamente molto diversi tra loro: il sommo Poeta e lo zio Guido, il cui denominatore comune è la *Commedia*, di cui uno è l'autore mentre il secondo ne è stato divulgatore e maestro per l'undicenne nipote.

Nell'anno del settecentesimo anniversario della morte di Dante molti sono stati gli scrittori, i critici e i filologi che se ne sono occupati. Questo libro propone un punto di vista diverso, quello dello scienziato dell'educazione che – pur valendosi con un ricchissimo apparato critico degli studiosi danteschi – ricerca il ruolo e i modi che la lettura di Dante riserva al tema pedagogico. E sono davvero tanti, più di quanto ci si aspetterebbe. Il viaggio nei regni ultraterreni, dove le anime sono ombre, sembrerebbe in contraddizione con la corporeità del pellegrino; eppure – sorprendentemente – egli mantiene il respiro, fa ombra, mostra di avere i sensi, cosa che meravaglia le anime. Anche il *transumanar* rimanda, secondo Genovesi, al *processo forma-*

*tivo che si sviluppa attraverso le strette interazioni tra persone, ... si sostanzia attraverso la materialità e il suo costante affinamento.*

Come si sa, il primo maestro che Dante incontra è Virgilio, suo *maestro e donno* strettamente connesso al tema centrale e al primario fine dell'educazione: la libertà. Virgilio, come ogni maestro, suscita talora nell'allievo uno stato di ansia e un desiderio d'emulazione. Talvolta richiama (e sgrida) l'allievo, ricordandogli che non ci si deve distrarre, rischiando di non perseguire il fine nobile che ci si è proposti. Nello sdoppiamento della figura e del ruolo di Dante (l'*auctor*, che descrive gli insegnamenti, e l'*agens, peregrinus*), il linguaggio è fondamentale. L'incontro con Virgilio è l'incontro di un allievo con un maestro, avvenuto già prima con la lettura degli *alti versi*. Virgilio si dedica a Dante, con cura e attenzione e – se serve – non esita a rimproverarlo. Da vero educatore non ha un'idea fissa e immutabile dell'educazione ma si comporta, a seconda delle situazioni, nel modo più adatto. L'educazione è dunque dinamica, anche se le regole (e quelle di Dante sono quelle dell'uomo del Medioevo e perciò rigide) sono necessarie. La *regula* è alla base di qualunque rapporto comunicativo, perché lo regge.

Fondamentale è anche il rispetto. È in Brunetto Latini che questo elemento si mostra in tutta la sua importanza. Ed è a lui che, se si parla di educatori nella *Commedia*, si pensa immediatamente, è a lui che Dante si rivolge con ammirazione e rispetto. Dante *auctor* lo colloca all'Inferno, tra i sodomiti, ma il suo peccato (pur considerato gravissimo al tempo dell'Alighieri) non offusca minimamente l'autorevolezza dell'autore del *Tesoretto*. Il lettore moderno rimane quasi spiazzato davanti a questo riconoscimento e a questo contrasto tra l'altezza del personaggio e la bassezza della sua collocazione ultraterrena. È il suo ruolo di educatore che lo innalza: *'n la mente m'è fita, e or m'accora/la cara e buona immagine paterna/ di voi, quando nel mondo ad ora ad ora/ m'insegnavate come l'uom s'eterna.*

Elemento fondamentale di un buon maestro è, come detto, educare alla libertà. Molti sono gli esempi: Marco Lombardo parla del libero arbitrio, Catone con la sua vita ne testimonia il valore supremo. Siamo nel Purgatorio, dove non c'è più la fissità dell'Inferno ma il dinamismo che porta le anime al cammino verso Dio.

Dante, secondo Genovesi, è anche profeta proprio perché educatore. Non è forse quello del maestro il mestiere più difficile del mondo? Egli deve anche insegnare a pensare il futuro. *È il fine dell'educazione*

che il maestro tiene fermo per anticipare il futuro, così come il raddomante si lascia guidare dal suo bastone per trovare l'acqua che non si vede: un'immagine davvero suggestiva che ci richiama alla mente tanti maestri del mondo antico, ciechi ma capaci di profezie.

Nella seconda parte del libro il tema dell'educazione e del rapporto tra conoscenza ed educazione viene svolto attraverso *tre esempi paradigmatici*: Ulisse, Belacqua e Cacciaguida, a rappresentare le tre cantiche e i tre regni ultraterreni. Se il nome di Ulisse è già di per sé sinonimo di conoscenza e la sua *orazion picciola* un capolavoro di arte suasoria, più inconsueto e interessante è l'esempio che Genovesi riporta con la figura di Belacqua. È un personaggio caratterizzato da grande arguzia, un amico di Dante noto per la sua pigrizia che proprio per la negligenza di essersi pentito tardivamente si trova ancora nell'Antipurgatorio. Eppure questo artigiano neghittoso domina il canto in cui si rivela campione di amicizia, un'amicizia terrena che continua nel Purgatorio, anche se Dante non riesce (meglio: non può) spingere l'amico ad un'ascesa che gli è negata ed è difficile: come sempre è difficile *e-ducere*, educare.

È però nel XV canto del Paradiso e in quelli successivi l'incontro cui Dante sembra tenere principalmente. L'avo Cacciaguida ha una funzione importantissima non solo per il poeta ma per tutti quelli che leggeranno le sue terzine. La Firenze dei suoi tempi con le sue famiglie decadute e l'immoralità dei costumi porta Cacciaguida ad una *laudatio temporis acti*, che rimpiange un tempo che non è più, un tempo che sia Dante che il suo avo vorrebbero immobile. In quanto beato Cacciaguida vede il passato, il presente e il futuro, leggendoli nella mente di Dio. Dante affronta anche il problema della nobiltà, anch'essa non immutabile: la paragona ad un mantello che col tempo si accorcia e che è necessario allungare, così come i discendenti devono rinnovare la *nobilitas*. Si spiegano così le derive morali di tante famiglie fiorentine. Evidentemente è questo un tema caro al "ghibellin fuggiasco" se già lo aveva, in qualche modo, messo in bocca a Carlo Martello. Quanto alla politica, Dante ha una visione di retroguardia, che non coglie i grandi cambiamenti economici e sociali, o – se li vede – li giudica negativamente. Nel suo discorso Cacciaguida fa a Dante le note profezie dell'esilio. I tempi sono duri, il *viator* nei regni ultraterreni è *exsul immeritus* sulla terra. Ma i valori morali ed educativi espressi nella *Commedia* sono senza tempo e l'avo così chiosa: *Questo tuo grido farà come vento, / che le più alte cime più percuote; / e ciò*

*non fa d'onor poco argomento.*

Con il commento a questi altissimi versi si chiude questo omaggio di Genovesi a Dante, con l'auspicio che il lettore giunga al termine *con il dispiacere che sia finito*. Ed è così. (**Bianca Venturini**)

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIV, n. 15, Luglio – Dicembre 2021, pp. 129-134

## Spigolature bibliografiche

### 1. Didattica e pedagogia speciale

Aa.Vv., *Cinema di classe. Per una pedagogia dell'audiovisivo*, introduzione di Federico Ferrari e Mirco Marmiroli, a cura dell'Ennesimo Film Festival, Pisa, ETS, 2021, pp. 128, €12,00

Balduzzi Lucia, *Pronti per che cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 164, €20,00

Belsito Francesco, Lisanti Emiliana, *Il nuovo PEI. Sfide e prospettive per una didattica inclusiva*, Roma, Anicia, 2021, pp. 320, €30,00

Biagioli Raffaella, Proli Maria Grazia, *Formare gli insegnanti di scuola secondaria in contesti multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*, Pisa, ETS, 2021, pp. 101 (free download)

Bianquin Nicole, *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 168, €20,00

Bonaiuti Giovanni, Dipace Anna, *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma, Carocci, 2021, pp. 240, €19,00

Bruschi Barbara, Perissinotto Alessandro, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 167, €14,00 (disponibile anche in E-book)

Caccioppola Federica, *E se le parole non bastano? Il comportamento non verbale dell'insegnante in classe*, Roma, Anicia, 2019, pp. 143, €19,50

Calvani Antonio, Marzano Antonio, Morganti Annalisa, *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*, Roma, Carocci, 2021, pp. 160, €14,00

D'Ugo Rossella (a cura di), *FareCentro. Percorsi laboratoriali a partire dalla teoria delle intelligenze multiple*, Roma, TAB, pp. 256, €

15,00 (disponibile anche in PDF)

Emili Enrico Angelo, Pascoletti, *Tecnologie e nuovo PEI. Facilitatori e strumenti nel piano educativo individualizzato*, Roma, Anicia, 2021, pp. 240, €24,00

Fedeli Daniele, Vio Claudio, *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2021, pp. 312, €29,00

Gaignard Anne-Marie, *Hugo e i segreti della concentrazione*, Roma, Anicia, 2021, pp. 96, €16,50

Giusti Mariangela, *Educazione e scrittura. Interpretazioni, saggi, interviste*, Roma, TAB, pp. 184, €16,00

Limone Pierpaolo, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci, 2021 (nuova edizione), pp. 176, €19,00

Mariani Alessandro (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, pp. 252, €24,00

Nuti Gianni, *Il bambino espressivo. Teorie e buone pratiche per gli educatori*, Roma, Carocci, 2021, pp. 120, €13,00

Rizzo Amalia Lavinia, *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*, Roma, Carocci, 2021, pp. 180, €16,00

## 2. Educazione degli adulti

Barone Walter Stefano, *Sociologia del lavoro educativo. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2021, pp. 204, €21,00

De Toffoli Matteo, Laneri Calogero (a cura di), *Confini, identità e cittadinanza. Uno sguardo multidisciplinare*, Pisa, ETS, 2021, pp. 392, €29,00

Di Rienzo Paolo, *I nuovi CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione per adulti*, Roma, Anicia, 2021, pp. 264, €25,00

Falcinelli Floriana (a cura di), *L'educazione professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze*, Roma, Carocci, 2021, pp. 116, €13,00

Fuso Silvano, *Scienza, pseudoscienza e fake news. Il metodo scientifico come approccio alla realtà*, con prefazione di Piero Angela, Bari, Dedalo, 2021, pp. 250, €13,90

Grifo Marco, *Le reti di Danilo Dolci. Sviluppo di comunità d nonviolenza nella Sicilia occidentale*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 350, €37,00

(disponibile anche in e-book)

Lascioli Angelo, Pasqualotto Luciano, *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*, Roma, Carocci, 2021, pp. 228, €18,00

Pantalone Marta, *Una società che invecchia. Nuove sfide per il servizio sociale*, Roma, Carocci, 2021, pp. 144, €16,00

Sartarelli Giampiero, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Roma, Carocci, 2021 (nuova edizione), pp. 152, €15,00

Sicora Alessandro, *Emozioni nel servizio sociale. Strumenti per riflettere e agire*, Roma, Carocci, 2021, pp. 144, €13,00

### 3. Educazione e narrativa

Bosna Vittoria (a cura di), *Fiaba 2.0. Una ricerca sulle “best practices” nella costruzione di nuovi percorsi di scrittura ai tempi del Covid19*, Roma, Anicia, 2021, pp. 176, €21,00

Bravi Luca, *La televisione educativa in Italia*, Roma, Anicia, 2021, pp. 160, €20,00

Cardullo R. Loredana, Coniglione Francesco, *Mythos e Logos tra archetipi antichi e sguardi al futuro*, Pisa, ETS, 2021, pp. 292, €27,00

D'Amato Marina, (a cura di), *Immaginari. Telefantasie: dai cartoni al web*, Milano, FrancoAngeli, 2021 (nuova edizione), pp. 244, €27,00

De Amicis Edmondo, *Il romanzo d'un maestro*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Pisa, ETS, 2021, pp. 360, €32,00

Del Grazia Camilla, Fiasconi Linda (a cura di), *La biblioteca crocevia e connessione di mondi*, Pisa, ETS, 2021, pp. 344, €30,00

Fois Marcello, *L'invenzione degli italiani. Dove ci porta Cuore*, Torino, Einaudi, 2021, pp. 104, €12,00

Graziani Lorenzo, *Che cos'è la fiction*, Roma, Carocci, 2021, pp. 128, €12,00

Pellitteri Marco, *I Manga. Introduzione al fumetto giapponese*, Roma, Carocci, 2021, pp. 168, €15,00

Stramaglia Massimiliano, *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Roma, Anicia, 2021, pp. 168, €20,00

### 4. La scuola

Cicatelli Sergio, *Introduzione alla legislazione scolastica. Per insegnanti*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2020, pp. 480, €32,00

Colaci Anna Maria, Serpe Brunella (a cura di), *Mezzogiorno Scuola Educazione. Persistenze e innovazioni (1900-1960)*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 184, €20,00

Crescenzo Giorgio, *Mosaici di scuola. Itinerari storici tra metamorfosi istituzionali e utopie pedagogiche*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 190, €20,00

Fabrizi Luigi (a cura di), *I posti di lavoro, gli imprenditori, i neo-laureati*, Padova, CLEUP, 2021, pp. 208, €20,00

Genovesi Giovanni, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2021, pp. 352, €25,00 (nuova edizione)

Lomiento Liana, Porro Antonietta, *Liceo Classico un futuro per tutti. Venti interviste a ex alunni eccellenti*, Roma, Carocci, 2021, pp. 122, €12,00

Penzo Doria Gianni, *Il progetto archivi del 1996 dell'Università degli Studi di Padova*, Padova, CLEUP, 2021, pp. 184, €15,00

Romito Marco, *First-generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*, Roma, Carocci, 2021, pp. 212, €22,00

Sodi Stefano, *“Nella scuola classica bisogna formar la mente”. Il Liceo Galilei di Pisa (1853-2017)*, Pisa, ETS, 2021, pp. 293, €29,00

## 5. Pedagogia generale

Arsena Angela, *Figure educative del mito. Quando il gesto narrativo del mito insegna la contemporaneità*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2020, pp. 175, €15,00

Balzano Vito, *Educare alla cittadinanza sociale*, Prefazione di Giuseppe Elia, Reggio Calabria, Progedit, 2020, pp. 113, €15,00

## 6. Politica

Bordoni Carlo, *L'eredità di Bauman. Dal postmoderno al pensiero liquido*, Roma, Armando, 2019, pp. 143, €15,00

## 7. Storia dell'educazione

Baldi Enrica (a cura di), *Con Montessori e oltre. Il pensiero, l'atto, la parola*, Vol. I, Roma, TAB, 2021, pp. 228, €19,00

De Giorgi Fulvio (a cura di), *Storia della pedagogia*, Brescia, Morcelliana-Scholè, 2021, p. 368, €28,00

Genovesi Giovanni, *In viaggio con Dante. Per sentieri educativi*, Roma, Anicia, 2021, pp. 176, €22,00

Menin Francesco, *Rousseau, un illuminista inquieto. Opere, contesti e problemi*, Roma, Carocci, 2021, pp. 352, €29,00

Padroni Carlotta, *Lo spazio del religioso e della fede nell'indagine filosofica di John Dewey*, Roma, TAB, 2021, pp. 372, €23,00

Scaglia Evelina (a cura di), *La pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021, pp. 272, €28,00

## **8. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica**

Albanese Giulia (a cura di), *Il fascismo italiano. Storia e interpretazioni*, Roma, Carocci, 2021, pp. 428, €34,00

Bernardini Albino, *Un anno a Pietralata*, Introduzione di Elena Zilioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2021, pp. 218, €15,00

Bucciarelli Stefano, *Maestri e allievi contro il fascismo. Percorsi culturali e scelte di scuola e di vita*, Pisa, ETS, 2021, pp. 216, €20,00

Carrettieri Mirco, Meloni Iara (a cura di), *Partigiani della Wehrmacht. Disertori tedeschi nella Resistenza italiana*, Calendasco (PC), Le piccole pagine, 2021, pp. 360, €20,00

Conte Paolo (a cura di), *Il più grande male dell'umanità. Alexander von Humboldt nell'abolizionismo francese dei primi dell'800*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 280, €23,00 (disponibile anche in e-book)

Di Fiore Gigi, *I vinti del Risorgimento. Storia e storie di chi combatté per i Borboni a Napoli*, Torino, UTET, 2021, pp. 362, €17,00

Francia Enrico, *Oggetti risorgimentali. Una storia materiale della politica nel primo Ottocento*, Roma, Carocci, 2021, pp. 180, €20,00

Case Holly, *L'età delle questioni. Politica e opinione pubblica dalle Rivoluzioni alla Shoah*, Roma, Carocci, 2021, pp. 336, €29,00

Di Nicola Laura (a cura di), *Protagoniste alle origini della Repubblica. Scrittrici, editrici, giornaliste e sceneggiatrici italiane*, Roma, Carocci, 2021, pp. 260, €27,00

Larson Frances, *Le intruse. Dalle aule di Oxford ai confini della civiltà. Storia di donne che volevano scoprire il mondo*, Torino,

UTET, 2021, pp. 329, €14,00

Muzzarelli Maria Giuseppina, *Madri, madri mancate, quasi madri. Sei storie medievali*, Roma-Bari, Laterza, 2021, pp. 192, €18,00

Piccolino Marco (a cura di), *Rita Levi Montalcini e il suo maestro. Una grande avventura nelle neuroscienze alla scuola di Giuseppe Levi*, Pisa, ETS, 2021, pp. 316, €27,00

Roggero Marina, *Le vie dei libri. Letture, lingua e pubblico nell'Italia moderna*, Bologna, il Mulino, 2021, pp. 295, €26,00 (disponibile anche in E-book)

Zatta Enzo, Feriotti Giancarlo, *La picca di via S. Lucia. Tre eroi sconosciuti della Resistenza. Flavio Busonera, Vittorio Antonelli, Antonio Cherubini*, Padova, CLEUP, pp. 182, €17,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XIII, n. 15, luglio – dicembre 2021, p. 135

## Collaboratori

**A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,**

**Pablo Celada Perandones** è professore *titular* all'università di Burgos e si occupa di storia dell'educazione e della scuola. Tra i suoi recenti lavori si ricordano: *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, UVA/SEDHE/CEINCE, El Burgo de Osma, 2011, 2 v.; *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidad*, Valencia, Tirant lo blanch, 2018; *Las Colonias Escolares, un proyecto ampliamente compartido: las colonias escolares en León*, in *El tiempo de las colonias: 125 aniversario de la Junta de Colonias Escolares de la Universidad de Oviedo* (Servicio de Publicaciones), 2020, pp. 121-144

**Vincenzo Orsomarso**, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali; è autore di ricerche 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.

**Bianca Venturini**, già docente di Italiano e Latino nel Liceo Scientifico "Guglielmo Marconi di Parma", si occupa da anni di critica letteraria, soprattutto poetica e di storia locale. Attualmente è segretaria della "Deputazione di storia patria per le province parmensi".