

2017

Lo studio «disinteressato» come nuovo terreno applicativo della scienza dell'educazione

Lelio La Porta

Follow this and additional works at: <https://ro.uow.edu.au/gramsci>

Recommended Citation

La Porta, Lelio, Lo studio «disinteressato» come nuovo terreno applicativo della scienza dell'educazione, *International Gramsci Journal*, 2(3), 2017, 288-305.

Available at: <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol2/iss3/15>

Lo studio «disinteressato» come nuovo terreno applicativo della scienza dell'educazione

Abstract

Cultural anthropology, educational science and philosophy are closely connected. Can this close connection find practical application? This essay will try to answer the question in Gramscian terms, by taking into consideration the methodological approach suggested by Gramsci, with the concept of "disinterested study", applying it the scholastic field, that is the relation of supremacy-direction to subordination that is established between teacher and learner. The starting point and laboratory is the Italian school, that is the real place in which the method of disinterested study is applied. The protagonists are the teacher (meaning anyone who is teaching), on one side, and the pupil on the other. The teacher must possess the ability to lead, while the pupil is required to study and carry out research, in addition to having the discipline and scientific accuracy necessary in order to overcome his initially subordinate situation. This new relationship between teacher and learner may allow the real and true anthropological Gramscian option to be realized: namely through the work which results from the uprooting of situation of subordination, it is possible to arrive to the progressive rooting of a situation in which critical self-awareness is undertaken, thereby arriving at full autonomy.

Keywords

Subalternity, formation, liberty, master, pupil

Lo studio “disinteressato” come nuovo terreno applicativo della scienza dell’educazione

Lelio La Porta

Esiste un nesso fra antropologia culturale, scienza dell’educazione e filosofia? La risposta a questa domanda è di certo affermativa. Basta prendere in considerazione gli statuti scientifici di ognuna delle tre discipline per rendersene conto. Se l’antropologia culturale si pone nell’ottica dello studio delle differenze e del loro superamento facendo della cultura un oggetto di studio scientifico, se la scienza dell’educazione, nei suoi fondamenti didattici ed epistemologici, opera in direzione di un apprendimento diffuso e consapevole, se la filosofia esercita il proprio ruolo di rielaborazione teorico-pratica degli obiettivi delle prime due discipline, sembra evidente che un nesso ci sia. Si formuli, allora, la domanda iniziale in modo diverso: esiste una modalità di applicazione del nesso esistente fra antropologia culturale, scienza dell’educazione e filosofia? Il presente saggio tenterà di rispondere a questa seconda domanda in termini gramsciani, ossia prendendo in considerazione l’approccio metodologico suggerito dal grande sardo con il concetto di “studio disinteressato”, applicandolo all’ambito scolastico, anzi assumendo come terreno applicativo la scuola italiana e i suoi protagonisti principali, cioè le/gli insegnanti e le/gli studentesse/studenti. In quest’ottica, utilizzando una sorta di gioco delle analogie delle parti (l’elemento intellettuale è il docente, l’elemento popolare è il discente), andrà tenuto costantemente in considerazione quale asse portante del ragionamento il seguente passo dei *Quaderni del carcere*:

Passaggio dal *sapere* al *comprendere* al *sentire* e viceversa dal *sentire* al *comprendere* al *sapere*. L’elemento popolare «sente», ma non comprende né sa; l’elemento intellettuale «sa» ma non comprende e specialmente non sente. I due estremi sono dunque la pedanteria e il filisteismo da una parte e la passione cieca e il settarismo dall’altra. Non che il pedante non possa essere appassionato, tutt’altro: la pedanteria appassionata è altrettanto ridicola e pericolosa che il settarismo o la demagogia

appassionata. L'errore dell'intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato, cioè che l'intellettuale possa esser tale se distinto e staccato dal popolo: non si fa storia-politica senza passione, cioè senza essere sentimentalmente uniti al popolo, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole, cioè spiegandole [e giustificandole] nella determinata situazione storica e collegandole dialetticamente alle leggi della storia, cioè a una superiore concezione del mondo, scientificamente elaborata, il «sapere». Se l'intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali: gli intellettuali diventano una casta o un sacerdozio (centralismo organico): se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza, e avviene lo scambio di elementi individuali tra governati e governanti, tra diretti e dirigenti, cioè si realizza la vita d'insieme che sola è la forza sociale¹.

Nella scuola italiana si è in presenza di una doppia subalternità²: quella dei docenti³ al loro stesso ruolo che sembra essere diventato il

¹ Quaderno 4, § 33: *QC*, pp. 451-452 (prima stesura); Quaderno 11, § 67: *QC*, 1505 (seconda stesura). I *Quaderni del carcere* saranno citati nell'edizione critica curata da V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, indicando in numero di pagina preceduto dalla sigla *QC*.

² Il concetto di subalternità è presente spesso nella riflessione gramsciana e ne costituisce un aspetto di notevole importanza. Assume significati diversi e multiformi ma nel presente lavoro sarà utilizzato a partire dal seguente passo di una lettera del 31 agosto del 1931 di Gramsci a Giulia: «Io ero convinto che tu soffrissi di ciò che i psicanalisti credo chiamino “complesso di inferiorità” che porta alla sistematica repressione dei propri impulsi volitivi, cioè della propria personalità, e all'accettazione supina di una funzione subalterna nel decidere anche quando si ha la certezza di avere ragione, salvo di tanto in tanto ad avere degli scoppi di irritazione furiosa anche per cose trascurabili» (A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di Antonio A. Santucci, Palermo, Sellerio, 1996, pp. 455-456; da qui in poi citato con la sigla *LC* seguita dal numero di pagina). L'ambito sembra essere prettamente psicologico, con riferimento ad una persona ben precisa. L'8 agosto del 1933 Gramsci ritorna sulla questione scrivendo ancora una volta alla moglie: «[...] mi pare che tu ti metta (e non solo in questo argomento) nella posizione del subalterno e non del dirigente, cioè di chi non è in grado di criticare storicamente le ideologie, dominandole, spiegandole e giustificandole come una necessità storica del passato, ma di chi, messo a contatto con un determinato mondo di sentimenti, se ne sente attratto o respinto rimanendo però sempre nella sfera del sentimento e della passione immediata» (*LC*, 738). Per cui la subalternità di cui si tratterà in questo saggio è di tipo culturale e antropologico, è relativa a una *persona* (o a un gruppo di persone), che sembra non possedere i requisiti soggettivi per affrontare le ideologie, i sentimenti, le concezioni del mondo, le culture, con consapevolezza, con capacità di storicizzazione, contestualizzazione, comprensione e dunque con quella capacità, che Gramsci definisce “egemonica”, che consente di comprendere e di vivere le questioni e i problemi che vengono presi in considerazione di volta in volta.

surrogato del diffusore di notizie e, poi, del mero valutatore dei saperi acquisiti dai discenti in rapporto a quelle stesse notizie; quella dei discenti che, sempre più, mostrano una totale dipendenza dalle nuove tecnologie al punto che esse stesse vengono ritenute depositarie anche dei saperi che appare legittimo fare propri nel processo di apprendimento che si intraprende a scuola. Quindi, da un lato il docente perde del tutto la propria caratteristica di dirigente mantenendo, invece, quella del dominante che esercita una pura e semplice coercizione⁴ sui discenti mentre, dall'altro lato, i discenti stessi si sottraggono al modo stesso dello studio sostituendolo con dei saperi che non sono mediati da chi dovrebbe svolgere questa funzione (il docente-dirigente) ma dalle nuove, sofisticate tecnologie. Il risultato, dal punto di vista antropologico, presenta un allontanamento continuo fra il dirigente e il diretto che, a ben vedere, è il frutto di uno speculare atteggiamento di indifferenza (del dirigente rispetto al proprio ruolo e del diretto rispetto ai contenuti di cui deve prendere consapevolezza nel percorso di apprendimento)⁵. Da qui alla hegeliana notte in cui tutte le vacche sono nere il passo è breve⁶. Gramsci indica lo strumento con cui impostare un lavoro di progressiva (nel nostro caso doppia) tendenza al superamento dell'indifferenza, una specie di tetrafarmaco composto da studio, ricerca, disciplina e rigore scientifico nella convinzione che ciò non annulli «la personalità in senso organico, ma solo limiti(a) l'arbitrio e l'impulsività irresponsabile, per non parlare della fatua vanità di emergere [...] è un elemento necessario di ordine democratico, di libertà»⁷.

³ Il sostantivo al maschile, come anche nel caso di “discenti”, va inteso nell’accezione universale comprensiva del genere femminile.

⁴ Qui il termine è usato nel senso comune di dominio. Alcune diverse sfumature di significato, tutte peraltro suggerite da Gramsci, emergeranno nel corso del presente saggio.

⁵ Capita, non di rado, che si manifesti nel docente una sorta di assuefazione al clima di noncuranza didattica, un *laissez faire* che sconfinava in atteggiamenti di permissività eccessiva rispetto alla superficialità con cui i discenti affrontano le questioni sottoposte alla loro attenzione. A tal proposito, intervistato da Dacia Maraini, Pasolini sottolineava che «la permissività è la peggiore delle forme di repressione» («L'Espresso», 22 ottobre 1972).

⁶G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, traduzione di E. De Negri, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 13.

⁷ Quaderno 14, § 48: *QC*, 1706-1707.

La scuola, in questa ottica, viene a proporsi come un esercizio duro e attento caratterizzato da diligenza, esattezza, compostezza, concentrazione, metodo; in sintesi, rigorosa educazione alla democrazia e, dunque, alla libertà. Ma già molto prima delle riflessioni carcerarie Gramsci aveva indicato un'altra caratteristica fondamentale della scuola, che sarebbe, in seguito, divenuta il tratto distintivo della sua stessa elaborazione teorica e politica:

... è necessaria una scuola disinteressata. Una scuola in cui sia data al fanciullo la possibilità di formarsi, di diventare uomo, di acquistare quei criteri generali che servono allo svolgimento del carattere. [...] Una scuola che non ipotechi l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata. Una scuola di libertà e di libera iniziativa e non una scuola di schiavitù e di meccanicità⁸.

La subalternità dei giovani ai messaggi che provengono dalle suggestioni mediatiche attuali consente di porre la filosofia nell'ottica della definizione che Gramsci ne fornisce ossia come «“filosofia dell'epoca”, cioè quale massa di sentimenti [e di concezioni del mondo] predomini nella moltitudine “silenziosa”. Questa letteratura è uno “stupefacente” popolare, è un “oppio”»⁹, ossia, in questa fattispecie, la filosofia si manifesta come «la concezione del mondo assorbita acriticamente dai vari ambienti sociali in cui si sviluppa l'individualità morale dell'uomo medio»¹⁰.

Da qui la conseguenza che un tale approccio acritico si produca nelle forme del senso comune:

Il senso comune non è una concezione unica, identica nel tempo e nello spazio: esso è il «folclore» della filosofia, e come il folclore si presenta in forme innumerevoli: il suo carattere fondamentale è di essere una concezione del mondo disgregata, incoerente, inconsequente, conforme al carattere delle moltitudini di cui esso è la filosofia¹¹.

⁸ *Uomini o macchine?* in A. Gramsci, *Cronache torinesi. 1913-1917*, a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1980, pp. 669-672: 671.

⁹ Quaderno 5, § 54: *QC*, 587.

¹⁰ Quaderno 8, § 173: *QC*, 1045.

¹¹ *Ibidem*.

Alla scuola spetta il compito, secondo Gramsci, di lottare «contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna»¹² che sappia proporsi con quei caratteri atti ad imporre un «ordine che deve essere rispettato per convinzione spontanea e non solo per imposizione esterna, per necessità riconosciuta e proposta a se stessi come libertà e non per mera coercizione»¹³.

Il nesso dialettico che Gramsci pone fra spontaneità e imposizione, fra libertà e coercizione risulta il problema centrale, ossia la coercizione sul discente non è un fatto di pura e semplice imposizione bensì deve presentarsi come la progressiva sollecitazione alla maturazione che non può darsi in modo spontaneo in quanto il discente deve essere reso capace di libertà, deve essere guidato, proprio dal punto di vista dell'«egemonia corazzata di coercizione»¹⁴, lungo la strada che conduce alla libertà¹⁵:

Perciò si può dire che nella scuola il nesso istruzione-educazione può solo essere rappresentato dal lavoro vivente del maestro, in quanto il maestro è consapevole dei contrasti tra il tipo di società e di cultura che egli rappresenta e il tipo di società e di cultura rappresentato dagli allievi ed è consapevole del suo compito che consiste nell'accelerare e nel disciplinare la formazione del fanciullo conforme al tipo superiore in lotta col tipo inferiore¹⁶.

¹² Quaderno 12, § 2: *QC*, 1540.

¹³ *QC*, 1541.

¹⁴ Quaderno 6, § 88: *QC*, 764.

¹⁵ La moderna pedagogia usa, a proposito del nesso di apparente coazione che si stabilisce fra docente e discente, l'ossimoro "autorità liberatrice" all'interno del quale il nesso autorità-libertà è posto solo nel caso in cui entrambi i soggetti si collochino nell'ottica di dare forma a delle possibilità attraverso l'uso della parola. In questa ottica l'autorità può anche essere potere ma soltanto se riesce a rendere l'altro consapevole delle proprie possibilità e, quindi, lo renda libero di esprimersi e manifestarsi nel suo proprio essere. Questa posizione è di certo minoritaria eppure della necessità di andare oltre il semplice utilitarismo come obiettivo della scienza dell'educazione e di quella sua articolazione che è la didattica si sente la necessità, come già sostenuto di recente: «... ogni sapere deve essere utile, ogni insegnamento deve servire a qualcosa ...» (M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2013⁹, p. 44) è la spina dorsale dell'attività nelle scuole. Così, però, non si trasforma, non si forma; ci si intristisce.

¹⁶ Quaderno 12, § 2: *QC*, 1542.

Gramsci, perciò, pone al centro del circuito docente-discente il ruolo dirigente del primo che, nella sua posizione, deve (dovrebbe) assicurare la centralità dell'obiettivo dell'apprendimento non nel valore pratico-professionale delle nozioni acquisite bensì nella proposta di uno studio che «appariva disinteressato, perché l'interesse era lo sviluppo interiore della personalità»¹⁷.

Educare *ergo* istruire, ossia portare a compimento la prometeica impresa di porre le premesse di una formazione che, in modo spontaneo e non indotto, avendo la storia come riferimento, consenta l'apprendimento di quelle nozioni concrete che, uniche, riescono anche ad istruire; ossia fare in modo che il discente si getti nella storia al fine di acquisire

una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantesca inculcata per “volontà” estrinsecamente educativa [...] In questo periodo infatti lo studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere cioè scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se «istruttivo», cioè ricco di nozioni concrete¹⁸.

Se lo studio «deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato», come scrive Gramsci, c'è bisogno di chi, partendo dalla considerazione che lo studio è per lui stesso disinteressato (*terminus a quo*), lo faccia conseguentemente apparire disinteressato, cioè della figura che svolge la funzione di dirigere, di prendere l'iniziativa al fine di realizzare un percorso che sia, al contempo, educativo e istruttivo, cioè formativo: si tratta del docente che, quindi, assume la funzione dirigente.

Quindi, come affrontare la questione della *filosofia dell'epoca* nell'ottica di una sua sostituzione in prospettiva con la filosofia della prassi, ossia come superamento della fase folcloristica della filosofia? Se la filosofia,

¹⁷ *QC*, 1543-1544. Sia consentito il parzialissimo intervento sul testo gramsciano che è costruito sul tempo al passato in quanto riferito alla scuola tradizionale rispetto a quella riformata da Gentile. Qui ed ora il tempo va considerato al presente, perché lo studio disinteressato è il soggetto-oggetto di quanto si sta scrivendo. Quindi la citazione va letta nel modo seguente: lo studio «*appare disinteressato, perché l'interesse è lo sviluppo interiore della personalità*».

¹⁸ *QC*, 1546.

sia per Aristotele sia per Platone, nasce dalla meraviglia e, almeno inizialmente, tale meraviglia è nella scoperta della sconvolgente bellezza della natura e del darsi delle cose del mondo¹⁹, allo stesso modo la meraviglia dell'esperienza di vita e di lotta di Gramsci può essere percorsa attraverso la filosofia, ossia la filosofia può nascere dalla meraviglia di quella stessa storia se quest'ultima è affrontata dal punto di vista gramsciano:

Carissimo Delio,

mi sento un po' stanco e non posso scriverti molto. Tu scrivimi sempre e di tutto ciò che ti interessa nella scuola. Io penso che la storia ti piace, come piaceva a me quando avevo la tua età, perché riguarda gli uomini viventi e tutto ciò che riguarda gli uomini, quanti più uomini è possibile, tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi non può non piacerti più di ogni altra cosa. Ma è così?

Ti abbraccio.

ANTONIO²⁰.

Quindi la meraviglia è nella storia quando si presenta come la vicenda o l'insieme di vicende che legano fra loro uomini e donne «in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi». Qui entra in gioco la filosofia la quale si interroga sul perché ciò sia potuto accadere; detto altrimenti, la filosofia nasce nel momento stesso in cui si pone la domanda sul perché si verifichi un evento così meraviglioso (gli uomini e le donne che si uniscono in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi) che affonda le sue radici nella storia. Questo nesso così intimo fra storia e filosofia dovrà essere indagato, come indica già Aristotele, in maniera disinteressata grazie alla quale

¹⁹ «Gli uomini, sia ora sia in principio, cominciarono a filosofare (cioè a cercare il sapere), a causa della meraviglia» (Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982b, 12-13, Bari, Laterza, 1971). E Socrate si rivolge, ancor prima, a Teeteto nel modo seguente: «È proprio del filosofo questo che tu provi, di esser pieno di meraviglia, né altro cominciamento ha il filosofare che questo, e chi disse che Iside fu generata da Taumante, non sbagliò, mi sembra, nella genealogia» (Platone, *Teeteto*, 155d in Id., *Opere complete*, 9 voll., Roma-Bari, Laterza, 1982-1984).

²⁰ LC, 807-808.

ci dedichiamo a tale indagine senza mirare ad alcun bisogno che ad essa sia estraneo, ma, come noi chiamiamo libero un uomo che vive per sé e non per un altro, così anche consideriamo tale scienza come la sola che sia libera, giacché essa soltanto esiste per sé²¹.

E Gramsci: «Disinteressatamente, cioè senza aspettare lo stimolo dell'attualità...»²². Convergenze aristotelico-gramsciane (o contaminazioni, se si preferisce) anche se Gramsci non ha mai sofferto (lo si può affermare con assoluta certezza) di aristotelismo di ritorno (ma neanche di andata).

Dire ciò che Gramsci afferma sullo studio disinteressato è una cosa, farlo comprendere e, soprattutto, applicarlo è un'altra. Il compito spetta al docente-dirigente che non deve cadere nell'errore che «si possa sapere senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato»²³.

Già in questa fase, che è di impostazione, del ragionamento, Gramsci richiede al docente (l'intellettuale che è il soggetto sottinteso del passo della nota carceraria appena citato) che voglia ambire ad essere dirigente il "disinteresse" come sommatoria di sentimento e di passione. Vivere quello che si sta dicendo. Trasformare il fatto della storia, attraverso l'uso della parola e della necessaria compartecipazione alla narrazione, in un fatto che generi meraviglia, quella stessa meraviglia che il docente ha provato nel momento stesso in cui è entrato in contatto vivo con la materia della sua narrazione (si tenga presente il docente "disinteressato" come *terminus a quo*, di cui si è scritto in precedenza). Nel caso specifico la materia della narrazione è la vita di Gramsci stesso, la sua esperienza giovanile, le sue amicizie, i suoi interessi, i suoi studi, la sua famiglia; e tutta questa vicenda non può che generare quella meraviglia che attiva lo studio e la ricerca disinteressati.

²¹ Aristotele, *Metafisica*, cit., 982b, 22-28. «... se è vero che gli uomini si diedero a filosofare con lo scopo di sfuggire all'ignoranza, è evidente che essi perseguivano la scienza col puro scopo di sapere e non per qualche bisogno pratico» (ibidem, 982b, 17-21).

²² *Per un'associazione di cultura* in A. Gramsci, *La città futura 1917-1918*, a cura di S. Caprioglio, Torino, Einaudi, 1982, pp. 497-500: 498-499.

²³ Quaderno 4, § 33: *QC*, 452 (prima stesura); Quaderno 11, § 67: *QC*, 1505 (seconda stesura).

In questa ottica, nella scoperta di questo specifico oggetto di analisi, si pone la questione di chi sia il filosofo. Nel senso comune scolastico-liceale è colui che, guardando le stelle, cade in un fosso; oppure che contempla l'alto dei cieli nel tentativo di trovare lì le risposte alle domande su Dio, l'uomo e la natura. E' colui che rielabora la sua contemplazione attraverso ragionamenti di difficile comprensione che lasciano intendere una distanza abissale fra il filosofo stesso e il resto dell'umanità. Questa, però, è la filosofia dei filosofi e «la filosofia di un'epoca non è la filosofia di uno o altro filosofo»²⁴ ma «non è [...] altro che la "storia" di quella stessa epoca, non è altro che la massa di variazioni che il gruppo dirigente è riuscito a determinare nella realtà precedente: storia e filosofia sono inscindibili in questo senso, formano "blocco"»²⁵.

Il docente-dirigente trasmette, quindi, ai suoi studenti il senso dell'interrogarsi sul mondo, che è, fuor di dubbio, una domanda filosofica a partire dallo stesso interrogarsi che si pose Gramsci: il dubbio e, quindi, la ricerca a partire da un *perché?* L'interrogarsi disinteressato sul mondo e sui suoi *perché* spingerà gli studenti ad uno studio che avrà come suo obiettivo non il semplice riconoscimento valutativo numerico ma, alla maniera di Hegel, il riconoscimento di sé nel rapporto con gli altri.

Valga un esempio: quando Pilo Albertelli²⁶ cominciò il suo insegnamento presso il Liceo "Umberto I" di Roma (dal 1954 intitolato allo

²⁴ Quaderno 10 II, § 16: *QC*, 1255.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Pilo Rosalino Albertelli era nato a Parma nel 1907. All'inizio non sembrava un ragazzo portato per gli studi ma ebbe insegnanti (nel senso proprio di coloro che lasciano il segno) che lo avvicinarono con crescente entusiasmo allo studio, motivandolo, in specie per la filosofia. Studiò all'Università di Roma e si laureò discutendo una tesi intitolata *Problemi di gnoseologia platonica*. Già dal 1928 la sua attività di "resistente" (voleva creare una rivista di storia del Risorgimento con la quale diffondere le idee liberali) diventò nota alla polizia fascista al punto che trascorse due mesi di carcere a San Vittore a Milano. Condannato al confino, il provvedimento fu trasformato in un'ammonizione che prevedeva la vigilanza speciale. Nel modo seguente lo descrive un suo famoso studente, peraltro scomparso da poco, presso il Liceo Classico "Vitruvio" di Formia, vicino all'attuale Latina: «Insegnò al Vitruvio per una breve supplenza un giovane da poco laureato: Pilo Albertelli. Si vedeva platealmente che era nuovo alla cattedra. Nemmeno lo nascondeva. [...] Lesse con noi il *Fedone*. Non ricordo, non so dire come ci spiegò Platone. Ma ci trasmise un senso dell'interrogarsi sul mondo. [...] Lo rividi a Roma, quando già ero nella cospirazione antifascista.

stesso Pilo Albertelli), ebbe fra i suoi alunni Giorgio Marincola. Padre italiano e madre somala, Giorgio fu “partigiano di pelle nera” e fu ucciso nel 1945 in Alta Italia da un gruppo di soldati nazisti in ritirata. Il suo *perché?* è nella quotidiana lezione del suo insegnante di filosofia, Pilo Albertelli, il quale lo avviò alla formazione di un’autocoscienza critica come atteggiamento di dissenso rispetto al regime fascista, unitamente ad una formazione culturale e politica di fondo: «Se ne trovano moltissimi indizi fra gli appunti di Marincola ritrovati nella casa paterna e conservati dai familiari ...»²⁷.

Albertelli traeva dal testo che leggeva in classe il senso di qualcosa che, da un lato, istruiva e, dall’altro, educava e, quindi, formava al dissenso nei confronti del regime fascista. In sostanza proponeva quella sommatoria di educazione ed istruzione che, nella lezione gramsciana, dà vita alla formazione e realizza, in modo concreto, la finalità principale dello studio come attività “disinteressata”, *für ewig, per sempre*.

Se lo studio non è finalizzato ad un obiettivo immediato e non prende origine dalla contingenza, il suo esito è il proporsi “*per l’eternità*”, intendendo con ciò il mantenere vivo nella coscienza un insegnamento che non è andato perduto dopo il momento del raggiungimento del traguardo valutativo ma che si proietta *oltre* trasformandosi in un valore, in un principio consolidato di riconoscimento di quel valore nel tempo lungo della storia riproponendolo ogni volta che la meraviglia della storia chiederà il suo intervento (nel caso di Albertelli e Marincola, il valore di riferimento è la libertà dall’oppressione materiale e intellettuale della dittatura fascista).

Scriva il giovane Gramsci:

Così fu anche con Gioacchino Gesmundo [...] mio insegnante di storia e filosofia, stavolta in terzo liceo. Ambedue quei maestri furono assassinati alle Fosse Ardeatine. [...] A Formia capimmo quasi subito che quei due, Gesmundo e Albertelli, erano antifascisti» (P. Ingrao, *Volevo la luna*, Torino, Einaudi, 2006, pp. 33-34). È da riportare il ricordo con cui Ingrao conclude le pagine della sua autobiografia dedicate al Liceo di Formia nel quale studiò: «Ci fu poi, per me, un episodio che non c’entra con la scuola (o forse, in altro senso, c’entra). Ho fissato il ricordo del giorno in cui mio padre, passeggiando con me per una via di Formia (quasi all’uscita verso Napoli), mi indicò un uomo, basso e un po’ curvo, come raggricciato. E mi disse: – Quello è Gramsci –. Non so se è una mia invenzione, o accadde davvero» (ivi, p. 35).

²⁷ C. Costa, L. Teodonio, *Razza partigiana. Storia di Giorgio Marincola (1923-1945)*, Albano Laziale, Iacobelli, 2008, p. 54.

L'uomo passa: una generazione è sostituita dall'altra. La storia degli uomini è una matrice feconda di coscienze sempre nuove, quantunque nutrite di vecchio, di tradizione. Ma la materia bruta non possiede in sé questa elasticità di rinnovamento. Sono gli uomini che gliela danno, quando hanno la coscienza di questo loro in-futurarsi, di questo rivivere del loro sforzo attuale in una forza di domani²⁸.

Il passaggio di valori consolidati da una generazione ad un'altra trova nel cambiamento antropologico del nesso docente-discente (governante-governato) nella scuola il solido terreno di realizzazione e nello "studio disinteressato", "*per sempre*", lo strumento, che è anche metodologia in sé, per avvicinarsi ad un risultato. Pervenire ad un'autocoscienza critica non è soltanto obiettivo dell'allievo ma, ancor prima, del maestro. Quest'ultimo fornisce gli strumenti che ha usato per analizzare l'oggetto di studio che già ha introiettato in maniera disinteressata (e quindi "*per sempre*") e che, nella stessa forma, va offerto all'allievo. Autocoscienza critica significa la coscienza di sé, la consapevolezza di sé in grado di esprimere giudizi in totale e completa autonomia, del tutto sottratti al senso comune e al conformismo, in grado di porsi nell'ottica di un nuovo senso comune e, perciò, sottratti alla convinzione abitudinaria che insegnare sia soltanto informare e non piuttosto sensibilizzare alla scoperta di ciò che costituisce la meraviglia, quindi educare. Se il maestro non si stupisce davanti alla meraviglia e, quindi, non si sente attivato allo "studio disinteressato", *per sempre*, difficilmente l'allievo potrà muoversi lungo la strada di una propria ridefinizione che da subalterno lo trasformi in governato (primo, ma indispensabile passo, per diventare governante); se il governante non è meravigliato, non lo sarà conseguentemente il governato. Se il maestro non si libera, non si emancipa attraverso l'acquisizione dello studio non come mestiere (fase economico-corporativa) ma per quello che esso è nell'ottica aristotelico-gramsciana (fase etico-politica), neanche l'allievo si libererà.

Scrivendo al fratello Carlo nell'agosto del 1930, Gramsci ragionava intorno all'educazione, alle fasi di crescita dell'apprendimento nelle

²⁸ *Preoccupazioni*, in *Cronache torinesi*, cit., pp. 677-678: 678.

giovani generazioni pervenendo ad una conclusione venata di pessimismo:

Io ho l'impressione che le generazioni anziane hanno rinunciato a educare le generazioni giovani e che queste commettono lo stesso errore; il clamoroso fallimento delle vecchie generazioni si riproduce tale e quale nella generazione che adesso sembra dominare. Pensa un po' a ciò che ho scritto e rifletti se non sia necessario educare gli educatori²⁹.

Di poco posteriore è l'altra riflessione sul rapporto fra le generazioni consegnata alle pagine carcerarie ed intitolata *Passato e presente*:

Perché gli uomini sono irrequieti? Da che viene l'irrequietezza? Perché l'azione è «cieca», perché si fa per fare. Intanto non è vero che irrequieti siano solo gli «attivi» ciecamente: avviene che l'irrequietezza porta all'immobilità: quando gli stimoli all'azione sono molti e contrastanti, l'irrequietezza appunto si fa «immobilità». Si può dire che l'irrequietezza è dovuta al fatto che non c'è identità tra teoria e pratica, ciò che ancora vuol dire che c'è una doppia ipocrisia: cioè si opera mentre nell'operare c'è una teoria o giustificazione implicita che non si vuole confessare, e si «confessa» ossia si afferma una teoria che non ha una corrispondenza nella pratica. Questo contrasto tra ciò che si fa e ciò che si dice produce irrequietezza, cioè scontentezza, insoddisfazione³⁰.

«Se si fa per fare» si corre il rischio di pervenire proprio a quella hegeliana notte in cui tutte le vacche sono nere, già citata, che è l'anticamera dell'indifferenza che qui Gramsci definisce immobilità in quanto si presenta nelle forme del dogmatismo, il quale assume le sembianze della subalternità culturale accertata e accettata. Il nesso teoria-pratica diventa sintesi quando alla prima consegue la seconda; altrimenti si rimane bloccati nella verbosità poco costruttiva che deriva in modo diretto da una pratica che non realizza la teoria. Non basta:

Ma c'è una terza ipocrisia: all'irrequietezza si cerca una causa fittizia, che non giustificando e non spiegando, non permette di vedere quando l'irrequietezza stessa finirà. Ma la questione così posta è semplificata. Nella realtà le cose sono più

²⁹ LC, 352.

³⁰ Quaderno 14, § 58: QC, 1717.

complesse. Intanto occorre tener conto che nella realtà gli uomini d'azione non coincidono con gli intellettuali e inoltre che esistono i rapporti tra generazioni anziane e giovani. Le responsabilità maggiori in questa situazione sono degli intellettuali e degli intellettuali più anziani. L'ipocrisia maggiore è degli intellettuali e degli intellettuali anziani. Nella lotta dei giovani contro gli anziani, sia pure nelle forme caotiche del caso, c'è il riflesso di questo giudizio di condanna, che è ingiusto solo nella forma. In realtà gli anziani «dirigono» la vita, ma fingono di non dirigere, di lasciare ai giovani la direzione, ma anche la «finzione» ha importanza in queste cose. I giovani vedono che i risultati delle loro azioni sono contrari alle loro aspettative, credono di «dirigere» (o fingono di credere) e diventano tanto più irrequieti e scontenti. Ciò che aggrava la situazione è che si tratta di una crisi di cui si impedisce che gli elementi di risoluzione si sviluppino con la celerità necessaria; chi domina non può risolvere la crisi, ma ha il potere (di impedire) che altri la risolva, cioè ha solo il potere di prolungare la crisi stessa. Candido forse potrebbe dire che ciò è appunto necessario perché gli elementi reali della soluzione si preparino e si sviluppino, dato che la crisi è talmente grave e domanda mezzi così eccezionali, che solo chi ha visto l'inferno può decidersi ad impiegarli senza tremare ed esitare³¹.

Emerge con chiarezza non soltanto la necessità di un vincolo stretto fra teoria e pratica ma anche l'altra necessità che sia gli anziani, che sono stati i maestri, e poi i giovani, che hanno appreso da quegli anziani, non infuturino il loro apprendimento nelle forme del dominio bensì lo propongano come dirigenti al fine di non rendere insuperabili le crisi facendone un elemento consolidato. Non bisogna aspettare, come il Candido di Voltaire, che si manifestino terremoti, epidemie e guerre per prendere atto che c'è in corso una crisi che va risolta senza demandare al futuro tale soluzione. Questo non è il migliore dei mondi possibili; è quello che è. E lo *studio disinteressato, für ewig, per sempre*, può fornire gli strumenti per affrontare questo mondo e porsi nella condizione di un superamento dello stato presente delle cose a partire dall'ambiente in cui si opera, cominciando da quello stesso ambiente che, pur essendo microcosmo, è parte di un tutto (si tratta dell'aula scolastica). L'educatore va educato e ciò avviene se l'educazione è per l'educatore un "*in se*" (proprio come l'idea hegeliana che, ponendo se stessa all'origine, si presenta come tesi) che agisce in modo disinteres-

³¹ *QC*, 1717-1718.

sato e “*per sempre*”, cioè “*für ewig*” su di lui/lei, passando, poi, da lui/lei all’educato:

La dottrina materialistica che gli uomini sono il prodotto dell’ambiente e dell’educazione e che pertanto i cambiamenti degli uomini sono il prodotto di altro ambiente e di una mutata educazione, dimentica che appunto l’ambiente è modificato dagli uomini e che l’educatore stesso deve essere educato³².

Il rapporto reciproco fra educatore ed educato, e i modi di realizzazione di tale rapporto, modificano l’ambiente al punto che «... il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro»³³.

E ciò è ancora più valido nell’attuale scienza dell’educazione che non può arrendersi di fronte alla sfida del senso comune informatico e tecnologico, del quale può acquisire soltanto gli strumenti. Il resto è dura fatica del concetto³⁴ che si realizza in un lavoro duale che deve proporre lo “*studio disinteressato*” e “*per sempre*”, cioè “*für ewig*”, come fine e come mezzo, non dimenticando mai i due obiettivi principali, ossia il primo: «Bisogna creare gente sobria, paziente, che non disperi dinanzi ai peggiori orrori e non si esalti a ogni sciocchezza ...»³⁵; il secondo: «Occorre [...] violentemente attirare l’attenzione nel presente così come è, se si vuole trasformarlo ...»³⁶.

³² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, edizione critica diretta da G. Francioni, Vol. 1, *Quaderni di traduzioni (1929-1932)*, a cura di G. Cospito e G. Francioni, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2007, p. 743. Si tratta del testo della terza *Tesi su Feuerbach* di Marx nella traduzione di Gramsci.

³³ Quaderno 10 II, § 44: *QC*, 1331.

³⁴ «Pensieri veri e penetrazione scientifica si possono guadagnare solo nel lavoro del concetto. Soltanto esso può produrre l’universalità del sapere» (G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, cit., p. 59). Il termine «lavoro» traduce il tedesco «die Anstrengung», che significa propriamente sforzo, fatica. Ma già Virgilio nelle *Georgiche* (I, 145-146) si era espresso nel modo seguente: «Labor omnia vicit improbus, et duris in rebus egestas».

³⁵ Quaderno 1, § 63: *QC*, 75 (prima stesura); Quaderno 28, § 11: *QC*, 2331-2332 (seconda stesura).

³⁶ Quaderno 9, § 60: *QC*, 1131.

Ergo, lo studio è un mestiere dispendioso come tutti gli altri ma talmente particolare che abbisogna, per ottenere risultati, di strumenti di disciplina e di controllo specifici:

Occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza. La partecipazione di più larghe masse alla scuola media porta con sé la tendenza a rallentare la disciplina dello studio, a domandare «facilitazioni». Molti pensano addirittura che le difficoltà siano artificiose, perché sono abituati a considerare lavoro e fatica solo il lavoro manuale³⁷.

Serietà e rigore, quindi, in modo tale che lo studio si ponga come un mestiere che procura fatica ma anche soddisfazione. Proprio a questo livello diventa fondamentale il ruolo del maestro tenendo presente il fatto che una rivendicazione di particolare importanza dei ceti intellettuali nell'età moderna è stata di certo la libertà di pensiero:

... solo dove esiste questa condizione politica si realizza il rapporto di maestro-discepolo [...] e [...] si realizza [...] un nuovo tipo di filosofo che si può chiamare «filosofo democratico», cioè del filosofo convinto che la sua personalità non si limita al proprio individuo fisico, ma è un rapporto sociale attivo di modificazione dell'ambiente culturale. Quando il «pensatore» si accontenta del pensiero proprio, «soggettivamente» libero cioè astrattamente libero, dà oggi luogo alla beffa: l'unità di scienza e vita è appunto un'unità attiva, in cui solo si realizza la libertà di pensiero, è un rapporto maestro-scolaro, filosofo-ambiente culturale in cui operare, da cui trarre i problemi necessari da impostare e risolvere, cioè il rapporto filosofia-storia³⁸.

Scrivendo Rabbi A. Vussun: «Molti ci insegnano qualche cosa qualche volta, sono pochi quelli che qualche volta ci insegnano cose importanti, ma sono pochissimi quelli che ci insegnano cose importanti per tutta la vita: e questi sono i nostri Maestri, a cui va il nostro amore»³⁹. I Mae-

³⁷ Quaderno 12, § 2: *QC*, 1549.

³⁸ Quaderno 10 II, § 44: *QC*, 1332.

³⁹ Questa citazione compare nella quarta di copertina di un volume fuori commercio di G. Prestipino, *Frammenti di vita ingiusta*, Milano, Edizioni Punto Rosso, 2012.

stri sono quelli che invitano al rigore e alla disciplina interiore, a non essere trascurati e a seguire un metodo che non faccia dire a ciò che leggiamo quello che noi vorremmo ci fosse scritto; il Maestro è quello che invita a mettersi nei panni degli avversari tenendo presente, però, che se ne potrebbe anche provare disgusto e desiderare essere ingiusti per non svenire per eccesso di disponibilità; il Maestro è quello che educa tenendo nel giusto conto le contraddizioni e quel grumo inesauribile di razionale ed irrazionale che è l'essere umano. Il Maestro è colui/colei che, davanti ad un insuccesso dell'allievo/a, lo/la incoraggia affinché

continui a studiare in tutti i modi; potrà perdere qualche anno, per dannata ipotesi, come tempo materiale in una certa carriera scolastica, ma non li perderà del tutto se migliorerà ogni giorno la sua cultura, la sua preparazione generale, se allargherà l'orizzonte delle sue cognizioni e dei suoi interessi intellettuali⁴⁰.

A queste indicazioni possono essere aggiunte quelle suggerite da Pasolini:

Il lavoro del maestro è come quello della massaia, bisogna ogni mattina ricominciare daccapo: la materia, il concreto sfuggono da tutte le parti, sono un continuo miraggio che dà illusioni di perfezione. Lascio la sera i ragazzi in piena fase di ordine e volontà di sapere – partecipi, infervorati – e li trovo il giorno dopo ricaduti nella freddezza e nell'indifferenza. [...] per far studiare i ragazzi volentieri, "entusiasmarli", occorre ben altro che adottare un metodo più moderno ed intelligente. Si tratta di sfumature, di sfumature rischiose ed emozionanti.

Al termine di una lezione svolta secondo i suggerimenti di Pasolini si potrà esclamare: «Come mi sento sereno! Oggi la lezione è stata perfetta, che armonia delicata e fervida ci teneva uniti! Il tempo era un fatto assoluto, propizio: il dare e il ricevere scadevano come in un ritmo di festa». Eppure questa soddisfazione non può distogliere il pensiero da considerazioni di carattere generale:

⁴⁰ *LC*, 701.

Il metodo della Montessori e dei positivisti ha certo le sue buone qualità: ma questo suo credere alle applicazioni esteriori e ai miglioramenti graduali e prevedibili, questo suo ottimismo che non calcola il mistero e l'incongruenza che sono in fondo le concrezioni della libertà... Cambiando appena i termini, lo stesso difetto è implicito nel pensiero educativo degli idealisti, anch'essi non tengono conto in concreto delle contraddizioni, dell'irrazionale, del gratuito e del puro vivente che è in noi.

Emerge anche in Pasolini il "vivente", l'essere, ossia il particolare individuale nella sua particolarità, nel proprio ambiente nella consapevolezza che tale ambiente non rappresenta un dato acquisito una volta per tutte. Emerge l'esigenza del cambiamento e della trasformazione e compare, in ultimo, lo stesso concetto di amore già presente in Rabbi Vussun: «Può educare solo chi sa cosa significa amare...»⁴¹.

Nella sostanza, il Maestro è colui il quale

sia riuscito a districarsi da un certo ambiente provinciale o corporativo, attraverso quali impulsi esterni e quali lotte interiori, per raggiungere una personalità superiore storicamente, [e] può suggerire, in forma vivente, un indirizzo intellettuale e morale, oltre che essere un documento dello sviluppo culturale in certe epoche⁴².

Sono tre righe in cui è evidente il riferimento autobiografico ma nelle quali, nello stesso tempo, si propongono le coordinate della crescita umana, civile, culturale di chi, partendo da una situazione di provincialismo⁴³ o di mero corporativismo, acquista una personalità storica che lo pone come esempio di maturazione intellettuale e morale oltre che come documento stesso dello sviluppo culturale nel corso di determinati passaggi della storia. Questo è ciò che Gramsci intende per Maestro vivente ma anche, a ben vedere, è ciò che intende per Allievo vi-

⁴¹ Le citazioni di Pasolini sono tratte da *Romàns*, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1994, pp. 39-45.

⁴² Quaderno 24, § 3: *QC*, 2266.

⁴³ Nei *Quaderni del carcere* Gramsci scrive della sua esperienza di crescita culturale attraverso il contatto, iniziato a Torino e proseguito fra Mosca e Vienna, con le correnti culturali europee e nazionali definendo se stesso «un "triplice o quadrupliche provinciale" come certo era un giovane sardo del principio del secolo» (Quaderno 15, § 19: *QC*, 1776).

vente il quale sappia sottrarsi alle lusinghe delle facili conquiste via Internet e sappia, invece, porre la fatica del pensiero e dello studio al centro della propria attività di apprendimento:

Io credo che una delle cose più difficili alla tua età è quella di star seduto dinanzi a un tavolino per mettere in ordine i propri pensieri (o per pensare addirittura) e per scriverli con un certo garbo; questo è un apprendistaggio talvolta più difficile di quello di un operaio che vuole acquistare una qualifica professionale, e deve incominciare proprio alla tua età⁴⁴

scriveva Gramsci al figlio Delio il 16 giugno del 1936.

Gramsci ci propone, nelle forme qui delineate, i caratteri distintivi del maestro-dirigente che può contribuire ad un affrancamento dei propri discendenti dalla condizione di subalternità culturale da cui partono in quanto in essa sono originariamente radicati. L'autentica opzione antropologica sta nell'opera attraverso la quale dallo sradicamento da una situazione di subalternità si arrivi al progressivo radicamento in una situazione di assunzione di autocoscienza critica e, quindi, autonoma. In questo lavoro di lungo periodo è fondamentale il ruolo del Maestro che sia vivente in quanto – come si è già ricordato – è colui il quale «sia riuscito a districarsi da un certo ambiente provinciale o corporativo [...] [e] può suggerire, in forma vivente, un indirizzo intellettuale e morale, oltre che essere un documento dello sviluppo culturale in certe epoche»⁴⁵.

Gramsci sta evidentemente scrivendo di se stesso e della sua mutazione antropologica frutto di “*improbabilis labor*” totalmente finalizzato allo studio e alla ricerca oltre che frutto di quella sua specifica esperienza di vita e di lotta che non va di certo richiesta ai contemporanei maestri ed allievi ma che può fungere anch'essa da punto di riferimento per la trasformazione di un rapporto di subalternità, quale quello da cui hanno preso il via queste considerazioni, per divenire una realtà trasformata.

⁴⁴ *LC*, 776-777.

⁴⁵ Quaderno 24, § 3: *QC*, 2266.