



LE CONNESSIONI DI GRAMSCI

DONATELLO SANTARONE

Università degli Studi "Roma Tre"

Una testimonianza degli anni torinesi di Antonio Gramsci, nel periodo dell'impegno giornalistico, riferisce che egli scriveva gli articoli da pubblicare l'indomani sempre a ridosso della chiusura del giornale, provocando in tutti i redattori una giustificata ansia.

La ragione di tutto ciò era dettata dal piacere della conversazione, dal desiderio di approfondire le cose pensate.

Al punto che Gramsci interrompeva spesso il suo lavoro in redazione per invitare questo o quel compagno a uscire per prendere un caffè, una bevanda rituale da lui molto amata, che serviva a prolungare il dialogo, a indugiare, a divagare in digressioni che erano, e sono, la forza del suo pensiero e del suo argomentare.

Ho ricordato questo aneddoto perché mi sembra possa spiegare il titolo della

mia introduzione a questa pubblicazione: *le connessioni di Gramsci* intese come componenti della sua passione educativa.

Una delle ultime lettere al suo secondo figlio, Giuliano, può aiutare a intendere il termine "connessioni". Ricordo che Giuliano Gramsci, *Iulik* in russo, nacque in Unione Sovietica il 30 agosto 1926, tre mesi prima dell'arresto del padre che non poté mai vedere. Giuliano

INTRODUZIONE

è morto nel 2007 ed è stato clarinetista e docente al Conservatorio di Mosca.

Caro Iulik, [...] Mi domandi ciò che mi interessa di più. Devo rispondere che non esiste niente che “mi interessi di più”, cioè che molte cose mi interessano molto nello stesso tempo. Per esempio, per ciò che ti riguarda, mi interessa che tu studi bene e con profitto, ma anche che tu sia forte e robusto e moralmente pieno di coraggio e di risolutezza; ecco quindi che mi interessa che tu riposi bene, mangi con appetito ecc.; tutto è collegato e intessuto strettamente e se un elemento del tutto viene a mancare o fa difetto, l'intero si spappola.

Quando ho pensato alla parola “connessioni”, mi è stato fatto notare quanto sia usato e abusato questo termine nel lessico della Rete e come sia diventato molto spesso, nel caos organizzato dei *social network*, sinonimo di ipereccitazione, di esaltazione dell'istante, di bulimia di messaggi, di narcisistico presentismo, di impoverimento del pensiero e della lingua, di volgarità sguaiata, di produzione di “egomostri”. Ma pure, simultaneamente e in modo contraddittorio, connessione è condivisione, contatto con singoli e gruppi con cui si può costruire un sapere comune, un invito all'impegno, in cui ognuno ci mette del suo, in cui ognuno, se regolato e autolimitato, può creare artefatti culturali utili per stare al mondo, per comprenderlo e per dare una forma alla propria esistenza.

Sono certo che Gramsci avrebbe dedicato molte energie intellettuali per indagare questo nuovo universo digitale, quello del capitalismo delle piattaforme, dominato e governato – come ha scritto uno studioso della Rete, Evgenij Morozov – dai “signori del silicio”.

In questo scenario, la conversazione di Gramsci di fronte al caffè per socializzare la propria cultura con i compagni di lotta, le digressioni protratte fino all'ultimo minuto utile per chiudere un articolo, l'approfondimento critico, l'ascolto e il dialogo, sono potentissimi strumenti educativi che il rivoluzionario comunista utilizzava per accrescere la cultura e la coscienza della classe operaia torinese e che oggi avrebbero la stessa valenza educativa nei confronti di tanti infelici giovani precarizzati e ammalati da un iPhone di ultima generazione.

Ma quella di Gramsci, beninteso, non è una maieutica indolore e incolore. Essa presuppone, intanto, la polemica con lo spontaneismo educativo di marca rousseauiana (utile solo quando si opponeva al dogmatismo gesuitico), in nome di un “conformismo dinamico” fondato sulla dialettica di necessità e libertà, di norma e sua infrazione, di socialità e individualità: insomma di quello che un poeta francese, Paul Valéry, ha definito “le catene che danno le ali”. Poi vi è il richiamo allo studio come sforzo fisico-muscolare, come vero e proprio lavoro necessario a imparare a stare seduti su una sedia a tavolino per un certo numero di ore, a concentrarsi per ritenere nella mente ciò che si studia, a fare, in altre parole, quelle semplici operazioni di base necessarie alla conquista da parte dei giovani di una cassetta degli attrezzi solida e duratura, sulla quale, poi, costruire sempre nuovi traguardi conoscitivi.

Io credo – scrive Gramsci al figlio Delio il 16 giugno 1936 – che una delle cose più difficili alla tua età [Delio aveva 12 anni, ndr] 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 apprendistato [dal francese “apprentissage”, apprendimento professionale, ndr] talvolta più difficile di quello di un operaio che vuole acquistare una qualifica professionale, e deve cominciare proprio alla tua età

Per fare questo ci vuole tempo, lunghi dialoghi, cellulari spenti, disponibilità. L'esatto contrario dell'attuale modello produttivistico e mercantile che si vuole imporre alla scuola e all'università. Gramsci denuncia l'assenza di contatto tra docenti e studenti nell'università italiana e propone il modello del seminario come fondamentale integrazione della tradizionale didattica universitaria.

Si tratta quindi – scrive nel *Quaderno 6* – della questione del metodo nell'insegnamento universitario: all'Università si deve *studiare* o *studiare per saper studiare*? Si devono studiare “fatti” o il metodo per studiare i “fatti”? La pratica del “seminario” dovrebbe appunto integrare e vivificare l'insegnamento orale

“Vivificare”, cioè far fermentare ciò che si apprende in vista di un fine, è un altro lemma pedagogico-politico di Gramsci, che contiene in sé quelle “connessioni” che stiamo via via cercando di chiarire, «proprio come si fa – leggiamo in una lettera a Tania del 23 maggio 1927 – quando si studia sul serio, in modo da cogliere tutti i rapporti possibili e connetterli armonicamente».

Rapporti che per Gramsci, in ultima analisi, vogliono alludere al rifiuto di uno specialismo sterile e autoreferenziale, a vantaggio di un profilo nuovo del grande e del piccolo intellettuale che dovrebbero avere una funzione insieme di specialisti e di politici, una visione generale del

proprio lavoro, che è anche organizzativo e connettivo, una visione complessiva capace di trasmettere idee generali sul mondo.

Un poeta e saggista del Novecento, Franco Fortini, facendo sua questa eredità gramsciana, presentava per l'editore Laterza nel 1965 un'antologia di testi mondiali per capire il presente, dal titolo *Profezie e realtà del nostro secolo*, che voleva essere una proposta educativa e divulgativa ai massimi livelli, una proposta, scriveva Fortini, che si rivolge

a quella parte di ciascuno di noi che nella ricerca e serietà specialistica ama la serietà della ricerca senza credere nell'ideologia dello specialismo.

D'altronde le letture di Gramsci sono sempre state di carattere interdisciplinare: economia e letteratura, storia e linguistica, filosofia e filologia, religione e folklore, traduzione e critica letteraria, educazione e politica, eccetera. Letture che nel carcere compie quasi sempre in solitudine, cercando di trasmetterle e di socializzarle attraverso le lettere, e che nascono da una sterminata curiosità e passione:

Nonostante tutto, – scrive a Tania il 20 febbraio 1928 – non riesco a soffocare il bisogno di seguire, sia pure molto approssimativamente, ciò che succede nel mondo grande e terribile.

Un'espressione, questa, ripetuta, "il mondo grande e terribile", che ci porta verso ulteriori connessioni. Il mondo è per Gramsci il teatro dove si svolgono le azioni umane, lo scenario imprescindibile della lotta di classe e della rivoluzione socialista, la spiegazione delle nostre vite. Da Ales a Mosca, passando per Torino,

potremmo dire con un'immagine toponomastica. La consapevolezza che la condizione del pastore sardo, del metalmeccanico torinese, del contadino pugliese non è diversa da quella dei loro fratelli in Russia o in Cina o nelle Americhe, non è una conquista solo sentimentale, seppure la dimensione passionale e umana è per Gramsci fondamentale, ma un lascito, direi un imprinting, dell'internazionalismo di matrice marxiana, di un movimento e di un pensiero che già nel *Manifesto del partito comunista* del 1848 si propone un orizzonte internazionale di lotta senza il quale ogni tentativo di contrastare il potere del capitale, il quale è costitutivamente dominio globale sul mondo, è destinato a sicuro insuccesso.

Ho voluto di proposito richiamare l'aspetto e il rispetto umano di Gramsci per le singole esistenze, tutte considerate importanti come scrive in un bellissimo passo di una lettera alla moglie Giulia del 19 novembre 1928:

I libri e le riviste danno solo idee generali, abbozzi di correnti generali della vita del mondo (più o meno ben riusciti), ma non possono dare l'impressione immediata, diretta, viva, della vita di Pietro, di Paolo, di Giovanni, di singole persone reali, senza capire i quali non si può neanche capire ciò che è universalizzato e generalizzato.

Tra le connessioni di Gramsci vorrei ricordare quelle che egli istituisce con la dimensione mondiale della storia, della politica e della letteratura.

Cominciamo con due citazioni rispettivamente dalle *Lettere* e dai *Quaderni*. In entrambe si prende lo spunto da un libro, «molto male tradotto nonostante la serietà della Casa Laterza», nota Gramsci, dello scrittore britannico Herbert George

Wells [1866-1946], *Breve storia del mondo*, edito nel 1930.

Il libro di Wells [...] – scrive Gramsci nella lettera al fratello Carlo del 18 settembre 1931 – è interessante perché tende a spezzare l'abitudine invalsa di pensare che sia esistita storia solo in Europa specialmente nei tempi antichi; il Wells parla della storia antica della Cina, dell'India e di quella medioevale dei Mongoli con lo stesso tono con cui parla della storia europea. Dimostra che dal punto di vista mondiale l'Europa non deve essere più una provincia che si crede depositaria di tutta la civiltà mondiale.

In una successiva lettera al primogenito Delio (1924-1981), che fu colonnello della Marina sovietica e insegnante di matematica all'Accademia navale di Leningrado, il giudizio su Wells sarà molto critico nonostante, scrive Gramsci, «una certa novità [...] di allargare l'orizzonte storico tradizionale». Veniamo invece al brano del *Quaderno 14*:

In realtà ci ha finora interessato la storia europea e abbiamo chiamato "storia mondiale" quella europea con le sue dipendenze non europee. Perché la storia ci interessa per ragioni "politiche" non oggettive sia pure nel senso di scientifiche. Forse oggi questi interessi diventano più vasti con la filosofia della praxis [cioè con il marxismo] in quanto ci convinciamo che solo la conoscenza di tutto un processo storico ci può render conto del presente e dare una certa verosimiglianza che le nostre previsioni politiche siano concrete. Ma non c'è da illudersi neanche su questo argomento. [...] Però un'associazione di politica estera che studiasse a fondo le questioni anche della Cocina [la zona più meridionale del Vietnam vicino alla Cambogia, fino al 1954 colo-

INTRODUZIONE

nia francese] e dell'Annam [la zona centrale del Vietnam anch'esso colonia francese] non mi dispiacerebbe intellettualmente: ma quanti ci si interesserebbero?

Nei due brani citati risulta evidente quanto a Gramsci stia a cuore una prospettiva di storia mondiale pur nella sua sobria consapevolezza priva di illusioni e di enfasi circa l'effettiva sedimentazione di un'autentica cultura politica di tipo internazionale.

Si tratta di temi di grandissima attualità, di temi che richiamano in campo formativo la necessità di una educazione alla mondialità per studenti e docenti, di temi che parlano al presente in un mondo interdipendente ma con una scarsa consapevolezza di questa interdipendenza.

In ambito letterario voglio citare una lettera al figlio Delio dell'estate del 1936 in cui Gramsci parla del mondo piccolo borghese rappresentato da Cechov e risponde al figlio che gli faceva notare la poca importanza che il giornale dei pionieri, cioè dell'istituzione educativa dell'infanzia e della prima adolescenza in Unione Sovietica, dava a Gorkij rispetto a Tolstoj a cui veniva dedicato molto spa-

zio. Nella risposta di Gramsci sembra di leggere in filigrana una sorta di omaggio finale al suo amato Goethe e alla nozione di "letteratura mondiale" che il poeta tedesco aveva introdotto nella cultura del tempo e che, non a caso, sarà ripresa da Marx, grande umanista e lettore appassionato dei classici della letteratura, nel *Manifesto del partito comunista* del 1848.

Non bisogna dimenticare – scrive Gramsci – che Tolstoj è stato uno scrittore "mondiale", uno dei pochi scrittori di ogni paese che ha raggiunto la maggiore perfezione nell'arte e ha suscitato e suscita torrenti di emozione da per tutto, anche in traduzioni pessime, anche in uomini e donne che sono abbruttiti dalla fatica e hanno una cultura elementare: Tolstoj è stato davvero un portatore di civiltà e di bellezza e nel mondo contemporaneo ancora nessuno lo ha eguagliato: per trovargli compagnia occorre pensare a Omero, a Eschilo, a Dante, a Shakespeare, a Goethe, a Cervantes e altri pochissimi.

Voglio concludere questa introduzione con un ricordo personale di un amico fraterno, Antonio Santucci, raffinatissimo

studioso di Gramsci, prematuramente scomparso nel 2004 a soli 54 anni. Lo faccio perché quel poco che so di Gramsci lo devo in gran parte a lui e poi perché l'edizione critica delle *Lettere dal carcere* che ho più volte citato è opera della sua competenza, che ha fatto scrivere al grande storico britannico Eric Hobsbawm, l'autore de *Il secolo breve*, queste parole: Antonio Santucci «coniu-gava una solida erudizione in numerosi terreni della storia del pensiero con un'intelligenza ironica e intransigente e con uno spirito arguto venato appena da un soffio di malinconia! Oltre che il massimo studioso dei testi gramsciani sul piano filologico, Santucci fu anche il maggior interprete di Gramsci e, attraverso l'autore dei Quaderni, della stagione storica che lo vide protagonista».

E contro la rimozione storica oggi imperante anche nei confronti di Antonio Gramsci, ricordo uno dei massimi storici della filosofia del Novecento, Eugenio Garin, il quale scrive queste parole: «L'acume teorico dei *Quaderni* non deve far mai dimenticare che la filigrana delle pagine più sottili della filosofia della prassi è l'azione rivoluzionaria». ■

“Cultura non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri. Cosicché essere colto, essere filosofo lo può chiunque voglia”.

Antonio Gramsci

l'eredità culturale e politica



LA SCUOLA COME ANTITESI

MASSIMO BALDACCI

Università degli Studi di Urbino

Gramsci non è soltanto un “classico”. Il suo pensiero può rappresentare una risorsa da usare per affrontare i nostri attuali problemi. Certo, non possiamo trovare in esso le soluzioni che ci occorrono già pronte, ma esso ci fornisce strumenti concettuali per pensare tali problemi (Hall, 2006). Ciò vale anche per il problema formativo, e per quello scolastico in particolare, sul quale intendiamo intervenire in questo contributo.

A questo scopo, attingeremo essenzialmente dai *Quaderni del Carcere*

(Gramsci, 1975), articolando la nostra trattazione in tre punti: daremo un cenno all’idea di scuola di Gramsci; esamineremo il principio educativo da lui indicato; esploreremo il portato del suo pensiero rispetto all’attuale problematica scolastica.

L’idea di scuola

La realtà scolastica con cui si misurava la riflessione carceraria di Gramsci era quella creata dalla *Riforma Gentile* del 1923. Tale riforma aveva irrigidito la

separazione tra un canale formativo riservato alla classe dirigente (scuola media e liceo), protetto da esami di stato d’accesso, e una canale breve – senza sbocchi ulteriori – per le classi subalterne (la scuola post-elementare e quella complementare, poi trasformata in avviamento professionale). Questa struttura era il riflesso di una società stratificata in classi e della volontà di riprodurre tale stratificazione attraverso la formazione scolastica, in particolare per quanto riguarda la gerarchia tra i gruppi sociali dirigenti e quelli subordinati. Questo problema, nel nuovo secolo, non era

stato colto pienamente dai socialisti, che si limitavano a rivendicare scuole di formazione professionale per il proletariato, senza avanzare la questione dell'accesso a un'istruzione da dirigenti anche per i gruppi subordinati. Tale atteggiamento aveva contribuito anche alla proliferazione caotica di scuole tecniche (professionali ma non meramente manuali) specifiche ai diversi campi della produzione, con la conseguente frammentazione della formazione in vari rivoli. Questa preminenza dell'esigenza professionale (indubbiamente favorita dallo sviluppo industriale che aveva preso vita nell'età giolittiana), infatti, stava determinando una crisi della tradizionale scuola umanistica di cultura generale, con la conseguente tendenza a fare della formazione disinteressata una nicchia riservata all'élite dirigente del Paese, e dunque a cristallizzare la separazione tra gruppi dirigenti e gruppi subordinati. Per superare le contraddizioni di questa situazione, Gramsci avanzava l'ipotesi di una *scuola unica iniziale*, destinata a tutti ed estesa fino ai 15-16 anni di età. Tale scuola avrebbe dovuto articolarsi nel grado della scuola elementare e in quello della scuola media, che pertanto sarebbe stata unitaria, anziché biforcarsi tra un percorso che portava al liceo e uno senza sbocchi. Il profilo culturale della scuola unica, inoltre, avrebbe dovuto essere di tenore generale, qualificandola in senso formativo, ma curando anche la connessione tra l'attività intellettuale e il lavoro tecnico (così da superare la separazione tra cultura e lavoro). Da una scuola così strutturata, attraverso una fase d'orientamento, sarebbe stato poi possibile l'accesso a una scuola specializzata o direttamente al lavoro produttivo.

Questa idea di scuola, formulata da Gramsci, mirava al superamento della separazione classista tra dirigenti e subalterni, che minava l'assetto scolastico, e quindi a promuovere la riunificazione intellettuale e morale del genere umano. Per realizzare questo disegno, tuttavia, non era sufficiente una nuova strutturazione del sistema scolastico, occorreva ripensarne anche il principio educativo.

Il principio educativo

La problematica del principio educativo in Gramsci è complessa. Impostando la questione in modo schematico, si possono individuare in essa due lati complementari, il primo dei quali ha un carattere materialista, mentre il secondo esibisce un profilo idealista (assumendo i termini "materialista" e "idealista" in senso ampio). Per intendere compiutamente questa problematica in Gramsci, questi lati non devono essere separati o considerati in modo unilaterale, ma riuniti in un medesimo principio complesso.

Dal primo lato, si evidenzia l'esigenza di formazione dell'uomo secondo le necessità storiche oggettive dello sviluppo delle forze produttive. Gramsci dà risalto a questo aspetto attraverso il grande tema dell'*americanismo*, dello sviluppo industriale e dei modi di razionalizzazione tecnica della produzione industriale (il fordismo e il taylorismo), che fanno perno sul macchinismo. Questo fenomeno, che aveva conosciuto un forte sviluppo nell'America del nuovo secolo, in particolare negli anni Venti, stava investendo anche l'Europa, e interessava ormai anche l'Italia (in particolare la Torino della Fiat). Detto in

breve, si tratta della formazione del *produttore* adeguato alle tendenze dell'organizzazione produttiva (ovviamente, oggi mutate), perché per Gramsci la capacità di lavoro fa parte della formazione dell'uomo nella sua concretezza storico-sociale. Tuttavia, fermarsi a questo aspetto, pur fondamentale, metterebbe la scuola in una condizione di subalternità rispetto agli interessi dei gruppi sociali dominanti (Gramsci, 1975, Q8, § 179), che detengono la proprietà dell'apparato produttivo e presiedono alla sua organizzazione.

Dal secondo lato, però, il principio *educativo fa parte integrante della filosofia della praxis*, che mira al superamento della divisione dell'umanità tra dirigenti e subalterni, attraverso un progresso culturale di massa. Si tratta, cioè, di andare oltre la formazione a struttura dicotomica: una cultura avanzata per i gruppi dirigenti, e una minore per quelli subalterni. Tutti gli uomini devono essere formati come potenziali dirigenti, in modo tale che l'approdo alla dirigenza non sia basata sulla predestinazione sociale, e anche coloro che non vi giungeranno avranno le capacità per essere cittadini critici e attivi. In altre parole, la riunificazione del genere umano implica la formazione dell'uomo nella sua completezza, sia come produttore che come cittadino, e in modo tale che questi due aspetti non siano separati in momenti diversi (per cui l'uomo ora è produttore, ora cittadino), ma si riuniscano nel cittadino-lavoratore, capace non solo di produrre ma anche di partecipare alla direzione del processo produttivo e dell'intera società. Di conseguenza, secondo Gramsci, il percorso formativo scolastico deve comprendere sia la cultura tecnico-scientifica – necessaria per

l'eredità culturale e politica

diventare specialisti in un ramo produttivo –, sia quella storico-umanistica, senza la quale non si può diventare dirigenti (poiché il dirigente è “specialista + politico”; Gramsci, 1975, Q12, § 3).

Come si è detto, questi due lati vanno considerati come facce della stessa medaglia, evitando unilateralità in un senso o nell'altro. Il fondamento della loro unità, e quindi dello stesso principio educativo, è costituito dalla gramsciana filosofia della praxis, rispetto alla quale occorre – quindi – un breve approfondimento.

Nel pensiero di Gramsci la *filosofia della praxis* costituisce l'equazione di filosofia e politica, l'unità di pensiero e azione. Come tale, essa unisce due aspetti: in primo luogo, si pone come l'azione che modifica la realtà sociale per le esigenze storiche oggettive d'uomo; in secondo luogo, si presenta come critica del senso comune, necessaria per trasformare la mentalità vigente (e rendere così aperti al cambiamento della realtà e propensi ad esso). Questo secondo versante ha un evidente carattere formativo.

L'aspetto pedagogico della filosofia della praxis ha quindi come bersaglio il senso comune assorbito meccanicamente dall'ambiente sociale di cui l'individuo è parte. Questo senso comune, oltre a presentarsi come dogmatico e frammentario, è intriso più o meno profondamente dell'ideologia dei gruppi sociali dominanti, e quindi tende a cristallizzare la condizione di subalternità dei gruppi subordinati. A questo proposito, per Gramsci, l'insegnamento scolastico si deve pertanto porre come una lotta contro il senso comune assimilato dall'ambiente, allo scopo di conquistare una cultura più avanzata, critica e orga-

nica. In altre parole, occorre che l'educatore non si arrenda alle tendenze dell'ambiente, e perciò deve evitare di scambiare i condizionamenti sociali come la manifestazione della personalità autentica del discente. Rifuggendo da questa subalternità all'ambiente, l'educazione si configura come una vigorosa antitesi al senso comune dominante, per promuovere l'acquisizione di una mentalità da dirigenti, nutrita di una cultura avanzata. E questo spirito deve innervare l'intera educazione, così da riverberarsi sia nella formazione sia del produttore che del cittadino, ossia dell'uomo concreto e completo.

La problematica scolastica odierna

Oggi, la formazione scolastica si compie all'interno degli scenari sociali creati dall'avvento dell'economia globalizzata, nella quale la conoscenza è diventata un fattore fondamentale dell'organizzazione produttiva. Questa economia trova la propria espressione ideologica nel neoliberoismo, ossia nella concezione secondo la quale tutta la realtà sociale va vista come un mercato e, di conseguenza, deve essere fondata sulla libera concorrenza.

La convergenza tra l'economia globale basata sulla conoscenza e l'ideologia neoliberista ha fatto sorgere un nuovo modello di scuola, che per brevità chiameremo *scuola neoliberista*. In questo quadro, la funzione attribuita alla scuola è duplice: in primo luogo, essa deve porsi come una fabbrica di capitale umano; in secondo luogo, come una palestra di competizione. Cerchiamo di chiarire dal momento che nell'economia

globalizzata la conoscenza è il principale fattore della produttività, alla scuola si chiede di dotare i futuri produttori di un adeguato *capitale umano*, ossia di un conveniente *stock* di conoscenze e di competenze da impiegare nei processi produttivi. Inoltre, poiché l'intera vita sociale è assoggettata al principio della concorrenza, si ritiene che la scuola debba socializzare precocemente i giovani allo spirito competitivo, e a tal fine essa va organizzata secondo criteri meritocratici. L'istruzione scolastica, cioè, deve essere basata sulla gara tra i migliori studenti. Infine, per attuare pienamente questo disegno, gli stessi istituti scolastici sono concepiti come imprese in reciproca concorrenza entro un mercato della formazione.

In conclusione, l'ideologia neoliberista implica anche una dimensione pedagogica, un progetto di formazione di un nuovo tipo umano: il produttore competente e competitivo, che si fa imprenditore di sé stesso, e più in generale l'individuo che tende alla propria affermazione sugli altri in tutta la vita sociale.

L'impostazione pedagogica della scuola neoliberista risulta, pertanto, fortemente unilaterale. Infatti, essa privilegia a senso unico la preparazione di futuri produttori, trascurando la formazione di futuri cittadini critici e attivi. L'educando del neoliberoismo, cioè, è un uomo a una sola dimensione: quella economica-produttiva, e quindi un uomo incompleto, dimezzato. Inoltre, l'educazione sociale neoliberista è gravemente parziale: nella sua enfasi sulla competizione, mette del tutto in ombra i valori della cooperazione e della solidarietà. Invece, di formare alla vita in una comunità sociale solidale, prepara a una lotta per la sopravvivenza in una sorta di giungla sociale dove il più forte ha la

meglio. Prospetta, cioè, una vita triste, fatta di conflitti, di ansie e di paure, anziché un'esistenza veramente umana, nella convivialità con i propri simili.

A dispetto di questi gravi difetti, l'ideologia neoliberista pretende di imporsi come forma di pensiero unico. I suoi principi sono presentati come dogmi e i suoi messaggi sono pervasivi e saturano ormai tutta la sfera della comunicazione sociale. In questo modo, il neoliberismo sta producendo una profonda trasformazione del senso comune, una omologazione ai propri dogmi. Per l'uomo comune (cioè chiunque al di fuori dell'ambito della propria specifica competenza professionale) pensare secondo i principi neoliberisti tende a diventare il modo spontaneo e naturale di pensare. Ma in questo modo, si sta realizzando anche una diffusa subalternità all'ideologia neoliberista, entro le cui cornici il pensiero dell'individuo tende a rimanere imprigionato, senza che egli se ne renda bene conto.

In questo preoccupante quadro storico-culturale, il pensiero di Gramsci indica una chiara prospettiva pedagogica: l'educazione come antitesi. Oggi, occorre una pedagogia sociale capace di promuovere una lotta contro il senso comune omologato all'ideologia neoliberista. Si tratta, cioè, di ripristinare una capacità di pensiero critico contro i dogmi della produttività e della competizione, di restituire orizzonti mentali liberi da queste gabbie. Inoltre, questa formazione dal profilo critico e polemico verso il senso comune dominante deve interessare non solo i giovani, ma gli stessi educatori. Infatti, la martellante propaganda neoliberista sta modificando il senso comune didattico degli stessi docenti, la loro cultura dell'edu-

cazione, piegandolo progressivamente secondo i propri dogmi (il capitale umano, la competizione ecc.). Rispetto a questo grave rischio, la pedagogia – in quanto sapere critico dell'educazione – viene ad avere una responsabilità storica precisa: le spetta un compito di critica dell'ideologia formativa neoliberista, poiché ipotecata da gravi unilateralità, in modo da contribuire a mantenere desta la capacità di giudizio dei docenti e prevenire l'omologazione della loro mentalità. Come aveva indicato Gramsci, cioè, l'educatore non deve capitulare di fronte all'ambiente, ma deve lottare vigorosamente contro il senso comune dominante. ■

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma.
- Baratta G. (2000), *Le rose e i quaderni. Saggio sul pensiero di Antonio Gramsci*, Gamberetti, Roma.
- Bertoni Jovine D. (1967), *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma.
- Broccoli A. (1972), *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cipollone P., Sestito P. (2010), *Il capitale umano*, Il Mulino, Bologna.
- Cospito G. (2011b), *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei "Quaderni del carcere" di Gramsci*, Bibliopolis, Napoli.
- Covato C. (1983), *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Argalia, Urbino.
- Dardot P., Laval C. (2013), *La nuova ragione del mondo*. DerivaApprodi, Milano.
- Francioni G. (1984), *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei "Quaderni del car-*

cere", Bibliopolis, Napoli.

Frosini F. (2003), *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Carocci, Roma.

Genovesi G. (2010), *Storia della scuola italiana dal Settecento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari.

Gramsci A. (1975), *Quaderni del carcere*, Edizione critica, a cura di Gerratana V., Einaudi, Torino (st. 1929-1935).

Gramsci A. (2013), *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci, Sellerio, Palermo (st. 1926-1937).

Hall S. (2006), *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, Meltemi, Roma.

Liguori G. (2006), *Sentieri gramsciani*, Carocci, Roma.

Liguori G., Voza P. (a cura di) (2009), *Dizionario gramsciano. 1926-1937*, Carocci, Roma.

Losurdo D. (1997), *Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico"*, Gamberetti, Roma.

Manacorda M.A. (1970), *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma.

Manacorda M.A. (2014), *Perché non posso non dirmi comunista*, Editori Riuniti, Roma.

Marx K. (1975), *Tesi su Feuerbach*, in Cerioni U. (a cura di) (1975), *Il pensiero di Marx*, Editori Riuniti, Roma (st. 1845).

Mordenti R. (2007), *Gramsci e la rivoluzione necessaria*, Editori Riuniti, Roma.

Petrucciani S. (a cura di) (2015), *Storia del marxismo*, 3 voll., Carocci, Roma.

Prestipino G. (2000), *Tradire Gramsci*, Teti, Milano.

Ragazzini D. (1976), *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Editori Riuniti, Roma.

Santarone D. (2014), *Prefazione a Manacorda M.A. (2014), Perché non posso non dirmi comunista*, Editori Riuniti, Roma.

Santucci A.A. (2005), *Antonio Gramsci. 1891-1937*, Sellerio, Palermo.

Stalin I. (1952), *Questioni del leninismo*, a cura di Togliatti P., Edizioni Rinascita, Roma.

Urbani G. (1967), *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*, Introduzione a Gramsci A. (1967), *La formazione dell'uomo*, a cura di Urbani G., Editori Riuniti, Roma.

Vacca G. (2012), *Vita e pensieri di Antonio Gramsci. 1926-1937*, Einaudi, Torino.

l'importanza dello studio



PER ATTIVARE IL PENSIERO

LELIO LA PORTA

Docente di Filosofia e Storia - International Gramsci Society (IGS) Italia

La quarantennale esperienza di insegnamento a contatto diretto con una generazione di studenti molto diversa da quella a cui si apparteneva quando si era dietro i banchi del liceo può servire per proporre la metodologia da seguire nei processi di apprendimento a partire dalle indicazioni pedagogico-didattiche di Gramsci. Punto di partenza sarà, però, un'esperienza del lontano 1972 accaduta in un corridoio di un liceo romano in attesa che fossero dettate le tracce della Maturità. È noto,

a chi ha passato quel momento, cosa si provi: la tensione, l'ansia, anche la paura. Poi il Presidente della Commissione, dopo aver verificato, come si dice in burocratese, l'integrità dei sigilli apposti sulla busta, procedeva all'apertura della medesima. Sciorinava il foglio e leggeva. A chi in quel momento era seduto dietro i banchi capitò di sentirsi proporre il testo seguente:

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. Antonio.

Si tratta di una lettera di Gramsci al figlio maggiore Delio scritta dal carcere. Vi si affrontano due problemi centrali nella vita delle donne e degli

uomini: la scuola e la storia. E sembra proprio che Gramsci tenga le due cose molto legate fra loro. Quindi fu la scuola, anche se in un momento molto particolare, a far conoscere Gramsci o, quantomeno, a renderne noto il nome e il cognome a una cospicua massa di studentesse e di studenti. Ma, nonostante questo, nella scuola, Gramsci sembra essere uno sconosciuto e a nulla, da questo punto di vista, è servita la circolare ministeriale del 4 maggio del 2017 che invitava «le scuole a riflettere sulla sua figura e sul suo pensiero, utili per comprendere la complessità del presente che viviamo e le sue radici storiche, per promuovere occasioni di studio, ricerca ed approfondimento».

A nulla è valso finora ricordare che Gramsci è uno dei cinque intellettuali italiani dal XVI secolo in poi fra i 250 più citati nella letteratura internazionale di arte e umanità. Di certo la risposta è nota: essere citati non significa nulla ma, come scriveva Hobsbawm, è indizio di una presenza intellettuale. Se si pensa che questa ricerca risale agli anni Ottanta del secolo scorso e che, ormai, i titoli su Gramsci, in tutte le lingue del mondo, sono più di ventimila, c'è da rimanere basiti intorno all'indifferenza della nostra scuola per un autore che, ormai, è un classico letto, tradotto e studiato ovunque ma non nelle nostre scuole.

Anche l'anniversario della sua morte è passato sotto silenzio nelle nostre scuole, nonostante la sollecitazione ministeriale. A nulla vale ricordare che le *Lettere dal carcere*, alla loro prima pubblicazione presso Einaudi nel 1947, ottennero il Premio Viareggio assegnato da una giuria presieduta da Leonida

Répac; la motivazione dell'assegnazione del premio a Gramsci che concorreva con Moravia, Berto, Pavese, Ginzburg, Quasimodo e Luzi fu la seguente: «La condizione umana non ha avuto in questi tempi confusi un più lucido assertore e testimone».

A dire il vero, nel corso di un Convegno internazionale su Gramsci tenutosi alla metà del novembre 2017 a Bari, una sessione è stata dedicata alla «didattica come trasformazione e la scuola creativa» e, al suo interno, diverse classi di scuole medie superiori di Bari e provincia hanno affrontato temi specifici della riflessione gramsciana dai subalterni all'americanismo, dall'intellettuale all'egemonia. Un plauso a quelle colleghe e a quei colleghi, a quelle studentesse e a quegli studenti! Mosche bianche come quei «singoli professori colti e volenterosi» di cui scriveva Giuseppe Fiori che, sicuramente, ci sono e non si sono di certo fatti sfuggire l'occasione offerta dall'anniversario per parlare di Gramsci. Ma Gramsci non può essere un'occasione; deve essere un obbligo, deve essere contemplato nei programmi ministeriali; deve essere un autore da studiare in quanto studiarlo è necessario, come ricordava qualche tempo fa Giuseppe Prestipino. Fin qui la *pars destruens* del ragionamento sul perché Gramsci non sia mai entrato nella scuola italiana ma venga ricordato esclusivamente al momento degli anniversari della morte o, seppur meno, della nascita.

Ora si tenterà di suggerire argomenti che supportino la *pars construens* del ragionamento relativa alla necessità di introdurre Gramsci nella scuola italiana

dal punto di vista dei programmi, e perciò a sostegno del perché sia necessario studiarlo. Si tratta, com'è ovvio, di proposte che si pongono semplicemente nell'ottica del suggerimento di percorsi possibili. Saranno utilizzate in specie le argomentazioni di coloro che sono stati, e sono, maestri di un'intera generazione di insegnanti, nel caso specifico, e di studiosi gramsciani, in senso più lato (a Prestipino è già stato fatto riferimento).

Questioni di metodo

Si suggerisce di assumere come metodo di riferimento quello seguito da Gramsci nell'organizzazione del Club di vita morale (marzo 1918) riassunto nel modo seguente da Mario Alighiero Manacorda: «consiste ... nell'assegnare a un giovane un compito, e cioè la lettura di un testo ..., indi la stesura di uno schema di relazione, che nel successivo dibattito sarà sottoposto alle obiezioni e alle proposte dei compagni, finché i risultati dell'elaborazione comune non siano chiari a tutti».

Gramsci riprenderà la stessa impostazione metodologica quando a Ustica, insieme agli altri detenuti politici, darà vita a una scuola:

Abbiamo già iniziato una scuola, divisa in vari corsi: 1° corso (1^a e 2^a elementare), 2° c. (3^a elem.), 3° c. (4^a-5^a elem.), corso complementare, due corsi di francese (inferiore e superiore), un corso di tedesco. I corsi sono stabiliti in relazione alla coltura nelle materie che possono ridursi ad un certo corredo di nozioni esattamente determinabili (grammatica e matematica); perciò gli allievi dei corsi elem.

l'importanza dello studio

frequentano le lezioni di storia e geografia del corso complementare, per esempio. Insomma, abbiamo cercato di temperare la necessità di un ordine scolastico graduale col fatto che gli allievi anche se talvolta semianalfabeti, sono intellettualmente sviluppati. I corsi sono seguiti con grande diligenza e attenzione. Con la scuola, che è frequentata anche da alcuni funzionari e abitanti dell'isola, abbiamo evitato i pericoli di demoralizzazione che sono grandissimi.

Il giorno dopo scrive alla cognata Tania e sottolinea che, all'interno della scuola, si è assunto il compito di insegnare alcune discipline e, nel contempo, è allievo in altri corsi: «Abbiamo inoltre organizzato una scuola di cultura generale; io insegno la storia e la geografia e frequento il corso di tedesco».

Quindi, riprendendo la definizione che, all'epoca del *Club di vita morale* dava di sé stesso come *excubitor*, Gramsci ricopre il doppio ruolo di docente e di discente in una reciprocità che già prefigura quanto scriverà nei Quaderni del carcere sul nesso dialettico fra maestro-allievo.

Nella scuola superiore italiana (nella scuola in genere) l'"excubitor" c'è: il/la docente. A lui/lei spetta il compito di indicare le linee di programmazione del proprio insegnamento; ma affinché lo studio si presenti come disinteressato (ossia nella prospettiva di "studiare per studiare") è necessario che le/i discenti si muovano autonomamente cercando loro stessi le soluzioni alle problematiche poste dall'insegnante con ricerche, approfondimenti che saranno poi discussi in classe. In questo senso, davanti al deserto costituito dalla totale non conoscenza dei diritti e dei doveri (che, en passant, Gramsci poneva

come il principio educativo della scuola elementare), base dell'insegnamento dovrebbe essere la conoscenza della Costituzione Repubblicana almeno nei suoi 12 principi fondamentali. Ecco individuato un principio educativo a partire dalle esigenze poste dalla metodologia della reciprocità.

I contenuti

Lo studio del mondo attuale: con gli scritti di Gramsci si propone la ricerca di alcuni fra i modi più specifici per comprendere l'attualità, per comprendere il divenire stesso della storia e del tempo; c'è in essi l'essere presenti al nostro tempo storico, il cogliere tutta una serie di contraddizioni che non appartengono soltanto al momento in cui i testi furono scritti ma che sono vive nell'odierna realtà, in specie quella scolastica. In questi scritti risuonano e si rincorrono argomenti che hanno lo scopo di affrontare problematiche che le/i giovani delle nostre scuole, il più delle volte, a causa di un troppo diffuso atteggiamento di ossequio a programmi *interessati* (e spesso proprio per questo poco interessanti), odono soltanto sfiorate senza che di esse si faccia oggetto reale di studio e di approfondimento (la guerra, la pace, il lavoro, la disoccupazione, la stessa vita scolastica nella trama più intima della sua organizzazione).

La classicità di Gramsci: come ha scritto Gerratana, riprendendo Italo Calvino, Gramsci può oggi meritare il titolo di autore classico in quanto «è un interprete del proprio tempo che rimane attuale in ogni tempo»; questo è possibile poiché, da un lato, si tratta di un autore postumo rispetto all'epoca storica in cui

visse, dall'altro lato i suoi scritti, non soltanto quelli carcerari, continuano a dire molte cose all'oggi e, in specie, ai nostri giovani che abbiano desiderio di affacciarsi sul mondo con uno sguardo curioso richiedente risposte (o il metodo per pervenire a queste risposte).

La misura della sua classicità è fornita dal suo incessante interrogarsi, dal dubbio, alimentato soprattutto nel periodo carcerario, che lo pone al livello di quel Socrate che Gramsci stesso ricordava in un suo articolo giovanile quando affermava che aveva «della cultura un concetto socratico». E che il riferimento a Socrate non fosse soltanto casuale è dato dal fatto che almeno in altre due circostanze Gramsci tornò sul filosofo ateniese con brani tratti da Henri Barbusse e da lui proposti sull'*Ordine Nuovo* del 1919: uno dei due brani era intitolato proprio *Conosci te stesso* (9 agosto 1919) e l'altro *Religione e legge morale* (23 agosto 1919). Detto questo si deve pur trarre una conclusione che renda in qualche modo plausibile la necessità di introdurre Gramsci nelle nostre scuole. Si legga il seguente passo dei *Quaderni del carcere* molto opportunamente richiamato nella circolare ministeriale del maggio scorso:

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 manuale (Q 12, 2, 1549).

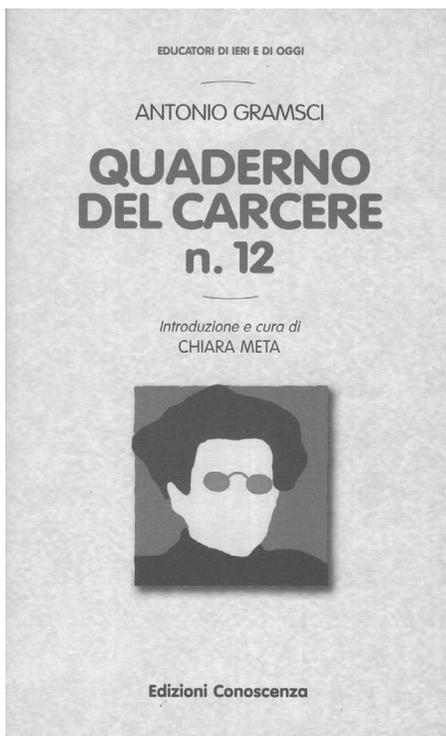
“Lo studio è un lavoro”, afferma Gramsci; la scuola va considerata un lavoro, le ore a scuola sono ore di lavoro senza doverle alternare con altre attività che, automaticamente, verrebbero a privare il lavoro della scuola di quello che esso è nella realtà: appunto, lavoro. Nella scuola di oggi, a differenza di quanto accadeva nella scuola riformata gentiliana, divisiva per principio, il lavoro è nell'aula sia essa di Istituto tecnico sia essa di Liceo classico; in entrambi i casi il lavoro che si svolge parte da un identico principio educativo esprimibile nel modo seguente:

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 età. [Lettera al figlio, ndr].

Cosa si fa per stare seduto tanto tempo e per mettere in funzione i propri pensieri? Si studia disinteressatamente e questo è il motivo che supera tutti gli altri appena messi in evidenza che pongono la necessità di inserire Gramsci nei programmi delle scuole medie superiori. Cosa c'è di meglio della lettura di qualche lettera del carcere per attivare il pensiero sganciandolo dalla falsa opinione

che le verità risiedano nel *tablet*, nel cellulare o nello smartphone e ponendo, perciò, il dubbio come fonte di ricerca disinteressata? Questa riflessione, come può apparire, e Parmenide ha insegnato a diffidare dell'apparenza, non riconduce al modello di un dinosauro ostile ai cambiamenti e alle novità; semplicemente lo studio, per essere disinteressato, non va banalizzato e non va facilitato. Deve essere quello che è, cioè un lavoro. Gramsci-studio-lavoro vanno insieme e possono preparare una generazione di cittadine e cittadini di nuovo profilo, sottratte/i al senso comune corrente e capaci di proporre un nuovo senso comune dell'inclusione, della discussione, del confronto e della democrazia. ■



L'educazione e la formazione sono due temi rilevanti e ricorrenti nella riflessione gramsciana. Sono affrontati con sorprendente modernità in particolare nel *Quaderno del carcere n. 12* che costituisce l'oggetto di questo volume.

Gramsci critica in particolare l'impianto della riforma Gentile del 1923, fortemente elitario, che esclude dall'accesso ai saperi più elevati le classi popolari.

La passione pedagogica di Gramsci si manifesta anche in tanti articoli precedenti la sua prigionia e nelle lettere alla moglie. Al centro dei percorsi formativi c'è la persona, per questo auspica “una scuola che non ipotечи 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”.

Gramsci al contrario, pensa a una scuola *attiva* e *creativa*, rivolta a tutti e capace di sviluppare, in modo completo, la facoltà dell'essere umano. Cosicché solo dalla critica e dalla riforma del senso comune diffuso, a suo avviso, potrà scaturire una nuova visione della cultura intesa come strumento di emancipazione dalla subalternità e patrimonio universalmente condiviso. [dalla IV di copertina]

pp. 104 euro 12,00 - Edizioni Conoscenza, 2018

l'istruzione è educazione

QUALE SCUOLA NELLA SOCIETÀ DI MASSA?

DARIO RAGAZZINI

Università degli studi di Firenze

Il testo dell'annotazione 2 dei *Quaderni del carcere* n.2 è imperniato su un grappolo di considerazioni. Tra esse quelle relative alla democratizzazione del sistema scolastico (per usare una formula oggi corrente), intendendo democratizzazione come obiettivo, come forma strutturante, e come modalità intrinseca. Con la precisazione-intento che democratizzazione non è – non deve essere – svilimento e abbassamento di livello. Con l'ulteriore precisazione che l'obiettivo e criterio della valutazione del livello è la capacità di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige.

La scuola tradizionale è stata oligarchica perché destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti, destinata a sua volta a diventare dirigente: ma non era oligarchica per il modo del suo insegnamento. Non è l'acquisto di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori che dà l'impronta sociale a un tipo di scuola. L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un

tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovanetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige

Nella nota precedente dello stesso quaderno 12, cioè nella nota 1, aveva scritto:

Si può osservare in generale che nella civiltà moderna tutte le attività pratiche sono diventate così complesse e le scienze si sono talmente intrecciate alla vita che ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti e quindi a creare un gruppo di intellettuali specialisti di grado più elevato, che insegnino in queste scuole. Così accanto al tipo di scuola che si potrebbe chiamare "umanistica", ed è quello tradizionale più antico, e che era rivolta a sviluppare in ogni individuo umano la cultura generale ancora indifferenziata, la potenza fondamentale di pensare e di sapersi dirigere nella vita, si è andato creando tutto un sistema di scuole particolari di vario grado, per intere branche professionali o per professioni già specializzate e indicate con precisa individuazione. Si può anzi dire che la crisi scolastica che oggi imperversa è appunto legata al fatto che questo processo di differenziazione e particolarizzazione avviene caotica-

mente, senza principii chiari e precisi, senza un piano bene studiato e consapevolmente fissato: la crisi del programma e dell'organizzazione scolastica, cioè dell'indirizzo generale di una politica di formazione dei moderni quadri intellettuali, è in gran parte un aspetto e una complicazione della crisi organica più comprensiva e generale. La divisione fondamentale della scuola in classica e professionale era uno schema razionale: la scuola professionale per le classi strumentali, quella classica per le classi dominanti e per gli intellettuali. Lo sviluppo della base industriale sia in città che in campagna aveva un crescente bisogno del nuovo tipo di intellettuale urbano: si sviluppò accanto alla scuola classica quella tecnica (professionale ma non manuale), ciò che mise in discussione il principio stesso dell'indirizzo concreto di cultura generale, dell'indirizzo umanistico della cultura generale fondata sulla tradizione greco-romana. Questo indirizzo, una volta messo in discussione, può dirsi spacciato, perché la sua capacità formativa era in gran parte basata sul prestigio generale e tradizionalmente indiscusso, di una determinata forma di civiltà.

Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola "disinteressata" (non immediatamente interessata) e "formativa" o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di signori e di donne che non devono pensare a prepararsi un avvenire professionale e

di diffondere sempre più le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminate. La crisi avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea: scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo.

È da tener presente la tendenza in sviluppo per cui ogni attività pratica tende a crearsi una sua scuola specializzata, così come ogni attività intellettuale tende a crearsi propri circoli di cultura, che assumono la funzione di istituzioni postscolastiche specializzate nell'organizzare le condizioni in cui sia possibile tenersi al corrente dei progressi che si verificano nel proprio ramo scientifico. Si può anche osservare che sempre più gli organi deliberanti tendono a distinguere la loro attività in due aspetti "organici", quella deliberativa che è loro essenziale e quella tecnico-culturale per cui le questioni su cui occorre prendere risoluzioni sono prima esaminate da esperti ed analizzate scientificamente. Questa attività ha creato già tutto un corpo burocratico di una nuova struttura, poiché oltre agli uffici specializzati di competenti che preparano il materiale tecnico per i corpi deliberanti, si crea un secondo corpo di funzionari, più o meno "volontari" e disinteressati, scelti volta a volta nell'industria, nella banca, nella finanza. È questo uno dei meccanismi attraverso cui la burocrazia di carriera aveva finito col controllare i regimi democratici e i parlamenti; ora il meccanismo si va estendendo organicamente e assorbe nel suo circolo i grandi specialisti dell'attività pratica privata, che così controlla e regimi e burocrazia.

È, questo, un testo ricco e complesso, che non cessa di suscitare reazioni e interazioni nel lettore contemporaneo, in una sorta di dialogo a distanza di tanti anni. Di questa pagina vorrei sottolineare l'osservazione secondo la quale «le attività pratiche sono diventate così complesse e le scienze si sono talmente intrecciate alla vita...». C'è la descrizione di fenomeni in atto che sembrano a Gramsci delineare una tendenza di lungo periodo, la quale ridefinisce aspetti già presenti in passato in forme minori e meno complesse, ed ora invece più marcate e nuove. Si pensi al legame tra attività pratiche e professioni, là dove le une ridefiniscono le altre e le altre organizzano e compongono le prime.

Gli specialismi, le attività, le professioni

Si pensi alla gerarchie funzionali di relazioni tra le professioni: dove finisce una e dove comincia la contigua, in una combinazione reciproca? Si pensi ai contenuti delle professioni: che cosa è che fa di una attività una attività professionale?

Lo scenario è quello di uno sviluppo iniziale di processi che sembrano a Gramsci di grande portata e durata (e tali saranno e sono tutt'ora), in un crescente legame tra scienza e vita, seconda una formula forse ripresa da alcune formulazioni di De Sanctis, ma sviluppata in forma nuova e diversa.

Gramsci percepisce un processo iniziale in atto, che gli sembra destinato a essere caratterizzante, di legame tra scienza e vita, intendo per scienza anche la tecnica-scienza e considerando quanto e come essa diventa costitutiva del quotidiano e dell'umano, in una so-

cietà divisa in classi e ceti, e divisa in attività e professioni. Dunque non solo scienza, ma anche tecnologia, non solo scienza, ma anche scienza applicata.

Si pensi allora a cosa diventa in tale scenario l'intento della pagina dalla quale siamo partiti, relativo all'obiettivo di portare tutti alla capacità di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige. Leggiamo inoltre: «ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti e quindi a creare un gruppo di intellettuali specialisti di grado più elevato, che insegnino in queste scuole». In questa constatazione, prima nasce e si sviluppa una attività pratica, poi la formazione finalizzata e poi la formazione intenzionale.

Questa frase mi ha sempre avvinto. Saltando a oggi potremmo dire che prima nascono gli "smanettoni" che programmano, poi i programmatori e poi le scuole per programmatori, prima (in occidente) le pratiche pionieristiche di agopuntura e poi le scuole di agopuntura e con esse gli insegnanti e poi i formatori di insegnanti, prima i tatuaggi e poi le scuole di tatuatori, prima il giornale e i giornalisti e poi le scuole di giornalismo, prima i cuochi o poi le scuole di cucina e via esemplificando.

Muta quantità, qualità e relazioni entro le quali le attività si svolgono e diventano professioni e le mutazioni di quantità, qualità, contenuti e relazioni nella gerarchia professionale. Come da un cuoco di casa che apre la porta e fa una bettola, si passa al cuoco professionale?

Nel testo di Gramsci non c'è cenno, ma forse – ripeto forse – è implicito, che in questa procedura c'è uno sviluppo di forme di normatizzazione giuridico-formale che fa passare la prassi da pratica spontanea a pratica codificata: cos'è un

l'istruzione è educazione

tatuatore, cosa può fare? Come? Quali certificazioni deve avere? Chi rilascia le certificazioni etc. e dunque ancor prima una definizione della professione: Cos'è un cuoco? Quali garanzie deve dare il suo lavoro? Entro quali processi gerarchici di lavoro si inserisce e quali le sue responsabilità (acquisti? conservazione? trattamento? somministrazione? igiene? chi decide il menu? chi è responsabile – e di cosa e verso chi –?) Analogamente per la professione di giornalista, e per quella di programmatore e via dicendo secondo molti esempi possibili specificati e differenziati.

Questi processi oggi sono smisurati: dal ballo alla gestione del magazzino, dal parucchiere all'estetista, con quadruplo processo: a) ridefinizione delle professioni in atto (il medico che diventa agopuntore, l'archivista che diventa documentalista cogestore di database); b) granulazione delle funzioni professionali: decisione sulle forme della archiviazione, loro traduzione in maschere di input, selezione e scarto dei documenti da archiviare, codificazione di record, immissione di dati, controllo e sviluppo di thesauri per le queries, costruzione di banche dati, conservazione e garanzia di accesso dei dati (*backup* e conversioni di formato etc.); c) creazione di attività formativa esterne, o parallele alla scuola o con essa integrate con conseguente problema; d) costruire un sistema interconnesso.

La formazione professionale cambia forma e sostanza, sia quella alta che quella bassa, da una parte modificando i propri contenuti in relazione ai mutamenti professionali (la radiologia che diventa analisi per immagini, con le nuove figure dell'ecografo etc.), la dattilografia che diventa scrittura al computer (*word*

processing) etc, e dall'altra nascendo da pratiche tutte esterne alla scuola.

Da qui nascono gli interrogativi sul sistema scolastico (forme, contenuti, funzioni, etc)...

Anche ammettendo che la mia lettura enfattizzata o sovraccarichi il testo di implicazioni, occorre rilevare la formidabile sensibilità dell'autore nel percepire e rilevare problematiche destinate a divenire rilevanti e costanti.

Il legame scienza-vita

Dal questo brano e da quello precedente, e da altro passo qui non citato, è posto il problema del nuovo assetto di discipline che possa costituire il perno, il nucleo centrale della scuola. Contenuto delle professioni non è quello delle funzioni e delle pratiche, ma quello della consapevolezza scientifica delle pratiche. Tecnologia scientifica e non applicazione tecnica, scientifica critica e non meccanica. Non più umanistico, ma storico-scientifico, non sarà facile...

Nella nota 2 del quaderno 12 (la stessa da cui siamo partiti) si legge:

Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedagogia idealistica e se ne vedono già gli effetti nella scuola riorganizzata da questa pedagogia. Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un "meccanico recipiente" di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene "astrattamente" negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicistica. Il "certo" diventa "vero" nella coscienza del fanciullo. Ma la co-

scienza del fanciullo non è alcunché di "individuale" (e tanto meno di individuato), è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio ecc. La coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici: il "certo" di una cultura progredita, diventa "vero" nei quadri di una cultura fossilizzata e anacronistica, non c'è unità tra scuola e vita, e perciò non c'è unità tra istruzione e educazione. 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.

Dunque: nuovi contenuti, nuova intuizione della cultura e del sapere. La riforma Gentile aveva insistito sulla educazione-formazione (spirituale, filosofica etc.), il testo di Gramsci insiste sul nuovo legame scienza-vita e nuovi intrecci non più tradizionalmente umanistici di materie (sia perché le materie hanno una relazione diversa tra loro, sia perché – punto poco segnalato – esse cambiano al loro interno).

Il presupposto dell'approccio gentiliano o idealistico era, secondo Gramsci, la insistenza sulla educatività astratta (egli scrive). Al contrario educazione e istruzione sono interconnesse. Addirittura, sembra dire, i contenuti della istruzione sono portatori di educazione essi stessi: trasmettere una informazione, vuol dire anche trasmettere notizie su

come essa è ricavata (quali procedimenti validano la affermazione: logici, fattuali, sperimentali, etc.), con quali sistemi di rilevamento dati e argomentazione sono prodotti, dunque il sapere è inteso come dati-informazioni + procedure di produzione e verifica dei risultati (dalle ipotesi alle conclusioni): è un sistema di sapere che non è puro dato, ma risultati e strumenti insieme. La formula di Vico (vero e certo) è qui usata da Gramsci per indicare proprio questo: il vero è qualcosa di proposto per assoluto (il suo antinomico è falso), mentre il certo è il risultato di procedimento di accertamento, esonibili, ripetibili, modificabili, criticabili, non come assunti a priori, ma come portati di procedure e argomentazioni e esperimenti. Qui il sapere è formazione.

In questo, senza nessun appiglio filologico, mi piacerebbe vedere una eco delle osservazioni di Epicuro, il quale in più passi e luoghi afferma il legame tra sapere, visione del mondo e percezione di sé... (da qui mi piacerebbe intravedere anche una eco direttamente marxiana...).

Inoltre tali dati-informazioni-procedure impattano sulla cultura e sul sapere di chi apprende, con attriti o conferme che producono gli aggiustamenti soggettivi che chiamiamo educazione. Un processo nel quale – dice il testo, anche in altri passi – gran peso ha la formazione precedente, la cultura di provenienza, nella quale e con la quale chi impara incorpora aggiungendo o criticando o modificando.

Cade qui un richiamo alla concezione dell'uomo di Gramsci, il quale la vede come relazionale e stratificata, nelle e dalle esperienze e forme culturali, che denotano e connotano sia l'interpersonale che l'intrapsichico; la comprensione

di sé come riepilogo critico e riorganizzante delle molecole che compongono la personalità.¹

Gramsci si interroga, per ricalcare sue espressioni, su come sia possibile che ciascuno diventi un moderno Leonardo da Vinci nella nuova società di massa, con il massimo di individualità nella società delle uniformità (che per Gramsci è un dato di fatto, ormai ineludibile).

La storia soggettiva e le sue relazioni con le visioni del mondo anche e soprattutto espresse nelle relazioni interumane costituiscono l'individuo. È questo individuo, bambino, adolescente, adulto, che "va a scuola", che dialoga e interagisce con essa.

Qui Gramsci attribuisce un ruolo decisivo alla scuola, in quanto intervento pubblico di formazione dei nuovi cittadini (uso formule odierne). E in quanto portatrice del moderno e dell'emancipazione.

Oggi la scuola non è più la depositaria del sapere e la trasmittitrice primaria ed esclusiva: proprio le considerazioni sulle molte società delle quali ciascuno fa parte (altra formula gramsciana) richiamano le altre formazioni. Oggi le informazioni arrivano agli alunni dalle fonti più varie e disparate, e il compito della scuola diviene quello non più solo (non dimenticare) di trasmettere il sapere accreditato, ma di organizzare le informazioni che arrivano da tutte le parti, di criticarle – nel senso di renderle criticabili facendo emergere e capire le procedure di fatto con le quali le informazioni e le notizie sono elaborate e trasmesse. La scuola come dipanatrice critica di sapere emancipante rispetto alla cultura e alla ricerca e rispetto alla *naïveté* e alla antropologicamente spontanea reazione di chi apprende. Da qui il ruolo dell'inse-

gnate, non già demiurgo astratto (di impostazione idealista) ma – in forma amichevole-collaborativa – stimolatore, emancipatore stimolatore.

Quanto questo possa essere formalizzato oggi in protocolli formali è un altro discorso. Ma la soggettività critica resta la risorsa più utile e gratificante per chi insegna e per chi apprende. ■

NOTA

1. In un mio libro sull'argomento *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci* ho cercato di mostrare come questo sia un progetto o un programma di elaborazioni che egli considera indispensabile e del quale traccia alcuni tratti, senza avere la pretesa di essere uno psicologo, con una impostazione di grande suggestione.

gli studi di mario alighiero manacorda

L'ALTERNATIVA PEDAGOGICA

CARMELA COVATO

Università degli Studi "Roma Tre"

“Può essere ancora utile Gramsci – si chiedeva Manacorda nel 2000 – al di là del suo valore storicamente consacrato, a oltre sessant'anni dalla sua morte e ad oltre cinquanta dalla sua riscoperta, oggi che, all'inizio del terzo millennio, le cose del mondo sono alquanto cambiate?».

La questione trova una risposta affermativa che scaturisce soprattutto dal considerare tuttora irrinunciabile una riforma della scuola capace di coniugare l'istanza della laicità a quella dell'uguaglianza sociale. Osserva, infatti, Manacorda: «Eh sì, Gramsci potrebbe ancora servire: il suo rimprovero alla rinuncia dei laici è valido ancora oggi, la sua prospettiva è ancora da attuare».

Ripensare Gramsci e riflettere sulla portata delle sue considerazioni relative alla funzione sociale ed egemonica della scuola e dell'educazione è, ancora oggi, un tema di grande attualità.

La recente pubblicazione di un volume di Massimo Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, ha avuto, fra l'altro, il merito, sulla base di una vasta indagine che fa soprattutto riferimento, ma non solo, ai *Quaderni del carcere*, di dare nuova vita alla riflessione sull'apporto di Antonio Gramsci alla questione educativa, come tema che percorre l'intera sua opera e con l'intento di ricostruirne una rinnovata lettura pedagogica.

Scopo dell'autore è andare oltre la lunga rimozione del pensiero gramsciano verificatasi, nel nostro Paese, nella coscienza politica e culturale degli ultimi decenni. L'oblio, perpetrato specialmente in Italia a partire dagli anni Ottanta del Novecento, del pensiero gramsciano e, più in generale, della tradizione marxista, ha avuto effetti molto discutibili dal punto di vista conoscitivo ed è certamente legato a ragioni complesse di carattere storico e politico. Se, da una parte, si è voluto sostenere che esso allude positivamente al tramonto di una lettura dottrinarista di questa tradizione di pensiero, dall'altra, rappresenta indubbiamente una conferma del permanere, nei modelli culturali dominanti, di forme di subalternità a mode culturali ambigue – sostanzialmente ostili alla trasformazione della vita sociale in senso democratico ed egualitario – e a nuovi sottaciuti ideologismi.

La riflessione sul pensiero pedagogico

La questione pedagogica rappresenta una rimozione nella rimozione.

È davvero singolare che nel recente Convegno di Studi Internazionale promosso dall'Istituto Gramsci e dall'Istituto dell'Enciclopedia italiana Treccani, in occasione dell'ottantesimo anniversario dalla morte di Gramsci *Egemonia e mo-*

dermità (Roma, Treccani, maggio 2017) non sia stato dato al tema della scuola e dell'educazione uno spazio adeguato dal punto di vista ermeneutico e interpretativo. O sarebbe meglio dire che non sia stato dato nessuno spazio. Una dimenticanza? Si tratta della subalternità degli intellettuali e degli specialisti del pensiero di Gramsci a una visione della pedagogia come scienza minore o invece dell'incredibile dimenticanza di un aspetto molto rilevante del pensiero di Gramsci, centrato sulla convinzione, da lui a lungo argomentata, che la relazione educativa è un rapporto di egemonia e che, come tale, pervade l'intera società?

Come è noto, si deve soprattutto a Mario Alighiero Manacorda, nel difficile clima culturale e politico degli anni Sessanta, segnato da aspre controversie ideologiche ma anche da forti tensioni ideali, l'aver introdotto, all'interno del dibattito pedagogico italiano, una rilettura della questione educativa del tutto alternativa alle tradizioni teoriche più consolidate, ma, allo stesso tempo, criticamente vigile nei confronti delle innovazioni implicite nelle riflessioni e nelle esperienze influenzate dall'attivismo e dal pragmatismo deweyano, "scoperti" in Italia solo nel secondo dopoguerra, dopo la sconfitta del fascismo.

Manacorda, infatti, sulla base di un attento lavoro filologico e critico, principalmente rivolto alle opere di Marx, Engels e Gramsci, ha tracciato le linee di un ri-

pensamento del discorso educativo basato su una concezione emancipativa della storia e su una visione del rapporto fra teoria e prassi che rende radicalmente impossibile ridurre la teoria a speculazione e la prassi a semplice “esperimento”, come sembrava poter accadere in una concezione pragmatistica dell’esperienza. Il suo itinerario di ricerca è scandito dalla pubblicazione di alcune opere davvero fondamentali nel dibattito pedagogico degli anni Sessanta e Settanta: *Il marxismo e l’educazione*, 3 voll., Roma, Armando, 1964; *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966; *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando, 1970; *L’alternativa pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

Riflettere sulla scuola come “apparato ideologico” di Stato, per usare la fortunata riproposizione di una nota tesi gramsciana formulata da Louis Althusser, o sull’educazione come fenomeno inevitabilmente collegato alle contraddizioni di una società a sviluppo capitalistico, ha significato, per Manacorda, elaborare un nuovo percorso interpretativo e sollevare questioni che, se per molti versi appaiono ancora oggi irrisolte, hanno avuto il merito di sottolineare l’illusorietà di ogni riformismo riduttivamente confinato nei paradigmi di un discorso pedagogico autoreferenziale. Sottrarsi a questo limite, inoltre, ha consentito di proporre un pensiero sull’educazione inserito in una visione sociale complessiva, restituita a temi irrinunciabili, quali il rapporto fra scienza e società, natura e storia, scuola ed economia. D’altra parte, una delle principali ricadute pedagogiche della riflessione marxiana, che affronta fuori da un orizzonte pedagogico temi ad alta densità educativa, riguarda, come è stato sottolineato da Manacorda, il problema

del rapporto fra istruzione e lavoro, non risolto nei termini di una mera questione di esperimento pedagogico e di riforma istituzionale, ma connesso alla rifondazione del soggetto e, dunque, ricondotto alla grande questione dell’alienazione che colpisce sia “il lavoratore” sia “il capitalista”, ambedue sviliti nella categoria di “uomo economico” perché subordinati, in forme diverse, alle esigenze della produzione capitalistica. Ne scaturisce un progetto di trasformazione della realtà che all’uomo unilaterale, ovvero limitato, privato della propria natura, spogliato da ogni manifestazione personale, appropriato a una funzione unilaterale, annesso a una operazione di dettaglio, sussunto sotto rapporti di classe determinati, fisicamente spezzato e spiritualmente abbruttito, ridotto a frammento del suo stesso corpo, si contrappone («l’uomo onnilaterale (ovvero universale, totale, multilaterale, sviluppato completamente, pienamente, liberamente, in tutti i sensi)»).

Da queste riflessioni si può far derivare con chiarezza quanto fuorvianti siano le interpretazioni economicistiche del pensiero marxiano che, al contrario, ha inteso progettare una emancipazione umana dalle strettoie di un economicismo generato dal sistema capitalistico dei mezzi di produzione.

Il concetto di egemonia

La questione viene riproposta con forza e in termini del tutto nuovi da Antonio Gramsci in quel grande laboratorio culturale, inter e trans-disciplinare, che sono i *Quaderni del carcere*, qui presi in esame nell’edizione a cura di Valentino Gerratana, un’opera che soprattutto in Italia – come si è detto – è stata oggetto

di un’ambigua rimozione culturale, a partire dagli anni Ottanta.

Ma il rapporto pedagogico – scrive Gramsci nei Quaderni – non può essere limitato ai rapporti specificamente “scolastici”, per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari “maturo” e sviluppando una propria personalità storicamente culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell’interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, nell’intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali.

Ne derivano le note considerazioni sulla centralità della questione dell’egemonia e sulla funzione degli intellettuali, dalle quali scaturisce l’assoluta originalità della sua proposta educativa. Proprio a partire dal concetto di egemonia, collegato a una nuova concezione della cultura e della conoscenza, maturano le implicazioni pedagogiche più significative del discorso gramsciano e, insieme, il nucleo concettuale stesso della sua interpretazione del materialismo storico.

La scuola dell’Italia post-unitaria, ad esempio, gli appare fortemente connotata, fin dai suoi esordi, dal grande divario fra ceti dirigenti e masse, accentuato dalla multiforme diseguale eredità pre-unitaria e da una forma di dominio culturale (egemonico-coercitivo), quale espressione di un sapere elitario e ristretto, di cui si fece

gli studi di mario alighiero manacorda

interprete in molte occasioni anche la sinistra laica e liberale. Manca, secondo Gramsci, nel processo di unificazione del paese gestito da una minoranza elitaria, preceduto da quella rivoluzione passiva che caratterizzò, a suo avviso, l'esperienza risorgimentale, il "popolo-nazione" come soggetto politico protagonista di una emancipazione sociale e culturale risoltasi troppo spesso in un'alfabetizzazione subita. Al contrario, egli pone il problema, teorico e politico, di una partecipazione collettiva alla trasformazione della vita sociale, sulla base della formazione di un nuovo "blocco storico" fra intellettuali e masse, alternativo a quello dominante e capace di dirigere la società.

Nella scuola, ma anche in "altre vie educative", Gramsci individua uno degli osservatori più significativi per un'analisi delle modalità di assimilazione delle masse a forme di sapere che sono l'espressione dell'egemonia di un ceto ristretto di intellettuali. Ad esempio, a proposito della Riforma Gentile del 1923, non mette tanto in discussione i possibili aspetti di innovazione pedagogica, ma soprattutto una filosofia sociale fortemente gerarchica e selettiva:

L'aspetto più paradossale è che questo tipo di scuola viene predicata come democratica, mentre invece non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi.

Nell'elaborare la sua "alternativa pedagogica", Gramsci non si rifugia, tuttavia, come sottolinea Manacorda, nell'attesa di una società dell'avvenire liberata dalle diseguaglianze, ma individua proprio nelle istituzioni formative uno dei terreni di costruzione di una nuova egemonia da parte dei ceti tradizionalmente "diretti". La sua

proposta di una scuola attiva e creativa, destinata a tutti e fondata sul rapporto fra istruzione e lavoro, ha come obiettivo principale quello di rendere ogni individuo "contemporaneo" alla sua epoca, sulla base di una formazione umanistico-scientifica e tecnologica. Si allude, dunque, a una formazione unitaria, che superi le stratificazioni anacronistiche e folcloriche presenti nel modo di pensare delle masse, ma anche il carattere angusto dei modelli culturali elitari. Si tratta, insomma, di un progetto scolastico nuovo o meglio di un "principio educativo e pedagogico originale", poiché, come ha sottolineato Manacorda, «Gramsci colloca la scuola al centro della duplice azione di egemonia (verso gli intellettuali e le masse), sottolineando l'importanza che un programma scolastico e un principio educativo hanno per il successo di questa azione».

L'interesse di Gramsci nei confronti della cultura umanistica, che si esprime fra l'altro nelle sue riflessioni sulla funzione pedagogica dell'insegnamento del latino, è costantemente proiettato nella ricerca di un nuovo principio educativo che superi ogni spontaneismo innatista di matrice rousseauiana e anche il carattere anacronistico del sapere scolastico.

Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equivalenti di educazione e formazione generale della personalità.

In Gramsci è costante la preoccupazione nei confronti del ruolo degli intellettuali e dell'elaborazione di una alternativa pedagogica rispetto alla tradizione cattolica, al carattere di classe

della scuola gentiliana ed anche a ogni spontaneismo di matrice rousseauiana presente, a suo avviso, nell'attivismo e in quelle prime forme di "scuole nuove" realizzate negli Stati Uniti e in Europa, conosciute da lui solo parzialmente, che gli apparivano anch'esse elitarie e snobistiche. Sia le pedagogie libertarie sia l'antiozionismo idealistico gli appaiono discutibili espressioni di una visione metafisica della persona umana e delle sue presunte innate potenzialità. Lo spontaneismo presuppone una visione storica degli individui e, quindi, un'involuzione:

[...] si immagina che nel bambino il cervello sia come un gomitolino che il maestro aiuta a sgomitolarlo. In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura per dominarla e creare "l'uomo attuale alla sua epoca"

Una cultura creativa per una civiltà avanzata

C'è un legame, nel pensiero gramsciano, fra la costruzione di un nuovo blocco storico, come condizione di nuovi e più avanzati modelli di civiltà, individuali e collettivi fondati sull'elaborazione di un sapere nuovo e democratico, e la riforma morale dei singoli, basata su una sorta di ricostruzione dell'inventario di se stessi e delle diverse etiche latenti in ogni coscienza. Scaturisce anche da questa convinzione, la centralità politica e culturale della dimensione educativa e della proposta di una scuola unitaria che implichi

l'inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale, non solo nella scuola ma in tutta la società civile. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto.

Viene posta così l'istanza dell'elaborazione di una forma di civiltà più avanzata, in una sintesi unitaria fra patrimonio umanistico e storico, da una parte, e conoscenze scientifiche (e tecniche) connesse allo sviluppo dell'industrialismo, dall'altra. La vera creatività culturale di un popolo si realizza, per Gramsci, soltanto nel superamento di qualsiasi forma di sapere subalterno, folclorico, frantumato, anacronistico e contraddittorio, subito da un popolo che

sente ma non sa. Creativo occorre intenderlo, quindi, nel senso "relativo" di pensiero che modifica il modo di sentire del maggior numero e, quindi, la realtà che non può essere pensata senza questo maggior numero.

Sulla base della convinzione che ogni uomo è un intellettuale, anche se non svolge nella società la funzione di intellettuale, la scommessa pedagogica gramsciana consiste nello stabilire un nesso fra la scuola e una nuova organizzazione del sapere come espressione anche di nuovi rapporti sociali. L'attenzione costante rivolta da Gramsci alla cultura espressa dai ceti popolari non indulge mai, come ha ben messo in evidenza Manacorda, verso forme di adesione acritica ai suoi contenuti, ma è piuttosto proiettata verso la demistificazione di ogni esaltazione populistica, e, in quanto tale, antidemocratica del folclore e dell'innatismo.

Il folclore può essere capito solo come riflesso delle condizioni di vita culturale del popolo, sebbene certe concezioni proprie del folclore si prolunghino anche dopo che le condizioni siano (sembrino) modificate o diano luogo a combinazioni bizzarre [...]. Anche il pensiero e la scienza moderna danno continuamente luogo al "folclore moderno", in quanto certe nozioni scientifiche e certe opinioni, avulse dal loro complesso e più o meno sfigurate cadono continuamente nel dominio popolare e sono "inserite" nel mosaico della tradizione [...].

La questione si pone dunque come passaggio dal folclore e dal senso comune a una cultura creativa in cui la scienza occupa un posto fondamentale, ma vista anch'essa nella sua storicità e non come una nuova metafisica. Gramsci sostiene sì che l'affermarsi del metodo sperimentale separa due mondi, due epoche e inizia il processo di dissoluzione della teologia e della metafisica e di sviluppo del pensiero moderno il cui coronamento è la filosofia della prassi, ma allo stesso tempo evidenzia i limiti di una accezione dogmatica o rigidamente specialistica del linguaggio scientifico. E il discorso sulla scienza si ricollega ulteriormente al problema dell'industrialismo, considerato come la forma più avanzata di uno sviluppo produttivo che ha trasformato anche, sebbene in forma coercitiva, i costumi e i comportamenti individuali e dal quale è impossibile prescindere pur operando in una prospettiva sociale diversa, che egli definisce come l'avvento di un «americanismo non di marca americana».

Anche l'industrialismo si presenta, dunque, come un rapporto educativo-

egemonico; come un rapporto produttivo destinato a trasformare la mentalità collettiva. Il superamento di un modello di società imposto in forme autoritarie e costrittive, oltre che fondato sulla divisione del lavoro, sfocia in un'altra categoria concettuale e politica centrale nel pensiero gramsciano, quella di «conformismo dinamico». Non si può, infatti, non aderire a un modello, non «conformarsi» a un tipo di civiltà, ma occorre poter scegliere e che tutti partecipino alla sua elaborazione.

Si pone così il problema del «conformismo imposto» e di quello «proposto». Scrive:

Sul «conformismo» sociale - scrive Gramsci - occorre notare che la questione non è nuova e che l'allarme lanciato da certi intellettuali è solamente comico. Il conformismo è sempre esistito, si tratta, oggi, di una lotta tra due conformismi, cioè di una lotta di egemonia, di una crisi della società civile.

In questa lotta fra due conformismi, fra quello imposto e quello dinamico, democraticamente costruito dal basso, si esprime, secondo Manacorda, la sintesi gramsciana fra due dimensioni presenti nella ricerca di un nuovo principio educativo che leghi una nuova organizzazione della cultura alla prospettiva di una trasformazione in senso socialista ed egualitario della società. ■

riflessioni su gramsci e dewey



LA FORMAZIONE DELL'UOMO

CHIARA META

Università degli studi di "Roma Tre"

Per comprendere appieno la complessità della riflessione educativa, nel pensiero di Antonio Gramsci, andrebbero riletti molti articoli giovanili; quelli anteriori al 1920 quando compiva il suo apprendistato giornalistico per la pagina torinese del quotidiano socialista l' "Avanti!" e per il settimanale il "Grido del popolo".

In numerosi articoli Gramsci si fa portavoce della necessità di istruire le masse. Del resto nel tornante storico tra la fine dell'Ottocento e i primi del Nove-

cento, come noto, gli Stati nazionali sono alle prese con programmi di riforma e diffusione dell'istruzione pubblica "di base" generalizzata.

Lo sguardo di Gramsci è, subito, però, rivolto ai problemi dell'educazione dei lavoratori, del proletariato, di tutte quelle classi sociali che non hanno goduto del "privilegio di istruirsi".

Volendo insistere su questo aspetto della riflessione gramsciana, presente anche nelle note carcerarie e incentrato sul nesso individuo-società, possiamo soffermarci sull'importanza accordata alla

funzione educativa del soggetto. Ma subito occorre chiarire bene cosa si intende per "centralità" della pedagogia nel progetto gramsciano. Come egli argomenta in un luogo dei *Quaderni del carcere*,

il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente "scolastici"» [in quanto] «questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élite e seguaci, tra dirigenti e diretti.

Un aspetto inoltre emerge come tratto caratteristico della pedagogia gramsciana, ovvero quello di essere fondata su una visione storicizzata dell'umano. Nel trasformare, in un passo specifico del *Quaderno 10* § 54, la domanda "che cosa è l'uomo" nell'altra "che cosa l'uomo può diventare?", c'è sicuramente uno spunto anti-kantiano, che rifiuta l'idea di una natura umana originaria; la naturalità di cui l'uomo dispone, infatti, è inglobata nella storicità e nella socialità delle sue azioni ed è in funzione di esse. «L'uomo – scrive ancora Gramsci nel *Quaderno 10* – è l'insieme dei rapporti sociali», non è l'individuo «psicologicamente e speculativamente inteso».

Come ha evidenziato Valentino Gerratana, anche se è vero che tutti gli scritti di Gramsci sono attraversati da tentazioni autobiografiche – nella scrittura gramsciana ricorre infatti con frequenza l'uso di ricordi e annotazioni di questo genere – vi è tuttavia una netta presa di distanza da un certo tipo di autobiografia, vista come atto narcisistico, frutto di un'inutile tentazione solipsistica; allo stesso tempo egli rifiuta una concezione della storia e della politica che muova da un soggetto "presupposto", già istituito autonomamente dalla sola produzione materiale. In questo modo Gramsci ripudia anche l'ipostatizzazione della soggettività collettiva che condanna nel marxismo sociologico di Bucharin, nei *Quaderni*, ma che già negli articoli giovanili individua come tratto caratteristico del marxismo positivista. Gramsci infatti utilizza per descrivere il rapporto dialettico tra "singolo" e "collettività" – individuo e ambiente direbbe il Dewey di *Natura e condotta dell'uomo* –, il concetto di "trasformazione molecolare", in numerosi luoghi dei *Quaderni*, proprio

per evidenziare un approccio antimoralistico alla tematica della persona.

La dimensione sociale dell'essere umano

In questa chiave interpretativa, una prospettiva – come quella gramsciana individua nella relazionalità l'elemento costitutivo della personalità – risulta confrontabile con quella di Dewey: la scoperta della dimensione sociale dell'essere umano è infatti l'elemento centrale della sua riflessione filosofica e pedagogica. In *Natura e condotta dell'uomo* del 1922, ad esempio, egli insorge contro le posizioni unilaterali degli innatisti che ritengono la coscienza, l'io, qualcosa di meramente spirituale, ma anche contro il riduzionismo "ambientalista" alla Spencer, che riduce la coscienza a una serie di stimoli-risposte osservabili. Entrambe le posizioni sono, per il filosofo americano, incapaci di tener conto della reale dinamica dell'esperienza umana e della dimensione sociale dell'io a essa correlata, secondo la quale l'"abitudine" (ovvero il repertorio stratificato di informazioni che ogni singolo trova per così dire sedimentato nella comunità di appartenenza) "coabita" con l'impulso originario e soggettivo proprio di ogni singolo essere umano, nel dirigere la condotta. Dewey insiste, stimolato anche dalla lettura dei Saggi anticartesiani del "fondatore" del pragmatismo americano, Ch. Peirce – il quale aveva rifiutato l'idea di una struttura rigida e fissa del cervello – sul fatto che la mente è qualcosa di "acquisito", non trovandosi nel novero primitivo degli istinti. Così la visione del mentale come un'ipostasi astratta, egli ripete nell'opera, aveva costituito l'ultimo baluardo

di tutti i conservatori. Se infatti la mente è concepita come un dato "originario", la vita sociale appare come una sua derivazione e non come un elemento interagente e causante. Il concetto di "dato naturale", proprio dell'innatismo scienziasta, nasconde un'ideologia retriva e conservatrice, e un progetto di ordine sociale fondato sul mantenimento dello *status quo* contrario al "dinamismo" della società democratica.

Dopo queste premesse, possiamo considerare il tema specifico della scuola nei nostri autori, prendendo come punto di riferimento due luoghi particolarmente significativi: il *Quaderno n. 12*, per quanto riguarda Gramsci, e *Democrazia ed Educazione*, per quanto riguarda Dewey.

Il modello educativo

Alla base del pensiero strettamente pedagogico gramsciano vi è una presa di posizione netta contro le pedagogie della spontaneità, nutrite, a suo dire, di spirito illusoriamente libertario e pseudoilluministe. Ciò non di meno la posizione gramsciana si sgancia da una prospettiva di pedantesco pedagogismo, come egli stesso evidenzia in un passo del *Quaderno 10*, § 44, in cui dichiara che il rapporto maestro-allievo non può puntare sulla libertà di pensiero e di espressione del discente, poiché è l'unica forma di rapporto in grado di sollecitare quella nuova figura di «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». In sostanza il compito fondamentale che Gramsci assegna alla scuola, come istituzione, è proprio quello

riflessioni su gramsci e dewey

di promuovere un modello educativo atto a sviluppare le capacità di comprensione umana. Partendo dalla necessità di informare, al fine di elevare il livello medio di istruzione, essa deve essere in grado di “attivare” le autonome facoltà di critica di ciascun individuo. In tal modo egli ha davanti a sé due obiettivi: da un lato misurarsi con un progetto di riforma, quello gentiliano che egli ha sotto gli occhi, di cui è severamente critico, dall'altra, proprio alla luce della sua polemica, elaborare un progetto alternativo di riforma della scuola.

Gramsci, infatti, critica la riforma Gentile del 1923 perché espressione di un modello di società liberale, legato a una oligarchica partecipazione della politica ormai tramontato e incapace di cogliere la novità di fondo della società moderna, ovvero l'irruzione delle masse nella vita politica. Questo dato impone un ripensamento strutturale delle modalità di istruzione e di trasmissione dei saperi, il quale, lungi dal configurarsi come un ulteriore aumento di specialismi disciplinari (che non fanno altro che ripetere nella pedagogia la divisione cristallizzata della società in classi), promuova invece una riforma organica capace di interpretare a fondo ciò di cui una moderna società fondata sulla democrazia ha bisogno, ovvero la dilatazione della funzione dell'intellettualità.

Proprio su questi temi – ovvero in merito alla necessità di preservare, e diffondere a sempre più estese classi sociali i contenuti della formazione umanistica, pur nel riconoscimento dei problemi politici e organizzativi sollevati dall'esigenza di una nuova formazione tecnico-scientifica adeguata agli sviluppi della società industriale – risiede la possibilità di operare un confronto proficuo

con le posizioni di Dewey; quest'ultimo in un'opera del 1916, dal titolo *Democrazia e Educazione*, sostiene la necessità, in un “regime democratico”, in cui vige «un'uguaglianza tra dirigenti e diretti e in cui tutti gli individui sono potenzialmente governanti», di riformare e diffondere un'istruzione pubblica, fondata sull'idea di una formazione globale dell'individuo, quanto più allargata alla partecipazione di sempre maggiori settori della società, soprattutto di quelli che per secoli sono stati confinati a ruolo, per dirla con Gramsci, di classi subalterne.

Proprio in ragione del fatto che tanto per Dewey quanto per Gramsci queste classi, relegate per secoli ai margini della storia, hanno l'opportunità di diventare governanti, si impone loro la necessità e l'obbligo, di istruirsi e di elaborare una coscienza critica che le sottragga dall'atteggiamento di passività e sottomissione, al potere costituito. In particolare, come è stato sottolineato, Dewey vuole contrapporre al vecchio dogmatismo, per cui tutto l'insegnamento ruotava intorno alla logica dell'ascolto e all'accumulazione nozionistica di dati, a un “nuovo credo pedagogico”. Fondamentale è riuscire a far vivere “natura e società” nell'aula scolastica, al fine di elaborare una cultura critica che sia parola d'ordine della democrazia.

Il nesso tra democrazia ed educazione

Anche Gramsci, nel *Quaderno n.12*, stabilisce un nesso inscindibile tra democrazia (intesa come organizzazione della società in cui vige una corrispondenza tra dirigenti e diretti) ed educazione, analizzando la questione sia da

un punto di vista strettamente economico, in quanto in una società in cui si è abbattuto il privilegio è previsto che «lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari», ma anche, e qui l'assonanza con Dewey sembra forte, da un punto di vista morale, etico.

Inoltre di fondamentale importanza nel progetto educativo di entrambi i pensatori è quello di legare la tematica dell'educazione democratica alla diffusione “dello spirito scientifico”, al fine di superare l'elemento magico e folklorico, tipico delle classi sociali subalterne.

Entrambi infatti, ritengono necessario l'insegnamento della scienza sin dalle scuole elementari, contestando, in tal modo, la visione, di stampo aristocratico, di una presunta cultura “divulgativa” per le masse. Pensando a Gramsci, non può non venire in mente la polemica ingaggiata contro i Patti Lateranensi del 1929 e le ricadute sul piano educativo. Nella concessione dell'insegnamento della religione nelle scuole, Gramsci riscontra l'esempio più lampante della capitolazione dello Stato moderno nei confronti della Chiesa. Esso ha rinunciato alla sua «funzione etica». Inoltre dietro la convinzione, propria anche di Croce, che l'insegnamento della religione nella tenera età sia auspicabile in quanto in linea con lo sviluppo psichico del bambino, Gramsci individua un progetto politico preciso: aderendo infatti al realismo mitologico-cristiano si rinuncia a modificare il senso comune, lo si assume così com'è, non elevandolo e facendolo partecipare al moto di riforma intellettuale-morale idealistica e immanentistica diffusasi agli inizi del Novecento solo tra le classi dirigenti. L'obiettivo è quello di promuovere un progetto educativo capace di condurre i

semplici verso una concezione superiore della vita, al fine di «costruire un blocco intellettuale-morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi di intellettuali».

Per realizzare questo progetto occorre contrastare l'astrattismo. Gramsci, ad esempio, respinge tutta una tradizione educativa di stampo illuminista che, nei fatti, finisce per rinunciare alla critica dell'ambiente sottomettendosi alla sua influenza casuale. In una lettera alla moglie Giulia del 30 dicembre 1930 egli polemizza, a proposito della questione dell'educazione dei figli, con la tradizione razionalista risalente a Rousseau, la quale considera l'educazione un processo teso allo "sgomitamento" di presunte qualità innate della coscienza che l'educatore, come un maieuta, deve solo aiutare a far sorgere.

Vi è da dire inoltre che la critica sia di Gramsci ma anche di Dewey – che rivendica l'importanza della "direzione" da parte dell'educatore nel processo di apprendimento – allo "spontaneismo" pedagogico non si traduce in una legittimazione di metodi coercitivi-autoritari, quanto piuttosto nella rivendicazione di diffondere un nuovo "spirito pubblico", che, per usare una terminologia gramsciana – valida però anche per il filosofo americano – significa educazione alla "socialità", in opposizione a ogni manifestazione di pensiero tesa a legittimare la scissione e il disinteresse del singolo individuo dal resto della collettività cui appartiene.

Alla luce della dialettica esistente tra spontaneità e direzione consapevole all'interno di ciascun individuo, il monito gramsciano è quello di educare a una nuova forma di conformismo, sociale appunto, che sia in grado di esprimere le esi-

genze di una società, quella democratica, in cui tutti sono potenzialmente governanti, quindi necessariamente devono acquisire abiti e comportamenti che siano in grado di disciplinare i loro impulsi individualistici.

Nel *Quaderno n.22*, inoltre, dedicato ad *Americanismo e fordismo* il tema del conformismo si salda alla riflessione sui problemi legati alle nuove forme assunte dall'industrializzazione, i quali inducono a una nuova forma di conformazione tecnica dal basso. Nella formazione dell'uomo nuovo, se da un lato Gramsci ribadisce la sua concezione umanistica, dall'altra accentua le esigenze pratico-organizzative di una cultura proletaria per il ruolo autonomo e responsabile che il proletariato vi esercita e per questa ragione, in essa, la scuola deve puntare allo sviluppo completo delle facoltà mentali. Gramsci, diversamente dagli esponenti della Scuola di Francoforte, non si limita alla denuncia della demolizione istintuale e politica dell'individualità, né della introduzione del taylorismo e della meccanizzazione della vita. Qui si tratta di un processo che è anche di avanzamento, di sviluppo, che prelude a un mutamento antropologico di massa. Il disagio del presente verrà infatti superato se interverrà la creazione di un nuovo nesso psico-fisico di tipo differente da quelli precedenti e che trasformi la coercizione presente in libertà, in una sorta di seconda natura, in quella forma di "abitudine" cui allude anche Dewey quando, in *Natura e condotta dell'uomo*, parla della dimensione sociale degli abiti comportamentali acquisiti storicamente. Dewey in *Demo-crazia ed educazione*, ad esempio, afferma che una concezione educativa più illuminata «considererebbe le attività industriali come mezzi per rendere le risorse intellettuali più accessibili alle masse».

Umanesimo e pensiero scientifico

Come ha giustamente sottolineato Giulio Preti il nesso esistente, nella riflessione deweyana, tra progresso tecnico-scientifico e crescita della società democratica, si spiega soprattutto alla luce della sua profonda convinzione circa la dimensione "umana" che la scienza deve sempre conservare, in questo rifacendosi all'insegnamento della filosofia della scienza rinascimentale fino a Galilei. Sulla scorta dell'insegnamento dei filosofi naturalisti del Rinascimento, Dewey ricongiunge il pensiero scientifico alla vita e al dinamismo psico-biologico del quale è un episodio.

Non potendomi soffermare, in questa sede, sull'analisi del confronto concordanze-divergenze tra i due autori, ciò che comunque in chiusura di questo discorso va ricordato è che si tratta di pensatori appartenenti a famiglie di pensiero politico diverse. Se è vero che entrambi non si oppongono allo sviluppo della tecnica e al progresso della scienza in modo aprioristico ma, al contrario, questi fattori possono diventare utili strumenti per migliorare le condizioni di vita di sempre maggiori strati della popolazione. Come sostiene, in particolar modo Dewey, il progresso può diventare un elemento di democratizzazione. L'impianto teorico cui fanno riferimento rimane diverso.

In Gramsci resta centrale la questione, come ha sottolineato Nicola Badaloni, della separazione tra "produzione" e "rapporto proprietario" che la tecnica non può risolvere da sé; di qui la necessaria saldatura operata dalla "volontà collettiva" in diretto rapporto con lo Stato e con le trasformazioni da operare

in questo. Anche Dewey, a tal proposito, sottolinea il fatto che nell'epoca moderna si registra un allargamento della partecipazione politica, grazie al progresso tecnico e scientifico. Tuttavia, a suo dire, questi fattori da soli non riescono a sprigionare per intero il loro "potere" emancipativo. Ciò deriva dall'appropriazione privata dei prodotti dell'industria e dal dominio del profitto privato, del prevalere dell'interesse particolare sugli interessi pubblici. Sembrerebbe da questo discorso che per il filosofo americano sia necessario procedere a una sorta di socializzazione dei mezzi di produzione, mediante un pubblico controllo della industria e della finanza. Se con questo si allude al fatto che l'economia deve essere programmata e il governo centrale è il luogo naturale della programmazione, possiamo dire che per Dewey lo Stato deve farsi regolatore collettivo, come egli sostiene in *Liberalismo e azione sociale*. Ciò non significa però, come è stato sottolineato, fare del pensatore americano un teorico del socialismo: egli resta un pensatore democratico, fortemente critico sia del liberalismo classico e del suo individualismo radicale, sia delle forme di potere statolatriche e accentratrici.

Inoltre, per Dewey, è possibile, anzi necessario correggere le storture del capitalismo e il suo principio iniquo di redistribuzione della ricchezza, lasciando in

pieci la democrazia; ed è proprio in ragione del nesso che egli stabilisce tra la necessità di una continuità delle istituzioni liberali americane e l'esigenza di una correzione, graduale e progressiva soltanto dell'assetto economico, che egli polemizza con il socialismo, colpevole di adombrare visioni palingenetiche di cambiamento della società. Egli imputa al marxismo, infatti, la responsabilità di annullare il valore dell'incidenza del fattore umano nella storia, criticando quello che, a suo dire, sembra essere il determinismo della monocausalità economica. Ma, nonostante questo, vi è stato chi ha sostenuto che Dewey sia stato nella sua riflessione molto vicino alle tesi del marxismo. Ad esempio, secondo Cornel West, sebbene il filosofo americano abbia rifiutato il determinismo economicista nella spiegazione dei fatti sociali (avversato, anche da Gramsci) ciò non toglie, che la fusione, nella prospettiva del pragmatismo deweyano, delle rivoluzionarie prospettive epistemologiche dei primi interpreti del pragmatismo americano – con tutta la loro carica eversiva di critica della trazione razionalista occidentale – con l'istanza dell'etica sociale, che gli veniva dagli studi hegeliani, realizzò una felice stagione in cui l'intellettuale si pone seriamente il problema della sua partecipazione attiva nella società civile, e ritiene indispensabile stimolare, soprattutto tramite le

agenzie educative come la scuola e i mezzi d'informazione, la partecipazione degli individui all'interno dell'universale politico.

Inoltre la "questione" dell'educazione e degli intellettuali che svolgono la funzione di collegamento fondamentale tra la società civile e politica, viene indicata da West come caratteristica sia della filosofia della prassi gramsciana sia del pragmatismo deweyano. Come ha affermato Eric Hobsbawm, parafrasando le parole di West, Dewey attualizza bene la convinzione marxiana per la quale gli uomini prendono coscienza dei loro compiti sul terreno sovrastrutturale delle ideologie, nel momento in cui si stabilisce una relazione strettissima tra "potere", forma della politica, e "sapere", forma della cultura. In questo quadro Gramsci rappresenterebbe il teorico di un marxismo aperto che rifiuta qualsiasi forma di "economicismo" riduzionista, sottolineando la stretta interdipendenza fra gli elementi "materiali" della struttura e quelli linguistici, simbolico-culturali della "sovrastruttura". Gramsci, in sostanza, non adotta una "teoria unidimensionale del potere" e, con il concetto di "blocco storico", fornisce un modello di spiegazione dei fatti storico-sociali in cui non c'è un fattore "aprioristicamente dominante", per usare le parole di Dewey. ■

“Il vecchio mondo sta morendo. Quello nuovo tarda a comparire. E in questo chiaroscuro, nascono i mostri”.

Antonio Gramsci

GRAMSCI E IL SINDACATO

PINO SALERNO

Grande è l'interesse di Antonio Gramsci per la evoluzione delle organizzazioni politiche, come i partiti e il sindacato, sia pure nella condizione di recluso nel carcere di Turi, dove il fascismo lo confinò fino alla morte. Dinanzi a sé aveva il ricordo dell'esperienza diretta dei moti del biennio rosso torinese 1919-1920, la crisi dello Stato liberale, e l'ascesa e la presa del potere da parte di Benito Mussolini e del fascismo. E la lettura dei grandi classici del sindacalismo rivoluzionario, abbinata all'analisi della nuova forma di produzione capitalistica denominata "Fordismo", mosse la sua riflessione verso un tentativo di costruire un'elaborazione teorica più compiuta sulla funzione storica e politica del sindacato. Ovviamente, come sempre accade, la lezione di Gramsci va ricostruita nei frammenti dei Quaderni del carcere, talvolta sotto forma di appunti, altre volte come analisi compiute, oppure sotto forma di aforismi.

Un tentativo di ricostruzione dell'elaborazione teorica di Gramsci sul sindacato, e non solo, è quella compiuta da Michele Prospero, docente di Filosofia politica all'Università La Sapienza di Roma. La ricostruzione antologica, lavoro egregio e certosino, è preceduta da una prefazione nella quale Prospero espone il "cammino" del pensiero di Gramsci, il cui esito è infine quello di presentare l'attualità della lezione del pensatore sardo anche su temi apparentemente superati, o magari risolti in un contesto storico particolare: i primi trent'anni del Novecento. Prospero ci avverte che l'attualità del pensiero di Gramsci nella definizione analitica della funzione storica e politica del sindacato si ritrova in tre passaggi sostanziali: 1. Il rifiuto del cosiddetto economismo, assai limitato e limita-

tivo, e spesso frutto di una interpretazione corporativa della realtà, per una più ampia adesione "alla elaborazione politica e culturale", alla visione generale del mondo e dei suoi processi, che spiega il senso dell'attività sindacale; 2. Un'analisi più serrata della modernità del confronto tra lo Stato e la "società civile", che pur essendo debitrice alle tesi di Hegel, ne tenta il superamento, allargando il primo a mondo della vita, e non solo a comunità identitaria, e individuando nella seconda il "dinamismo politico e culturale"; 3. La dialettica tra la mediazione necessaria e la disintermediazione, tra la legittimazione dei corpi sociali, che producono egemonia politica e culturale, e le forze neautoritarie dello Stato moderno che nella occupazione degli spazi di potere sembrano costrette ad annullare, annientare, eliminare la mediazione, poiché legittimate dal

"popolo indistinto" al quale esse si rivolgono direttamente, in un empito "populista" (lo scrive Gramsci, alle pp. 929-30 dei *Quaderni del carcere*) che sfocia direttamente nella costruzione dei "sindacati gialli", governati direttamente dal potere. Come evidenzia Prospero nella *Prefazione* all'antologia (p.13), "la ricognizione gramsciana evidenzia il fallimento dell'élite nell'allestire la mediazione tra Stato e società, che si conferma come una condizione insurrogabile per avviare i processi della modernità. Senza il pluralismo organizzato di una densa società civile proliferano sedimentazioni anarcoidi, tendenze spontaneistiche, pratiche di sindacalismo rivoluzionario, margini di ribellismo, suggestioni antipolitiche che spiazzano il sistema politico che non sa proiettarsi oltre i ritrovati del trasformismo impotente e ancorato a un quadro parlamentare statico". E dunque, per Gramsci quando saltano i soggetti della mediazione, come i sindacati, prevale *la soluzione carismatica, il mito della decisione fulminea che sospende i riti della rappresentanza*. Insomma, ne emerge, come si vede, un Gramsci che affida alle forze sindacali della mediazione politica e culturale con lo Stato la funzione di essere baluardo dei diritti della classe dei lavoratori. Senza la mediazione dei soggetti organizzati dei lavoratori, come dimostrerà in seguito quando parlerà di fordismo, per Gramsci sparisce il senso collettivo dello stesso lavoro umano, ridotto a ennesima forma di alienazione, subordinazione e strumento del profitto. ■

Antonio Gramsci, *IL SINDACATO*, a cura di Michele Prospero, Bordeaux edizioni, Roma 2018



GRAMSCI E GLI ALTRI: INTEPRETAZIONI, CONFRONTI, INFLUSSI

le riflessioni di dina berton iovine



IL RISCATTO EDUCATIVO

EDOARDO PUGLIELLI

Università degli Studi "Roma Tre"

Il problema dell'educazione è affrontato da Dina Bertoni Iovine (1898-1970) in connessione con i più ampi problemi della cultura, del riscatto dei subalterni dall'egemonia della classe dominante e dirigente, della costruzione di una controegemonia:

Nella grande contesa tra cultura borghese e cultura proletaria Gramsci stabilisce come metro di misura la superiorità intellettuale dell'una o dell'altra classe, e fa dipendere que-

st'ultima dalla capacità di presentare un maggior numero di possibilità e quindi di libertà e di scelte rispetto alla determinazioni ambientali. Ciò che Marx indicava come la contraddizione tra forze produttive e rapporti sociali di produzione, non è solo una contraddizione imposta dalle cose, ma anche il maturarsi di una superiorità intellettuale e morale della forza produttiva fondamentale della società contemporanea cioè della classe operaia. Nella lotta di classe essa riuscirà vincitrice al momento in

cui prospererà per sé e per gli altri ceti sfruttati un seguito di volontà (cioè di aspirazioni storicamente fondate) non soddisfacibili nel quadro della vecchia società. "Cultura" significa perciò essenzialmente individuazione delle possibilità, "educazione" la loro concreta maturazione come fatto collettivo e di massa.

Nell'ambito della lotta di egemonie per l'egemonia nella fase storica in cui, nel conflitto sociale, si è passati dalla

GRAMSCI E GLI ALTRI: INTEPRETAZIONI, CONFRONTI, INFLUSSI

le riflessioni di dina bertoni iovine

«guerra di movimento» alla «guerra di posizione», ossia nella fase storica in cui si è schiusa la «crisi organica», sistemica e continua dell'ordine capitalistico-borghese, anche l'educazione viene a configurarsi come una lotta.

Schematicamente, posto che:

1. «l'individuo nasce in una società determinata» ed inevitabilmente «assorbe consuetudini, tradizioni, miti e pregiudizi» funzionali alla riproduzione di quella società divisa in dominanti e subalterni;

2. il problema è quello di trasformare una soggettività subalterna in una soggettività dirigente;

3. «la filosofia della praxis non tende a mantenere i "semplici" nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita» [1384]. La filosofia della praxis, infatti, realizza una «lotta contro il senso comune per trasformare la "mentalità" popolare» [1330] e diffondere una nuova concezione culturale. Il valore e la superiorità di questa cultura, di questa nuova concezione del mondo, risiedono, come sappiamo, nella «capacità» di «presentare un maggior numero di possibilità e quindi di libertà e di scelte rispetto alle determinazioni ambientali» e di prospettare per i subalterni «un seguito di volontà (cioè di aspirazioni storicamente fondate) non soddisfacibili nel quadro della vecchia società».

Ciò premesso, anche l'educazione, in connessione con l'attività della «filosofia della praxis» per la trasformazione del soggetto, viene a configurarsi come una lotta.

L'educazione, più precisamente, è, al tempo stesso, una «lotta contro» e una «lotta per»:

- è una «lotta contro il senso comune»; una «lotta contro le concezioni date dai diversi ambienti sociali tradizionali, cioè le concezioni che si possono chiamare folcloristiche» [1535]; una lotta contro «la concezione "magica" del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente "impregnato dal folklore"» [498];

- è una lotta per trasformare la mentalità popolare secondo una nuova concezione del mondo, una lotta per diffondere tra le masse una «concezione superiore della vita».

L'educazione, in altre parole, è una lotta tra due concezioni del mondo: «la concezione del mondo data dall'ambiente tradizionale (folklore)» [485] e la concezione culturale superiore che deve essere impartita dall'istruzione scolastica.

La filosofia della praxis vede il rapporto uomo-ambiente solo in termini dialettici. Spiega Baldacci: «è l'uomo che modificando l'ambiente determina le circostanze che a loro volta lo influenzano, quindi in ultima analisi è l'uomo che trasforma se stesso mediante la modificazione della realtà, ossia attraverso la "prassi rivoluzionaria"». L'educazione scolastica, pertanto, «deve essere una lotta contro il folklore, non una resa all'ambiente. In altre parole, il compito della scuola non è quello di porsi in continuità con il contesto sociale, riproducendo il senso comune che lo pervade, bensì quello di assumere un atteggiamento dialettico rispetto a esso, guidando i discenti verso una cultura superiore». L'educazione, «in quanto lotta contro il senso comune, rappresenta un processo dialettico in grado di rivoluzionare la mente. Ossia, in Gramsci, *l'educazione deve farsi dialettica rivoluzionaria della*

mente: essa lotta contro lo *status quo* (il folklore e/o il senso comune assimilato acriticamente dall'ambiente) per creare un *nuovo ordine mentale* (un pensiero di tipo superiore). Detto diversamente, si tratta di realizzare una *riforma intellettuale e morale*. Ogni trasformazione della realtà, del resto, è preceduta e preparata da un cambiamento della cultura e della mentalità.

Spiega Dina Bertoni Jovine: «quanto c'è ancora di magico, di superstizioso, di arretrato e irrazionale nella concezione del mondo» che «il fanciullo può assorbire dall'ambiente» in cui vive «deve essere corretto dalla scuola per mezzo di una più moderna cultura scientifica e storica». Si tratta di correggere un vero e proprio «squilibrio che si crea a danno della razionalità» a causa di un'«educazione abbandonata all'immediatezza». L'istruzione scolastica deve perciò «dare al ragazzo gli strumenti culturali con cui egli possa condurre il suo giudizio e la sua critica e orientare la sua azione consapevolmente: la scienza prima di tutto, che è accertamento del vero, trasformazione cioè di un vero accettato passivamente, documentato, sperimentato e trasferibile nella concretezza della attività umana; e la storia considerata come progressiva trasformazione della condizione umana in cui il fanciullo dovrà inserire la sua azione personale». Non si tratta, come sostiene certo attivismo pedagogico, di riportare il centro della vita scolastica dall'alunno all'educatore (di invertire cioè la «rivoluzione copernicana dell'educazione» iniziata da Rousseau), ma di essere consapevoli del fatto che l'atto educativo non si riduce al solo rapporto docente/discente: «quando la pedagogia dell'attivismo parla di rivoluzione copernicana

non tiene conto di tutti gli aspetti dell'atto educativo e, con una astrazione arbitraria, lo riduce al rapporto maestro-scolaro», dimenticando che «i termini essenziali dell'educazione sono almeno tre e non due: alunno, maestro, ambiente». L'alunno è al centro dell'influenza convergente del maestro e dell'ambiente: sottratto alla guida del maestro sarebbe di fatto riconsegnato alle suggestioni dell'ambiente e all'immediatezza della spontaneità, «assolutamente insufficienti alla formazione delle nuove generazioni».

La critica all'attivismo pedagogico

Da qui la critica dell'attivismo pedagogico, che pone l'interesse spontaneo a fondamento e matrice del processo conoscitivo. L'attivismo pone l'accento «sull'influenza dell'ambiente» nella «nascita spontanea» degli interessi «del fanciullo»; nel pensiero gramsciano «l'accento è posto invece sull'influenza dell'attività umana e della cultura sull'ambiente naturale e sociale. La cultura», in Gramsci, deve essere innanzitutto un'attività liberatrice da «tutte le forme arretrate con cui si presenta l'ambiente intorno al fanciullo».

Per Dina Bertoni Iovine, la «deviazione» dell'attivismo comincia proprio quando esso sostiene che «tutto il processo conoscitivo deve aver origine da un interesse spontaneo e svolgersi secondo fasi stabilite da leggi psicologiche». Per «i divulgatori delle scuole nuove [gli attivisti] vale a questo riguardo l'ottimismo rousseauiano: lasciando fare al ragazzo, mettendolo in

ambiente adatto, gli interessi spontanei sorgeranno non solo numerosi e vivaci ma condurranno senza ostacolo alle più difficili conquiste. L'ostacolo può essere rappresentato solo dall'azione programmatica del maestro che inserisce nel normale sviluppo del fanciullo elementi estranei». Le scuole «della spontaneità o attive bandiscono ogni comunicazione di nozioni, definiscono come dogmatico ogni insegnamento che si risolva appunto in comunicazione e spiegazione di nozioni». In questo modo, però, «non si aiuta la giovane generazione» a «realizzare lo sviluppo di una nuova mentalità con prospettive diverse da quelle che ha assimilato, ad arrivare cioè ad una vera *autonomia*, che è una conquista molto diversa e molto più importante della *libertà naturalisticamente intesa*». Quest'ultima, infatti, si manifesta con interessi frammentari e disorganici; l'autonomia, invece, è «espressione di attività convergenti verso un piano organico, con prospettive che allargano il mondo morale e che esigono spesso sforzo e sacrificio».

La questione della spontaneità, inoltre, se meglio analizzata, rimanda a un quadro più complesso. «La spontaneità di un fanciullo contadino è diversa dalla spontaneità del fanciullo cittadino: e il comportamento "spontaneo" nell'uno e nell'altro sono il risultato di condizioni ambientali diverse. Vi è dunque una base storica negli interessi che riteniamo spontanei, dovuta alle abitudini, alla imitazione, all'assorbimento di consuetudini, di abiti mentali», in breve, al contesto di vita di ogni individuo. L'autonomia, invece, non scaturisce dalla spontaneità ma è il risultato di un lungo processo, è una graduale conquista

che si realizza attraverso l'impegno. Si tratta allora di vincere la resistenza allo sforzo, non di eliminare lo sforzo. Eliminare lo sforzo dalla vita educativa significherebbe mortificare le «attività umane più vere», porre «il fanciullo in balia di interessi e di suggestioni occasionali, effimeri, superficiali», ritardando in lui la «capacità di partecipare alla lotta umana più significativa e di affermarsi nel superamento di sé». E ancora: «se nella società si perpetuano forme sorpassate di vita, strutture che non corrispondono più allo svolgimento della storia; se essa è ingiusta e corrotta e non si tratta di adeguarsi ad essa ma di mettersi contro quanto di guasto è in essa, l'educazione deve suscitare nel fanciullo non solo il senso critico ma anche la capacità dello sforzo e del sacrificio. La disciplina è necessaria per acquistare certe abitudini di diligenza, di esattezza, di concentrazione, senza le quali lo sforzo di agire diventa impossibile. Nessun pedagogo può affermare che in questo sforzo, che costa anche dolore, inizialmente il fanciullo possa fare a meno dell'intervento dell'adulto; esso gli è necessario almeno fino a che raggiunta una certa esperienza non sia capace di apprezzare il valore e il significato della lotta che compie e affrontarla autonomamente».

Si sta parlando, a guardar bene, del concetto di «conformismo dinamico» [1537], presupposto necessario per la successiva scuola creativa («la fase creativa per Gramsci non è dunque all'inizio del processo educativo ma al termine») e per la graduale conquista dell'autonomia («occorre che il momento dell'eteronomia vada scomparendo via via che il fanciullo si sviluppa

in intelligenza e volontà acquistando cognizioni e facendo esperienze di vita; occorre che l'autorità sia esercitata in modo da favorire il formarsi dell'autonomia e del potere dell'autodeterminazione; occorre che la coercizione esercitata sul fanciullo sia fatta in nome di ideali accettati anche dagli educatori come finalità da raggiungere per il miglioramento della vita sociale»).

Gli obiettivi alti dell'educazione

Riepilogando: posto che l'educazione è una lotta contro una forma di cultura inferiore per l'affermazione di una cultura avanzata, una lotta contro una mentalità subalterna per creare una mentalità superiore ed emancipata, l'educazione scolastica deve evitare di incorrere in due rischi:

1. «accettare l'ambiente com'è senza sottoporlo a una critica serena che lo porti a identificare, nella vita del suo tempo, gli elementi educativi da quelli diseducativi»;

2. «isolare la scuola da ogni influsso ambientale, rinchiudendo la sua azione in un pedagogismo sterile e astratto».

Nel primo caso si avrà una scuola che accetta dall'ambiente «indirizzi di schietto conformismo che mortificano lo spirito invece che esaltarlo nelle sue qualità più costruttive. Dall'ambiente ci può venire la retorica nazionalista, l'accettazione di un ordine sociale sorpassato, l'abitudine a rivestire di formule idealistiche gli interessi di alcune classi sociali, la persuasione alla remissività, l'ipocrisia di tutti i formalismi».

Dall'ambiente, inoltre, possono venire anche «la violenza, la brutalità, il razzismo», ma anche «veleni meno apparenti e più insidiosi» che «danno al fanciullo, della vita, un'immagine deformata, esaltano sentimenti falsi, spengono in lui il potere critico con facili emozioni e la capacità di lotta con altrettanto facili evasioni: gli fanno apparire ordine l'accettazione passiva e disciplina la pigrizia mentale». Per questa ragione è «pericoloso per un vero educatore abbandonare i suoi alunni ad una esplorazione dell'ambiente senza il sostegno di un giudizio critico per cui siano indotti a cogliere quanto c'è di educativo e quanto di diseducativo nelle suggestioni ambientali». Il secondo pericolo, invece, consiste nel voler isolare la scuola dal-

l'ambiente facendone un «circolo chiuso, senza riferimento diretto alla vita che le pulsa intorno».

Si tratta, in questo caso, di un'operazione astratta: «non è possibile tagliare tutti i fili che congiungono la scuola alla società in cui si colloca». È dunque giusto che «l'opera della scuola abbia come sua base lo studio dell'ambiente, la sua esplorazione per trarne le fonti più genuine e vive della cultura e dell'educazione; anche allo scopo di favorire il processo di un inserimento del fanciullo nella società come elemento attivo e produttore. Ma questo rapporto tra scuola e ambiente che l'educatore deve arricchire e rafforzare con la concretezza delle ricerche geografiche, scientifiche, storiche e sociali presuppone da parte del maestro un esame critico, una vigilanza continua; e soprattutto un criterio discriminante: quello di considerare valida per l'educazione ogni espressione della società che rappresenti un passo in avanti nella conquista di rapporti più giusti, più fraterni, più leali, più morali: valide tutte le lotte contro l'ipocrisia, contro il conformismo, contro la passività, contro gli egoismi di classe». ■

“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.”

Antonio Gramsci

il giovane gramsci



IL SOCRATISMO POLITICO E STORICISTA (1915-1918)

MANUELA AUSILIO

International Gramsci Society (IGS) Italia

In occasione del IV Congresso nazionale della Federazione italiana giovanile socialista nel 1912 si svolge un intenso dibattito sulla funzione dell'organizzazione giovanile e dei suoi organi di stampa. Angelo Tasca, in rappresentanza dei giovani socialisti torinesi, sostiene che lo sviluppo di questa deve esser perseguito con la diffusione di una cultura appropriata e con la propaganda di ideali.

A lui si contrappone, infine prevalendo al Congresso, il napoletano Ama-

deo Bordiga, che afferma il primato della partecipazione alle lotte proletarie e accusa i torinesi di "culturismo", ovvero di dare eccessivo spazio agli aspetti ideologici e culturali nella lotta politica.

Questo dibattito doveva stare particolarmente a cuore a Gramsci, che ancora nei *Quaderni del carcere* vi si sofferma per sottolineare l'unilateralità di entrambe le posizioni, l'«estremismo "economista"» e l'«opportunisto culturalista».

Spirito critico ed emancipazione politica

Nel corso del 1916 Gramsci svolge una serie di conferenze nei circoli socialisti su temi politici e culturali, che continueranno anche nei due anni successivi, elaborando uno *stile dell'azione educativa politico-culturale* che si dispiegherà definitivamente dopo l'agosto 1917, quando assume la direzione del settimanale socialista "Il Grido del popolo" e intraprende una sempre più intensa

campagna culturale. Nel gennaio 1916 discute in un articolo, oggi molto noto, del modo socialista di intendere la “cultura”, *Socialismo e cultura*. Qui polemicamente con il sindacalista rivoluzionario anarchico Leone che esaltava gli operai «ignoranti» come la «classe ignorante e primigenia» vera erede della democrazia. Per contrastare l'insufficienza di questi «luoghi comuni» che oppongono alla cultura una presunta «pratica, il fatto storico», presenta la propria concezione di “cultura” come una sorta di unità di *socratismo + politica + storia*, ponendo fortemente l'accento sull'importanza dell'elaborazione autonoma e riflessiva delle proprie concezioni del mondo, frutto delle stratificazioni sociali e di classe. La «giusta comprensione del concetto di cultura» difatti per il giovane Gramsci non ha nulla a che vedere con l'accumulo di nozioni apprese meccanicamente per ottenere un «sapere enciclopedico» esteriore, ma riguarda *l'organizzazione e la disciplina del proprio io interiore, ovvero la presa di possesso della propria personalità*. Essa rappresenta l'uscita dalla condizione di “volontà naturale”, volontà legata alla soddisfazione dei bisogni di sopravvivenza, mentre la “volontà spirituale” implica il vaglio critico delle credenze acquisite dall'ambiente esterno e la deliberazione autonoma. Siamo «soprattutto spirito», ovvero siamo capaci di *creazione storica*. Di qui scaturisce la possibilità dell'emancipazione politica, che non segue dalla «pedanteria» o dall'«intelletto», ma dalla *riflessione intelligente*. L'umanità «a grado a grado, a strato a strato» ha compreso che il «proprio valore», la propria destinazione di specie, è realizzare una connessione sociale non fondata su rapporti di vassallaggio, ma

equa e giusta. È la scoperta dei «legami di solidarietà», che sono insieme intellettuali e morali, il vero “motore della storia” che porta ad agire la «ribellione» in vista della «ricostruzione» sociale:

ogni rivoluzione è stata preceduta da un intenso lavoro di critica, di penetrazione culturale, di permeazione di idee attraverso aggregati di uomini prima refrattari e solo pensosi di risolvere giorno per giorno, ora per ora, il proprio problema economico e politico per se stessi, senza legami di solidarietà con gli altri che si trovavano nelle stesse condizioni.

I «fattori di cultura», sono appunto *fattori*: contribuiscono «a creare quegli stati d'animo pronti alle esplosioni per una causa che si credeva comune» e che sono elementi mobilitanti dell'agire trasformativo sociale in quanto sollecitano la formazione di comuni *credenze-verità* ideali. Abbiamo, da un lato, il *socratismo* di Gramsci, per cui la conoscenza di sé stessi coincide con vaglio critico di credenze e opinioni assunte dall'esterno; dall'altro, la peculiarità dell'accento apertamente politico, per cui questa attività autocritica è la sola *veramente attiva* e costruttiva nella misura in cui rende consapevoli che esiste una *connessione* fra gli esseri viventi ed è necessario divenire «un elemento di ordine»; infine abbiamo la profondità del *senso storico* di Gramsci, per cui questo processo auto-critico del proprio “ordine interno” porta alla luce le stratificazioni storiche di credenze in dipendenza dalle disuguaglianze sociali. Attività educativa autocritica, attività politica e attività storica sono identificate come attività *creative* e *riordinatrici* che si determinano circolarmente a vicenda:

conoscere se stessi vuol dire essere se stessi, vuol dire essere padroni di se stessi, distinguersi, uscire fuori dal caos, essere un elemento di ordine, ma del proprio ordine e della propria disciplina a un ideale. E non si può ottenere ciò se non si conoscono anche gli altri, la loro storia, il susseguirsi degli sforzi che essi hanno fatto per essere ciò che sono, per creare la civiltà che hanno creato e alla quale noi vogliamo sostituire la nostra. [...] E tutto imparare senza perdere di vista lo scopo ultimo che è di meglio conoscere se stessi attraverso gli altri e gli altri attraverso se stessi.

Emerge qui l'articolata ricchezza e originalità interpretativa della concezione gramsciana dell'attività educativa e culturale come *socratismo politico storicista*. Inoltre la sua concezione della cultura – attività del “conosci te stesso” come capacità di pensare autonomamente e perciò di riconoscere nella storia la connessione sociale solidale e agire politicamente organizzando iniziative coerenti a quel fine – ci pare un aspetto decisivo per comprendere la sua concezione dell'educazione socialista in questi anni. La formazione della personalità è vista come processo *creativo* e *riordinatore* che implica insieme la riorganizzazione consapevole di una morale e di credenze ideali personali, ma anche di rapporti sociali esterni storicamente ingiusti.

L'avvenire è dei giovani

A Torino Gramsci svolge per undici anni un'attività che si dispiega nel quasi completo anonimato, «un'attività giornalistica frenetica, [...]»: un'attività che iniziò nel dicembre 1915 – quando venne assunto nella piccola redazione della pa-

il giovane gramsci

gina torinese dell'“Avanti!” – e durò sino alla vigilia dell'arresto, nel novembre 1926». Il periodo che va dalla metà 1917 al 1918 vede in Italia importanti fermenti popolari sull'onda della rivoluzione sociale scoppiata in Russia fra il febbraio e l'ottobre 1917, mentre la Prima Guerra mondiale in corso fa da catalizzatore della mobilitazione politica di massa che a fine Ottocento conduce alla crisi dei regimi liberali in Europa e all'egemonia di nazionalismi e fascismi. Il giovane Gramsci in questi anni medita sul tema della direzione politica socialista intendendola prevalentemente come *attività educativa e organizzativa*, ovvero creativa e ordinatrice, di una morale e di una *concezione del mondo* avente a suo fondamento la connessione sociale umana e i rapporti di solidarietà.

Il numero unico dei giovani *La Città futura* (11 febbraio 1917), promosso dal Comitato regionale piemontese dei giovani socialisti e interamente opera di Gramsci, rappresenta la sua più organica presa di posizione documentata sul tema della “riforma intellettuale e morale” socialista e «uno dei più tipici punti di riferimento nell'analisi della sua elaborazione giovanile». Gramsci si propone di elaborare un «programma formativo» non casuale, ma omogeneo e coerente. Mentre imperversa la prima carneficina mondiale, egli cerca di volgere l'attenzione dei giovani socialisti «verso i problemi concreti del potere e verso la creazione di un “ordine nuovo”». La «nuova rivista di vita socialista» avrebbe infatti dovuto trattare «importanti problemi della propaganda e della vita socialista», sarebbe dovuta essere «il focolare delle nuove energie morali, del nuovo spirito [...] della nostra gioventù». Gramsci vede nella nascita della Fede-

razione giovanile socialista «una forza disinteressata, piena di intima energia morale, che ha avuto una grande efficacia nella trasformazione dello spirito pubblico italiano, nel farlo diventare più serio, più pensoso, più raccolto». La Città futura è dei giovani perché

l'avvenire è dei giovani, la storia è dei giovani. Ma dei giovani che, pensosi del compito che la vita impone a ciascuno, si preoccupano di armarsi adeguatamente per risolverlo nel modo che più si confà alle loro intime convinzioni, si preoccupano di crearsi quell'ambiente in cui la loro energia, la loro intelligenza, la loro attività trovino il massimo svolgimento.

L'invito di Gramsci è dunque a essere *pensosi concretamente*, pensosi di un *compito* per assolvere il quale ci si impegna a dotarsi responsabilmente di strumenti idonei a sviluppare le proprie capacità. Sviluppo della personalità morale e sviluppo del fine etico collettivo vengono profondamente connessi. I giovani non devono avere paura, ma devono aspirare a realizzare la massima *possibilità di attuazione integrale della propria personalità umana concessa a tutti i cittadini*. Si badi: la morale socialista non ha nulla a che vedere con un retorico appello ai sentimenti. Non si tratta di seguire i “palpiti del cuore”, ma anzi di «meditare», «riflettere», finanche «sui problemi ultimi dell'esistenza». Di sviluppare un *carattere di classe*.

Nei mesi a seguire Gramsci continua a profondere grande impegno per suscitare nuove forme di organizzazione culturale, invitando a integrare l'attività politica ed economica con un organo di attività culturale socialista e di classe, in continuità con l'iniziativa della *Città futura*. Chiarisce il suo punto di vista con

l'articolo *Per un'associazione di cultura*: il socialismo è una «visione integrale della vita» giacché «ha una filosofia, una mistica, una morale», e ha fra i suoi *valori* fondamentali «lo spirito di solidarietà disinteressata, l'amore per la libera discussione, il desiderio di ricercare la verità con mezzi unicamente umani, quali dà la ragione e l'intelligenza». Insomma, in questi anni Gramsci sovrappone esplicitamente concezione socialista della cultura e concezione socratica della conoscenza:

Io dò alla cultura questo significato: esercizio del pensiero, acquisto di idee generali, abitudine a connettere cause ed effetti. Per me tutti sono già colti, perché tutti pensano, tutti connettono cause ed effetti. Ma lo sono empiricamente, primordialmente, non organicamente. [...] Per intenderci meglio, io ho della cultura un concetto socratico: credo sia un pensar bene, qualsiasi cosa si pensi, e quindi un operar bene, qualsiasi cosa si faccia.

Il Club di vita morale

L'impianto teorico fin qui descritto trova una prima applicazione pratica nell'esperienza del *Club di vita morale*, cui Gramsci darà vita alla fine del 1917 come sperimentazione molecolare di un processo di educazione intellettuale e morale, che auspicava di moltiplicare. Secondo l'amico e compagno Andrea Viglongo, Gramsci era un educatore nato, «era l'uomo che poteva passare il pomeriggio intero a parlare con un operaio per cavargli quattro nozioni». Giovanissimo, propone agli altrettanto giovani amici Attilio Carena, Andrea Viglongo e Carlo Boccardo di incontrarsi per discutere di argomenti improntati agli ideali so-

cialisti. Non sappiamo molto purtroppo dell'esperienza del *Club* (che si scioglie forzatamente nella primavera 1918). Inizialmente si presenta come formazione spontanea nata da incontri casuali svolti in lunghe passeggiate. Ma, a un certo punto, Gramsci si propone – così Viglongo – di farne l'occasione per sperimentare «un sistema educativo» in grado di «formare della gente che sapesse pensare, che sapesse ragionare, che fosse cioè stimolata dalla cultura a sviluppare dei pensieri». Non si tratta di fare delle conferenze, quel che importa è il lavoro minuto di discussione e di investigazione dei problemi, al quale tutti danno un contributo e sono contemporaneamente maestri e allievi, mentre Gramsci cerca di metterne in luce ulteriori possibilità di svolgimento. I membri del *Club*, ricorda Viglongo, avevano fra loro «dei doveri reciproci di sincerità», e persino «una regola... la verità è che la regola era morale e fu scritta», andata purtroppo perduta. Secondo Boccardo l'intenzione del *Club* di «moralizzare» era intesa soprattutto come «modo di fare. Si doveva soltanto cercare di ragionare, di pensare, di esaminare, se il giudizio espresso dagli altri avesse qualche validità, in che cosa fosse accettabile, se noi avessimo qualcosa da dire di diverso e come l'avremmo detto. Gramsci [...] ci guidava in questo difficile lavoro non di esporre ma di ra-

gionare». Gramsci stesso informa del *Club* il pedagogista neoidealista Giuseppe Lombardo Radice in una lettera del marzo 1918, in cui gli chiede un parere. Illustra qui sommariamente lo svolgimento degli incontri:

io, che ho dovuto accettare il compito di *excubitor* [*supervisore*], perché iniziatore dell'associazione, assegno a un giovane un *compito* [...]. Il giovane legge, fa uno schema, e poi in una seduta espone ai presenti i risultati delle sue ricerche e delle sue riflessioni. Qualcuno dei presenti, se si è preparato, o io stesso, presentiamo obiezioni, prospettiamo soluzioni diverse, allarghiamo il dominio di un concetto o di un ragionamento. Si apre così una discussione, che si cerca di non chiudere finché *tutti* i presenti siano stati messi in grado di comprendere e di far propri i risultati più importanti del lavoro comune.

Sebbene si dichiari coerente con i principi del «movimento idealistico attuale», tuttavia il *Club* non fa «predicazione verbale dei principi e delle massime morali» (accusa che Gramsci rivolgerà negli anni del carcere al gentilianesimo e ai suoi continuatori). È un'illusione difatti – dirà più tardi nei Quaderni del carcere – credere che «una "idea chiara" opportunamente diffusa si inserisca nelle diverse coscienze con gli stessi effetti "organiz-

zatori" di chiarezza diffusa. [...] La capacità dell'intellettuale di professione [...] è una "specialità", non è un dato del "senso comune"».

Perciò Gramsci cerca di abituare i giovani «alla discussione disinteressata dei problemi etici e sociali» e «alla ricerca», intesa come «lettura fatta con disciplina e metodo» ed «esposizione semplice e serena delle loro convinzioni». L'acquisizione di questo «abito della ricerca» promuove insieme lo sviluppo di abilità individuali e sociali, indicate nel «coraggio» e nell'«energia morale sufficiente per confessarsi pubblicamente», nell'accettazione del «controllo reciproco» in ogni campo della vita. Quasi l'ambizione di promuovere una «svolta antropologica» che metta al centro «la fiducia reciproca» e addirittura una *comunione intellettuale e morale* di tutti i suoi membri.

Il *Club di vita morale* non ha dunque un indirizzo utopistico, ma vi emerge un'autonoma visione di Gramsci dell'ideale educativo e della sua pratica concreta come autoeducazione riflessiva rispetto a bisogni e valori dei gruppi sociali subalterni. Una visione aderente a quella *filosofia della praxis* elaborata nei *Quaderni del carcere*, unità di «storicismismo assoluto» e «umanesimo assoluto».

Questa avventura educativa e politica ci pare la scommessa educativa più ambiziosa del giovane Gramsci. ■

“Dato che dobbiamo costruire il Paese, costruiamo repertori, enciclopedie, dizionari”.

Antonio Gramsci

nella filosofia della praxis



I NESSI TRA POLITICA E PEDAGOGIA

PIERO MALTESE

Università degli Studi di Palermo

Questo intervento intende indagare i nessi, in Gramsci, tra pedagogia e politica ricorrendo alla figura concettuale della traducibilità reciproca tra i diversi linguaggi, della quale si tratta nei *Quaderni* a proposito di differenti ambiti e che costituisce uno dei punti-chiave in ordine alla costruzione della filosofia della praxis.

Ora, giova prendere le mosse da una constatazione se si vuole banale: nel dispositivo della gramsciana filosofia della praxis vi è un nesso strettissimo tra edu-

cazione e politica, tale da configurare il problema politico come problema pedagogico e, viceversa e parimenti, il problema pedagogico come problema politico. È un nesso, quello implicitamente posto da Gramsci, non infrequentemente decifrato dalla letteratura come una relazione tra queste problematiche tendente a sfociare in una coincidenza che si risolverebbe nella subalternità di una delle due all'altra e al proposito solitamente si cita *Q. 10 § 44*, dove è possibile leggere che «ogni rapporto di «egemonia» è necessariamente un rap-

porto pedagogico» nient'affatto «limitato ai» contesti «specificamente «scolastici»», bensì rintracciabile «in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti». Questa nota svelerebbe, secondo alcuni autori, una declinazione dell'educazione quale applicazione del politico. Diversamente, chi scrive ritiene opportuno, da un lato, porre in forse l'immagine della subordinazione, in Gramsci, della prassi educativa a una

parziale concezione politica che sciperebbe al pedagogico l'oggetto di desiderio della sua volontà di sapere, dall'altro, lumeggiare la *traducibilità* o *convertibilità reciproca* tra politica e pedagogia – ipotesi, per altro, di recente avanzata da Baldacci.

La traducibilità dei linguaggi

Si diceva traducibilità. Siffatto *tema-concetto* ha una provenienza glottologica, comincia a essere affrontato nell'autunno del 1930, si sviluppa relativamente più tardi, occupando la quinta sezione del *Quaderno 11*, e per cartografarne l'evoluzione è utile fare riferimento agli studi di autori quali Boothman e Frosini e muovere dai ripetuti richiami gramsciani a un passo della *Sacra famiglia* nel quale si legge che l'«autocoscienza tedesca» esprimerebbe in lingua germanica e nella forma del «pensiero astratto» la «lingua della politica» transalpina. Nel primo paragrafo in cui si trova un richiamo alla *Sacra famiglia* Gramsci ricorda come li fosse fatta notare la corrispondenza della «fraseologia giacobina [...] ai formulari della filosofia classica tedesca». In seguito, parlerà di «linguaggio giacobino» e della reciproca traducibilità tra «la sintassi giuridico-politica francese e i concetti della filosofia classica tedesca». E va accolto il suggerimento di Boothman, secondo cui l'uso gramsciano del lemma linguaggio andrebbe a sua volta tradotto come «discorso paradigmatico», come «paradigma». Nel caso preso in esame, il processo traduttivo non riguarda solo la pratica politica e la filosofia, ma due culture nazionali. Si tratta di una traducibilità

«in senso generale», allargato e interculturale, che troverà altri riscontri e occorrenze nel corso della scrittura carceraria. Un uso più «ristrett[o]», per cui sarebbe possibile «tradurre all'interno di una disciplina il linguaggio di un teorico in quello di un altro» o le acquisizioni di un dato campo del sapere (o paradigma) in un differente campo del sapere, in un altro paradigma, è, invece, rintracciabile tanto in paragrafi che tematizzano la traducibilità dei linguaggi scientifici, quanto in passaggi, sia dei *Quaderni* sia delle *Lettere*, che si interrogano sulle implicazioni economiche della teoria politica di Machiavelli.

Rispetto alla prima serie di riflessioni non è superfluo chiamare in causa il paragrafo 43 degli *Appunti di filosofia I del Quaderno 4*, dove è citata una «lettera aperta di Luigi Einaudi a Rodolfo Benini», nella quale si loda la capacità di Vailati «di tradurre una qualunque teoria dal linguaggio geometrico in quello algebrico, da quello edonistico in quello della morale kantiana, dalla terminologia economica pura normativa in quella applicata precettistica».

Quanto al gruppo di testi su Machiavelli, va segnalata una lettera del 14 marzo 1932 a Tania in cui Gramsci scrive: «si può dire che il Machiavelli [...] diceva in linguaggio politico ciò che i mercantilisti dicevano in termini di politica economica?». Come si vede, è esposta l'idea della traducibilità tra linguaggio politico e linguaggio economico. Appena un mese dopo, i medesimi argomenti verranno trasposti in Q. 8 § 162 e, intorno alla metà del '32, Gramsci dirà: «si tratterà di vedere se il linguaggio essenzialmente politico del Machiavelli può tradursi in termini economici».

Senza addentrarsi ulteriormente nello scavo dei testi, è lecito affermare l'esi-

stenza, nei *Quaderni*, per lo meno di due accezioni di traducibilità, una più generale, l'altra più ristretta e, a sua volta, internamente strutturata; la prima riguarda diverse culture nazionali, la seconda le relazioni intra-paradigmatiche e intra-disciplinari e, a un grado più elevato, interdisciplinari e inter-paradigmatiche.

Gramsci propone, cioè, un'«articolazione gerarchica» per cui la traducibilità tra studiosi appartenenti allo stesso campo del sapere e quella tra diversi linguaggi disciplinari (o orizzonti paradigmatici) costituirebbero «cas[?] particolar[?] di un fatto più ampio» concernente il «piano delle culture», decodificabili come particolari «forme di risposta [...] a problemi storici [...] fondamentalmente identici». Saremmo, cioè, di fronte a una «teoria critica della traducibilità [...] in grado di decifrare i rapporti di conoscenza nella loro dimensione pratica» – caratteristica, questa, che eleverebbe la filosofia della praxis a chiave di lettura razionale (storicamente organica), tale da potere agganciare ogni espressione teorica alla materialità dei processi sociali striati dalla lotta tra egemonie. Solo nella filosofia della *praxis* si avrebbe piena traducibilità dei diversi linguaggi scientifici attraverso il *medium* dell'egemonia. La stessa filosofia della praxis sarebbe una sintesi di processi traduttivi coinvolgenti la politica francese, la filosofia classica tedesca, l'economia politica inglese (Robespierre, Hegel, Ricardo).

Cerco di riassumere.

- Data una serie di precondizioni, tra due o più culture sussiste la possibilità di una traducibilità reciproca. È, questo, il *principio di traducibilità generale o allargato*, applicabile sia a culture contemporanee, sia non contemporanee ma che hanno qualcosa in comune e si sono trovate ad affrontare problemi simili. Ciò si-

nella filosofia della praxis

gnifica che esistono culture incommensurabili, incapaci di parlarsi? In astratto, la possibilità non dovrebbe escludersi. Cionondimeno, il crescente «cosmopolitismo» della «vita economica», di cui Gramsci riconosce l'ineluttabilità sin dagli anni ordinovisti, la rende remota. Queste conclusioni potrebbero costituire le basi teoriche di una pedagogia interculturale.

- Vi è traducibilità reciproca dei linguaggi scientifici. È, questo, il *principio ristretto di traducibilità*, per cui tra autori appartenenti alla medesima disciplina o tra proposte emergenti da settori disciplinari differenti vi sarebbe una possibilità traduttiva sotto il segno della reciprocità.

- La filosofia della praxis è il risultato di processi traduttivi, sintesi di pensiero politico francese, filosofia classica tedesca, economia politica inglese. Tali componenti verrebbero ricondotte al piano della materialità storica e la filosofia della praxis possederebbe un'organica capacità di tradurre che *riduce a politica* i saperi senza appiattirli su questa. La *riduzione a politica* sarebbe, a ben vedere, da intendersi quale *riduzione a storia* riguardante ogni rapporto umano di conoscenza – ossia quale *riduzione a politica-storia* della cultura *tout court*.

Rapporti di egemonia e rapporti pedagogici

È adesso possibile tornare all'interrogativo iniziale sui rapporti, in Gramsci, tra pedagogia e politica. Fermo restando che le riflessioni carcerarie sulla traducibilità non concernono direttamente o esplicitamente il rapporto tra politica ed educazione, potremmo applicare gli schemi del principio della tra-

ducibilità *ristretta* alla questione che qui interessa? Cioè supporre che problema politico e problema pedagogico siano, più o meno consapevolmente, impostati da Gramsci nei modi di una *relazione di identità nella differenza* dove l'identità è il prodotto di un'operazione traduttiva? Cosa vorrebbe dire, altrimenti, che ogni rapporto di egemonia è necessariamente un rapporto pedagogico? Nella filosofia della praxis, d'altronde, le relazioni di traducibilità reciproca conducono, sì, all'«equazione tra "filosofia e politica"», ma ciò non annulla le differenze tra i linguaggi che vengono tradotti, giacché la stessa traduzione accade «*nella differenza*».

Ciò detto, la filosofia della praxis, o comunque un orientamento che ne segua le impronte, potrebbe fare con le pedagogie quel che Gramsci ritiene faccia (o abbia fatto o debba fare) con le filosofie speculative? E come si configura, nella filosofia della praxis, una *pedagogia della praxis*?

Ove si desse vita a una *riduzione a politica* delle teorie pedagogiche, ne verrebbe l'urgenza di illuminare, in esse, la proliferazione, per dirla con Foucault, di *effetti di potere* scaturente dalle regole di produzione enunciativa del *discorrere pedagogico* e dalle catene di eventi provocate da questo *discorrere*. Sotto questo profilo, il potere non andrebbe considerato un agente patogeno esterno infettante l'universo dell'educazione ma da cui sarebbe possibile liberarsi. Esso dovrebbe, invece, essere compreso come una relazione intrinseca, al pari dell'egemonia, a qualsiasi forma di comunicazione sociale e a qualsivoglia regime disciplinare di verità che si voglia scientifico. Potere e politica risulterebbero ineliminabili

tanto dalla relazione educativa, quanto dalle meditazioni specialistiche che di essa immaginano panorami futuri e procedure di miglioramento e di ottimizzazione. Rispetto tanto al pedagogico tradizionale, quanto alle sue relativamente-nuove-declinazioni didattico-metodologiche, la *riduzione a politica* (o loro riconduzione al *medium-egemonia*) agita dalla filosofia della praxis serve, insomma, ad accendere i riflettori sui legami concreti dell'educazione, e delle teorie che su di essa si interrogano con finalità pratico-progettuali, con la storicità, con le relazioni di potere e le emergenze di contropotere che la attraversano. E se la filosofia della praxis possiede la chiave per tradurre reciprocamente i linguaggi e ridurli a politica senza annullarne le specificità, una *pedagogia della filosofia della praxis* risulterebbe *identica al politico perché differente da esso*. Sarebbe la «*filosofia della praxis concepita da un particolare lato o secondo un suo determinato momento*». Ciò detto, un lavoro-chiave nella storia delle letture pedagogiche di Gramsci, quello di Broccoli del 1972, costituisce un buon test per saggiare l'ipotesi della traducibilità reciproca tra problema politico e problema pedagogico.

L'interpretazione broccoliana gira intorno ai concetti di blocco storico di egemonia. Più specificamente, Broccoli pone in luce il fatto che i termini della relazione egemonica tendano a mutare nel corso di essa. Il rapporto egemonico-pedagogico, almeno quello della filosofia della praxis, non si limiterebbe, cioè, a connettere due poli che tali rimarranno al termine del processo, ma li includerebbe in un circuito trasformativo. Broccoli rigetta, inoltre, le letture settoriali, criticando le analisi del princi-

pio educativo della filosofia della praxis aduse a fare quasi esclusivamente ricorso a passi dedicati a temi immediatamente percepibili come pedagogici. Egli squalifica, insomma, ogni tentativo di «separare criticamente le note sul principio educativo dalle altre questioni della comunicazione sociale in genere» e polemizza con la consuetudine di scorgere negli «appunti» gramsciani «strettamente educativi» un «sistema più o meno completo». In merito, Broccoli è lapidario: Gramsci non avrebbe avuto «una visione specifica del problema pedagogico», includendolo «come aspetto non secondario, ma non certo unico, nel problema dell'egemonia». Ciò detto, di particolare rilievo appaiono, alla luce della eventuale traducibilità reciproca tra problema politico e problema pedagogico, alcune considerazioni di Broccoli sulla scuola unica-unitaria (di cui si discute nel *Quaderno 12*), sulla figura del maestro emergente dalle pagine del carcere, sull'antisponaneismo gramsciano.

Quanto alla prima questione, una lettura settoriale che si concentrasse in modi angustamente tecnici sulle diverse articolazioni curriculari di scuola unica e scuola gentiliana non afferirebbe, secondo Broccoli, la connessione dei due prototipi a modellistiche sociali differenti. Ove si convogliasse l'attenzione esclusivamente sul dettaglio del discorso pedagogico-scolastico gramsciano per contrapporlo a quello gentiliano, non si accoglierebbe, cioè, il nucleo del programma di ricerca della filosofia della praxis di *riduzione a politica-storia* dei fenomeni sociali e culturali. In tal senso, a Broccoli non sfugge la traducibilità reciproca tra la concezione educativa neoidealista e quella dello Stato etico.

L'intellettuale collettivo

Rispetto alla configurazione gramsciana del ruolo del maestro, Broccoli nota come egli sia un prototipo dell'agente egemonico. Maestro potrebbe, non a caso, essere considerato il partito politico, intellettuale collettivo impegnato in attività educative. Più specificamente, la funzione del maestro risiederebbe nel «determinare [...] condizioni "di stesso clima culturale"», il che, nell'egemonia esercitata sotto l'ombrello della pedagogia della filosofia della praxis, non rimarrebbe «senza conseguenze nello stesso maestro»: essendo il dispositivo egemonico-pedagogico un rapporto trasformativo «di azione reciproca», il maestro non andrà considerato un'«entità già data, che non si modifica [...] in relazione al discente». Al contrario, incrementando la propria «coscienza delle contraddizioni» (del discente, dell'ambiente, etc.), sarà costretto a sperimentare «nuove possibilità di intervento» successive a costanti attività di «verifica [...] dell'egemonia». Il maestro, dunque, quale «blocco storico rinnovantesi» nella produzione educativa di «nuovi blocchi storici». Anche in questo caso, una teoria *prima facie* pedagogica può tradursi in un discorso politico e viceversa.

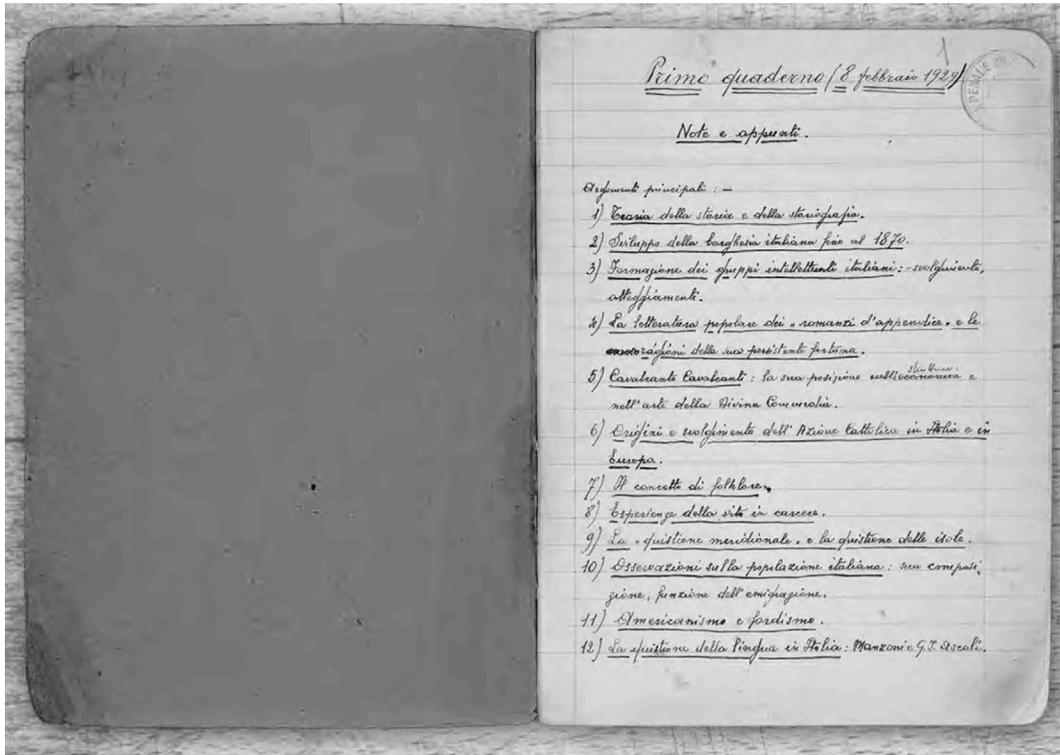
Quanto all'antisponaneismo gramsciano, spesso, nota Broccoli, nella letteratura pedagogica esso sarebbe stato narrato come risultato di uno strutturale anti-attivismo o, al limite, nei termini di un «revisionismo attivistico» per cui Gramsci ricupererebbe criticamente alcune istanze della pedagogia moderna. Queste conclusioni sarebbero, però, per Broccoli, frutto di letture settoriali destinate a girare a vuoto, in quanto l'antisponaneismo andrebbe inteso entro la

complessiva tensione dialettica tra spontaneità e direzione su cui Gramsci si interroga sin dagli anni giovanili per motivi pratico-politici. Vi è, in tal senso, una specie di isomorfismo tra critica dello spontaneismo pedagogico e critica dello spontaneismo politico. Di nuovo, dunque, traducibilità reciproca tra problema politico e problema pedagogico. ■

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M. (2016), *Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci*, «Materialismo Storico», 1-2.
- Id. (2017), *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma.
- Broccoli A. (1972), *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze
- Engels F., Marx K. (1845), *La sacra famiglia, ovvero Critica della critica critica. Contro Bruno Bauer e soci*, tr. it. Editori Riuniti, Roma 1967.
- Frosini F., Liguori G. (a cura di) (2004), *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*, Carocci, Roma.
- Frosini F. (2003), *Sulla traducibilità nei Quaderni di Gramsci*, «Critica Marxista», 6.
- Id. (2003), *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Carocci, Roma.
- Id. (2010), *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Carocci, Roma.
- Id. (1975), *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975.
- Id. (2017), *Quaderni del carcere. 2 Quaderni miscellanei (1929-1935)*, vol. I., Edizione Nazionale degli scritti di Antonio Gramsci, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.

i riconoscimenti internazionali



GUIDO LIGUORI

Università della Calabria – Presidente della International Gramsci Society (IGS) Italia

Antonio Gramsci è l'autore italiano di saggistica da diversi anni ormai più conosciuto, ovvero più letto, tradotto, studiato nel mondo, dopo Machiavelli o con Machiavelli, secondo quanto affermava – sulla base di una precisa ricerca quantitativa, eseguita sulle banche dati di quasi tutte le università del mondo – uno studio dell'UNESCO già alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso.

Da allora, la diffusione di Gramsci in ambito internazionale è aumentata no-

tevolmente, come testimonia l'incremento della bibliografia relativa ai contributi su quest'autore, che partono dal 1922, e che sono passati dai circa sei mila titoli rilevati nel 1989 ai circa venti mila titoli schedati attualmente.

Vicende politiche del comunismo e diffusione del pensiero gramsciano

Perché, mentre l'implosione del comunismo in Europa determinava il venir

meno anche della fortuna di tanta parte della cultura marxista – anche oltre il dovuto –, la fortuna internazionale di Gramsci è aumentata in modo considerevole?

I motivi della fortuna di Gramsci negli ultimi 20-25 anni sono di tipo in parte diverso rispetto a quelli degli anni che vanno dal 1922 al 1989. Diverso, perché per molto tempo il principale elemento conduttore della diffusione del pensiero gramsciano è stato di tipo immediatamente politico, spesso partitico, legato cioè alla grande opera di edizione, divulgazione, interpretazione che

ne ha fatto il Partito comunista italiano e il suo massimo dirigente nel dopoguerra, Palmiro Togliatti, partito che Gramsci ha contribuito a fondare e a cui ha dato con i suoi scritti del carcere, con il peculiare marxismo che lì vi è elaborato, un codice genetico molto diverso da quello degli altri partiti comunisti del tempo. Una “operazione” di alto profilo culturale e politico, quella togliattiana, ma pur sempre denotata in modo circoscritto e limitato.

Notevolmente diverse sono state le modalità di diffusione del pensiero di Gramsci dopo l'89, o dopo il '91, ovvero dopo la fine del Pci – quando è venuta meno la spinta propulsiva di una organizzazione politica comunque tesa a favorirne la diffusione.

Molti hanno pensato anche che si sarebbe verificata allora, con la fine del suo partito, una necessaria eclissi della fortuna di Gramsci. E in un certo qual modo una eclissi vi è stata, in Italia, negli anni Novanta. Perché altre mode, altri autori, altre correnti filosofiche, altre impostazioni culturali, altre egemonie si sono affermate in quegli anni. Persino a sinistra. Dove è prevalsa una cultura di sinistra liberal, o anche liberale, possiamo dire, con autori di grande rilievo (Bobbio, Dahrendorf, Popper) ma non marxisti, spesso antimarxisti.

Per questo la grande diffusione del pensiero di Gramsci nel mondo – di cui si è avuta piena coscienza proprio in quegli anni Novanta – destò stupore, da noi, in Italia; tanto che la ripresa degli studi gramsciani nel nostro Paese è stata a volte descritta come un effetto di ritorno di questa vastissima fortuna di oltreconfine. Cosa non del tutto vera, perché non è mai mancato chi, anche da noi, su Gramsci ha sempre continuato a lavorare e in Gramsci ha sempre visto

un riferimento culturale fondamentale.

Anzi, anche da qualche eccesso di strumentalismo, dal tentativo di piegare Gramsci alle mode del momento, che non è mancato negli anni Novanta, ha preso vigore in Italia, per reazione, l'affermazione della necessità di tornare a uno studio serio dei suoi scritti, a uno studio che si lasciasse alle spalle l'enorme mole delle interpretazioni del passato – certo preziose e da studiare, ma influenzate da tanti motivi diversi e stratificati e non sempre ancora vitali – per determinare un ritorno ai testi e alla loro ermeneutica.

Vi è stata infatti allora in Italia quella che è stata chiamata la “svolta filologica” degli studi su Gramsci, determinata dai lavori per la preparazione della nuova “edizione nazionale” di tutti gli scritti del grande pensatore sardo, attualmente in corso. E vi è stata anche una vera e propria “svolta ermeneutica”, cioè incentrata sulla lettura e la comprensione attenta del testo, determinata dalla attività seminariale della International Gramsci Society Italia, e da una serie di seminari interdisciplinari e aperti a tutti, non solo accademici, che questa associazione organizzò a partire dall'anno 2000.

Modernità dell'approccio che affascina gli studiosi

Resta la domanda sul perché questa fortuna globale tanto rilevante negli ultimi tre decenni abbia potuto aver luogo, e in queste dimensioni. Perché la grandezza di Gramsci ha rotto tutte le barriere e ha avuto una diffusione così rilevante da farne un punto di riferimento culturale fondamentale nel mondo anglofono

come in America latina, nella Vecchia Europa come in Oceania o in Giappone o in India?

Vi è stato chi ha detto che la caduta dei “muri” (la caduta del “muro di Berlino”, per essere chiari) e la stessa fine del suo partito, del partito di Gramsci, del Partito comunista italiano, avrebbero agevolato la diffusione del pensiero gramsciano.

Ciò può essere vero, in qualche particolare contesto, in modo episodico. Va però rilevato che non può essere stato questo l'elemento determinante. Se non altro, perché la fortuna mondiale di Gramsci data dagli anni Ottanta, quando il mondo era ancora diviso in due e il suo partito, il Partito comunista italiano, il Pci, era ancora in vita. Bisogna dunque pensare piuttosto ad altri fattori, connaturati al pensiero di Gramsci e al fatto che grazie a essi il mondo abbia conosciuto e apprezzato Gramsci via via che esso diveniva davvero un unico mondo globale.

Il primo elemento da tenere in considerazione è la natura profondamente interdisciplinare del pensiero e della elaborazione di Gramsci, in cui trovano strumenti e indicazioni utilissime studiosi e studiosi di tante discipline diverse, dalla politica alla filosofia, dalla pedagogia alla storia, dall'antropologia culturale alla linguistica, e si potrebbe continuare.

Un secondo elemento sta nel carattere “aperto”, “dialogico”, come è stato detto, del pensiero gramsciano, il suo tipico *problematicismo*, la stessa forma necessariamente incompiuta della sua ricerca carceraria che rende possibile interpretarne gli esiti anche in modi differenziati.

Il terzo elemento che concorre a spiegare la fortuna globale del pensiero gramsciano è forse quello più rilevante: è la *peculiarità* del suo marxismo, a cui già ho accennato ma che conviene ora approfondire.

i riconoscimenti internazionali

Il marxismo peculiare di Gramsci

Un intellettuale statunitense, Cornel West, autore tra l'altro di una "storia del pragmatismo americano", parlando di John Dewey (grande filosofo e anche pedagogista della prima metà del Novecento) ha affermato che vi era in Dewey un ostacolo pressoché insormontabile per la sua approssimazione al marxismo: il fatto che egli ritenesse la teoria marxista una teoria *monocausale* – cioè che spiega la realtà con una sola causa, quella economica, nel caso del marxismo –, riferendosi ovviamente al marxismo nella sua forma a lungo più diffusa, quella che Gramsci chiama "volgare", economicistica e deterministica, che appunto individua nella struttura economica la determinazione pressoché unica e diretta di tutto il restante edificio sociale. Ebbene, aggiunge West, se John Dewey avesse conosciuto il pensiero di Antonio Gramsci non avrebbe potuto così agevolmente respingere il marxismo.

In effetti il marxismo di Gramsci è quello più capace di riconoscere – qui è il nocciolo della osservazione di West – il ruolo della cultura, dell'educazione, declinandola in modi diversi, censendola a seconda del grado di elaborazione e diffusione, riconoscendola come capace di agire tramite apparati e forme, oltre che ovviamente fondamentale nei processi di soggettivazione, cioè di costruzione delle soggettività.

Tenendo presenti queste tre peculiarità del lascito gramsciano è possibile spiegare in buona parte per quali strade si sia diffuso tanto, in questo inizio di secolo soprattutto, il pensiero di Gramsci.

Vorrei fare in questa sede cenno solo ad alcune correnti interpretative che maggiormente caratterizzano oggi il panorama degli studi su Gramsci.

Le correnti interpretative

Nell'area linguistico-culturale in cui maggiore è stato l'incremento della presenza gramsciana negli ultimi decenni (quella anglofona), il campo di studi in cui il nostro autore è più diffuso, più letto, più *usato* – e adopero questo termine non a caso –, è l'area degli studi culturali, degli studi post-coloniali e degli studi sui subalterni.

I *cultural studies*, come è noto, provengono dal Regno Unito, dalla cosiddetta "scuola di Birmingham", dai lavori pionieristici di autori come Raymond Williams, e sviluppati in seguito nel Regno Unito da Stuart Hall e da altri autori.

Di Gramsci costoro apprezzavano e prendevano ad esempio soprattutto l'indagine del momento sovrastrutturale e della soggettività, la ridefinizione del concetto di ideologia, senza che egli faccia però mai astrazione dalle relazioni, sofisticate ma ineludibili, che ci sono tra economia e politica, economia e cultura, ovvero – in linguaggio marxista – tra dati strutturali e sovrastrutturali.

Si ha però la sensazione che negli anni più recenti i *cultural studies* abbiano visto un uso di Gramsci prevalentemente diverso da quello fattone da questi maestri.

È prevalso – a me sembra – in larghe correnti degli studi culturali e dei collegati *postcolonial studies*, quella che ho definito altrove «una microfisica della differenza» (il riferimento ad autori come Foucault e Derrida non è casuale), in cui cioè viene meno ogni dia-

lettica tra il momento "culturale" e il momento "politico", per non parlare dell'indagine di tipo strutturale, e in cui non sembra più esservi attinenza con l'orizzonte di senso gramsciano (che è l'orizzonte di una tensione verso una liberazione effettiva: politica, sociale, economica e culturale).

Voglio dire che a volte si prendono da Gramsci suggestioni e categorie isolate dal contesto del suo discorso e se ne fa un uso lontano dalla tensione e dalla intenzione originarie, dalle coordinate di fondo della elaborazione dell'autore dei *Quaderni*.

Si è insomma di fronte a una lettura *culturalista* del nostro autore, che spezza il nesso dialettico che vi è tra le diverse articolazioni del suo pensiero e anche tra le diverse articolazioni della realtà.

Si crede, inoltre, a volte, che Gramsci sia propugnatore della tesi che la cultura popolare di per sé sia positiva, sia una alternativa valida alla cultura egemonica – cosa che l'autore dei *Quaderni* non ha mai sostenuto. In Gramsci, la cultura popolare è considerata con estrema attenzione, come testimonianza della potenziale autonomia culturale delle classi subalterne, della loro resistenza alla egemonia esistente. Ma Gramsci sa bene che la strada per la costruzione di una diversa egemonia, cioè di una visione del mondo alternativa a quella oggi prevalente, che egli auspica, passa per una dura opera di elaborazione e di costruzione di una nuova cultura che riguardi i più, che riguardi le masse, un «progresso intellettuale di massa» – come egli scrive – arduo e faticoso, senza nessun compiacimento populistico, che assume come positivo il popolo così come è.

Un'altra corrente culturale che ha

contribuito a diffondere il pensiero gramsciano nel mondo, e nel mondo anglofono in primo luogo, viene dall'India, anche se è un'India che ha studiato a Oxford. In ogni caso, il gruppo di storici raccolti intorno a Ranajit Guha – che hanno dato inizio alla diffusissima corrente dei *subaltern studies* – ha mostrato come le complicazioni del concetto di potere nel mondo coloniale e postcoloniale abbiano richiesto, per essere comprese e spiegate, la messa in campo di alcune categorie gramsciane. Questi storici hanno proposto soprattutto una valorizzazione dei concetti di *subalterni* e di *classi subalterne* che ha fatto di tali concetti presenti nei *Quaderni* forse quelli tra i più conosciuti e utilizzati oggi nel mondo, dopo o insieme al concetto di egemonia.

Almeno in Italia queste categorie avevano già conosciuto l'interesse degli studiosi: basti ricordare il dibattito sul «mondo popolare subalterno» degli anni Cinquanta, con grandi protagonisti, come l'antropologo Ernesto De Martino o il filosofo Cesare Luporini. Oggi però la diffusione del concetto di subalterno è legata a un elemento parzialmente diverso, che può essere fatto risalire all'anti-determinismo del marxismo gramsciano.

In altre parole, hanno sostenuto gli studiosi indiani, il concetto di subalterno non è dipendente solo da elementi di carattere economico come quello di proletariato o di classe operaia, tipici della tradizione marxista. Il concetto di subalterno è più ampio e inclusivo, ha a che fare con i rapporti di potere, con gli squilibri culturali e sociali, può essere applicato dunque anche a società non capitalistiche – o in genere alle relazioni di potere molto largamente intese, come ad esempio quelle inerenti ai rap-

porti di genere. A partire dalla messa a fuoco di tale elemento, colto dagli studiosi indiani dei *subaltern studies*, il concetto ha iniziato a camminare con gambe proprie.

È in qualche misura inevitabile che quanto più un sistema di pensiero si diffonde, quanto più diviene noto in aree culturali diverse e lontane nel tempo e nello spazio da quelle in cui ebbe origine, tanto più aumentano i rischi di imprecisione o anche di infedeltà interpretative. In molti casi è successo anche nel campo degli studi subalterni, come già in quello degli studi culturali.

Gli studi filologici

Anche come reazione a questa situazione, negli ultimi quindici anni in Italia sono cresciuti soprattutto gli studi filologici ed ermeneutici sull'opera di Gramsci, e gli studi più approfonditi sull'effettivo contesto storico e culturale in cui egli operava, e sulla complessa biografia di questo autore, per capire il senso esatto di termini e concetti e ragionamenti non sempre facili da decifrare nei *Quaderni*, a volte davvero oscuri, a causa delle particolari condizioni in cui Gramsci dovette scrivere: in una prigione fascista.

Un filone della ricerca gramsciana di questo inizio di secolo che ha avuto molti riconoscimenti – come ho già accennato – è stato quello intrapreso soprattutto dalla International Gramsci Society Italia sul fronte della messa a punto della ermeneutica gramsciana e della chiarificazione terminologica e concettuale dell'*opus* carcerario.

L'esito più rilevante di questo lavoro seminariale, svolto nella prima decade di questo secolo, è stato il *Dizionario*

gramsciano 1926-1937, ovvero lo studio degli scritti degli anni del carcere per mezzo dello studio delle parole e dei concetti usati da Gramsci nelle *Lettere* e nei *Quaderni*, della loro ricorrenza, della loro evoluzione.

Questo lavoro, che consta di 600 e più voci, scritte da 60 autori di diversi Paesi, intendeva e intende combattere quella tendenza a “sollecitare i testi” contro cui lo stesso Gramsci aveva messo in guardia, e che aveva contraddistinto a volte le interpretazioni precedenti, e anche qualche interpretazione odierna, a dire il vero. Sollecitare i testi: ovvero far dire a un autore ciò che egli non dice, prendendo frasette isolate, decontestualizzando ciò che dice, in fin dei conti stravolgendolo.

Certo, è vero, in qualche misura i *Quaderni* chiedono di essere “sollecitati”: il loro carattere “aperto”; il fatto che essi siano stati pubblicati postumi e non a cura del loro autore; il loro carattere “dialogico”, cui già si è fatto cenno; il fatto che Gramsci sia uso seguire i propri avversari teorici sui loro rispettivi terreni, accettandone il linguaggio per cambiarne il senso dall'interno; la stessa commistione tra teoria e politica che ne ha accompagnato e ancora ne accompagna la lettura: tutto ciò può essere proficuo, ma al tempo stesso può anche condurre a forzature e parzialità.

Il tentativo di ricostruire un lessico dei *Quaderni* mirava ovviamente non a fornire una interpretazione “certa”, cosa chiaramente impossibile. Ma a fissare degli argini che possano impedire le letture più disinvolte, favorendo una rilettura dei testi con rigore filologico ed ermeneutico. Per ripartire da ciò che Gramsci ha lasciato scritto – e dal modo in cui l'ha lasciato scritto – per cercare, come egli dice, di ricostruire il «ritmo del pensiero»

i riconoscimenti internazionali

senza fare leva su questa o quella citazione isolata e decontestualizzata.

Gli studi latinoamericani

Finisco con un richiamo al continente latinoamericano, dove la diffusione di Gramsci ha avuto momenti importanti e continua ancora oggi.

Da molti anni ormai – soprattutto in paesi come il Brasile e il Messico, ma non solo – si sta assistendo a un movimento di alfabetizzazione gramsciana in alcuni casi addirittura con caratteri di massa, soprattutto nelle università. Ma non mancano già studi molto raffinati ed elevati, all'altezza di quelli italiani (che per ovvie ragioni linguistiche sono all'avanguardia, almeno sotto il profilo filologico ed ermeneutico).

Inoltre, e qui sta la peculiarità del caso latinoamericano, Gramsci è usato in molti di questi paesi anche nel dibattito pubblico, sui giornali e in televisione, vi sono movimenti sociali ampi, se non partiti, che si rifanno al suo pensiero. Perché questo non avviene in Italia, Paese che pure a Gramsci ha dato i natali? Per quello che dicevo al-

l'inizio, perché ha prevalso un'altra egemonia, non più di orientamento socialista ma liberale o liberaldemocratica. Ma se si ha in casa un grande autore come Gramsci, riconosciuto a livello mondiale, è giusto trascurarlo e ghettizzarlo come oggi spesso avviene?

Non tradire il pensiero gramsciano

Ho descritto per grandi linee soprattutto alcuni "atteggiamenti", che riguardano rispettivamente la diffusione e gli usi di Gramsci in culture lontane dalla sua, e l'approfondimento filologico, storico, ermeneutico del suo pensiero che ha corso non esclusivamente ma soprattutto in Italia. Credo che questi due approcci in qualche modo si completino, come due parti di un solo movimento culturale che devono entrare in relazione e arricchirsi.

Da una parte, indiani, nord-americani, latinoamericani stanno applicando le categorie gramsciane nei loro contesti nazionali e culturali e nel fare ciò – pur

scontando qualche approssimazione, qualche *tradimento*, forse inevitabile in ogni opera di *traduzione* – hanno comunque gettato anche nuova luce su aspetti poco esplorati del pensiero di Gramsci.

D'altra parte, gli studiosi (ripeto: non solo italiani, ma soprattutto italiani) che lavorano sul versante filologico ed ermeneutico della conoscenza di Gramsci aiutano, o dovrebbero aiutare i primi a non "tradire" Gramsci, o a tradirlo con discernimento e consapevolezza, a comprendere davvero il suo pensiero, a maturare la conoscenza di ciò che veramente Gramsci abbia voluto dire e abbia realmente detto, a tradurlo nel presente.

Questa conoscenza seria dei testi dovrebbe essere punto di partenza obbligato per ogni interpretazione e per ogni uso, anche per i più "creativi". Ciò non vuol dire voler sacralizzare Gramsci, ma significa non dimenticare le coordinate di fondo del suo pensiero (un pensiero di lotta, di rivolta contro le ingiustizie, di liberazione) – che ancora aiuta a comprendere le contraddizioni contemporanee e alimenta la ricerca del loro superamento. ■

“Gli intellettuali sono i ‘commessi’ del gruppo dominante per l’esercizio delle funzioni subalterne dell’egemonia sociale e del governo politico”.

Antonio Gramsci



ESCE IL PRIMO NUMERO DE "L'ORDINE NUOVO"

a cura di DAVID BALDINI

«Questo foglio esce per rispondere a un bisogno profondamente sentito dai gruppi socialisti di una palestra di discussioni, studi e ricerche intorno ai problemi della vita nazionale ed internazionale. Esso tende a una via di mezzo tra il quotidiano e la rivista, esplicitando un lavoro più coordinato che non nel quotidiano, più agile e vivo che non si soglia nelle riviste. Vuole diventare uno strumento utile e magari indispensabile a tutti quanti, operai e professionisti, cercano pur nella lotta senza tregua che loro impone la vita pratica, di raccogliere le forze per organizzare la propria coscienza e comunicare con quelle sempre più numerose coscienze di socialisti che, in ogni parte d'Italia, in ogni nazione del mondo sentono ch'è venuta l'ora decisiva per la prova della validità della loro fede, della attuabilità dei loro programmi, della resistenza delle loro costruzioni.

Le esigenze a cui vogliamo e dobbiamo ricolligere l'opera nostra di proselitismo e di cultura sono intime alla natura stessa della concezione socialista. Nel secolo XIX la critica del si-

stema capitalistico da un lato, e l'esperienza del riformismo liberale dall'altro avevano portato, per vie opposte, i socialisti a ritenere che come generale ed organico era il male, così generale ed organico doveva essere il rimedio.

Il socialismo si affermò fin dal suo sorgere massimalista e rivoluzionario; tale carattere nessuna scuola socialista rinnegò poi esplicitamente; la differenza, si disse, fu solo nei metodi, nella "pratica".

Ma considerati fini e mezzi staccati tra loro, i "mezzi" presero poi troppo spesso il posto del fine, come suole accadere; per attuare ad ogni costo si dimenticò che non era tanto "necessario il navigare", quanto muoversi verso quella mèta, quella sola, nel raggiungere la quale consiste la missione storica propria del socialismo.

Perché l'azione socialista riprenda, come certo riprenderà, tutta la sua efficacia, bisogna che non sia più lecito ad



1° maggio 2019

alcuno, per ignoranza o per speculazione, spezzare l'unità del fine e dei mezzi in cui consiste la vitalità dell'idea. E noi vorremmo perciò in seno al Partito a cui apparteniamo, e fuori di

esso, esplicitare una opera educativa che porti al controllo continuo dei mezzi di lotta alla ragione dei fini generali che il socialismo si propone.

Che ogni mezzo partecipi della natura del fine; ma anche che il fine non sia un'astrazione, una formula vuota, un fantasma: ch'esso viva di vita spontanea ed immediata nei mezzi. Occorre alla propaganda parolaia, che ripete stancamente, con sfiducia mal celata dalla sonorità e dall'audacia tutta esteriore delle frasi, sostituire la propaganda del programma socialista, di quel complesso cioè di soluzioni ai grandi problemi sociali che solo possono conciliarsi e vivificarsi in un tutto armonico e compatto nell'ideologia socialista. Vogliamo che in tutta la propaganda socialista cioè si faccia seguire sempre la critica della società capitalistica, del falso ordine borghese coll'ordine *nuovo* comunistico. [...]

Tempi messianici dunque quelli in cui viviamo; e i socialisti, che cercano di corrispondere alla fiducia con cui le masse di tutte le nazioni attendono l'ordine nuovo, incanalandola a fecondare l'opera fattiva della ricostruzione, sono oggi i soli e veri "pratici".

I soli e veri "pratici", se pratica è unità e adeguatezza del fine coi mezzi: se è vero che gli ideali sono i mezzi più potenti di trasformazione sociale. Ai socialisti poi il dovere che questo magnifico slancio non si perda in vane logomachie, e giunga, rapido, consapevole, e col minor numero possibile di vittime, alla mèta.

Risuonano nell'animo nostro, monito e incitamento, le parole d'un socialista russo, Myskine, che nel processo dei 19, nel febbraio 1878, poco prima della condanna a morte che l'attendeva inevitabile, diceva a nome dei compagni: "Io penso che il primo problema da risolvere non è quello di provocare o creare la rivoluzione, ma di garantirne il successo».

(Editoriale da "L'Ordine Nuovo", Rassegna settimanale di cultura socialista, segretario di redazione Antonio Gramsci, 1 maggio 1919, Torino, Anno I. - N. 1)



DA SUBALTERNI A EGEMONI

GENNARO LOPEZ

Le ricerche e gli studi sul pensiero e sull'opera di Antonio Gramsci occupano da tempo una bibliografia davvero sterminata, ma in tema di pedagogia gramsciana il repertorio bibliografico risulta quantitativamente molto povero, segnalando interessi sporadici per ciò che Gramsci ha scritto su educazione, istruzione, scuola.

Il lavoro di Massimo Baldacci ha, dunque, il merito di colmare un vuoto che dura da anni offrendoci, del pensiero pedagogico di Antonio Gramsci, una chiave di lettura che – è auspicabile – potrà riaccendere l'interesse non solo di studiosi e specialisti della materia, ma anche del più vasto pubblico a vario titolo impegnato nel mondo della conoscenza e nelle sue istituzioni.

L'autore ha condotto la sua ricerca in particolare sui *Quaderni del carcere*, basandosi su una lettura "da pedagogista", non limitata alle pagine dichiaratamente dedicate ad argomenti pedagogici (quali sono soprattutto quelle del *Quaderno 12*, nonché le altre inserite nei *Quaderni 1, 4 e 29*), ma estesa all'intera opera, con l'intento (andato perfettamente a segno) di interpretare in chiave pedagogica l'insieme del pensiero gramsciano, in tutta la sua complessità.

Baldacci, tuttavia, non si limita a proporre una nuova, originale e rigorosa interpretazione pedagogica dell'opera di Gramsci; sulla base di tale interpre-

tazione, egli ci suggerisce anche un possibile uso della pedagogia gramsciana, per affrontare problemi che attingono agli attuali processi educativi e formativi: esattamente in questo sta il merito maggiore del suo lavoro, che risulterà particolarmente prezioso per chi deve misurarsi quotidianamente con le problematiche e le pratiche sempre più complesse dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Ripercorrendo le tappe che hanno caratterizzato nei decenni precedenti gli studi sul pensiero pedagogico di Gramsci, l'autore si sofferma soprattutto sulle tre pubblicazioni che, per molti versi, hanno lasciato una traccia significativa e importante su questo terreno di ricerca.

Cito qui i tre testi in ordine cronolo-

gico: Giovanni Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci. Introduzione a A. Gramsci, La formazione dell'uomo*, a cura di G. Urbani, Editori Riuniti, Roma 1967; Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1970; Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

L'analisi dei tre lavori, condotta in modo ampio e rigoroso, consente di ricostruire il percorso di ricerca seguito dal Baldacci, che passa attraverso un notevole approfondimento del concetto di "egemonia" (in relazione ai lavori di Urbani e, soprattutto, di Broccoli, e a partire dalla stessa polisemia del termine), al quale fa seguito l'esame di altre tre categorie gramsciane, quelle di "blocco storico" (ancora in relazione a Broccoli), di "americanismo" e "conformismo" (in riferimento al lavoro di Manacorda), per approdare a quella "filosofia della praxis", vero cuore pulsante di tutto il pensiero di Antonio Gramsci, che ingloba in sé tutte le suddette categorie, consentendo una più completa, penetrante e convincente interpretazione del pensiero pedagogico del grande sardo.

Il "postulato pedagogico" di Gramsci, in base al quale "ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico" (*Quaderno 10*, II, 44) pur fondamentale, non è dunque esaustivo e acquista tutta la sua pregnanza solo



un libro di massimo baldacci

se lo si interpreta alla luce e all'interno di quel pensiero filosofico (la filosofia della *praxis*, appunto) in cui risiede gran parte dell'originalità dell'elaborazione gramsciana.

Baldacci ci mostra come, nell'elaborazione della sua filosofia della *praxis*, Gramsci vada oltre le sue stesse fonti (le *Tesi su Feuerbach* di Marx, ma anche Engels e Labriola) e guardi alla realizzazione di una "riforma intellettuale e morale" basata su un'intima connessione tra filosofia, storia, politica e pedagogia.

La pedagogia, in particolare, "traduce" la filosofia della *praxis* in pratica educativa volta alla trasformazione del soggetto, a partire da una critica del "senso comune": essa instaura una



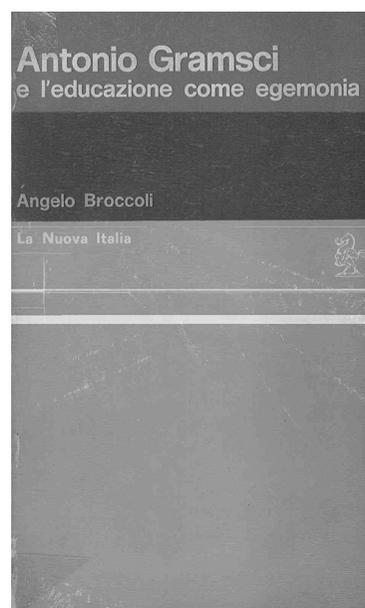
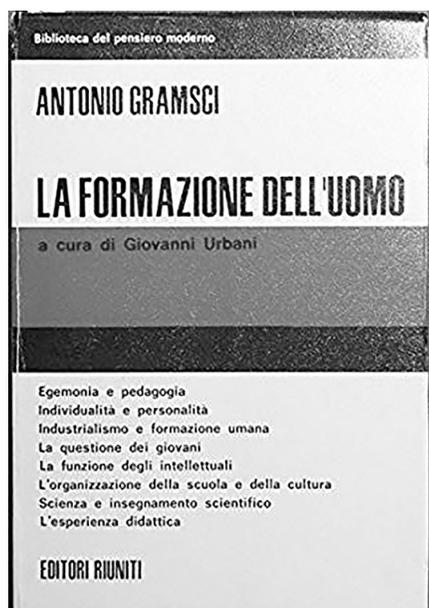
dialettica del processo formativo che è "democratica" in quanto volta a promuovere l'emancipazione dei subalterni, a formare persone capaci "di pensare, di studiare, di dirigere, o di controllare chi dirige" poiché "ogni 'cit-

tadino' può diventare 'governante'" (*Quaderno 12, 2*).

È una lezione che vale ancora oggi, dal momento che il cosiddetto "pensiero unico" neoliberista ha assegnato alla scuola il triste compito di formare non tanto cittadini quanto piuttosto "capitale umano".

La sfida è ardua da vincere, perché si tratta di combattere una subalternità culturale, creata dal pensiero unico, attraverso un "nuovo linguaggio" fondato su "sistemi categoriali contro-egemonici". Non c'è dunque altra scelta possibile, se non quella di lottare, forti della consapevolezza che – come afferma Baldacci a chiusura del suo lavoro – "solo l'educazione può consentire di andare oltre la subalternità". ■

STUDI SUL PENSIERO PEDAGOGICO GRAMSCIANO



GRAMSCI E LA SCUOLA

PINO SALERNO

Giuseppe Benedetti, docente, e Donatella Coccoli, giornalista del settimanale LEFT, dedicano un poderoso volume (circa 300 pagine) a una ricerca, filologicamente puntuale, sugli scritti di Gramsci su scuola, università, conoscenza, cultura, nell'intricata e frammentaria produzione dell'intellettuale comunista sardo. Tranne il nono capitolo, dedicato a don Lorenzo Milani e alla critica all'affermazione del "donmilanismo", considerato una sorta di "antigramsci", il volume è di fatto un compendio del pensiero filosofico di Gramsci, dalla filosofia della praxis, alla conoscenza come libertà e vissuto, alla critica a Rousseau, alla lingua di Gramsci, ai tre capitoli centrali dedicati, appunto, alla scuola e alle scuole di Gramsci, fino all'ultimo capitolo, che è una narrazione della "resistenza" di Gramsci nel progredire del Novecento.

Come scrive Marco Revelli nella prefazione, il volume di Benedetti e Coccoli "funziona perfettamente come un manuale di rilettura del pensiero di Antonio Gramsci", proprio perché è anche un tentativo di ricostruzione sistematica di "una produzione intellettuale sterminata e frammentaria, distribuita nell'infinita nebulosa degli articoli giornalistici e nelle pagine sofferte dei *Quaderni del carcere*". In questo tentativo, Benedetti e Coccoli colgono il nesso inscindibile in Gramsci tra istruzione ed educazione, che pervade l'intera ricerca, e che assume il ruolo chiave (nonché la giustificazione forte della critica a don Milani), l'orizzonte di senso, direbbe Husserl, per

ri-lanciare nel dibattito pubblico del XXI secolo sulla scuola le straordinarie e sempre attuali riflessioni di Antonio Gramsci. In uno dei passaggi centrali del volume (p. 165), Benedetti e Coccoli scrivono infatti: "Per Gramsci istruzione ed educazione sono inscindibili salvo concepire l'allievo come una tavoletta di cera, e sulla base di questa osservazione smonta anche la polemica sulle nozioni. Per Gramsci l'allievo, come ogni individuo, è il risultato di diversi rapporti civili e culturali che entrano in competizione con i programmi scolastici".

Ed ecco il cuore della riflessione gramsciana sulla scuola (che significativamente rinvia agli sviluppi di certa filosofia dell'educazione della seconda metà del Novecento, da Dewey a Gardner a Morin): "la scissione tra istruzione ed educazione riflette il distacco tra scuola e vita e la frattura tra una cultura progre-

data e un sapere anacronistico, che mantiene distanti ciò che è certo e ciò che è vero" (p.166). Gli autori non lo dicono, ma è difficile non vedere in questo assunto il percorso, prezioso, della lezione fenomenologica, che certo Gramsci non conosceva, ma che troverà negli anni Sessanta voci importanti come quella di Enzo Paci e di Carlo Sini. La scissione tra scuola e vita, come quella tra scienza e umanità, afferma il contrario di quella che lo stesso Gramsci avrebbe chiamato "scuola disinteressata e umanistica per tutti", dove il senso dell'apprendimento risiede nella capacità di analizzare il mondo e di stare in modo maturo nel mondo-della-vita intersoggettivo. La crisi di senso della scuola, come poi avrebbe sottolineato il filosofo Enzo Paci nel tentativo di conciliare Gramsci e Husserl, si supera, come si supera la crisi della scienza, solo se si esce dalla separazione schizofrenica di istruzione ed educazione. Perché istruire ed educare significa agire per l'umanità e nella direzione dell'umanità, come dovrebbe accadere con la scienza, che dovrà riprendere senso solo se diretta verso l'umanità. Ma l'umanità è anche relazione intersoggettiva. E dunque la scuola non scissa, orientata di senso per l'umanità, è quella speciale, straordinaria relazione, nella quale si pratica l'attività critico-pratica di "conoscere se stessi attraverso gli altri, e gli altri attraverso se stessi". ■



G. Benedetti-D. Coccoli, GRAMSCI PER LA SCUOLA. *Conoscere è vivere*, prefazione di Marco Revelli, L'Asino d'oro, Roma 2018