

L'educazione come diritto nel pensiero di A. Labriola

La educación como derecho en el pensamiento de A. Labriola

Education as a right in A. Labriola's thought

Luca Odini

Ricercatore in Storia della Pedagogia M-PED/02

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Dipartimento di Studi Umanistici DISTUM

via Bramante 17, 61029 Urbino

luca.odini@uniurb.it

Cell. 3471758371

RIASSUNTO

Antonio Labriola (1843-1904) è stato uno dei principali filosofi e pedagogisti che hanno contribuito al dibattito culturale italiano tra Otto e Novecento. È stato il primo interprete riconosciuto di Marx ed Engels in Italia, e ha discusso e influenzato il pensiero di autori come Gentile, Gramsci e Croce.

Il contributo si propone di mostrare quale sia la concezione di Labriola dell'educazione come diritto e come questa venga declinata da un punto di vista sociale. Per l'analisi faremo emergere dalle parole dell'autore stesso e dai suoi testi l'impianto pedagogico/teorico sotteso, cercando di evidenziare continuità e possibili discontinuità di questi nuclei tematici con il passare del tempo. Abbiamo scelto, infatti, di prendere in considerazione un ampio arco cronologico per esaminare se dalle origini herbartiane al passaggio al marxismo le sue intuizioni pedagogiche, con particolare riferimento al nesso tra diritti ed educazione, siano rimaste sostanzialmente coerenti o se si possano ravvisare elementi di novità.

Parole chiave: Educazione, Diritto, Società, Emancipazione, Storia della Pedagogia

RESUMEN

Antonio Labriola (1843-1904), fue uno de los principales filósofos y pedagogos que contribuyeron al debate cultural italiano entre los siglos XIX y XX. Fue el primer intérprete reconocido de Marx y Engels en Italia, y discutió e influyó en el pensamiento de autores como Gentile, Gramsci y Croce.

El ensayo se propone abrir camino entre la concepción de Labriola de la educación como derecho y cómo ésta ha sido y es interpretada desde una mirada social. Para el análisis sacaremos a la luz el marco pedagógico/teórico subyacente en sus textos, tratando de poner de manifiesto las continuidades y las posibles discontinuidades de estos núcleos temáticos con el paso del tiempo. Por esta razón, hemos elegido un amplio arco cronológico para examinar si desde los orígenes herbartianos hasta la transición al marxismo sus intuiciones pedagógicas y el vínculo

entre derechos y educación han permanecido coherentes o si se pueden discernir nuevos elementos.

Palabras llave: Educación, Derecho, Sociedad, Emancipación, Historia de la Pedagogía

ABSTRACT

Antonio Labriola (1843-1904), was one of the main philosophers and pedagogists who contributed to the Italian cultural debate between the nineteenth and the twentieth century. He was the first recognized interpreter of Marx and Engels in Italy, and discussed and influenced the thought of authors like Gentile, Gramsci and Croce.

The contribution aims to show Labriola's conception of education as a right and how this is declined from a social point of view. For the analysis we will bring out from his texts the underlying pedagogical/theoretical framework, trying to highlight continuities and possible discontinuities of these thematic nuclei through the course of time. For this reason, we have chosen a broad chronological span to examine whether from the Herbartian origins to the transition to Marxism his pedagogical intuitions and the link between rights and education have remained consistent or whether new elements can be discerned.

Key words: Education, Right, Society, Emancipation, History of Education

1. LA TEORIA DELL'EDUCAZIONE DI LABRIOLA

Il presente contributo si propone di indagare, all'interno dell'opera di Labriola, l'educazione come un diritto e i suoi legami con il contesto sociale. Per riuscire a delineare questi aspetti ci sforzeremo di attraversare l'opera dell'autore prendendo in considerazioni diversi momenti della sua produzione per cercare di cogliere se queste concezioni rimangano costanti nel tempo o vengano a modificarsi con il progredire della sua indagine filosofico/pedagogica.

Prima di tutto converrà analizzare che cosa intenda Labriola per educazione e delimitare il campo semantico di questa parola. Per farlo esamineremo in particolare lo scritto *Dell'insegnamento della storia*, opera immaginata come la prima di una serie di trattazioni di carattere pedagogico in cui l'autore avrebbe dovuto affrontare le principali questioni della pedagogia. La chiave con cui questo testo va letta è teorico/fondativa, ed è lo stesso autore a metterci su quest'avviso: "L'autore di questo saggio si propone di trattare in una serie alquanto estesa alcune delle questioni più importanti della pedagogia generale e speciale; tuttavia di maniera che ciascuna appaia pienamente chiara ed intellegibile per sé medesima, senza che occorra di leggerle tutte, e in quell'ordine in cui verranno pubblicate" (Labriola, 2014, p. 927) e spiega, inoltre, come "il lettore non si meraviglierà che il ragionamento si derivi da una regione piuttosto alta di speculazione scientifica, ove sappia come l'autore si occupi nello studio della pedagogia in quanto disciplina filosofica, e per ciò appunto fondata su l'etica e sulla psicologia" (Labriola, 2014, p. 927).

Il testo è del 1876, Labriola si è trasferito a Roma da alcuni anni e se per un verso è finalmente riuscito a trovare una stabilità economica con la nomina a professore straordinario di filosofia morale e di pedagogia, per altro si trova ad affrontare un'avversità che lo segnerà particolarmente: la morte del figlio Michelangelo. Generalmente si individua la fase di produzione che intercorre tra il 1871 e il 1888-89 come quella che risente maggiormente dell'influenza herbartiana, e indubbiamente anche di quella hegeliana. Questa lunga gestazione è avvenuta sicuramente grazie all'impostazione impartitagli dal suo maestro Bertrando Spaventa, e si tratterà di un vero percorso, come ricorderà lui stesso (Labriola, 1983, p. 370), che lo porta dall'idealismo al realismo. Ora si tratta di comprendere se il nucleo che lega il tema dell'educazione a quello dei diritti e sociale sia sempre stato presente nelle sue opere e in che termini.

Nel testo che abbiamo individuato, il *Dell'insegnamento della storia*, Labriola evidenzia come il suo proposito non sia solo quello di definire un assetto teorico. La sua è una preoccupazione che, fin da questi elaborati, lega la teoria alla pratica. Scrive infatti come esaminerà la storia non come disciplina in quanto tale, ma come una materia "da usarsi nell'insegnamento, pei fini educativi della coltura generale" (2014, p. 929). Da subito, quindi, appare evidente come l'autore prospetti il fine e l'orizzonte dell'insegnamento, che deve essere educativo e dev'essere dunque utilizzabile per la "coltura generale".

Proprio per questo, poche righe dopo, sottolinea come all'educatore avveduto non sembrerà una cosa del tutto inutile e fuori luogo portare i suoi studenti a volgere lo sguardo non solo al susseguirsi dei fatti storici ma ad alzarlo concentrandosi "fino a quella regione di problemi in cui si origina la filosofia della storia" (2014, p. 929). In ogni caso, poco oltre, specifica che anche se si utilizzasse il metodo proprio della ricerca storica e si potesse condividere con altri in modo certo gli esiti di questa ricerca, il fine ultimo dell'educazione risulterebbe in ogni caso essere diverso. La ricerca scientifica, infatti, a quei livelli è riservata a "quei pochi che fan professione di eruditi, di ricercatori o di filosofi della storia" (2014, p. 930). Il compito (e quindi il diritto, ma di questo ci occuperemo poi) dell'educazione si stratifica su un livello diverso, perché, dice, i fini di ogni singola disciplina non devono mai essere confusi con l'obiettivo generale che si vuole raggiungere attraverso l'educazione. L'insegnamento, infatti "non si confonde mai coi fini scientifici di alcuna di esse [le singole discipline], per essere affatto universale il fine di coltura cui si vuole ottenere educando" (2014, p. 930).

Specifica Labriola come il processo educativo avvenga tra due polarità; per un verso ritroviamo l'educatore con una sua visione del mondo e un suo approccio, dall'altro l'educando che sta costruendo la sua identità: "il processo educativo non va quindi considerato come semplice effettuazione causale; e rassomiglia piuttosto ad una peculiare maniera di mediazione, i cui caratteri e le cui modalità sono il proprio oggetto della scienza pedagogica" (2014, p. 932). Ma la scienza pedagogica, così definita, sembra costituirsi come un campo troppo aperto. Per questo specifica come

il concetto di educazione “rimanda a due ordini di ricerca che pigliano forma di scienza nell’etica e nella psicologia; e gli è per ciò che la pedagogica, come studio riflesso dell’educare, è disciplina che dipende dalle dottrinali conclusioni di ambedue quelle scienze” (2014, p. 933). Si comprende, dunque, come l’educazione “non sia da considerare qual fatto che altri prenda ad esporre o ad esaminare, ma si bene qual problema che si dee risolvere, o meglio qual compito che si ha da assolvere” (2014, p. 933).

In questo senso pare che il fatto educativo possa quasi perdere la sua pregnanza e risolversi in una esposizione e un adeguamento ad una serie di norme eterodirette, riducendo la pedagogia ad essere una scienza che si preoccupa del campo esecutivo/applicativo di queste norme. Ma l’autore parla anche dell’educazione come un problema, ed in questo caso si coglie come l’educazione sia un termine che possiamo circoscrivere grazie a successive definizioni. Per un verso, quindi, troviamo la definizione di educazione come scienza che si colloca tra l’etica e la psicologia, e per altro troviamo l’educatore e la libertà dell’educando. All’interno di questo campo si svolge l’educazione che avrà come fine la crescita dell’individuo fino a diventare adulto: “ossia capace di esprimere in pensate operazioni l’intimo suo” (2014, p. 933).

L’educazione si configura dunque come quel processo che consente all’uomo di sviluppare un senso di analisi e di riflessione non solo su sé stesso, ma anche sul mondo che lo circonda e sulle azioni dei suoi simili, in modo tale da farsi un’idea sua propria e di essere in grado di poter discernere situazione su situazione; solo così potrà dirsi libero. In questi termini l’operazione educativa si configura come un’opera di umanizzazione dell’uomo, che liberato da risposte istintuali o egoistiche, sarà in grado di decidere tenendo presente una molteplicità di fattori, non ultimo quello di considerare sé stesso in rapporto con la comunità di tutti gli altri uomini e in relazione ad essi. “Quando quegli che ora si educa sarà divenuto uomo nel senso pieno della parola, userà di sé nella vita assai variamente, secondo che la sua individualità entrerà in uno o in un altro rapporto con l’insieme degli intrecci di attività che costituiscono il convivere sociale” (2014, p. 933).

Sicuramente possiamo affermare come l’impostazione di questo lavoro contenga senza dubbio forti echi di stampo herbariano. D’altronde, come sottolinea Bertoni Jovine quest’impostazione “era il sistema ritenuto idoneo a dare all’educazione e quei principi e quegli ideali di carattere universale che il positivismo aveva abbandonato; e a superare, nello stesso tempo i pericoli del neo-spiritualismo” (Bertoni Jovine, 1961, p. 11).

2. IL LEGAME TRA EDUCAZIONE E SOCIETÀ ATTRAVERSO LA STORIA

Abbiamo visto come anche nel definire l’educazione per Labriola si configuri come un percorso indiretto che non mira a coercizione diretta dello studente, ma a promuovere in lui dei principi interiori che lo conducano a scegliere in maniera retta: questo è il vero compito dell’educazione (2014, p. 934). Quest’attività va considerata

non tanto in funzione dello stato attuale delle cose, ma in funzione di quello che l'educando potrà essere divenendo uomo.

Com'è possibile però garantire questo diritto attraverso l'istruzione? Com'è possibile che questi aspetti coincidano? La risposta che Labriola dà viene dal fatto che le materie insegnate durante il percorso scolastico non debbano essere considerate quello che chiama un "nudo oggetto del sapere e del pensare" (2014, p. 935). Il compito precipuo dell'educazione è quello di favorire quelle operazioni che "dieno certa, sicura e stabile forma alle movenze interiori del conoscere e del simpatizzare. In ciò consiste l'uso delle materie d'istruzione per il fine educativo; uso che non si confonde con il semplice addestrare e con l'ammaestrare" (2014, p. 936). Le materie che si insegnano all'interno del contesto scolastico hanno una funzione puramente strumentale per favorire l'interesse, che è la vera molla che permette di far scattare la passione verso il sapere. Ed è un sapere che secondo l'impostazione di Labriola non ha solamente una funzione puramente intellettuale, ma si configura sempre con una ricaduta sociale nei termini di interazione tra tutti i membri della società.

In questo caso la storia gioca un ruolo fondamentale nell'impostazione che Labriola propone come diritto per gli studenti ad apprendere. Ma di che tipo di storia si sta parlando? Labriola si sforza sempre di tenere insieme almeno tre livelli. Il primo riguarda la didattica, gli strumenti di lavoro, che nel campo dell'educazione per i più giovani risultano essere funzionali alla crescita dei singoli studenti e non tanto allo sviluppo scientifico di ogni disciplina. Un secondo livello che è quello delle motivazioni con cui ogni studente apprende attraverso la molla dell'interesse, e un terzo livello che è quello che fa da cornice, in cui sfociano e si riassumono tutti gli sforzi profusi sul piano educativo.

In questi termini la storia gioca un ruolo davvero particolare. Ma non la storia intesa come un mero succedersi di fatti da ricordare in ordine cronologico. In questi termini "non è che possa aspettarsi dall'insegnamento di essa un qualche frutto educativo" (2014, p. 940). La storia, specifica Labriola, dovrebbe essere quella materia che completa l'esperienza di ogni studente; essa, leggiamo, deve: "arricchire le immagini del variato spettacolo delle cose umane presenti con la esposizione delle assenti e delle passate, deve presentare all'animo il vivo dei rapporti sociali fuori delle fluttuazioni dell'empirismo giornaliero; in una parola vuol essere il vario del vivere umano destinato a suscitare il vario degli spirituali interessi" (2014, p. 940).

La storia, quindi, può agire veramente come una molla che fa smuovere l'interesse dello studente, a condizione che ne siano mostrati tutti i legami con la vita che egli stesso vive e con la sua esperienza: "quando sia convenientemente narrata ed esposta, [la storia] possa muovere in vario senso l'animo, e suscitare quindi gli svariati interessi spirituali, in cui dee consistere il proprio duraturo sostrato della coltura" (2014, p. 934). E questi interessi, attraverso la narrazione degli eventi del passato, non dovrebbero essere solamente di carattere intellettualistico ma dovrebbero poter lasciar presagire un campo d'azione in cui è possibile spendersi nella società per modificare lo

stato delle cose: "l'appiccio naturale a cotesta narrazione viva delle cose assenti e passate è da cercare, come si dirà meglio in seguito, nel bisogno di portar correzione e di dar complemento alle immagini che alle cose presenti si riferiscono" (2014, p. 934).

La storia, quindi, potrebbe favorire lo sviluppo della conoscenza di tutte quelle connessioni che legano gli uomini tra loro e costituiscono le cause vere del succedersi dei fatti: attraverso di essa, gli studenti potrebbero rendersi consapevoli di "ricollegare i fatti di più persone fra loro, perché appariscano evidenti i limiti che la natura peculiare di una data società pone all'opera separata di ciascuno, ed i motivi comuni si rivelino come cause vere onde si deriva la dipendenza correlata di tutti" (2014, p. 964).

Ma è proprio tra queste pieghe che potremmo cogliere come e in che senso, all'interno della teoria pedagogica si possa cogliere l'educazione come un diritto e quali sfumature questo assume. Potremmo quasi sostenere che l'educazione si configura come un diritto nei termini in cui rende evidente i legami e i nessi che ci vincolano a tutti gli altri uomini. Questo è l'interesse simpatetico di cui parla: "accade di fatti, che quando la simpatia si è sufficientemente esercitata su l'immagine viva delle persone prese ad una ad una e su i vari casi del viver loro, via via cominci di proprio impulso a spiegarsi su gli aggruppamenti sociali, che sono delle più complesse forme di coscienza, in cui gli individui, a guisa di elementi, entrano in rapporti di reciproca dipendenza" (2014, p. 947). Attraverso l'interesse quindi, ci si può allenare a cogliere tutti questi aspetti e il campo della storia potrebbe risultare funzionale proprio in questi termini. Nella vita sociale, infatti, questi legami e questi nessi non emergono immediatamente ma bisogna allenarsi per riuscire a cogliere questa fitta trama di interconnessioni sociali. La necessità di tipo didattico è quella di presentare sempre questi aspetti non tanto come elementi teorici ma nelle ricadute della vita quotidiana e dell'esperienza degli studenti: "il gran sistema della vita sociale, che racchiude dentro di sé tanti particolari sistemi e mette capo nell'autorità dello Stato, non sarà presentato alla considerazione dei discenti come ordinamento astratto di concetti, ma sì bene come viva immagine di naturali e di morali necessità" (2014, p. 951). Il fatto storico, in questo senso, può sicuramente risultare utile per aiutare gli studenti a far maturare nel loro animo il sentimento dei legami sociali nelle sue molteplici specificazioni e sfaccettature.

3. IL DIRITTO A UNA SCUOLA POPOLARE

Il 22 gennaio 1888 Labriola è invitato dalla Società degli insegnanti romani a tenere in Università un incontro dal titolo "Della scuola popolare". Il contesto italiano, in quel momento, vedeva costituirsi le Società di Mutuo Soccorso per insegnanti, sulla scia delle Società Operaie di Mutuo Soccorso che avranno il merito di rendere più unitaria l'azione degli insegnanti e di sensibilizzare la categoria cui appartenevano su tematiche economiche, sociali, culturali e sindacali. La più antica tra queste, quella di

Torino “aveva un suo bollettino che usciva ogni mese col titolo ‘L’amico dei maestri’ e pubblicava i dati relativi all’entità del capitale sociale e all’uso che se ne faceva. Il vantaggio maggiore che la società offriva ai soci era quello di un vitalizio per la vecchiaia e i casi straordinari di bisogno” (Bertoni Jovine, 1958, p. 88). È un contesto che Marchi individua come contraddittorio perché era pervaso da un forte desiderio di rinnovamento, ma allo stesso tempo era anche caratterizzato da ventate conservatrici (Marchi, 1971, p. 118).

Labriola inizia il suo intervento ricordando come la cultura italiana, negli ultimi anni, avesse fatto sicuramente notevoli progressi per quanto riguarda le ricerche scientifiche, ma non si erano profusi abbastanza sforzi per quanto poteva riguardare l’insegnamento popolare (Labriola, 1974, p. 235). In questi termini il problema dell’analfabetismo in Italia, ed in particolare in alcune zone, si configurava come drammatico. Cita delle cifre per rendere meglio l’idea: “Dal movimento dello stato civile per l’anno 1885 risulta che, sul totale degli sposi e delle spose del regno d’Italia, 55 su 100 non sapevano né leggere né scrivere”, mentre i dati riguardanti il reclutamento militare riferiscono che “per l’anno 1884 ci dava di poco diminuita cotesta cifra pei soli maschi, segnando il 47,22%, mentre il censimento del 1881 dava in totale il 61,94 d’analfabeti su 100 abitanti al di sopra dei 6 anni” (Labriola, 1974, p. 236). Il Baden, in Germania, il Regno Unito e la Svezia potevano vantare di numeri decisamente diversi.

Questa situazione per Labriola costituiva uno tra i più importanti problemi di politica sociale che bisognava affrontare e discutere, e in questi termini associazioni e momenti come quello in cui stava intervenendo potevano costituire la differenza. L’importanza dell’istruzione come diritto emerge a chiare lettere dalle sue parole, ma si tratta di comprendere in che termini si configuri come tale e in che maniera si possa raggiungere. L’autore sostiene come una lotta per la scuola popolare, e quindi per un’inculturazione e una emancipazione delle classi popolari sia non solo una condizione, ma anche una conseguenza della lotta per la civiltà. Individua, quindi, attraverso la lotta per la scuola popolare uno strumento attraverso il quale la popolazione più semplice avrebbe potuto elevarsi moralmente “perché sentano dentro di sé viva la coscienza dei loro diritti e dei loro doveri” (1974, p. 238).

Questo aspetto della coscienza dei propri diritti e dei propri doveri, del sentirli e del metterli poi in pratica e del pretenderli, sembra essere un aspetto decisamente significativo che non manca di sottolineare poche righe oltre. Ricorda infatti come aver presente tutti i dati statistici che citavamo prima e la comparazione con i dati di altri paesi stranieri appare del tutto inutile “finché noi non sapremo dire chiaramente a noi stessi quale debba essere l’intento e il fine del nostro stato, e a che vogliamo s’indirizzi nella condotta e nel governo della società” (1974, p. 238). Labriola sembra dunque ricordare ai maestri come sia necessario non solo essere consapevoli dei propri diritti, e che l’educazione si configura come un indubitabile diritto a cui le masse dovrebbero tendere e raggiungere, ma questo dato non appare sufficiente se non sappiamo quale sia l’intento e il fine dello stare insieme consorziati in uno stato

e in una società e quale e come debba indirizzarsi il governo della società stessa. In questo senso l'autore non manca di individuare come l'orizzonte all'interno del quale muoversi debba essere l'opposto di quella che chiama la "politica liberalesca" che ha propugnato l'interesse di pochi con "l'incomodo dei più". Il senso dovrebbe essere invece esattamente l'opposto, ovvero quello del passare ad una "politica sociale che fa dello stato l'organo necessario e la necessaria funzione del benessere del maggior numero" (1974, p. 239).

Un altro passaggio che ci pare significativo riguarda il ruolo particolare che rivestono i maestri in questi termini. Il compito è decisamente importante perché si tratta di riuscire a creare un "ambiente favorevole" in modo tale che questa idea che si cerca di realizzare possa essere supportata e si trovino uomini (e donne) che si facciano paladini di queste lotte e "che pensino a libertà con libertà per l'interesse pubblico" (1974, p. 239). Non si tratta quindi di una libertà fine a sé stessa, ma di una libertà funzionale a trovare le strade per poter raggiungere il maggior benessere di tutti.

Lo ribadisce in più parti e a più riprese, la scuola popolare dovrebbe essere "inizio e complemento d'ogni politica sociale" (1974, p. 241). Perché però una politica sociale che vada verso un diritto all'educazione per tutti possa andare a buon fine, non serve l'opera di qualche illuminato legislatore, se poi nei meandri della Camera le riforme vengono ad essere depotenziate. In questo senso appare fondamentale che gli insegnanti siano consapevoli della loro identità di classe, in modo tale da riuscire a sollecitare un più ampio consenso sociale e invita: "createvi intorno il favore di una forte opinione, che possa poi pigliar corpo di legge, e imprimere nuovo moto nell'azione dello stato" (1974, p. 245).

Come potrebbe fare però la società degli insegnanti di Roma a proporsi per riportare la questione principale al centro del dibattito pubblico, e mostrare come sia fondamentale una scuola a favore dell'istruzione popolare che non solo sia voluta dal governo centrale ma che sia anche amata a livello territoriale? Labriola individua due vie: la prima consiste nel costringere a "ricondurre la speculazione pedagogica nei suoi veri termini di guida e di mezzo di orientazione per la cultura preparatoria e complementare del maestro, perché non invada il campo delle scienze sociali ed economiche" (1974, p. 247) e la seconda è una considerazione che parte dal legame che l'autore sempre individua tra la scuola e la società. Suggestisce infatti come, visto che una scuola popolare che garantisca il diritto dell'istruzione ai più sia presente da molto tempo in molti altri paesi europei, sia auspicabile non pensare di copiare un modello preconstituito, ma riuscire ad individuare un percorso italiano in modo tale che questa istituzione possa trovarsi a rispondere alle esigenze e ai contesti territoriali della società in cui si trova inserita.

L'autore analizza con lucidità e chiarezza quali sono i temi che toccano nel vivo il "problema" della scuola popolare privando la moltitudine di questo diritto. Il tema è di carattere squisitamente economico-politico, ma purtroppo, sostiene, la verità delle argomentazioni non entra mai nelle abitudini politiche. Porta ad esempio il dibattito

avvenuto in Inghilterra dove furono portate ad obiezione della scuola popolare le vere argomentazioni che potenzialmente potevano fermare questa istituzione e contro il principio dell'obbligo scolastico si sentirono obiezioni del tipo: "che il sottrarre, per esempio, al lavoro utile un gran numero di fanciulli porta di conseguenza che il salario dei genitori cresca; e che il rendere più difficile e più lunga la preparazione del lavoratore, gli dà poi modo e ragione di chiedere un salario maggiore" (1974, p. 242). Ecco quest'ordine di argomenti costituiscono le reali motivazioni che avversano l'obbligo scolastico e una scuola veramente popolare, sono le obiezioni che Labriola sostiene "raccoltiamo tutti i giorni dalle bocche dei nostri borghesi" (1974, p. 243) ma non vengono mai tematizzate ed esplicitate in questi termini alla Camera.

Vi sono ancora due questioni che Labriola pone come fondamentali per costruire l'orizzonte di una scuola popolare che si ponga come un vero diritto all'istruzione dei più, e riguarda principalmente il corpo dei docenti. Per un verso, infatti, è giusto che questi pretendano il giusto salario, e in secondo luogo una adeguata preparazione: "che la garanzia massima e il più solido fondamento della scuola popolare sta nella ordinata preparazione, e nella indipendenza morale e didattica del maestro" (1974, p. 253).

Una chiosa finale va fatta proprio sulla libertà didattica che è strettamente legata non solo al concetto di educazione stessa, ma al fatto che questa si costituisca come un diritto, in particolare per la scuola popolare. Il tema della libertà didattica è un aspetto che considera così importante che Labriola stesso, come docente universitario, esplicita: "io non verrò in mezzo a voi per insegnare, ma per discutere" (1974, p. 254). Anche per il maestro questa libertà è strettamente legata a un certo tipo di cultura, ed esplicita: "il principio e il fondamento della scuola deve essere tutto nel concetto della cultura" (1974, p. 259). E non si limita, come sempre, a declinare in termini teorici questi aspetti; termina infatti, quasi come un auspicio: "ed io vorrei per un istante solo vivere, come per immagine dentro di me, della vita della futura Italia, che penetrata tutta della cultura, e costituita in forma di verace democrazia, parlerà di noi e del nostro presente, come di infanti ciechi per errore" (1974, p. 260).

4. L'UNIVERSITÀ E LA LIBERTÀ DELLA SCIENZA

L'ultimo lavoro che prendiamo in analisi è decisamente particolare e risale alla fase del marxismo maturo di Labriola. *L'università e la libertà della scienza* costituisce infatti il testo della prolusione che l'autore tenne il 14 novembre 1896 per l'apertura dell'anno accademico all'Università La Sapienza di Roma.

Lo scritto è decisamente interessante per diversi aspetti. Prima di tutto è importante collocarlo storicamente: la prolusione, infatti, si tenne alla presenza del ministro Gian-turco che fu aspramente contestato dagli studenti. La conferenza ebbe inoltre diverso eco anche sulla stampa e il ministro stesso fece recapitare a Labriola il 17 dello stesso

mese una lettera ufficiale di ammonimento per alcune frasi che aveva pronunciato nel suo discorso. Diversi giornali riportarono inoltre il fatto sottolineando come gli studenti, a seguito di quei fatti fossero entrati in agitazione (Labriola 1961, p. 263). Sappiamo bene che questo testo provocò diverse reazioni e il Consiglio accademico sembrava decisamente mal disposto alla pubblicazione ufficiale se non dietro la correzione di diverse parti e la censura di altre. Labriola, con l'aiuto di Croce, fece uscire lo scritto così com'era presso la tipografia Veraldi di Napoli nel dicembre del 1897 come un semplice documento letterario.

Dopo una breve introduzione, l'autore si sofferma ad indagare la questione dell'Università italiana sottolineandone alcuni aspetti di indubbio pregio che, senza dubbio, contribuiscono a renderla un baluardo di diritti (Polenghi 1993, pp. 430-447). Pensiamo ad esempio alla questione del diritto/accesso agli studi universitari per il mondo femminile. L'autore fa notare come "Da un quarto di secolo già si discute, proprio nella dotta Germania, esemplare a tutto il mondo per la sua attività scientifica, dell'ammettere e del non ammettere agli studii superiori le donne, che non vi furono per anche ammesse" e poco dopo sottolinea anche la situazione del governo austriaco che decretava: "non doversi ammettere agli studii superiori nella qualità di perfetti studenti, e non riconoscersi i titoli che esse ottengano all'estero" (2014, p. 1598).

In Italia, invece, Labriola ricorda come già nel 1875 il ministro Bonghi, che "fu tutta la sua vita un dottrinario per eccellenza della parte moderata" (2014, p. 1598) della politica italiana, nel promulgare regolamenti integrativi alla legge Casati, acconsentì all'ammissione delle donne senza provocare alcun tipo di polemica: "da noi, invece, le donne furono ammesse di pieno diritto all'Università già ventidue anni fa, con un semplice regolamento, che non fu mai contestato, nemmeno dai conservatori estremi" e conclude, sarcasticamente: "che si sappia, la statua della Scienza non ha dovuto velarsi per tale profanazione" (2014, p. 1598).

Ma Labriola sottolinea anche un altro aspetto per cui la nostra università si debba considerare senza dubbio all'avanguardia, e tocca il diritto all'educazione. Evidenzia infatti come l'università italiana sfidi tutte le altre per l'"incondizionata pubblicità dell'insegnamento" (2014, p. 1599). In Italia, infatti, l'insegnamento universitario è aperto a tutti e pubblico. Non vi sono vincoli di sorta che possano impedire questa partecipazione e questa presenza, lo spiega bene: "A canto agli studenti con pieni effetti riguardo agli studii di facoltà, a canto agli uditori legalmente iscritti a corsi singoli, può sedere chiunque ne abbia tempo e voglia. Non occorrono, come in altri paesi, tasse speciali, tessere di ricognizione, e mezzi di presentazione, e nemmeno ciò che in Germania dicono ospitare, che consiste, in fondo, in un atto di cortesia del professore" (2014, p. 1599). In Italia lo studio universitario è veramente pubblico, e il fatto che questo costituisca un diritto è positivo in due sensi. Prima di tutto perché rende i professori universitari delle persone "assolutamente normali", come tutte le altre, e non degli strani individui che si rinchiudono in una setta ristretta del sapere. In secondo luogo, il fatto di garantire che le lezioni siano pubbliche ed accessibili a

tutti, costituisce una garanzia per il libero sapere e per la libertà di insegnamento. Il fatto che nessun professore abbia il diritto di chiedere alcuna "legittimazione" a chi partecipa alle lezioni è assolutamente positivo per l'autore, infatti: "l'abito della critica temperata e conveniente trova rinforzo in questa illimitata pubblicità; la quale torna anche di garanzia e di onesto limite alla libertà dell'insegnare, come accade di ogni funzione, che sia esercitata in pubblico, e non in chiusa cerchia di privilegiati" (2014, p. 1599).

Certamente, osserva Labriola, è davvero complicato e quasi inverosimile che il sapere universitario possa giungere all'artigiano e al contadino, ma d'altronde, sottolinea l'università non è investita di questa missione. In ogni caso, sottolinea, il fatto che questo diritto di accesso allo studio e di possibilità di assistere ai corsi universitari sia presente e in linea di principio assolutamente democratico "è cosa della quale non possiamo che lodarci" e inoltre, come sottolineavamo prima, il diritto all'istruzione universitaria pubblica, costituisce un altro indubbio pregio: "così perché i corsi ordinari son accessibili a tutti, come perché ogni professore ha diritto d'insegnare, a suo rischio e pericolo, tutte le materie della propria facoltà e le affini, e di dare quante conferenze crede, la scienza ha acquistato il carattere comunicativo di cosa profana e civile, smettendo ogni apparenza di mistero e di privilegio da iniziati" (2014, p. 1599).

Ma vi è un altro aspetto che garantisce la democraticità e il diritto all'accesso pubblico allo studio universitario, ed è dato dal fatto che gli studenti possono ritrovarsi e formalizzare associazioni senza alcun bisogno di richiedere una preventiva approvazione da parte degli organismi accademici. Gli studenti, in Italia, non debbono rispondere ai docenti di altro se non dell'insegnamento della dottrina universitaria a cui partecipano. "Le associazioni degli studenti, quali che esse siano, han bisogno p. es. in Germania, della tassativa approvazione del senato accademico; e l'innocente carcere accademico di tre giorni sta a ricordare in quello stesso paese, che il diritto comune vi ammette ancora deroghe ed eccezioni di privilegio" (2014, p. 1601).

A fronte di questi indubbi pregi, però, l'autore sottolinea come vi sia anche una gran "magagna". Il problema viene dal fatto che "i nostri ordini dello studio devono essere completati da quella forma di esami, che, senza litigare sulla parola inesatta, chiamerò anche io di stato" (2014, p. 1601). Il principale limite di questo assetto viene individuato nel fatto che nei professori si confondono le funzioni di insegnanti con quelle di esaminatori, ma non di esaminatori qualsiasi, bensì di quelli che abilitano a professioni come quelle di medico. Questo ha avuto ripercussioni sul piano di studi che si è dovuto imporre. "La promiscuità dell'insegnare e dell'esaminare, e il carattere quasi esclusivamente professionale degli esami, producono questi immediati effetti: che il professore si abitua a vedere principalmente nel suo uditore dal Novembre al Giugno l'inevitabile candidato di esami del Luglio e dell'Ottobre; e che gli studenti, atteggiandosi dal bel principio ad esaminandi, raccolgono dai varii insegnamenti di cui son gravati ciò che è più compendabile, e sbrigativamente riferibile" (2014, p. 1602).

L'elemento grave non viene solo dal fatto che il docente viva questo doppio ruolo, ma che questa veste costringa il docente ad elaborare dei programmi e dei corsi a carattere enciclopedico, che tengano cioè conto di una molteplicità di fattori funzionali agli esami e non gli consentano invece di svolgere un corso a carattere, ad esempio, monografico, sottolinea come: "i corsi universitari non messi più ad immediato presupposto di prossimi esami, acquisterebbero in ampiezza, in precisione, in specificazione, e, in molti casi, anche in serietà" (2014, p. 2014).

Si innesta, a questo punto, un tema che riguarda esplicitamente l'aspetto dei diritti e del diritto allo studio in particolare, che l'autore, però, riconduce al nucleo tematico originario, alla libertà. Afferma infatti: "non verrebbe in mente, né a me, né ad altri, di considerare la libertà di cui discorro come semplice conseguenza di quei diritti, che, nella società presente, chiamiamo privati. Per considerare la libertà scientifica come una emanazione del diritto privato, basterebbe starsene a casa, conversare, far propaganda e scrivere dei libri" (2014, p. 1604). La libertà della scienza, e la libertà didattica, in particolare, si basa sui caratteri che sono propri della scienza moderna e su due ordini di necessità, una che è costituita dalla progressione della ricerca, e l'altra dal legame che questa ricerca ha con l'ordine sociale che conduce alle funzioni dell'insegnamento (2014, p. 1604). È decisamente interessante sottolineare come Labriola leghi, anche in questo caso, la funzione dell'insegnamento con le caratteristiche dell'ordine sociale. Questo legame viene così esplicitato: "Questa scienza che fa e rinnova di continuo sé stessa, è essa stessa effetto ed esponente del gran moto della società moderna" (2014, p. 1605).

In questi termini si esplicita tutto il nesso e si scoprono i riferimenti che legano l'università con la società. Labriola, infatti, evidenzia come se si vuole che all'università la scienza ci arrivi libera, la società deve avere un assetto tale per cui ne produca le condizioni di esistenza e li incentivi. Sottolinea come: "L'Università, in somma, come è ora, è essa stessa un riflesso ed un risultato della vita sociale" (2014, p. 1605), ed è proprio per questo motivo, specifica Labriola, che i professori hanno cessato di essere una casta.

Proprio in questi termini il legame tra docenti, studenti e comunità diventa sempre più evidente; Labriola si rende conto di come il sapere che si costruisce in università sia il frutto del quotidiano confronto con chi ascolta e assiste alle lezioni, e questi costituiscano, almeno in parte, la società. Appare dunque evidente come i riflessi della vita sociale, o meglio di un certo tipo di vita sociale, influenzino senza dubbio l'università e il sapere e viceversa. Lo specifica bene: "l'opera nostra [...] si produce e si sviluppa per entro alla cooperazione di tanti discutitori, e critici, ed emuli, e concorrenti" (2014, p. 1605). Il singolo può quindi contribuire al lavoro collettivo, ma è grazie alla cooperazione sociale che potrà svilupparsi in chiave di sviluppo emancipativo, e ritorna quella concezione di storia che accennavamo prima quando afferma: "anche noi professori, con tutto quello che facciamo, noi siamo vissuti dalla storia; che è la sola e reale signoria di noi uomini tutti" (2014, p. 1605).

Tutto ciò è possibile in forza ad un diritto di cui i professori godono, ed è un diritto non riservato a loro, ma dovuto al fatto che l'attività didattica che svolgono è vincolata solo all'università e a nessun'altro. In quanto docenti, infatti, non patiscono nessun tipo né di restrizione né di particolare giuramento o limitazione in modo tale che siano assimilati completamente alla società e ai diritti che tutti i cittadini liberi hanno. Il tema dei diritti, del diritto all'educazione e all'istruzione, non si configura quindi come una presa di posizione ideale, ma, come d'altronde è tipico del pensare di Labriola, si colloca e viene tradotto nel vivo delle forze sociali, da cui prende vigore e attraverso le quali prende fiato per giustificarsi e per sussistere. In Labriola questi aspetti trovano sempre un legame a doppia mandata. Non è un caso se, come abbiamo visto, abbia scelto di aprire un ciclo di opere dedicate alla pedagogia parlando di storia, e non è un caso se parlando agli studenti della sua università, dopo aver trascorso una vita e dopo essere transitato da Hegel a Herbart fino ad arrivare a Marx, sia rimasto costante nell'intravedere questi reciproci legami e influenze.

L'università si trova inserita nella società, vive nella società e per la società, e per questo: "cessando d'essere un corpo, non è perciò meno una convivenza, nella quale la natura dei diritti e dei doveri è determinata dallo scopo e dalla qualifica dell'ufficio" (2014, p. 1608). Un professore non può fare tutto ciò che vuole e la sua attività non è rimessa solo al suo personalissimo arbitrio "siam qui per renderci utili a quelli che apprendono" (2014, p. 1608) sancisce Labriola, e proprio per questo tale compito di servizio all'università e al sapere va compiuto con "disciplina e ordine". La sensibilità del cassinate lo porta anche a specificare come i regolamenti che necessariamente ordinano la vita universitaria non possono "concernere se non gli atti del professore, che abbiano diretta attinenza con la sua posizione nell'ambito della disciplina della Università" (2014, p. 1609). Si deve quindi limitare a questo particolare aspetto tale regolamento, mantenendo intatto il diritto alla libertà della scienza e dell'insegnamento. Interessante è notare come l'autore sia consapevole dei potenziali rischi del legame e della congiunzione a questo livello tra la libertà della scienza e la necessità di un ordinamento legale degli studi. Ma questo rientra nell'impianto e nella concezione del materialismo storico che si veniva costituendo e che precisa come la vita civile e sociale sia progredita rispetto al passato grazie al fatto che non si spiegano più il succedersi degli eventi con cause metafisiche o con il caso, il fato o la provvidenza, ma ognuno di noi si fa via via sempre più persuaso "che le nostre opere e i nostri pensieri son soggetto ed oggetto, termine e parte, tramite e fine di un necessario e continuativo sviluppo" (2014, p. 1609).

Interessante è inoltre notare come Labriola specifichi come nessun tipo di diritto positivo possa in qualche modo limitare la libertà della scienza, e in questi termini è davvero superfluo immaginare che vi possano essere dei regolamenti che possano specificare ciò che è già implicito di suo nell'ufficio del docente universitario. Ma allora si può intendere che la scienza è del tutto libera e che si può spaziare in ogni campo senza limitazione di sorta? Labriola è piuttosto chiaro in questi termini ed indi-

vidua come non sia necessario e nemmeno possibile immaginare che ci sia qualcosa o qualcuno che ricordi ai docenti che la scienza contiene in sé stessa “i limiti naturali della libertà dell’insegnare”, e chiosa: “chi dice scienza, dice tendenza metodica ad eliminare il dominio delle pure opinioni” (2014, p. 1611).

Ma in questi termini torna nuovamente il legame tra la vita sociale e l’Università: l’autore specifica come in sé è ampiamente sopravvalutata l’influenza del sapere e della ricerca universitaria sulla società e sulle ricadute politiche della vita della stessa. Prima di tutto perché nota come tra tutti gli insegnamenti universitari, almeno nove su dieci non abbiano alcuna attinenza con la vita politica. Per altro verso osserva che “i professori non dispongono di alcuna leva per muovere a posta loro la società” e poco oltre “l’opera nostra individuale si disperde in infiniti frammenti nei cervelli dei singoli scolari; e l’opera nostra collettiva, per quanto consista in un nobilissimo esercizio, è troppo piccola cosa di fronte all’enorme meccanismo delle forze sociali” (2014, p. 1612).

Labriola termina poi il discorso di apertura dell’anno accademico rivolgendosi direttamente agli studenti e in questi termini la prolusione assume degli spunti davvero interessanti per il tema che ci siamo proposti di indagare. Il primo aspetto che l’autore sottolinea è quello del ruolo e del compito dei docenti universitari: “noi siamo qui per rendere un servizio a voi: voi non avete obbligo di renderne nessuno a noi direttamente” (2014, p. 1614) e spiega come sia compito proprio degli studenti, attraverso l’applicazione pratica di quanto hanno appreso nelle aule universitarie “rendere agli altri i frutti di ciò che l’opera nostra, spesa in pro’ vostro, costa, sotto tanti aspetti, alla società tutta intera” (2014, p. 1614).

Ma qual è il vero diritto, oltre a quelli che chiaramente sono già stati esposti, che uno studente si deve aspettare dal sapere universitario? Labriola spiega che il docente, in questi termini, non è tenuto allo stesso compito dell’essere educatore, nel senso di colui che si prende in custodia dei ragazzi per crescerli e far sviluppare in loro le potenzialità che potrebbero avere. L’educazione che ci si deve aspettare all’interno del contesto universitario è quella che viene da stimoli indiretti, da una modalità di vita insieme. Il piano degli studi, gli orari, il fatto di condividere spazi e luoghi con gente diversa, tutti questi sono stimoli educativi che costituiscono, in sé, uno degli aspetti fondamentali di questo tipo di educazione. Ma vi è un elemento ancora più significativo: “per il solo fatto che voi passate qui dentro alcuni di quegli anni intensivi della gioventù [...] e ci venite da ogni parte d’Italia, e di qualunque condizione sociale voi siate, voi, o ricchi o poveri, vivete in perfetta uguaglianza” e specifica, poco oltre, in maniera del tutto significativa come anche solo per questo fatto, di vivere in perfetta uguaglianza e della liberale convivenza tra uomini e tra diversi, l’università porta un grandissimo stimolo educativo e chiosa: “ve ne avvedrete nell’età matura, quando vi sovrerà degli anni dell’Università, come dei soli da voi vissuti in democrazia” (2014, p. 1615).

5. CONCLUSIONI

Dopo aver ripercorso alcune delle tappe fondamentali della vita di Labriola attraverso le opere che si sono occupate in modo più diretto di problematiche educative, riusciamo a cogliere in un quadro piuttosto completo i complessi legami che nella teoria dell'educazione del pensatore di Cassino individuano nell'educazione un diritto. Certamente, qualsiasi conclusione di sorta, patisce della naturale relatività e transitorietà che dipende dagli occhiali epistemologici che si indossano per leggere i testi. Ciò non toglie che appaia evidente come i nuclei concettuali pedagogici che attraversano le tappe con cui si è soliti suddividere l'evoluzione del pensiero di Labriola rimangano costanti nel tempo, pur risultando evidente una chiara evoluzione.

Uno tra questi è fuori dubbio la continuità con cui Labriola affronta il tema dell'educazione. Fin da subito, infatti, emerge in maniera piuttosto limpida come il fine ultimo dell'educazione vada ricercato in una valenza sociale/emancipativa della stessa, che certamente nei primi scritti non trova l'esito o la vis politica che si trova negli ultimi, ma è chiaramente ben presente.

Il tema dell'educazione come diritto è costantemente colto in due sensi che sono inscindibili e si trovano sempre collegati. Il primo è il tema dello sviluppo delle potenzialità del singolo attraverso un'azione educativa che sia in grado di sviluppare in lui la passione per le "cose umane". E abbiamo visto come Labriola per "cose umane" non intenda un ripiegamento solipsistico dell'individuo su sé stesso. Le "cose umane" di Labriola significano storia e storia vuol dire comunità degli uomini. Ed è proprio questa comunità degli uomini, il tema dei legami sociali, dello sviluppo di tutti che costituisce il secondo nucleo: il diritto all'educazione, che non riguarda solo i singoli ma riguarda la collettività, riguarda la possibilità di ritrovare, attraverso la scienza pedagogica, quei legami che partendo dallo sviluppo di ogni singola persona, contribuiscono ad arricchire gli eventi e i fatti storici, interpretando quindi il reale e possibilmente modificandolo in chiave emancipativa.

Potremmo quasi sostenere che l'educazione come diritto, nel pensiero di Labriola, potrebbe quasi configurarsi come la recriminazione di poter e voler leggere lo sviluppo umano in chiave comunitaria, e come si debba sempre immaginare che sia possibile e praticabile un modello di stare insieme in cui la libertà del singolo trovi la sua fonte germinativa e di sviluppo nel rapporto con gli altri, nella socialità e nello sviluppo di tutti.

Nella didattica, nell'interesse, nella scuola popolare, nell'università, Labriola non ha mai smesso di cogliere degli elementi utili per declinare e tradurre la possibilità dell'educazione come un diritto per la crescita di tutti. Ma non un diritto astratto, la consapevolezza del diritto all'educazione si traduce sempre in una schietta provocazione verso tutti quei meccanismi che non permettono di mettere in pratica la valorizzazione dell'uomo onnilaterale, di tutti gli aspetti della sua umanità, e questo si traduce in una costante azione di traduzione di questi valori in una critica sociale aspra che

trova la sua forza e il suo respiro nella modifica di quegli apparati sociali ingiusti che invece alienano l'uomo e non gli danno la possibilità di valorizzare la sua socialità.

Gli studi che hanno affrontato il pensatore di Cassino, da Del Pane (1948) ai lavori irrinunciabili di Siciliani de Cumis (1976, 2007, 2011), da Marchi (1971) a Orsomarso (2015), fino ad arrivare a Gabella (2022) sembrano quasi ricalcare quella felice pennellata con cui Garin dipinge Labriola stesso: "Della faticosa conquista del suo 'socialismo', del lungo viaggio dallo Hegel di Spaventa a un Marx aperto alle possibilità dell'avvenire e pronto ad essere 'superato', Labriola è ben consapevole della sua 'eterna' inquietudine" (Garin 1983, p. XXV). In effetti è proprio attraverso questa inquietudine che forse emerge un risvolto autentico di quel pensatore che intravede nel diritto all'educazione lo strumento fondamentale non solo per valorizzare le singole persone, ma anche e soprattutto per modificare quegli apparati sociali che riproducono ingiustizie e disuguaglianze e tradurre in pratica quel principio pedagogico che critica il senso comune per fornire quegli strumenti reali che diano la possibilità di comprendere i nessi e i legami sociali reali e trasformarli in chiave emancipativa. Il diritto all'educazione, in questo senso, svela tutta la forza nella sua peculiare teoria dell'educazione e fornisce tutti i presupposti perché ognuno possa impegnarsi, nel suo tempo, affinché l'educazione possa costituirsi come un orizzonte concreto per tutti.

NOTA BIBLIOGRAFICA

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bertoni Jovine D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Bertoni Jovine D. (1961). Introduzione, in A. Labriola. *Scritti di pedagogia e di politica scolastica*. Roma: Editori Riuniti.
- Bondi D. (2013). *La teoria della storia. Pasquale Villari e Antonio Labriola*. Milano: Unicopli.
- Borbone G. (2012). *La rivoluzione culturale di Antonio Labriola. L'innesto creativo del marxismo nella tradizione della cultura italiana*. Roma: Aracne.
- Burgio A. (2005). *Antonio Labriola nella storia e nella cultura della nuova Italia*. Macerata: Quodlibet.
- Del Pane L. (1948). *Profilo di Antonio Labriola*. Milano: Giuffrè.
- Gabella M. (2022). *La rivoluzione come problema pedagogico*. Bologna: Il Mulino.
- Garin E. (1983). Introduzione, in A. Labriola. *Epistolario*. Roma: Editori Riuniti.
- Labriola A. (1961). *Scritti di pedagogia e di politica scolastica*. Roma: Editori Riuniti.
- Labriola A. (2000). *Carteggio*. Napoli: Bibliopolis.
- Labriola A. (2014). *Tutti gli scritti filosofici e di teoria dell'educazione*. Milano: Bompiani.
- Marchi D. (1971). *La pedagogia di Antonio Labriola*. Firenze: La Nuova Italia.

- Miccolis S. (2010). *Antonio Labriola: saggi per una biografia politica*. Milano: Unicopli.
- Orsomarso V. (2015). *Da Labriola a Gramsci*. Roma: Nuova Cultura.
- Polenghi S. (1993). *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848–1876*. Brescia: La Scuola.
- Sanzo A. (2012). *L'opera pedagogico-museale di Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Siciliani De Cumis N. (1976). *Studi su Labriola*. Urbino: Argalia.
- Siciliani De Cumis N. (2007). *Antonio Labriola e la Sapienza: tra testi, contesti, pretesti*. Roma: Nuova Cultura.
- Siciliani De Cumis N. (2011). *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Szpunar G. (2008). *Le carte di Antonio Labriola: archivio dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*. Roma: Nuova Cultura.

