

FRANCO CAMBI – MARCO GIOSI

***Echi della Bildung nel marxismo italiano\****

**Summary** - Questo scritto discute le ripercussioni della teoria della Bildung sul marxismo: dal giovane Marx ai modelli del marxismo italiano, come Gramsci, Croce, Labriola, Mondolfo. Viene, infine, messa in rilievo la politica culturale del PCI, rimasta al centro dell'Italia repubblicana fino agli anni Settanta, indebolitasi soltanto negli anni Ottanta e poi, ancor più, dopo il 1989.

**Parole-chiave:** Empiricità, Storicità, Praxis, Dialettica, Umanismo

**1. Marx, il marxismo e la Bildung**

La formazione hegeliana del giovane Marx, pur messa sotto esame e radicalmente criticata e nella sua logica e nella sua politica, ponendosi sulle orme della Sinistra hegeliana e di quella più radicale (alla Feuerbach), ma mai rivolta a trattare Hegel come “un cane morto” (tutt’altro!), non solo darà un contrassegno storico ma anche antropologico, culturale e sociale al suo fare-filosofia e una filosofia dell’uomo e per l’uomo, ma riportato verso la sua corporeità, empiricità, storicità sociale che cambiano il segno all’idealismo del Maestro di Berlino, trasfigurandolo in un preciso materialismo storico a base antropologica. Se rileggiamo sia *Per la critica della filosofia del diritto* di Hegel sia i *Manoscritti economico-filosofici*, come pure l’*Ideologia tedesca* e le *Glosse a Feuerbach* ben emerge il dialogo denso con Hegel, ma anche il distacco da lui e il rovesciamento di segno del suo pensiero dialettico (ma la dialettica, come la comprensione della storia nelle sue strutture concettuali, possiamo dire, resta il debito hegeliano più forte in Marx, costante fino al I libro del *Capitale* e oltre). Ma un altro aspetto, e questo squisitamente antropologico, emerge in primo piano come legato sì ad Hegel ma anche a quel dibattito sul farsi dell’uomo come soggetto culturale e sociale, regolato da un processo di autoformazione spirituale che viene a ricondursi, già con Goethe e Schiller, sulla dimensione di *Bildung*. Tema ripreso dalla stessa cultura romantica e dalla stessa filosofia classica tedesca, ma anche dalla Sinistra hegeliana e dagli stessi oppositori di Hegel: da Herbart a Schopenhauer, a Schleiermacher. Un tema-d’epoca sì, ma che sarà un vero sigillo esemplare nella cultura tedesca dal Settecento fino al Novecento e su su fino ad oggi. Marx si fa erede di quel modello e lo rilegge alla luce del suo hegelismo “rovesciato” sì, ma viene anche ripreso e affinato. La nozione di “uomo onnilaterale” posta al centro dei *Manoscritti* è un’eredità precisa della *Bildung*. Anzi, una sua reinterpretazione e approfondimento in una società liberata, postcapitalistica e incardinata su un tipo di lavoro che riunificando mente e mano permette lo sviluppo pieno dell’uomo. Rivalutandone la stessa spiritualità: ora resa attiva nella *praxis*, resa comune a tutti come libera crescita di sé, resa anche egualitaria nella diversità di ciascuno e sottratta alle ipoteche di una cultura elitaria e separata. Tale categoria, come ci ha ricordato Manacorda in *Marx e l’educazione*, permane nel teorizzare educativo di Marx. C’è nel *Manifesto*. C’è nella *Critica del Programma di Gotha*. C’è, soprattutto, nei *Grundrisse*. Ed è anche una categoria dialettica, che cresce nel legame dinamico che connota il rapporto tra soggetto e realtà e storia. La formazione umana dell’uomo è un *telos* costante della pedagogia marxiana, che cresce, dialetticamente ancora, nell’evoluzione del suo pensiero, fino all’integrazione di quella società nuova (e tutta per l’uomo e dell’uomo) che emergerà col socialismo. Lì l’uomo onnilaterale (che è sviluppato in ogni capacità e che si fa sintesi proprio della sua unità spirituale-sociale-culturale, comunicativa) potrà finalmente venire alla luce e *realiter* e non più solo *in votis*.

Dal punto di vista pedagogico, allora, Marx è un erede dinamico della pedagogia della *Bildung* e assegna a questa categoria il ruolo regolativo (finale e prospettico) di tutto l'agire educativo e teorico e pratico. Oggi e soprattutto domani, nella società liberata. Persino nelle sue riflessioni sulla scuola politecnica tale *telos* è centrale, anzi forse proprio generativo. E dopo Marx? Con Engels, con la socialdemocrazia, con lo sviluppo europeo del marxismo? E con Lenin e il comunismo? Cosa accade a questo legame tra uomo e formazione e *Bildung* letto quale costruzione di una onnilateralità dialettica nei soggetti, tramite l'educazione e per dar vita a una società rinnovata proprio nella prospettiva dell'*anthropos*, che viene a realizzare (oltre che a formare "in prospettiva"? Prende quota il prevalere di un forte realismo politico e di una cultura connessa al positivismo, di una teoria della rivoluzione come atto-di-volontà, così come accade tra Bernstein, Sorel, Engels stesso. Quell'orizzonte formativo dell'uomo onnilaterale si attenua e va in ombra.

Qui, ovviamente, niente possiamo dire su questo processo e sulle sue fini e complesse circonvoluzioni, paese per paese, decennio per decennio, su su fino alla Rivoluzione d'Ottobre del '17 in Russia, che rinnova profondamente i quadri del marxismo, fissandosi in una teoria dell'azione rivoluzionaria e poi nel socialismo in un solo paese (tra l'altro pre-moderno e pre-industriale). Ciò che si può dire è che sarà solo coi marxismi critici degli anni Venti e Trenta, sollecitati anche dalla scoperta dei testi del giovane Marx e da una rilettura del marxismo come filosofia e anche filosofia utopica (tra Korsch e Bloch, potremmo dire), come pure dalla lettura dei *Grundrisse*, che riprenderà corpo una rilettura antropologica (prima che politica ed economica) del marxismo, rimettendo al centro la formazione dell'uomo come soggetto, (e soggetto rinnovato) come accade ad esempio nell'austro marxismo (Adler in testa). Come accadrà nella stessa Scuola di Francoforte, con Horkheimer e Marcuse al centro su questo fronte di ricerca. Lì tornerà a parlare il messaggio educativo di Marx, riletto oltre ogni industrialismo rivoluzionario e ogni idea di cittadinanza nel collettivo (alla Makarenko), e in esso tornerà a farsi ruolo centrale proprio la sua alta e complessa valenza antropologica.

E in Italia? Qui da noi il socialismo ha sì una preistoria anarchica ma da subito si allena a leggere i testi di Marx (come fa Cafiero), a dialogare con Engels, a dar corpo a una teoria della società in cui anche le tensioni dinamico-utopiche siano tenute presenti. Nasce, poi, soprattutto negli anni Novanta dell'Ottocento, come *marxismo maturo*, se pure articolato, a cui partecipano figure diverse, come furono Labriola, De Amicis (sì, anche lui, ci ha detto Timpanaro), Turati stesso (giovane: studiato anni fa da Cortesi)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Si presenta qui la bibliografia utilizzata nel presente articolo: AA.VV., *Studi gramsciani*, Roma, Editori Riuniti, 1958; AA.VV. *Gramsci e la cultura contemporanea*. I e II, Roma, Editori Riuniti, 1975; AA.VV., *Filosofia e marxismo nell'opera di Rodolfo Mondolfo*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; M. Adler, *Il socialismo e gli intellettuali*, Bari, De Donato, 1974; N. Ajello, *Il lungo addio. Intellettuali e PCI al 1958 al 1991*, Roma-Bari, Laterza, 1995; N. Ajello, *Intellettuali e PCI (1944-1958)*, Bari, Laterza, 1979; M. Alicata, *La battaglia delle idee*, Roma, Editori Riuniti, 1968; G. Arfè, *L'hegelismo napoletano e Bertrando Spaventa* in "Società", 1952, I, pp. 45-46; G. Berti, *Bertrando Spaventa, Antonio Labriola e l'hegelismo napoletano*, in "Società", 1954, II, pp. 406-430; D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Roma, Editori Riuniti, 1977; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; F. Cambi, *Libertà da....*, La Nuova Italia, Firenze, 1994; C. Cafiero, *Il Capitale di Carlo Marx*, Firenze, Il Pensiero, 1920; G.D.H. Cole, *Storia del socialismo*, Bari, Laterza, 1971, vol.III; L. Colletti, *Ideologia e società*, Bari, Laterza, 1972; L. Cortesi (a cura di), *Turati giovane: scapigliature, positivismo, marxismo*, Milano, Avanti, 1962; P.L. Di Giorgi, *Note su Rodolfo Mondolfo e il pensiero politico moderno*, "Dimensioni", 32, 1984; F. Engels, *Ludovico Feuerbach e il punto di approdo della filosofia classica tedesca*, Roma, 1950; E. Garin, *Storia della filosofia italiana III*, Torino, Einaudi, 1966; E. Garin, *Antonio Labriola e i saggi sul materialismo storico*, Introduzione a Labriola A., *La concezione materialistica della storia*, Bari, Laterza, 1973, pp. LXVIII; M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995; A. Gramsci, *Note su Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno*, Torino, Einaudi, 1949; A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1949; A. Gramsci, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1949; A. Gramsci, *Leninismo e marxismo di Rodolfo Mondolfo in L'ordine nuovo 1919-1920*, Torino, Einaudi, 1954; A. Gramsci, *La formazione dell'uomo* (a cura di G. Urbani), Roma, Editori Riuniti, 1967; A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, I-IV, Torino, Einaudi, 1975; A. Guiducci, *Dallo zdanovismo allo strutturalismo*,

## 2. Tappe e modelli del marxismo in Italia

Allora, per leggere *en p dagogie* il marxismo italiano degli anni Settanta dell'Ottocento all'89 del Novecento, tenendo ferma la categoria della *Bildung* come centrale e come, l , risolta in forma originale e dinamica,   necessario, in via preliminare, scandirne le tappe evolutive. Partendo proprio dal marxismo teorico, di cui Croce credette (sbagliando) di poter tessere l'epigrafe tombale. Il marxismo teorico in Italia   stato contrassegnato da momenti diversi: gli anni Novanta dell'Ottocento; il primo Novecento, fino al '17 e poi al '20-'21; l'antifascismo e la riflessione organica di Gramsci; la diffusione e "paradigmatizzazione" del pensiero di Gramsci nella societ  pluralistica e democratica del secondo dopoguerra; il marxismo degli anni Sessanta; negli anni Ottanta: quelli del declino e del rapido oblio ( su cui oggi ci si interroga e si sospendono dubbi: Gramsci   ancora un interlocutore alto e attuale tra sociologia e politica a livello mondiale, mentre noi lo abbiamo, da allora, lasciato da parte, ingiustamente). In ciascuna di quelle tappe il marxismo e l'idea socialista/comunista vengono interpretate e rilette in modo diverso, anche nella sfida di metamorfosi politiche, sociali, economiche, ma ancor pi  approntando letture diverse e variamente orientate del *corpus* (complesso, e molto) della tradizione marxista.

  inutile qui addentrarsi in un'analisi tappa per tappa (lo si far , un po', nelle pagine a seguire, coi successivi paragrafi di questo articolo), che richiederebbe un discorso assai complesso e, in poco spazio, a rischio-semplificazioni, indebite e fuorvianti. Conviene affrontarlo, invece, di scorcio:

---

Milano, Feltrinelli, 1967; G.Haupt, *La Seconda Internazionale*, Firenze, La Nuova Italia, 1973; W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1937; R.Koselleck, *Progresso*, Venezia, Marsilio, 1995; A.Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia* in A.Labriola, *Saggi sul materialismo storico*, Roma, Editori Riuniti, 1964; A.Labriola, *La concezione materialistica della storia* (a cura di E.Garin), Bari, Laterza, 1965; A.Labriola, *L'Universit  e la libert  della scienza* in A. Labriola, *Pedagogia e societ *, Firenze, La Nuova Italia, 1970; A.Labriola, *Da un secolo all'altro* in A. Labriola, *Scritti filosofici e politici* (a cura di F.Sbarberi), Torino, Einaudi, 1973, vol.2.; A.Labriola, *In memoria del Manifesto dei comunisti* in A. Labriola, *Saggi sul materialismo storico*, Roma, Editori Riuniti, 1968; A. Labriola, *Del materialismo storico* in Labriola A., *Saggi sul materialismo storico*, IV, p. 156; V.I.U.Lenin, *Materialismo ed empiriocriticismo*, Roma, 1953; L. Lombardo-Radice, *Socialismo e libert *, Roma, Editori Riuniti, 1968; L. Lombardo-Radice, *L'educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti, 1962; P. Maltese, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2008; M. A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando, 1970; D.Marchi, *Educazione e politica in Antonio Labriola*, Livorno, 1984; G. Marramao, *Marxismo e revisionismo in Italia*, Bari, De Donato, 1971; G. Mastroianni, *Antonio Labriola e la filosofia italiana*, Urbino, Argalia, 1976; K.Marx, F. Engels, *Opere*, Roma, Editori Riuniti, 1969, vol.V; R. Mondolfo, *Alle origini della filosofia greca*, Firenze, La Nuova Italia, 1963; R. Mondolfo, *Da Ardig  a Gramsci*, Milano, Nuovi Quaderni, 1962; R. Mondolfo, *Educazione e cultura come problemi sociali*, Bologna, Cappelli, 1957; R. Mondolfo, *Educazione e socialismo*, a cura di T. Pironi, Manduria, Lacaita, 2005; R. Mondolfo, *Filosofi tedeschi. Saggi critici*, Bologna, Cappelli, 1958; R. Mondolfo, *Figure e idee della filosofia del Rinascimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1952; R. Mondolfo, *Il materialismo storico in Federico Engels*, Firenze, La Nuova Italia, 1952; R. Mondolfo, *La fondazione del materialismo storico*, "Il Dialogo", 23, 1963; R. Mondolfo, *Libert  della scuola, esame di stato e problemi di scuola e di cultura*, Bologna, Cappelli, 1922; R. Mondolfo, *S crates*, Buenos Aires, Losange, 1955; R. Mondolfo, *Studi sulla rivoluzione russa*, Napoli, Morano, 1968; R. Mondolfo, *Umanesimo di Marx, Studi filosofici 1908-1966*, Torino, Einaudi, 1958; L. Paggi, *Gramsci e il moderno "Principe"*, Roma, Editori Riuniti, 1970; T. Perlini, *Gramsci e il gramscismo*, Milano, CELUC, 1974; T. Pironi, *Roberto Ardig . Il positivismo e l'identit  pedagogica del nuovo stato unitario*, Bologna, CLUEB, 2000; H. Portelli, *Gramsci e il blocco storico*, Bari, Laterza, 1973; G.Procacci, *Antonio Labriola e la revisione del marxismo attraverso l'epistolario con Bernstein e con Kautsky* in "Annali Feltrinelli", 1960, pp.264-284; M. Rossi, *Sviluppi dell'hegelismo in Italia*, Torino, Loescher, 1962; M. L. Salvadori, *Gramsci e il problema storico della democrazia*, Torino, Einaudi, 1973; E. Santarelli, *La revisione del marxismo in Italia*, Milano, Feltrinelli, 1964; F. Sbarberi, *Antonio Labriola: Il marxismo come epistemologia e come storia sociale*, Torino, Loescher, 1983; N. Siciliani De Cumis, *Laboratorio Labriola*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; S. Timpanaro, *Il socialismo di Edmondo De Amicis*, Verona, Bertani, 1983; G. Trebisacce, *Marxismo e educazione in Antonio Labriola*, Roma, La Goliardica, 1979; G. Vacca, *Recenti studi sull'hegelismo napoletano* in "Studi storici", 1966, I, pp.156-209; L. Verneti, *Rodolfo Mondolfo e la filosofia della prassi. 1899-1926*, Napoli, Morano, 1966; A. Zanardo, *Filosofia e marxismo*, Roma, Editori Riuniti, 1968.

leggendo i contributi delle figure-*maiores* della tradizione nazionale e lì mostrare in atto il modello (già marxiano) della *Bildung*. Toccando gli *auctores* toccheremo, un po', anche le epoche e daremo conto del permanere di quella categoria pedagogica originaria del marxismo, pur nel suo articolarsi in tempi e storici e sociali e culturali diversi.

Ciò che si può dire, in sintesi, è che il marxismo italiano come “filosofia della *praxis*” e di una *praxis* intesa nella sua pregnanza e antropologica e sociale, riletta nel suo circolo teorico-pratico e “in situazione” storica e sociale (ancora), come modello prima che statuale o rivoluzionario connesso all’emancipazione dell’uomo (cioè di tutti e di ciascuno) e capace di liberarlo dai suoi condizionamenti e dalle sue alienazioni/amputazioni spirituali, ha coltivato, in modo costante, una precisa valenza pedagogica ed educativa. E lo ha fatto a un livello e critico e propositivo molto alto e ben efficace. Come pure lo ha fatto tenendo ferma la stessa categoria della *Bildung*, riletta dentro Marx e con Marx e andando anche oltre Marx (con Gramsci in particolare).

Certo la circolazione della *Bildung* nella pedagogia del marxismo italiano non è sempre esplicita e trasparente. Non sempre arriva lì attraverso Marx. Segue anche altre vie di sollecitazione (Herbart per Labriola; Croce per Gramsci). Talvolta resta un po' in ombra (in Mondolfo). In altri casi si risolve in termini solo gramsciani (nel PCI). Ma la categoria attiva sullo sfondo. Pur da vie diverse, si attiva, poi, anche nella lettura di Marx e del marxismo stesso, fissandone la dimensione antropologica come centrale e riportando l'*anthropos* alla sua dimensione sociale, sì, anche produttiva, è ovvio, ma guardando a quella formativa personale e spirituale, come in modo esemplare venne a teorizzare Gramsci, nel suo marxismo sì erede della filosofia della *praxis* ma anche critico dell'avventura (statalistica e economicistica) sovietica e aperto a un socialismo democratico che pone l'uomo come attore responsabile della vita sociale e come suo costante “fine in vista”. E un uomo che deve farsi possessore autentico e attore impegnato della propria umanità. Di quella *humanitas* onnilaterale, di cui parlava Marx e che ciascuno deve coltivare in se stesso nella e per la Società Liberata.

Cerchiamo, qui di seguito, di illuminare un po' (ma solo un po') questo problema-cardine della pedagogia del marxismo italiano e del suo più maturo impegno educativo. Un discorso svolto troppo di scorcio? Sia pure. Ma qui ci preme solo indicare una *linea* d'indagine e di fissare, di essa, *qualche* tappa significativa.

### 3. Antonio Labriola, la sua pedagogia marxista e la *Bildung*

Il percorso filosofico e politico di Labriola, ben lungi dal prestarsi ad una lettura “progressivo-lineare”, si presenta viceversa come complesso e “aperto”, sia pure evolventesi secondo una sua logica linea di coerenza. E seguire tale percorso significa, anche, “leggere” i contorni e gli aspetti propri del pensiero e della cultura italiani dell'epoca. Neohegelismo, herbartismo, psicologia sociale e storicismo sociologico, positivismo, storia del pensiero giuridico e politico dell'età moderna, materialismo storico, costituiscono le tappe di tale percorso.

Certamente un primo elemento proprio della formazione del pensiero di Labriola e che al contempo appare essere espressione di un preciso “clima” o orientamento di pensiero è dato dalla filosofia hegeliana e dall'hegelismo napoletano in particolare, i cui rappresentanti: Augusto Vera, Silvio e, soprattutto, Bertrando Spaventa costituiscono un punto fermo per lo sviluppo della riflessione labriolana. L'istanza dialettica, come esigenza di una interpretazione rivoluzionaria del processo storico e di una visione unitaria della realtà, appare dunque legata alla lezione hegeliana anche se la questione del rapporto fra la filosofia di Hegel e il pensiero di Labriola va visto in più momenti e cioè in relazione a tutta l'esperienza intellettuale e politica di quest'ultimo. È stato giustamente osservato da Mario Rossi, a tal proposito, che il raffronto tra la situazione filosofico-culturale della Germania e dell'Italia negli ultimi decenni dell'Ottocento rivela che le diverse condizioni storiche

hanno determinato una diversa condizione di struttura e sovrastruttura, un diverso modo storico delle rispettive filosofie (Rossi, 1962, p. 23). E precisamente una più stretta e rigorosa connessione di hegelismo e liberalismo in Germania, con tutte le conseguenze d'una impostazione rigorosa e coerente, prima fra tutte il suo stesso rovesciamento e la sua radicale rottura da parte del giovane Marx. In Italia, invece, una generica assunzione dell'hegelismo come filosofia di liberi pensatori, che appena s'impegna, con Spaventa, nello studio di Hegel, perde il contatto con l'etica e con la storia, o la mantiene sempre nei limiti di una certa genericità. Su questa componente di "astrattezza" della scuola hegeliana di Napoli c'è un significativo giudizio dello stesso Labriola, del 1897: "Quegli hegeliani scrissero, e insegnarono, e disputarono come se stessero, non a Napoli, ma a Berlino, o non so dove. Conversavano mentalmente coi loro Camarades d'Allemagne. Rispondevano alla cattedra o negli scritti alle obbiezioni di critici noti a loro soltanto; facendo così un dialogo che a lettori e uditori pareva un monologo. Non riuscirono a plasmare le loro trattazioni e la loro dialettica in libri, che apparissero qual nuovo acquisto della nazione" (A. Labriola, 1964, pp.55-56).

Appare qui evidente uno dei punti cruciali rispetto ai quali maturerà il distacco critico di Labriola da tale matrice di filosofia idealistica: quell' "astrattezza" del pensiero hegeliano (e in parte anche spaventiano), quella eccessiva autonomia della dimensione speculativa rispetto al concreto divenire storico, quello "spirito di sistema" tendente a riassorbire in sé ogni possibile contraddizione della realtà.

Sarà proprio la lettura delle opere di Marx e di Engels a far sì che tale rapporto tra teoria e prassi venga ad essere problematizzato su basi nuove, ricercando una differente ricomposizione organica del momento scientifico e di quello politico (e cioè di teoria e di prassi). Ma allora anche il "concetto" dialettico verrà rifiutato in modo definitivo nella versione hegeliana. Labriola svilupperà, infatti, una concezione "genetica" del materialismo storico. Tra genesi e dialettica non vi saranno più distinzioni. Labriola parlerà una volta di concezione genetica *tout-court* per alludere alla metodologia storico-materialistica fondata dalla dialettica scientifica di Marx (A. Labriola, 1964, pp.123-125).

Gli anni '90 segnano una svolta definitiva nell'evoluzione del pensiero e dell'azione politica di Labriola. La lettura sistematica delle opere di Marx e di Engels, la grande vittoria elettorale della socialdemocrazia tedesca e la partecipazione al dibattito teorico del movimento operaio italiano orientano decisamente il filosofo verso il marxismo e quindi al confronto critico con l'idealismo di Hegel e con l' hegelismo napoletano si affiancherà, sempre di più, quello con la tradizione marxista di pensiero.

Labriola, per un aspetto, si confronta criticamente col materialismo positivistico e, in particolare, con quegli interpreti del marxismo in chiave materialistico-evoluzionista.

In Italia, come sappiamo, all'interno dell' orientamento revisionistico della filosofia di Marx, prevale in quegli anni un certo positivismo (Santarelli E., 1977, p.49) anche se, nel suo complesso, il revisionismo italiano possiede piuttosto un carattere pratico-politico e i suoi maggiori esponenti possono essere considerati Achille Loria e Saverio Merlino, duramente criticati da Labriola come pure, in seguito, da Gramsci (A. Labriola, 1965, p.187).

Inoltre, laddove Croce, riducendo il marxismo a "metodo", tende a inserirlo in una filosofia dello spirito, così come Sorel nel bergsonismo, Bernstein in Kant e Kautsky nel darwinismo, Labriola cerca di preservare la problematicità del marxismo in quanto filosofia (A. Trebisacce, 1979, p.49).

Ma la peculiarità della riflessione di Labriola sul marxismo emerge ancor meglio se la collochiamo entro un contesto storico, politico e filosofico europeo segnato, nell'ultima parte del secolo e subito dopo, dal dibattito apertosi all'interno della Seconda Internazionale marxista. In questi anni, infatti, il movimento di pensiero socialista, in connessione con il suo crescere e con il mutare della situazione politica ed economica, si trova via via spinto a riconoscere dimensioni nuove del sociale:

essenzialmente la specificità particolare di esso; l'empiria che le impostazioni schematiche trascuravano; la soggettività, la prassi, che la visione oggettivistica, automatica e meramente economica del sociale sottovalutava; la complessità ricca del sociale che il marxismo unilaterale, tutto inteso all'economico e alle grandi schematizzazioni storiche, non vedeva (G.D.H.Cole, 1971, vol. III, p. 543).

I revisionisti — per es. Bernstein, ma il tentativo più importante è probabilmente in Germania quello di Ludwig Woltmann nel suo *Der historische Materialismus* — delineano uno sviluppo che va da un marxismo oggettivistico-economico rigido a un marxismo attento ai fattori soggettivi del processo sociale e alla molteplicità-autonomia dei fattori di tale processo, e da un marxismo schematico-generale a un marxismo che riconosce l'importanza essenziale delle determinatezze empiriche (G.D.H. Cole, 1971, p. 134).

Ecco allora delinarsi un complesso insieme di questioni che vanno a caratterizzare tale quadro storico e filosofico-politico. Gli interrogativi sono in sostanza questi: come costruire un sapere il quale riconosca il fare soggettivo, l'attività umana consapevole, senza rendere questo riconoscimento apparente e così restare al vecchio oggettivismo, e senza cadere nell'ipotesi di un mondo composto di mera soggettività? E come costruire un sapere il quale che prenda atto della nuova multiforme realtà e insieme non rinunci empiricamente al reperimento di leggi senza ripristinare l'affermazione di norme schematizzanti? Come costruire un sapere unificante generale e particolare?

Queste sono solo alcune delle questioni sulle quali si appunta la riflessione critica di Labriola, fin dall'inizio (A. Labriola, 1964, p.206)

Questa critica di un certo determinismo "positivistico" marxiano da parte di Labriola ci sembra interpretabile anche come segno della necessità di integrare la riflessione filosofico-teorica con i richiami e le indicazioni provenienti dalla dimensione della politica nel suo divenire. Quindi, una necessaria e auspicabile integrazione tra teoria e prassi.

Ma ci appare anche interpretabile come avente un significato pedagogico assai netto nel momento in cui l'autore (nel passo a cui rimanda la precedente nota e in altri dello stesso tenore) fa riferimento allo "sviluppo delle attitudini loro" da parte dei soggetti, nonché della necessaria "produzione" del proprio futuro, sempre da parte loro. L'interesse pedagogico che Labriola manterrà sempre nei confronti delle dinamiche di trasformazione, produzione ed emancipazione che hanno luogo nella sfera quotidiana della politica, della società, della scuola ci si presenta proprio come rifiuto di una riflessione puramente "speculativa" o "scientista" (è nota l'avversione del filosofo per certe forme di darwinismo o positivismo applicate all'analisi dei fenomeni storici) e come attenzione per quelli che sono i processi di formazione e di educazione delle soggettività umane coinvolte nella complessa dimensione dei cambiamenti sociali, politici ed economici. E qui si manifesta, quella "maieutica", come hanno sottolineato diversi studiosi (e Garin *in primis*). Una istanza o una intenzionalità educativa assai esplicita che si è espressa attraverso l'analisi e l'indagine di questioni cruciali concernenti la scuola e l'insegnamento. Ma non si tratta unicamente di una pedagogia che si rivela tale per la specificità dei temi affrontati (scuola, università, insegnamento, etc.), ma anche di un vero e proprio *habitus* di pensiero e, soprattutto, di comunicazione di tale pensiero.

La pedagogia del Labriola marxista passa, infatti, anche attraverso la sua modalità di comunicazione filosofico-politica, ossia attraverso l'utilizzo di una vasta gamma di forme di comunicazione letteraria: dal saggio alla conferenza, dall'articolo giornalistico ai discorsi tenuti nelle assemblee per gli operai, dall'epistola all'indagine documentaria, dalla recensione alla lezione universitaria e non. L'intenzionalità pedagogico-educativa presente in Labriola, quindi, si è servita di tutte le possibili forme comunicative, sia quelle scritte, sia quelle orali (i discorsi, le conferenze, etc.). E, ancora, sia quelle "pubbliche", sia quelle "private" (gli epistolari). Tale ampiezza e

polivalenza comunicativa stanno a testimoniare quanto i motivi del suo percorso di evoluzione spirituale, filosofica e politica si siano costantemente intrecciati (e in modo assai stretto) con la propria attività di insegnante nei licei, di docente universitario, di educatore, di “lettore”, di “politico”. Ma sono anche il segno della sua vocazione “maieutica” che appunto, socraticamente, ha sempre rifiutato di cristallizzarsi in un'unica forma espressiva, evitando, ad esempio, di “trovare rifugio” nella dimensione della “speculazione” pura. Al contrario, ben lungi dal rimanere prigioniero di un “ruolo” e di un “gergo” (quello “accademico” proprio dello studioso che si muova distante dalle turbolenze della politica, dalla sfera del “contingente”) Labriola ha sempre subordinato la sua indole di studioso e di filosofo puro alla pregnante crucialità di quelle problematiche che venivano a caratterizzare la vita politica, sociale, civile e prettamente scolastico-educativa del neo-nato Regno d' Italia. Il suo socratismo risiede anche in questa sua costante apertura al divenire di problemi storicamente attuali, pur mantenendo “alto” il suo interesse filosofico e il “tono” dei suoi interventi, dei suoi scritti “occasionalisti” e giornalistici.. Anzi, proprio ponendo in costante sintonia il divenire della sua evoluzione di pensiero con quello attinente alle importanti questioni politiche, sociali e pedagogiche che andavano manifestandosi (A. Labriola, 1973, vol.2, pp.822-823).

Vi è il Labriola un impegno pedagogico-educativo verso se stesso e al contempo verso gli altri, all'interno di un percorso di formazione che riguarderà, sempre, sia l'educatore (egli stesso) che gli educandi. Un impegno filosofico ed educativo insieme che difficilmente Labriola intenderà “sacrificare” a logiche di compromesso e di opportunismo politico (e si veda, a tal proposito, la sua dura presa di posizione contro Turati, in occasione del Congresso Socialista del 1892).

Una intenzionalità pedagogica e socratica che si evidenzia anche nella scelta, quanto mai ampia, di un “pubblico” di destinatari: insegnanti, studenti, operai, borghesi, lettori di quotidiani, filosofi e studiosi, personalità della vita politica, etc. Ed è significativo il fatto di essersi posto, nei confronti di ognuna di queste categorie di destinatari, sempre in una posizione di “insegnamento” sì, ma anche di “ascolto”, di ricezione, di mutuo scambio, di critica “costruttiva”.

Questa capacità di utilizzare molteplici forme di comunicazione del proprio pensiero e questa “ricerca” di un pubblico assai ampio, composito, eterogeneo, può essere letta in un duplice senso: come nesso tra cultura d'élite e cultura per le “masse”, ma anche come necessità di porre in costante rapporto le “due culture”, quella di matrice filosofico-umanistica e quella scientifica (N. Siciliani de Cumis, 1994, p.114). L'elemento che fa da collante e unifica tali differenti aspetti del sapere è, appunto, connesso ad una precisa istanza pedagogica che permette di integrare con una certa coerenza l'impegno filosofico-politico marxista e quello educativo appunto. Si trattava, infatti, nelle intenzioni di Labriola, di ampliare il più possibile lo “spazio di formazione”, promuovendo una crescita, ampliamento e sviluppo di un “pubblico”, anche assai diversificato (operai, studenti, etc.) sul terreno di una nozione di cultura assai “larga”, ma sempre “alta”.

Tale peculiarità pedagogico-educativa di Labriola emerge anche nello stesso processo di “rilettura” e reinterpretazione critica a cui egli ha sottoposto il pensiero marxista e il primo dei suoi *Saggi sul materialismo storico*, ossia *In memoria del Manifesto dei comunisti* ne costituisce un emblematico esempio.

Ecco dunque che la maieutica e il socratismo di Labriola possono essere colti, rispetto a quello che è stato il confronto con il pensiero marxista, soprattutto nella crucialità del nesso scuola-società, che si misura nel presente al di là di ogni dottrinarismo o formalismo. E si pensi al senso profondo delle istanze riformatrici intellettuali e morali di Labriola, la lungimiranza delle sue battaglie per l'Università, per la scuola popolare, per gli ordinamenti della secondaria: tutte cose da rinnovare, secondo lui, radicalmente. E si ricordino a proposito le idee labrioliane — del giovane Labriola come del marxista Labriola — sulla libertà dell'insegnamento, sulla laicità della scuola, e per una sostanziale democratizzazione delle strutture. Né sono da dimenticare le sue opinioni

particolarmente attuali in fatto di liberalizzazione degli accessi universitari, in fatto di organi collegiali di governo della scuola (A. Labriola, 1970, pp. 233-264). Così sono da ricordare l'apertura verso ogni tipo di sperimentazione sia didattica, sia politico-organizzativa; il confronto — rigorosamente documentato — dei modi dell'istruzione realizzati o da realizzare in Italia, con le istituzioni scolastiche del resto del mondo; e l'azione concreta, continua, di Labriola, nella stessa elaborazione delle principali leggi scolastiche italiane durante l'arco di un quindicennio assai importante: quello immediatamente successivo alla fase "risorgimentale" dell'Unità italiana, dal 1871 al 1887 (A. Trebisacce, 1979, p.79).

Quella che viene ad emergere è una precisa volontà orientata a creare un ampio e ricco spazio di formazione, una vera e propria cultura del socialismo ove radicare gli stessi processi di educazione e formazione degli individui-cittadini. Ed è proprio in tale spazio di cultura, a nostro avviso, che sono da ravvisare significativi elementi di una vera e propria idea di *Bildung*, sia pure aperta, dinamica e *in fieri*.

In Labriola appare qui evidente il nesso tra educazione e politica e, soprattutto, sono presenti ulteriori elementi di natura più specificatamente "contenutistica" che vanno a configurare, sia pure in forma aperta, i contorni di una possibile idea di *Bildung*.

Un primo emblematico aspetto è costituito dalla dimensione della *storicità*. Tale elemento pedagogicamente rilevante emerge spesso all'interno degli scritti di Labriola raccolti nei *Saggi sul materialismo storico*. In particolare nel primo di essi, *In Memoria del Manifesto dei Comunisti*, egli scrive: "L'uomo ha fatto la sua storia, non per metaforica evoluzione, né per correr su la linea di un presegnato progresso. L'ha fatta, creandone a se stesso le condizioni; cioè, formando a se stesso, mediante il lavoro, un ambiente artificiale, e sviluppando successivamente le attitudini tecniche, e accumulando e trasformando i prodotti della operosità sua, per entro a tale ambiente" (A. Labriola, pp.65-66). E ancora, nel secondo saggio: "La storia è il fatto dell'uomo, in quanto che l'uomo può creare e perfezionare i suoi strumenti di lavoro, e con tali strumenti può crearsi un ambiente artificiale, il quale poi reagisce nei suoi complicati effetti sopra di lui, e così com'è, e come via via si modifica, è l'occasione e la condizione del suo sviluppo"(A. Labriola, p.156).

Prima di Marx, come ben sappiamo, questa concezione relativa alla intrinseca storicità umana aveva raggiunto il culmine più elevato con Hegel, che vedeva realizzarsi l'autoproduzione dell'uomo nel "sapere assoluto", dove si compiva il senso della storia universale. Marx tuttavia, attraverso la sua critica dell'idealismo, aveva successivamente mostrato il carattere illusorio del compimento hegeliano, che trionfa soltanto nell'idea, affidando, al contrario, alla prassi emancipatrice il compito di realizzare, rovesciandola, la teoria. L'idea dell'autoproduzione dell'uomo poteva quindi essere considerata il nucleo forte e il punto d'arrivo di una "modernità" filosofica, ispiratrice delle grandi rivoluzioni industriali, politiche ed economiche che destinate a liquidare i residui medioevali, feudali e pre-industriali, una modernità in cui sembrava realizzarsi quell'intreccio tra sapere e potere di cui parlava già Francesco Bacone, ma anche una necessaria integrazione tra teoria e prassi (R. Koselleck, 1995, p.65).

Labriola rilancia tale storicità che appare come un attributo intrinsecamente costitutivo dell'uomo ed emerge proprio nel suo progressivo "farsi" e costruirsi entro una dimensione di costante trasformazione che non è, tuttavia, mera conseguenza di un determinismo causale connesso all'esistenza di "leggi" storiche destinate ineluttabilmente a realizzarsi. E quindi è respinta la visione hegeliana di uno spirito assoluto che presieda a tale svolgimento storico (e questo nonostante l'hegelismo costituisca una delle radici basilari del pensiero di Labriola).

Allo stesso modo Labriola respinge le versioni più "scientifiche" e deterministiche dello stesso materialismo storico. In altri termini, l'uomo sviluppa, ossia produce sé stesso, non come ente genericamente fornito di certi attributi, che si ripetano o si svolgano secondo un ritmo razionale; ma produce e sviluppa sé stesso, come causa ed effetto, come autore e conseguenza ad un tempo, di

determinate condizioni, nelle quali si generano anche determinate correnti di idee, di opinioni, di credenze. Questa storicità del “farsi” della soggettività umana appare ovviamente connessa anche a quello che è lo sviluppo stesso, reale, concreto e storicamente *in fieri*, del socialismo. Ossia, vi è un passaggio e un nesso assai stringente tra le trasformazioni del soggetto e la stessa teoria filosofico-politica. Labriola rifiuta infatti l’idea di un marxismo compiuto e sviluppato: e non, si noti, perché restringe la sua osservazione all’Italia, a un paese in cui ciò non si dà neppure in apparenza, ma perché valuta in generale, non dissimilmente da Engels, il marxismo come una teoria appena avviata, e perché sa vedere molti aspetti dell’incompiuto sviluppo del movimento socialista della Seconda Internazionale. Nelle lettere a Sorel del 1897 (*Discorrendo di socialismo e di filosofia*) Labriola lo presenta nettamente come una concezione che non tanto ha avuto quanto deve avere uno sviluppo, una storia. Del resto emerge qui il nesso assai stretto posto tra la teoria e la prassi della storicità, una storicità intesa sempre come “processo” e non come risultato di “leggi”. Un nesso che appare anche significativo dal punto di vista pedagogico-educativo. Se da un lato Labriola sembra accogliere l’esigenza di una autonoma dimensione scientifica della storia, dall’altro ne sviluppa criticamente il presupposto teorico (ossia la non prevedibilità degli eventi, il rifiuto della unidirezionalità del processo storico, le possibili discontinuità, l’astrattezza degli schemi sociologici). Ciò implica la necessità di rimettere costantemente in discussione il nesso passato/presente/futuro, mantenendone la distinta e dialettica storicità, nel rifiuto di una idea di totalità.

Ma da tale assunto relativo ad una storicità non intesa come “sistema” o come “legge” ineluttabile e dunque traducibile sul piano pedagogico come “intenzionalità” trasformatrice e poetica da parte del soggetto umano, derivano perlomeno altri due elementi fondamentali della visione pedagogica marxista dell’uomo secondo Labriola: la *socialità* costitutiva dell’individuo in quanto tale e la nozione di *praxis* come “motore” dei processi di formazione e trasformazione del soggetto e, al contempo, della società tutta. La filosofia della *praxis*, secondo Labriola, costituisce la base del materialismo storico: essa è “la filosofia immanente alle cose di cui si filosofeggia”, teoria solidale col lavoro che le trasforma, lavoro che è un “conoscere operando”, idea vincolata alla cosa, di là dall’idealismo classico e dal materialismo (A. Labriola, 1965, p. 204).

Il materialismo storico, ossia la filosofia della *praxis*, in quanto investe tutto l’uomo storico e sociale, secondo Labriola, come mette termine ad ogni forma d’idealismo, che consideri le cose empiricamente esistenti qual riflesso, riproduzione, imitazione, esempio, conseguenza d’un pensiero presupposto, allo stesso modo sancisce la fine del materialismo naturalistico (A. Labriola, 1965, p. 150). Essa, inoltre, in quanto implica una trasformazione pratica delle condizioni oggettive (economico-sociali dell’esperienza), si organizza in forma educativa, anzi diviene essa stessa (e solo essa in maniera del tutto compiuta) un processo educativo.

Ma un processo educativo che concerne l’uomo nella globalità delle sue relazioni col mondo e con gli altri. E qui è la dimensione *sociale* del “farsi” umano a divenire centrale.

Ma sia la storicità come pure la socialità e la *praxis* concorrono alla edificazione di un’idea di *Bildung* ricca e fondata su una concreta base antropologica del soggetto umano, concepito nel complesso dei suoi aspetti culturali, spirituali ma anche biologici, corporei e sensibili.

E su questo punto va a inserirsi, con coerenza, grazie all’influsso di Herbart, quel recupero della dimensione *psicologica* all’interno della visione del soggetto e della società. Di contro alla postulazione di un Io-Penso di matrice kantiana, dato come presupposto assoluto di ogni attività da parte dell’individuo, Labriola rivendica la complessa dinamica della vita emotiva e dei suoi moventi. In questo principio di trasformazione costante dell’io, che è anche formazione del carattere e della persona, è possibile cogliere una precisa valenza pedagogico-educativa.

Tale influsso di Herbart emerge con nettezza soprattutto a partire dagli scritti *Della libertà morale e Morale e religione*, entrambi del 1873 ma anche in *Del concetto di libertà* del 1878 fino a *Dell’insegnamento della storia* del 1876. Richiamandosi alle iniziate ricerche di Herbart sulla

psicologia dei popoli e alle conclusioni di Humboldt in tema di filosofia della storia (per la sua attenzione allo spirito dei popoli, all'analisi del linguaggio e, in generale, alla metodologia genetica).

Ed è proprio tale "pedagogica", come la definisce Labriola, a costituire un significativo segnale dell'intima natura pedagogico-educativa della riflessione filosofico-politica dello studioso, costantemente orientata alla costruzione di un ideale umano di formazione connotato in senso morale, politico, antropologico.

Ecco allora che, all'interno della riflessione di Labriola, si pone l'esigenza di rivedere una versione "semplicistica" del marxismo, di fare del marxismo una teoria empirica della società moderna ma una teoria attenta anche alla soggettività pratica come pure rivolta all'intera realtà, alla totalità delle dimensioni di questa. La socialdemocrazia, da portatrice dell'oggettivo essere del proletariato e del suo oggettivo essere destinato a un ruolo storico mondiale, è chiamata a essere tale anche soggettivamente. Questo diventare anche soggetto e oggetto della civiltà impone di abbandonare astrattezza e limitatezza. Occorre pensare anche le dimensioni empiriche e pratico-soggettive della nuova realtà; e pensarle entro un'ottica pedagogica, volta alla edificazione di una cultura entro la quale maturi un modello di formazione umana più ricco, complesso ed emancipato.

#### 4. Rodolfo Mondolfo

Come ci ha ricordato Santarelli, il marxismo italiano, nel tempo che corre tra i due maestri più eminenti (Labriola e Gramsci), ha avuto una piena rappresentanza teorica in Rodolfo Mondolfo. Diverso, per radici culturali, rispetto ai due Dioscuri (per così chiamarli) e per orientamento filosofico e politico (positivistico, in quanto formatosi alla scuola di Ardigò, il primo; socialista-riformista, il secondo), si pose però con decisione sulle "orme di Marx" e ne venne rielaborando il pensiero alla luce sì di una filosofia della *praxis* ma sempre più collocata dentro una società democratica e socialista, impegnato a valorizzare i soggetti e i loro diritti, a cominciare da quello all'emancipazione, alla formazione di sé, oltre che al lavoro e alla partecipazione sociale e politica.

Il suo marxismo si collega ad una lettura di Feuerbach e di Engels oltre che di Marx, riportando il materialismo storico verso le sue radici antropologiche e i suoi sviluppi politico-rivoluzionari. Dal primo fronte trae linfa per rileggere Marx, dal secondo altra linfa per criticare Lenin e la Rivoluzione d'ottobre assumendo un ruolo "revisionistico" originale e significativo. Oggi, peraltro, più apprezzabile di ieri, dopo il crollo del comunismo e la fine dell'URSS e del suo modello rivoluzionario: burocratico e legato a un capitalismo di stato. Ma l'aspetto più proprio di Mondolfo come pensatore marxista è, come ricordava Garin, è di aver svolto una interpretazione "liberale" della "filosofia della praxis" avviata già nel 1908 e consegnata alla sua opera maggiore: *Sulle orme di Marx* pubblicata nel 1909, poi ancora nel 1920 e nel 1923. Tutto ciò nacque dall'essere un "esperto conoscitore dei testi marxisti" e un "socialista di rara tempra" (E. Garin, 1966, p.1327) ma anche dall'influsso che ebbero su di lui Croce e Gentile (come testimonia il nesso strettissimo che pone tra "marxismo politico" e "marxismo critico" della prassi; il nesso che si sviluppa anche in senso politico: la classe rivoluzionaria è tale e per le "condizioni materiali" che vive e a cui si oppone e per la "maturità spirituale" che la connota. Così la rivoluzione non è un *atto* ma un *processo*, che va fondato, fatto crescere, diffuso, incorporando anche i principi libertari e democratici delle libertà borghesi e saldandolo a quelli socialisti.

Nel turatiano Mondolfo, collaboratore di "Critica Sociale" dal 1903 e stratega e tattico del Partito Socialista, in questa sua prospettiva evolutiva del socialismo, accanto all'operare politico (legislativo e parlamentare, oltre che organizzativo del Partito e della sua ideologia) è determinante l'ottica educativa: si tratta, per Mondolfo, di formare al socialismo, e a un socialismo liberal-democratico, facendo crescere la cultura, la partecipazione concreta e attiva, la stessa coscienza

politica. E ciò può farlo solo l'educazione: scolastica, per via culturale e, ancora, per via politica. E su tutti i tre fronti Mondolfo fu attivo fino alla caduta dell' Italia nel fascismo-regime, quando uscì dalla scena culturale italiana (ma riconfermando il suo pensiero marxista e democratico-socialista) per isolarsi in Argentina e lì approfondire, con vera finezza, i suoi studi sulla filosofia greca, anche se ritornando in più occasioni sui temi del marxismo (notevole il suo saggio su Gramsci del 1962 ) e della cultura marxista.

La pedagogia di Mondolfo è di marca squisitamente socialista: pone al centro la scuola e la formazione cultural-politica delle masse, come ben ci sottolineano i suoi saggi scritti in "Critica Sociale" e non solo quelli. Ma è anche di netta marca marxista, tiene fermo il nesso teoria/prassi e la formazione integrale del soggetto, sia pure colto nel suo essere individuo (portatore di diritti) piuttosto che come classe (simbolo di un'identità prima di tutto collettiva). Negli anni che vanno dal 1907 al 1923 ritorna più volte su aspetti-chiave dell'educazione e della scuola: la laicità, il rapporto tra proletariato e scuola, quello tra scuola e politica, la cultura popolare, la riforma della scuola, il nesso scuola e libertà, sviluppati in articoli pubblicati su riviste etc. Già nel 1903 aveva trattato "L'educazione secondo il Romagnosi; nel 1905 L'insegnamento liceale della filosofia; nel 1906 Di alcuni problemi di pedagogia contemporanea. La pedagogia tra marxismo, socialismo e cultura del popolo e scuola sta al centro del pensiero di Mondolfo giovane. Poi nella elaborazione del suo modello marxista emergerà un modello pedagogico marxiano, soprattutto, che mette al centro il suo "umanesimo", che salda teoria e prassi, legandole alla storia , che è, nota Bobbio nell'*Introduzione a Umanesimo di Marx*, "trasformazione di cui l'uomo è protagonista e che è processo di trasformazione del suo stesso protagonista": è "autotrasformazione dell'uomo (*Selbstveränderung*)" (Mondolfo, 1968, p. XX).

Lì la pedagogia si fa emancipazione da...e costruzione di...: è *praxis* complessa che legge dialetticamente soggetto e società ma sempre attraverso la dialettica della *praxis*. E tale prospettiva non è revisionista, invece, rilegge e Marx e Engels e il loro materialismo a partire dagli stessi scritti giovanili che è filosofia della prassi che si rovescia legando dialetticamente uomo e ambiente. E quella di Mondolfo è una posizione originale e complessa nel marxismo: "al di là del riformismo; al di qua della rivoluzione" (idem, p. XXXIX ) collocandosi sia con Labriola sia con Turati. Ed è il farsi storico, materialistico, costitutivo dell'umanità di ogni uomo che si lega, ad un tempo, con la cultura e con la prassi anzi con la prassi della cultura e con la cultura della prassi. Nutrendosi di tutti quegli apporti emancipativi che la cultura può dare: dalla scuola alla politica.

In questa lettura antropologica del marxismo come filosofia della prassi c'è un rapporto con la *Bildung* di cui lo stesso Marx è erede e interprete? Sì, se pure in modo indiretto. E c'è in vari modi. C'è nel carattere sociale dell'uomo che è coscienza e azione, invero "coscienza storica" e capace di "sviluppo attivo" da portare nella società stessa, legata sì al "bisogno economico" ma "intrecciato agli altri elementi della storia umana, allo svolgimento di tutti gli altri bisogni e di tutte le altre forme di attività" (Mondolfo, 1968, p.225); rimanendo così proprio "sulle orme" di Marx e del suo "umanesimo realistico" che pone l'uomo nella storia e di essa lo nutre, ma che anche la fa, la trasforma, e facendosi di essa interprete dinamico e consapevole e indica negli scritti giovanili di Marx i testi a cui rifarsi per leggere la sua "concezione" dell'uomo: i testi del 1843 e del 1845 sono decisivi per leggerlo, appunto, come un "essere naturale umano" (idem, p.327) e che si umanizza tramite la "riconquista totale dell'uomo" e come pensiero e come azione saldati dialetticamente nella *praxis* (idem, p.329) economico-lavorativa ma anche culturale e sociale ; lì ogni uomo deve farsi "l'unità dello sviluppo umano" e proprio nella sua coscienza resa così squisitamente umana (certo in questo umanesimo il soggetto come individuo resta però in ombra – poiché è sempre mediato dalla società – ma si delinea bene come attore stesso della vita sociale in quanto "autore cosciente e autonomo della sua opera creatrice" (idem, p.341), guidato dal *telos* dell'"esigenza di pienezza dello sviluppo umano" (idem, p.343) ovvero" un'esigenza di libertà, di rispetto della

personalità” e del suo “diritto di sviluppo indipendente” (idem, p.345); in questo scritto mondolfiano dei primi anni Sessanta si fissa un’eredità del marxismo di Marx (giovane e non solo) ben netta e nel tema della *praxis* e in quello dell’“uomo fa l’uomo”, e tale si fa anche e in particolare “sviluppendosi” nella sua *humanitas* attiva e sociale, ma anche personale. Un’eco della *Bildung* c’è anche nell’idea di cultura che Mondolfo reclama come centrale nella sua pedagogia (e non solo). Nel testo del 1957 *Educazione e cultura come problemi sociali* il tema della formatività umana della cultura è ben presente: anzi sta al centro. E cultura come lavoro e come sapere, che nella scuola trovano aspetti fondamentali per la loro diffusione in forma storica ma al servizio dei soggetti. Formando alla professionalità ma anche alla cultura critica, in modo da costruire soggetti attivi e responsabili e individualizzati, capaci di dar vita a una società democratica, liberale e socialista ad un tempo. Ma la cultura sta al centro anche del testo *Alle origini della filosofia della cultura* del 1956. Lì Treves, che introduce i saggi del testo, ricorda che per Mondolfo la cultura fa l’uomo sociale, come questo è il “fine” e il senso di quella. Lo stesso Mondolfo prefando nel 1942 quei testi si richiama alla “teoria dei valori” che si lega allo “spirito oggettivo” o “cultura” e che opera come *habitat* specifico dell’uomo, in cui deve inserire in modo “vitale” la sua “esistenza presente” e l’“azione storica ulteriore”. E lì sviluppa tale principio formativo nell’Antichità, nel Rinascimento, nella valorizzazione della cultura umanistica e della stessa filosofia che ne è lo sviluppo più universale.

Altra eco della *Bildung* c’è anche nel modello complesso di soggetto che Mondolfo viene elaborando tra “uomo sociale” e “individuo”. E lo fa nei suoi saggi sul marxismo e nel suo “umanismo” dinamico, come pure nei suoi studi sulla “coscienza moderna”, tra Rousseau e Beccaria: coscienza del valore del soggetto e del suo ruolo attivo nella società/storia, che già nel Rinascimento era stata fissata come principio filosofico (in Bruno, ad esempio). Come lo fa recuperando già nella stessa filosofia greca questo ruolo dell’individuo, posto così alle origine stesse del pensiero occidentale: e si veda il testo su *La comprensione del soggetto umano nell’antichità classica*, del 1958. Siamo davanti a un soggetto come individuo socializzato e in quanto erede della cultura storica e in quanto attore dinamico della società stessa, reso così universale tra politica e cultura. Nei testi stessi di Mondolfo sulla filosofia greca ricorre un richiamo costante alla *paideia* antica e, sulle orme di Jaeger, riletta come categoria-chiave della grecità e autenticamente antropologica e formativa. E categoria di cui l’Occidente si è nutrito ed ha più volte ripreso (nell’Umanesimo e nel Rinascimento, nella filosofia classica tedesca e anche dopo: con Marx, con Nietzsche, con lo storicismo).

Infine l’eco della *Bildung* sta anche e in particolare nel richiamo alla filosofia tedesca che sta sullo sfondo del suo pensiero: Marx e Hegel, ma anche Fichte e Nietzsche e tutto quel fronte neoumanistico critico che si è attivato anche nella “filosofia tedesca tra Settecento e Ottocento”; ma non è tutto: anche il *côté* storicistico della “filosofia della cultura” fa parte del suo orizzonte e la fa in maniera organica, come provano tanti testi mondolfiani e in particolare il volume Cappelli del 1958 dedicato a *Filosofi tedeschi* in cui la *Bildung* tedesca appare più in piena luce come uno degli orizzonti ideali dell’ “umanismo” mondolfiano e della sua “formazione umana dell’uomo” . All’ “umanismo” di Hegel, al nazionalismo di Fichte , ma anche (in negativo) ai “moderni imperialisti germanici” (Mondolfo, 1958, p.131) noi dobbiamo contrapporre Mazzini quale maestro di un ideale di umanità. Modello formativo è anche il volontarismo creatore di Nietzsche incentrato sul “superuomo” e sulla “bionda bestia da preda” che, però (anche qui in negativo) rilancia un ruolo costruttivo per il soggetto e per un soggetto che è “fatto” di cultura e di politica al tempo stesso e che si dà un compito “creativo” . Anche qui echi, ma echi decisivi, di quel complesso cammino della *Bildung* in Germania, perfino nel suo *côté* più inquietante.

Allora: in Mondolfo il tema *Bildung* e il gioco dei suoi fattori c’è , ma resta sullo sfondo. Il proscenio è occupato dal suo “italo-marxismo” (Verneti) , dal suo “rovesciamento della prassi” e

dal suo umanesimo “storico-social-rivoluzionario”, pur erede organico anche della tradizione borghese, del liberalismo e della democrazia, ma anche del suo modello di individuo-coscienza, posto come attore sempre decisivo della storia e capace, col suo impegno sociale e politico, di renderla sempre più umana.

### 5. In Gramsci

Il rapporto di Gramsci con la cultura filosofica tedesca è mediato da Croce e Gentile, da un lato, da Labriola, dall'altro. Dai due filosofi idealisti riprende il concetto di soggetto, nutrito di cultura e reso da essa “trascendentale”, ma dipendente e attivo sempre nella società; da Labriola risale a un soggetto storico che è “classe”, è “lavoro”, è *praxis* (rivoluzionaria) proprio se e in quanto si lega alla classe e al lavoro e alla loro dialettica. La filosofia tedesca di Gramsci è in particolare, come per Marx, la “filosofia classica tedesca”. Poco c'è di ciò che sta prima (sì Kant, pochissimo Leibniz, cenni su Herbart) – e su tutto ciò si consultino i *Quaderni*, partendo dalle citazioni e dei nomi e dei concetti, elencati nell'edizione Gerratana - ma anche di ciò che sta dopo (sì Nietzsche e prima Schopenhauer, me niente del neokantismo e dello storicismo *fin de siècle*: né Dilthey né Natorp o Windelband, né Simmel o Spranger o Litt, voci che ripensavano in modo articolato una “formazione umana dell'uomo” sì in ambito borghese ma in sintonia con l'idea di uomo colto e formato già propria di Hegel come di Marx, se pure contrassegnato ora in senso idealistico ora in quello storico-materialistico.

Alla fine è il dibattito italiano che apre Gramsci alla cultura tedesca, la quale è presente anche sul terreno letterario (Goethe e Schiller sono ben citati), ma che agisce poco in presa diretta. Anche se di essa gli echi sono profondi. Echi che fanno “struttura” nel pensiero gramsciano e nel suo orizzonte di democrazia socialista costruita per via formativa nelle diverse classi sociali. L'egemonia è in Gramsci connessa alla cultura e di essa si fa uno strumento primario per la “coscienza di classe” e per costruire la stessa società socialista. E cultura è cultura borghese (letteratura, teatro, scienza, storia, politica, economia) se pure messa al centro di una coscienza “rivoluzionaria”. L'egemonia va costruita e va costruita trasversalmente nella società creando un “blocco storico” di classi più aperte e democratiche che si riconoscono in comuni valori e comuni modelli di vita sociale e politica. Sotto la guida di quel “moderno Principe” (il partito del proletariato) che incarna le dimensioni più universali e pertanto radicali e rivoluzionarie e dell'*anthropos* e della *polis*.

L'*anthropos* è l'uomo della *praxis* che salda cultura e cultura sociale e si fa soggetto universale in quanto fa riemergere l'umanità “al grado zero”, per bisogni, attese, disposizioni, appena si libera dal condizionamento e dell'abbruttimento e dell'unilateralità imposti dalle condizioni di vita sociale e si afferma nella sua potenzialità di “uomo onnilaterale”. La *polis* è società comunista ma in quanto non solo cambia radicalmente i rapporti di produzione, ma anche lo stile di vita del “proletariato”, lo porta dentro la cultura e di essa lo nutre, come pure l'equilibrio politico della nuova Società si articola in una democrazia e radicale e progressiva, aperta ai valori e alle azioni sociali promosse dal socialismo. L'uomo è tale se *si fa* uomo e la cultura ne è il nutrimento. La società comunista o è democratico-socialista o non è e in essa lo stesso Partito agisce come orientatore e come guida e mai come Moloch. Tutto ciò assegna alla cultura un ruolo di mediazione fondamentale. Ed essa è colta, da Gramsci, in tutte le sue complesse articolazioni: dalla scuola al teatro, dalla stampa alle Accademie. Ma è cultura che istruisce e educa al tempo stesso. E così emancipa e fa collaborare alla costruzione di ciascuno, del Partito, del “blocco storico”, dell'egemonia.

Sono aspetti – questi – più e più volte richiamati anche in pedagogia ma poco si è notato che tale modello di uomo sociale, emancipato e colto, cosciente di sé e della società e, quindi, attore della *praxis*, fa parte sì del marxismo di Marx e che oggi conosciamo meglio che ai tempi di Gramsci, ma risale anche a un modello di cui lo stesso Marx si nutriva: quello della *Bildung*. Un modello

tedesco sette/ottocentesco, che ha “risuonato” tra filosofia e letteratura, tra sociologia e arte e che dai diversi fronti ha messo a nudo un processo di formazione umana fondata *in primis* sull’assimilazione dinamica della cultura e sull’universalizzazione del soggetto attraverso la crescita della sua “vita spirituale”, intellettuale sì ma anche oggettiva e storica, modello di vita di relazione e di costruzione della *societas*. Dietro il Marx di Labriola, tramite il suo “obietto” principe (Hegel), c’è questa cultura della *Bildung* che è attiva in Gramsci e di cui è, in qualche modo erede ed erede critico e innovatore. Dietro l’hegelismo idealistico di Croce e Gentile c’è ancora una “vita spirituale” vista come vita dello “spirito oggettivo” di cui il soggetto deve farsi interprete e sintesi dinamica ad un tempo, universalizzandosi. In Gramsci questo modello passa dentro una complessa strategia dell’egemonia e di questo, però, essa si nutre e *in primis*. Così le categorie della *Bildung* (formazione umana dell’io; io come sé e sé come sintesi di vita spirituale; la cultura come nutrimento-chiave di questo processo; processo che si personalizza e universalizza al tempo stesso; universalizzazione che agisce sulla società cambiandone i valori, le prospettive, i fini e gli stessi mezzi; questi ultimi sempre più persuasivi e meno coercitivi, poiché la “centralità” e “criticità” sono i traguardi di ogni formazione; etc.) agiscono al centro del pensiero di Gramsci anche se accolte per via mediata, ma mediata ad altissimo livello: tra Hegel e Marx che erano stati ri-espositori e aggiornatori di quella pedagogia che si faceva ora, in Gramsci, anche strumento di costruzione politica avanzata, evitando le secche sia del “conservatorismo” idealistico sia del “rivoluzionarismo” volontaristico e autoritario (centralistico e dirigista) del comunismo, poi anche sovietico.

Per chiarire meglio il problema, però, vanno ripresi in mano almeno tre testi di Gramsci, anche nella edizione togliattiana: quelli su “gli intellettuali”; su “il moderno Principe”; su “la filosofia di Benedetto Croce”. Lì in quelle pagine il progetto qui sopra esposto in modo veloce e sommario si articola in una serie complessa di rimandi e sottile di integrazioni e di tensioni, in modo da dar pieno risalto a una formazione del soggetto come *io/”socius”/”rivoluzionario”* che è in formazione come sè nutrito di “coscienza di classe” in quanto questa si nutre dell’universalità della vita spirituale per mettersi al servizio di una società rinnovata e umanamente rinnovata attraverso l’egemonia etico-politica e valoriale, oltre che strategico-operativa in funzione del “blocco storico” che deve innalzare i soggetti alla quota spirituale del futuro per poterlo realizzare, in sé e senza distorsioni.

Qui non possiamo procedere a questo ricco e sottile scandaglio nei tre testi indicati. Possiamo soffermarci, e ancora molto di scorcio, su *Gli intellettuali e l’organizzazione della cultura*. Gramsci stesso presentava, *ab initio*, questi “appunti e note sparse” come una ricerca sugli intellettuali non di tipo sociologico, bensì “di storia della cultura” e di “storia della scienza politica”, argomento che verte su cittadinanza, modernità e cultura diffusa, appunto per fare cittadinanza e di questa una vera partecipazione politica. In società democratiche avanzate. Da qui la raccolta del 1948: sugli intellettuali moderni; intellettuali nell’Italia contemporanea; diffusione della cultura e “nuovo principio educativo”; tra scuola, biblioteche, accademie etc.; il ruolo-chiave del giornalismo. Tutto ciò in vista di una neo-cittadinanza attiva che solo la cultura può dare e dà se aggiornata e aperta e critica. Centrale è quindi la scuola: con la sua cultura organizzata e alta. Ma oggi da riorganizzare intorno a nuovi principi; tre: lingua/scienze/storia che devono farsi strumenti di una visione-del-mondo e principio metodico di ogni apprendimento. Tale scuola è preprofessionale e ruota intorno alle strutture chiave della cultura moderna e che vanno interconnesse in modo dialettico e critico, attraverso una loro integrazione complessa e dinamica, ma capace di dare “formazione generale della personalità” dell’allievo. La sintesi poi di quei tre ambiti di sapere è il lavoro stesso che si afferma come “nuovo principio educativo”, sia pure riletto anch’esso come categoria culturale e storica. Lavoro nella storia, nei saperi, nella comunicazione e sempre lavoro sociale.

Dentro il testo del '48 circola questo modello pedagogico, che anzi ne è il baricentro e l'ossatura. Tale modello sta nella pedagogia della *Bildung*? Sì, se pure mediata, per via crociana. E con alcune integrazioni: il lavoro come matrice univoca della cultura e principio educativo attuale. Con ulteriori richiami anche metodologici nella successione tra dogmatico e creativo che si allineano alla stessa didattica tipica della *Bildung* (solo dal sapere acquisito nasce la nuova creazione, come sosteneva già Gentile). Certo di quella pedagogia c'è un'eco politicizzata. Ma questo è, a conti fatti, un punto d'onore di Gramsci. E il modello *Bildung* ricordiamoci come gli arriva: come contrassegnato in senso trascendentalistico e culturalistico e assai meno in senso individual-personal-formativo (se pure esso sia presente, ma sullo sfondo).

#### 6. Dopo il '45, verso l' '89: brevi annotazioni.

Il marxismo, attraverso la politica culturale del PCI (anche dopo la vittoria centrista del 1948 e, anzi, proprio in risposta ad essa), che è rimasta al centro dell'Italia repubblicana fino agli anni Settanta, si è fatto patrimonio culturale collettivo e si è posto al centro della dialettica delle idee tra Ricostruzione, Sviluppo, Avvento dei Consumi, Crisi degli anni Settanta, indebolendosi soltanto negli anni Ottanta e poi, ancor più, dopo l' '89. Si è parlato anche di "egemonia culturale" della Sinistra, comunista in particolare, anche se la tesi mostra qualche forzatura (e la cultura liberale? e quella democratico-radicalista? e, perfino, quella di Destra? restarono *solo* ai margini?). Ma tant'è. Quella cultura marxista (in molti modi e secondo vari modelli) è stata una linfa dell'Italia contemporanea. Ha agito per molte vie, organizzando i vari ceti intellettuali progressisti, ma anche la "classe operaia" intorno ai principi e ai valori e alle strategie del socialismo più avanzato, riletto in particolare attraverso Gramsci, che si è imposto come il motore centrale di questa complessa ideologia riformista la quale ha trasformato mentalità, visioni del mondo, etica pubblica secondo contrassegni di eguaglianza, emancipazione, partecipazione e responsabilità sociale e civile.

Tutti i saperi – dalle scienze alla storia, dalla letteratura alle scienze umane – sono stati rielaborati in questa prospettiva, con riviste, convegni, collane editoriali e con la politica culturale di editori di punta (da Einaudi a Feltrinelli, agli Editori Riuniti, tanto per fermarci ai più noti), incidendo così e in profondità in tutta la vita intellettuale del paese. Si rileggano, per sincerarsene, gli studi di Ajello usciti proprio negli anni del massimo sviluppo dell'ideologia comunista (1978) o poco dopo. Anche la pedagogia fu chiamata a ripensarsi e come sapere e come strategia educativa, oggi, passando da un allineamento all'URSS ad una "via pedagogica italiana al socialismo", di cui Gramsci è il principale motore, in quanto l'interprete più maturo e organico, ma anche più critico. E si rileggano i saggi di Alicata, sia *La battaglia delle idee* (1968) sia *La riforma della scuola* (1955), come pure le prime annate di "Riforma della scuola" (dal 1955) per cogliere questo nucleo gramsciano della pedagogia marxista italiana, negli anni in cui viene a definirsi teoricamente e strategicamente in modo autonomo e organico, allineata a una società democratica in sviluppo, se pure difficile e pieno di rischi, sociali e culturali. E proprio per la logica di egemonia che sulla scuola e l'educazione contrassegna il Centrisimo, su cui oggi possediamo studi illuminanti. E' Gramsci con la sua idea di cultura, di scuola, di formazione dell'uomo come cittadino che regola questa strategia in cammino. E su Gramsci, infatti, si ritornerà costantemente a riflettere, proprio da parte degli intellettuali-pedagogisti del PCI. Gramsciana è la visione della scuola italiana elaborata dalla Bertoni Jovine nel testo del 1958 (e non solo) come gramsciana è la sua visione del socialismo: e si rileggano gli scritti raccolti da Semeraro in *Principi di pedagogia socialista* (1977) per cogliere nell'opera questa netta eredità, resa filtro per affrontare problemi educativi e modelli pedagogici decisivi per la cultura italiana. Anche Lucio Lombardo-Radice, ad esempio in *Socialismo e libertà* (1968), adotta categorie gramsciane (blocco storico tra comunisti e cattolici; "partito nuovo" elaborato da Togliatti; saldare "socialismo e libertà") e le sviluppa. Si veda anche e in particolare *L'educazione della mente* (1962) e il modello di formazione "onnilaterale" di ogni soggetto che essa contiene e

che si fa tale dialogando attivamente con la cultura (tutta) e facendosi di essa sintesi efficace e personale. Mario Alighiero Manacorda, nel volume *Il principio educativo in Gramsci* del 1970, mette sì al centro il binomio “americanismo e fordismo” e quindi il legame formazione-società industriale e lo fa ripercorrendo sia gli “scritti giovanili” di Gramsci, sia le *Lettere dal carcere* come pure i “quaderni”, soffermandosi con più forza sui quaderni 4.XIII (1930-32) che contengono le “note sistematiche sulla scuola”: organizzazione, formazione, cultura, delineando un “nuovo intellettualismo” (di tutti e contrassegnato in modo “moderno”, che formi specialista e dirigente insieme; che renda “governato e governante” ciascuno e sempre).

Gramsci è maestro di un “nuovo umanesimo” che è “consapevole della storia dell’umanità in quanto storia del progressivo dominio scientifico-tecnico dell’uomo sulla natura” (Manacorda, 1970, p.245). Gli echi profondi presenti in Gramsci di una pedagogia della *Bildung* e felicemente ripresa, aggiornata, criticamente sviluppata, come già ricordato, si mantengono nei “gramsciani”, anche nei pedagogisti che si rifanno a un’idea di formazione sempre spirituale, colta, critica di cui il soggetto (qui più “mediato” nella classe e sempre portatore di istanze collettive) è attore e sintesi organica, storicamente definita, ma sempre in funzione del pieno sviluppo della *humanitas*. In se stesso e in tutti. Una *Bildung* democratico-socialista? Sia pure. Ma sempre, nei suoi caratteri di struttura, *Bildung*.