Dalla filosofia all'educazione
Momenti paradigmatici della pedagogia positivista e socialista

Gabriele Borghese*

Riassunto

Il contributo mette in luce i rapporti tra educazione e filosofia soffermandosi su alcuni momenti chiave dello sviluppo del positivismo e del socialismo. Queste due correnti pedagogiche traevano spunto a loro volta da due più vaste correnti filosofiche che si sviluppano in Europa tra Settecento e Ottocento. Partendo da alcuni studi di Franco Cambi si mettono a fuoco i principali punti di diversità e di convergenza tra questi due filoni pedagogici che nascono come risposta all'espansione del modo di produzione capitalistico e il conseguente impiego delle macchine alla produzione. Parallelamente allo sviluppo di questi avvenimenti epocali si delineano, secondo l'ottica socialista e positivista, due modelli di scuola e di cultura contrastanti, che tentano di risolvere la questione sociale emersa dallo sviluppo dell'industrialismo. Oltre al rinnovato impulso all'idea di promuovere un'istruzione pubblica e rivolta a tutta la società, già sorto in epoca illuminista, nel corso dell'Ottocento si fronteggia anche il problema di cementare valori di convivenza civile di fronte alle conseguenze dello sviluppo industriale. In conclusione, si nota come nel positivismo pedagogico sia mancato un vero e proprio inquadramento critico dell'industria e del modo di produzione capitalistico che invece emerge nella prospettiva pedagogica marxiana.

Parole chiave*: filosofia dell'educazione; storia della pedagogia; positivismo; pedagogia; scuola.*

From Philosophy to Education: some moments in the Development of Positivist and Socialist Pedagogy in the Nineteenth Century

Abstract

The contribution highlights the relationship between education and philosophy, focusing on some key moments in the development of positivism and socialism. These two pedagogical currents were in turn inspired by two broader philosophical currents that developed in Europe between the 18th and 19th centuries. Starting from some studies by Franco Cambi, the main

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 2, dicembre 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568 • ISBN: 9791222333595 • DOI: 10.7413/2281-9568148
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

points of divergence and convergence between these two pedagogical trends, which arose in response to the expansion of the capitalist mode of production and the consequent use of machines in production, are highlighted. Parallel to the development of these momentous events, two contrasting models of school and culture emerged, according to the socialist and positivist perspectives, which attempted to resolve the social issues that arose from the development of industrialism. In addition to the renewed impetus for the idea of promoting public education for the whole of society, which had already arisen during the Enlightenment, the 19th century also faced the problem of stabilize values of civil coexistence in the face of the consequences of industrial development. In conclusion, it is demonstrated how pedagogical positivism lacked a truly critical framework for industry and the capitalist mode of production, which instead emerges in the Marxian pedagogical perspective.

Keywords: *Philosophy of Education; History of Pedagogy; Positivism; Pedagogy; School.*

1. Pedagogia e mutamento sociale nell'Ottocento: positivismo e socialismo

Il processo di ridefinizione e riorientamento che la pedagogia subisce nel corso dell'Ottocento è dovuto, come ha evidenziato Franco Cambi, alla progressiva affermazione del modo di produzione capitalistico in Europa, all'applicazione sempre più massiccia delle macchine alla produzione, alla conseguente instaurazione della società industriale, cioè a un movimento generale che spinge la pedagogia ad assumere "finalità più esplicitamente laiche", nonché "un'identità sempre più netta di sapere scientifico" (Cambi, 2003: 236-237). Ma con questo passaggio dalla "filosofia alla scienza" (Ibid: 237) la pedagogia deve riconfigurarsi anche a livello ideologico; infatti, due modelli contrapposti sia a livello scientifico sia politico giungono a maturazione in questo periodo: "quello borghese" e "quello proletario" (*Ibidem*). I due modelli andranno a definirsi rispettivamente nel positivismo e nel socialismo. I modelli teorici che risultano da questi due poli rispecchiano la base sociale che li produce: il positivismo mira a compiere un'esaltazione della tecnica e della scienza, attraverso il rafforzamento del mito del progresso, che segna anche l'affermazione della costellazione dei valori borghesi, ad esempio la laicità: "è l'ideologia di una classe produttiva nell'età del suo trionfo, che ne sanziona il dominio e ne potenzia la visione-del-mondo" (*Ibidem*). Il modello socialista invece è emanazione della – o cerca di rappresentare la – classe antagonista, che non ha raggiunto il benessere in seguito alla diffusione dell'industrialismo, anzi, resta in una posizione subalterna, e si richiama proprio ai valori che l'ideologia borghese non considera, come nota Cambi: "la solidarietà e l'uguaglianza, la partecipazione popolare al governo della società" (*Ibidem*). Correnti politico-filosofiche che a loro

volta vanno a innestarsi sui risultati delle tre grandi "tradizioni teoretiche", l'empirismo, il criticismo e l'idealismo (Cambi, 2000: 56-64), sorte fondamentalmente dalla crisi del paradigma metafisico-religioso (cfr. Sirignano, 2019a). La pedagogia, nel Settecento ma soprattutto nell'Ottocento, risulta caratterizzata da una "ideologicità strutturale" (Cambi, 2003: 171), basata sulla necessità di trasmettere valori ad una società su cui hanno effetto i cambiamenti determinati dalle innovazioni politiche e tecnologiche (cfr. Sirignano, 2019b). La pedagogia e le sue istituzioni vengono individuati come fattori chiave per la "socializzazione", in vista dell'"unificazione sociale" (Cambi, 2003: 171) di soggetti sociali eterogenei, tra i quali sorgono nuovi conflitti. Proprio le contraddizioni lasciate aperte dall'industria, dalla borghesia e dall'ideologia positivistica, sono la base di partenza per le analisi che vedono concentrare l'attenzione sul conflitto tra lavoro e capitale, in vista della creazione di una società in cui le differenze di classe saranno superate. La pedagogia si struttura seguendo questi due modelli ispiratori: "elaborando profili diversi di educazione scolastica, familiare, sociale, e diversi ideali di uomo, di cultura, di formazione, che – soprattutto nel secondo Ottocento – vengono ad alimentare il dibattito e la ricerca pedagogica a livello internazionale" (Ibid.: 237).

2. Su alcuni avanzamenti e limiti del positivismo pedagogico

Il positivismo si struttura attorno ad alcuni punti fondamentali: primato dell'induzione e individuazione di leggi costanti, capaci di rendere possibili previsioni sullo sviluppo sociale, e la sua pedagogia si confronta con i risultati della fisiologia e della sociologia. Anche il metodo pedagogico viene così a edificarsi utilizzando i criteri del discorso scientifico: sono ricavati i principi fondamentali dalle scienze fisico-matematiche e fisico-biologiche, con lo scopo di rendere organica e scientifica la pedagogia. L'apprendimento è inquadrato come fenomeno psichico che ha una sua base nella fisiologia e che segue nel suo sviluppo il principio stabilito dall'evoluzionismo. Tra i vari obiettivi, oltre a quello di dar luogo ad una società basata e ordinata sull'industria, il positivismo ha lo scopo di creare un vero e proprio fondamento scientifico per la pedagogia, anche arrivando a ridefinire i curricula dando maggiore peso allo studio delle materie scientifiche, conoscenze tipiche del mondo moderno "basato sull'industria", costituendo "un fascio di discipline altamente formative, sia sul piano intellettuale che su quello del carattere" (Cambi, 2003: 238). Questa nuova concezione si fonda anche sulla valorizzazione dell'istruzione come un dovere fondamentale delle società moderne configurandosi come diritto di ogni cittadino attraverso il quale è possibile migliorare anche lo status di partenza, al fine di operare un miglioramento progressivo delle condizioni generali della società nel suo complesso. La scuola viene vista come il centro propulsore di questa nuova acculturazione in cui il diritto all'istruzione libera e gratuita viene

ad essere concepito come diritto di ogni cittadino, superando le concezioni metafisiche e religiose che avevano fino a quel momento ispirato gran parte delle istituzioni culturali che si occupavano di educazione e d'istruzione.

Come nota Cambi però, il processo di edificazione della pedagogia positivista non fu mai realizzato fino in fondo, ma:

> restò allo stadio di abbozzo, di enunciato e di aspirazione, e non si concretò mai in ricerche specifiche, settoriali e capillari nei vari campi che la pedagogia viene ad implicare. La loro scienza dell'educazione restò spesso intenzionale ed, inoltre, oscillante tra un riduzionismo naturalistico e un richiamo, a volte anche retorico, ai valori umani e sociali. Inoltre, il loro stesso progetto formativo a base scientifica si risolse, molto spesso, in una valorizzazione quasi esclusiva dell'istruzione e in una pratica dell'insegnamento tendente esplicitamente al nozionismo e all'enciclopedismo (*Ibidem*).

Pur vantando tra le sue file esponenti di spicco della cultura filosofica e scientifica italiana, e nonostante le capacità di intervento in materia di organizzazione scolastica, il positivismo non riesce ad elaborare un vero e proprio modello scolastico in senso ampio (Fornaca, 1985). Diverse sono le cause dell'insuccesso del positivismo, imputabili anche alla resistenza del corpo degli insegnanti all'aggiornamento della didattica, che spesso veniva bollata come nozionistica (cfr. Bertolini & Frabboni, 1981: 16-17). Le prime grandi elaborazioni teoriche di questo movimento provengono dai paesi che si sono avviati per primi sulla strada della modernizzazione socialepolitica e dell'industrializzazione: Inghilterra e Francia. L'opera di Comte, in particolare il suo *Corso di filosofia positiva*, ha un grande influsso nel dare forma a questo nuovo filone pedagogico e filosofico. Egli però indica le linee della pedagogia positivistica ancora da tracciare in un lavoro che poi non portò mai a termine. A partire dai decenni '60 e '70 dell'Ottocento questa corrente arriva anche ad espandersi in Germania e in Italia. La linea proposta da Comte viene ripresa da Émile Durkheim (Cambi, 2003: 240; Ferrarotti: 1977), che mette in luce soprattutto gli aspetti sociali dell'educazione, in particolare definendo l'educazione come un apprendistato sociale, cioè un mezzo che permette la conformazione degli individui ai valori e alle norme diffusi nella società, e anche come mezzo di trasmissione della tradizione e degli sviluppi sociali e culturali raggiunti da un determinato popolo. Egli dedica anche opere specifiche al tema educativo, tra cui il "corso tenuto nel 1902-1903, su *L'educazione morale*, che con alcuni articoli di carattere generale, come quello dedicato a *Pedagogia e sociologia* (1903), e voci per un dizionario pedagogico su "Educazione", "Infanzia", e "Pedagogia" (1911), costituisce il nucleo centrale del *corpus* degli scritti rivolti al problema educativo" (Cambi, 2003: 240). Tra le espressioni del positivismo pedagogico europeo vi è inoltre anche *Educazione intellettuale, morale e fisica*, di Herbert Spencer, opera del 1861 in cui sono ribaditi due punti fondamentali: la critica della superiorità dell'educazione classica rispetto a quella scientifica e la "la teorizzazione di un processo educativo

che, sulla base della spontaneità della natura e dell'evoluzione dell'individuo verso una sua compiutezza organica e intellettuale, si rivolge alla formazione di un uomo capace di vivere una 'vita compiuta'" (Cambi, 2003: 241). Nell'educazione fisica, morale e intellettuale, Spencer individua la necessità di ricollegare la pedagogia al suo fondamento naturale, perciò alla base della sua elaborazione è posta la centralità delle leggi della fisiologia. Per l'educazione intellettuale e quella morale in particolare, la teoria è collocata in secondo piano rispetto alle azioni pratiche, capaci di influenzare la vita concreta del fanciullo. Egli darà grande valore all'utilità, concetto che si rivela tipico dell'età industriale, adeguato alla dinamicità della società e alle sue caratteristiche commerciali e scientifiche. In Italia furono due i "filoni di ricerca" (Cambi, 2003: 243) del positivismo pedagogico: quello dei positivisti "scientifici" (*Ibidem*), in un certo senso distanti dai problemi concreti della scuola; e quello dei positivisti "pratici" (*Ibidem),* che furono immersi nelle vicende concrete della vita della scuola italiana dopo l'Unità. Al primo filone possono essere ricondotti Roberto Ardigò, Saverio De Dominicis e Nicola Fornelli, mentre al secondo Pasquale Villari e Aristide Gabelli. Alla base di questa tradizione filosofica e pedagogica così importante per la storia d'Italia si ritrovano le ricerche in un certo senso 'fondative' di Andrea Angiulli, che soprattutto nella prolusione tenuta presso l'Ateneo bolognese intitolata *La filosofia positiva e la pedagogia* (1872), tracciava i possibili sviluppi della concezione positivista applicata all'educazione. In un volume che raccoglie i suoi discorsi su *La pedagogia, lo stato e la famiglia*, egli polemizza contro una "certa scuola del liberalismo astratto", che criticava l'istruzione statale obbligatoria per il fatto di comprimere "la libertà individuale". Questa obiezione, sostiene Angiulli, risale ad un periodo in cui lo Stato rappresentava un potere assoluto, mentre "al presente lo Stato" è "l'organizzazione del popolo, che governa la propria esistenza, e la cui attività non si restringe alla propria difesa, ma si estende ai più alti bisogni della civiltà" (Angiulli, 1882: 20-21). Tra i bisogni della civiltà figura senz'altro il diritto all'istruzione, e lo Stato – definito "istituto di educazione sociale" – porta avanti promuovendo l'istruzione "un'opera emancipatrice", che quindi non viola la libertà, ma anzi "si oppone solo alla libertà d'essere ignoranti" (*Ibidem*). Ma più in generale Angiulli ribadisce il nesso forte tra pedagogia e politica, sostenendo che senza l'istruzione sarebbe stato impossibile "fornire tutti gl'individui dei mezzi più indispensabili a preservare e migliorare la propria esistenza nel seno della natura, della famiglia e della società" (Ibid.: 25), e la "perfezione economica, intellettuale, morale, politica" (Ibid.: 22) può essere raggiunta dalla società solo tramite la diffusione dell'istruzione obbligatoria. Egli, inoltre, si sofferma sul carattere laico che avrebbe dovuto improntare la scuola, così sintetizzando il significato dell'istruzione scientifica: "quando diciamo che l'istruzione obbligatoria e generale deve essere scientifica nei suoi fondamenti, vogliamo dire che debba essere fondamentalmente laica" (Ibid.: 25). Come afferma Cambi, in Italia il Positivismo ha effetti duraturi sul piano scientifico e sociale ed esprime il suo migliore influsso proprio in ambito pedagogico,

infatti: "favorì una riorganizzazione interna della pedagogia, una serie di tentativi di organizzarla secondo criteri epistemologici che non separassero troppo questa disciplina […] da tutte le altre scienze, costituite o in via di costituzione" (Cambi, 2003: 242).

3. Una sintesi tra educazione e società: tra positivismo e socialismo

Nella prima metà dell'Ottocento anche i teorici del socialismo affrontano in maniera interessante il rapporto tra cambiamento sociale-tecnologico e la dimensione educativa. François-Noël Babeuf, Claude-Henri de Saint-Simon, Pierre-Joseph Proudhon, Robert Owen e Charles Fourier sono tra i maggiori esponenti intellettuali del socialismo di questo periodo, che successivamente viene definito da Engels e Marx come 'utopistico'. Babeuf nel 1789 pubblica il *Cadastre perpétuel* (opera dedicata all'Assemblea Nazionale) in cui anticipa di cinque anni la proposta del trattamento economico nazionale per gli insegnanti (cfr. Dommanget, 1961) elaborando un piano di "educazione nazionale aperta a tutti" (Cambi, 2003: 247). Egli progetta un'istruzione orientata ai principi della solidarietà, al benessere comune, libera dai pregiudizi che caratterizzavano l'educazione tradizionale. Con Saint-Simon si afferma l'ideale di un governo 'tecnocratico' affidato alla classe dei produttori e la sua visione dal punto di vista pedagogico-sociale è ispirata agli ideali della fratellanza tra gli uomini, per cui anche i proletari verrebbero compresi nella distribuzione dei frutti della ricchezza e dello sviluppo. È il promotore di una riorganizzazione della società, che si fonda su "un'istruzione prevalentemente scientifica" (*Ibidem*). Proudhon condivide questo ideale dell'educazione come "principio motore del rinnovamento sociale" (Ibid.: 248). In lui si manifesta una polemica esplicita contro i valori a cui si ispira l'educazione borghese: "sia quella popolare (resa inefficace dalla non-risoluzione del problema del pauperismo) sia quella secondaria (risolta in retorica e fondata sulla disuguaglianza)" (*Ibidem*). A questo ideale di educazione egli contrappone la figura dell'operaio "evoluto ed eticamente formato" (*Ibidem*), il cui lavoro manuale viene finalmente valorizzato ed incluso nel percorso formativo. Anche Charles Fourier e Robert Owen enfatizzano l'importanza del lavoro manuale e nel modello scolastico che propugnano il lavoro ricopre un ruolo centrale. Per Fourier uno dei principali punti critici dell'educazione borghese consiste proprio nell'aver valorizzato soprattutto il lavoro intellettuale, che viene inquadrato come un privilegio destinato alle classi dominanti. Nella sua visione la scuola è criticata assieme alla famiglia, che egli considera come le due istituzioni borghesi per eccellenza, da riformare integralmente perché la prima ostacola una vera formazione integrale dell'uomo, la seconda genera frustrazione nel bambino a causa del modello autoritario che la anima. Nella concezione di Robert Owen la riforma della società è soprattutto rivolta a superare le condizioni di subalternità in cui si trova la classe lavoratrice,

ed è anche grazie al suo contributo che il parlamento inglese vara nel 1819 una delle prime leggi (*Cotton Mills and Factories Act*) che regolano il lavoro industriale. Nelle sue opere, come anche nella sua attività pratica (ad. es. la gestione di una fabbrica a New Lanark), egli sottolinea l'importanza del cooperativismo, del mutuo soccorso e della necessità di salvaguardare i bisogni educativi delle classi oppresse, tramite opportune scuole nelle quali oltre ad essere presenti "edifici adatti, ampi e funzionali" (Ibid.: 249), cioè pensati e costruiti sui bisogni dei bambini e dei lavoratori, l'istruzione deve essere utile ed avere un rapporto con la comunità.

4. La pedagogia socialista e il marxismo pedagogico

Cambi inquadra l'ideologicità strutturale della pedagogia come una "scoperta […] del marxismo", intendendo che l'indagine sul rapporto tra pedagogia e classe dominante prende avvio "da Marx in poi" (Cambi, 2003: 171). Un'opera, quella della pedagogia marxista, o se si vuole, dello studio della pedagogia da un punto di vista marxista, "veramente enorme" (Cambi, 2000: 66), che ha lasciato un patrimonio teorico da riattivare "nelle specifiche condizioni del presente", anche se "in un contesto post-rivoluzionario" (Ibid.: 67) come quello attuale. Numerosi i contributi originali che sono stati elaborati, in particolare in Italia, a partire da Antonio Labriola, che introduce il marxismo teorico nel dibattito italiano con significative declinazioni pedagogiche. L'originalità di questo autore rispetto ai suoi 'omologhi' della Seconda Internazionale è chiara, infatti, per Labriola "il materialismo storico contiene in sé" la propria filosofia, la filosofia della prassi "intesa come unità di teoria e pratica" (Trebisacce, 1979: 16). Ciò implica che l'educazione non viene più concepita in termini di "adaequatio, di comunicazione e di mediazione, ma come prassi, come attività pratica e concreta di trasformazione della realtà, avviata e condotta sperimentalmente da un soggetto storico determinato: il proletariato della società capitalistico-borghese" (*Ibidem*).

Da questo punto di vista, emerge un importante punto di distanza con l'educazione tradizionale, e cioè il fatto che la formazione, da una prospettiva marxiana, perde il carattere borghese, poiché non prevede più "due soggetti, posti su piani differenti" (Ibid.: 17; cfr. Marx, 1845/1972), ma anzi si tratta di un'"autoeducazione", che è anche un'"autoformazione" (Trebisacce, 1979: 17). A differenza però di Gentile, che pure concepisce l'educazione come autoformazione partendo da un recupero critico della nozione marxiana di prassi, la prassi di cui qui si parla non è quella "puramente spirituale" (Ibid.: 18), ma rispecchia in questo caso il lavoro concreto, storicamente determinato, dell'uomo. In questo senso, nella pedagogia ispirata a coordinate marxiane, riemergono gli "echi della *Bildung*" (Cambi & Giosi, 2011: 36), in quanto il concetto di autoformazione costituisce un asse portante di questa teoria, ma viene declinato

in chiave storico-materialistica, per cui anche la distinzione tra soggetto/oggetto viene dinamicizzata (cfr. Marx, 1845/1972), superando tanto le caratteristiche della filosofia spiritualista e idealista quanto il materialismo meccanicistico. Inoltre, in quest'ottica la dimensione formativa esce fuori dal contorno della pedagogia individualistica, nel momento in cui vede nel proletariato il soggetto storico che, sviluppandosi dal punto di vista sociale e politico, promuove anche la sua stessa educazione. Oltre all'apprendimento strettamente legato all'esperienza politica che il proletariato conduce, un ulteriore modo in cui si declina il processo di autoeducazione è da individuarsi nelle varie iniziative a carattere formativo che i partiti socialisti mettono in campo, strutturandosi non solo come semplici associazioni politiche, ma promuovendo specifici obiettivi pedagogici attraverso attività concrete legate alla formazione dei loro militanti. In Germania, ad esempio, le associazioni educative e culturali per gli operai rappresentano il punto di partenza per la nascita di movimenti più strutturati dei lavoratori che successivamente si costituiscono in partito (Fulbrook, 2024: 130-132; cfr. Labriola, 2021: 20-21). Come nota Lamberto Borghi, anche in Italia i socialisti organizzarono le scuole serali, università e biblioteche popolari che svolsero il ruolo chiave di "elevare il tenore d'istruzione del popolo italiano e ad abbassare la percentuale di analfabeti" (Borghi, 1974: 96). Borghi sottolinea al tempo stesso anche le criticità della 'scuola popolare' scaturita dalla legge Orlando (art. 10, Legge 8 luglio 1904, n. 407) in quanto gli appartenenti alle classi 'inferiori' rimanevano sprovvisti di una cultura in senso proprio, formalizzando così la divisione sociale per cui "un'educazione utilitaria" restava tutto ciò che i lavoratori potevano ottenere, mentre l' "educazione generale" era riservata alla "classe dirigente", acuendo così "le distinzioni di classe" (Borghi, 1974: 99).

Su questa scia Gramsci approfondisce in maniera originale il nesso tra educazione e politica, recuperando alcune intuizioni fondamentali di Labriola (cfr. Gramsci, 2014; Orsomarso, 2015; Baldacci, 2025) contribuendo a ideare proposte di riforma scolastica tese a superare i limiti della 'scuola professionale' promossa dai socialisti (cfr. Gramsci, 1922[1]; Borghi, 1974: 213-215) che vedranno solo anni dopo la sua morte una parziale attuazione. L'esperienza pedagogica di Gramsci, quella "forse più ricca e più alta del marxismo" (Cambi, 2003: 313), ha determinato il modello pedagogico "più aperto, più avanzato e più democratico" della tradizione politica a cui si richiamava, innovandone alcune categorie (ad. es. le relazioni tra struttura e sovra-struttura), operando una riflessione critica sulla cultura e sul sapere che risulta "ancora profondamente attuale" (Ibid.: 315). Il filone italiano del marxismo ha poi continuato, nel corso della seconda metà del Novecento, il suo sviluppo approfondendo la sua analisi, elaborando non solo proposte utili alla ridefinizione del ruolo

1 Nell'antologia gramsciana curata da M.A. Manacorda, *L'alternativa pedagogica*, a causa di un refuso è contrassegnata una datazione errata per l'*Editoriale* del 1922 che è del 1° aprile non del 10.

della pedagogia e delle istituzioni scolastiche, ma anche fornendo analisi che hanno avuto il merito di produrre un bilancio critico della pedagogia e della sua storia, così come della storia delle istituzioni educative (si forniscono qui solo alcuni riferimenti, con intenzione non di esaustività, ma in considerazione della maggiore affinità con i temi trattati in questa sede: Manacorda, 1965-1971; *Id*., 1966; Bertoni Jovine, 1965; *Id*., 1977; Broccoli, 1978; Santoni Rugiu, 1979; Trebisacce, 1983; Covato, 1983; Cambi, 1994; Baldacci, 2017).

5. Conclusioni

Considerando i punti fondamentali della filosofia positivista e i suoi ideali di riforma della società nati sotto la spinta della rivoluzione industriale è possibile dedurre che in questa corrente non si riscontrano elementi che danno luogo a un'interpretazione critica del capitalismo e dell'industria. La stessa pedagogia di impianto positivista è rivelatrice di una tendenza che concepisce l'intervento formativo entro i limiti della 'conformazione'. Infatti, le teorie educative che discendono in generale da questo filone appaiono schiacciate su due poli fondamentali: da un lato la presa d'atto che una società industriale necessita di lavoratori istruiti; dall'altro l'affermazione che la diffusione del sapere (in special modo di quello scientifico) possa contribuire ad elevare le condizioni di vita degli uomini. Su queste due convizioni si impianta la battaglia per la laicità della scuola e per il diritto all'istruzione, e per l'inserimento delle materie scientifiche nei percorsi di apprendimento. C'è alla base di questo tipo di pedagogia l'idea non solo dell'inevitabilità dello sviluppo industriale, ma anche la pretesa che questo rappresenti la guida ideale dello sviluppo della società nel suo complesso, che sarebbe quindi sapientemente direzionata dalla guida borghese, che entra, di conseguenza, in rotta di collisione in materia di educazione sia con altri poteri tradizionali (ad esempio la Chiesa, ma anche l'aristocrazia), sia con la classe sociale che nasce assieme all'espansione del capitalismo, il proletariato. Uno spiraglio critico, a cui andrebbe dedicata un'analisi più estesa, si apre con le osservazioni svolte da Marx, già a partire dai primi scritti dedicati al rapporto tra industria e formazione "umana dell'uomo" (Cambi & Giosi, 2011: 36). È con Marx che si verifica la messa in discussione di questi presupposti che vedono l'uomo come un soggetto passivo rispetto allo sviluppo industriale. In realtà questi cambiamenti che coinvolgono l'ambiente, ossia le circostanze in cui l'uomo si trova ad operare, sono il risultato del lavoro umano precedente, della sua 'auto-trasformazione'. Di conseguenza una teoria per la quale si dovrebbe modificare l'uomo tramite l'educazione, a seguito del cambiamento dell'ambiente dell'uomo e dei suoi bisogni, in realtà dimentica che "le circostanze sono modificate dagli uomini" e che "l'educatore stesso deve essere educato" (Marx, 1845/1972: 4). Allo stesso modo la specializzazione del lavoro e il potenziamento dell'istruzione scientifica a cui il positivismo impronta la

sua politica educativa non considera che in realtà la fabbrica meccanizzata cancella le specializzazioni, e questo era per Marx il suo "solo aspetto rivoluzionario" (Marx, 1847/1973: 200). Di conseguenza anche la pretesa di dividere i percorsi scolastici nel tentativo di agevolare la divisione del lavoro, e quindi la specializzazione stessa, risulta ormai arretrata rispetto alle possibilità che vengono dispiegate dalle macchine. L'approfondimento di questo problema può rivelare sviluppi decisamente interessanti dal punto di vista pedagogico, in quanto è posto in questione uno dei problemi tradizionalmente più discussi, ossia il rapporto tra uomo e ambiente, e le possibilità di agire attraverso l'istruzione e la formazione per agevolare la crescita, lo sviluppo armonico e integrale dell'uomo.

Bibliografia

Angiulli, A. (1882), *La pedagogia, lo stato e la famiglia,* Napoli: Stanislao Sommella Libraio-Editore.

Baldacci, M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2025), "Filosofia della praxis e educazione in Gramsci", in *International Gramsci Journal*, vol. 6, n. 1, pp. 20-38.

Bertolini, P. & Frabboni, F. (1981), *La scuola primaria*, Firenze: La Nuova Italia.

Bertoni Jovine, D. (1965), *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Roma: Laterza.

Bertoni Jovine, D. (1977), *Principi di pedagogia socialista*, Roma: Editori Riuniti.

Broccoli, A. (1978), *Marxismo e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Cambi, F. (1994), *Libertà da…: l'eredità del marxismo pedagogico*, Firenze: La Nuova Italia.

Cambi, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione,* Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia,* Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. & Giosi, M. (2011), "Echi della Bildung nel marxismo italiano", in *Topologik – Rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e sociali,* n. 10, pp. 36-51.

Covato, C. (1983), *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma: Edizioni Conoscenza.

Dommanget, M. (1961), "Babeuf et l'éducation", in *Annales Historique de la Révolution Francaise*, n. 163, pp. 35-46.

Ferrarotti, F. (a cura di) (1977), "Introduzione", in A. Comte, *Antologia di scritti sociologici*, Bologna: il Mulino, pp. 7–27.

Fornaca, R. (1985), "La scuola italiana e il positivismo", in E.R. Papa, (a cura di), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano: FrancoAngeli, pp. 335-349.

Fulbrook, M. (2024), *Storia della Germania. Dalle origini ai nostri giorni*, Bologna: il Mulino.

Gramsci, A. (1922), "Editoriale", in *L'Ordine Nuovo*, 1 aprile.

Gramsci, A. [(1929-1935)2014], *Quaderni del carcere*, Torino: Einaudi.

Labriola, A. (2020), *Scritti di pedagogia e politica scolastica 1876-1904*, a cura di Medolla, E., Siciliani de Cumis, N., Napoli: Bibliopolis.

Labriola, A. (2021), *In memoria del Manifesto dei Comunisti*, A. Burgio, (a cura di), Napoli: Bibliopolis.
Manacorda, M.A. (1965-1971), *Il marxismo e l'educazione: testi e documenti (1843-1964),* Roma: Armando.
Manacorda, M.A. (1966), *Marx e la pedagogia moderna*, Roma: Editori Riuniti.
Manacorda, M.A. (1980), "Introduzione" all'antologia di scritti di Gramsci, A., *L'alternativa pedagogica*, Firenze: La Nuova Italia, pp. IX-XXXIX.
Marx, K. (1972), Tesi su Feuerbach, in Marx, K., Engels, F., *Opere complete*, Roma: Editori Riuniti, vol. 5, pp. 3-5; 625-627 (Ed. or. 1845).
Marx, K. (1973), Miseria della filosofia, in Marx, K., Engels, F., *Opere complete,* Roma: Editori Riuniti, vol. 6, pp. 105-225 (Ed. or. 1847).
Orsomarso, V. (2015), *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
Santoni Rugiu, A. (1976), *L'uomo fa l'uomo*, Firenze: La Nuova Italia.
Santoni Rugiu, A. (1979), *Storia sociale dell'educazione*, Milano: Principato.
Sirignano, F.M. (2019a), *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Napoli: Liguori.
Sirignano, F.M. (2019b), *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Milano: FrancoAngeli.
Trebisacce, G. (1979), *Marxismo e educazione in Antonio Labriola*, Roma: La Goliardica.
Trebisacce, G. (1983), *L'educazione tra ideologia e storia*, Cosenza: Pellegrini.