

Il “mio” Gramsci su educazione e scuola

Giovanni Genovesi

Queste note, dedicate a onorare la memoria di Antonio Gramsci nell’ottantesimo anno dalla sua morte, intendono ripercorrere le proposte sull’universo educativo e scolastico dell’intellettuale sardo. Io ho condotto l’operazione per mettere in evidenza ciò che di tali proposte mi ha influenzato nel modo di fare ricerca. Per questo nel titolo compare accanto al nome Gramsci l’aggettivo possessivo “mio”. In effetti, il Gramsci che qui appare è quello che io ho interpretato e che mi ha accompagnato fino ad oggi come costante e pacato suggeritore nelle mie ricerche sul mondo dell’educazione.

These notes, devoted to honor Antonio Gramsci's memory in the eighteenth year after his death, intend to retrace the proposals on the educational and scholarly universe of the Sardinian intellectual. I have conducted the operation to highlight what these proposals have influenced me in doing research. For this reason, the title possesses the "possessive" adjective next to the Gramsci name. Indeed, the Gramsci that appears here is what I have interpreted and which has led me to this day as a constant hint in my research on the world of education

Parole chiave: Gramsci – educazione – scuola – politica – scienza dell’educazione

Keywords: Gramsci – Education – School – Politics – Education science

1. *Considerazioni preliminari*

Mi è parso doveroso, a ottant’anni dalla morte di Antonio Gramsci, che la nostra rivista ricordasse con alcune riflessioni la figura di uno dei nostri più grandi intellettuali, il cui pensiero, nonostante il forzato isolamento carcerario, ha avuto un’influenza notevole su tutta la cultura e non solo marxista dagli anni Trenta del secolo scorso in poi.

Non ho la presunzione di impostare qui un discorso di critica gramsciana che sarebbe come cercare di traversare l’oceano con una zattera, tanti sono gli studi di cui, sia pure per periodi alterni, Gramsci è

stato oggetto e che, necessariamente, avrei dovuto prendere in esame. Studi che hanno riguardato nello specifico anche l'universo educativo con lavori di grande livello¹, che ho ammirato per la loro acribia e profondità e che mi hanno sempre più convinto a non scrivere nulla sul pensatore sardo quando già c'è stato chi l'ha fatto con maestria superba al punto che ha contribuito alla messa a punto dell'interpretazione che è stata fondamentale per i miei pensieri e per le mie ricerche. Di questa interpretazione intendo parlare per ricordare Antonio Gramsci. Io cerco qui di riandare quanto del Gramsci educatore ha agito lungo gli anni della mia ricerca. Quello che presento è il "mio" Gramsci, il Gramsci che da quando ne cominciai, da studente universitario, la frequentazione ideale è sempre stato presente nel mio panorama intellettuale². E, ovviamente, con una curvatura che ne accen-

¹ Cfr. nota 2. Per gli scritti di Antonio Gramsci, salvo diversa specificazione, ho usato le seguenti abbreviazioni: *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 – I.; *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, Einaudi, 1948 – MS; *Lettere dal Carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988, 2 voll. – LC ; *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975 – QC.

² Il mio primo incontro "serio" con Gramsci fu attraverso il saggio *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1955 che avevo scelto come testo opzionale per un esame di Pedagogia generale con Lamberto Borghi. Il libro mi aveva così intricato che mi ripromisi di leggere tutti i saggi gramsciani che la casa editrice Einaudi aveva pubblicato e riedito dopo il 1947. Li ritrovai, poi, tutti nell'edizione critica dei *Quaderni del carcere*, curata da Valentino Gerratana ancora per l'Einaudi nel 1975. Nel frattempo mi erano stati da guida i saggi di L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; Alessandro Natta, *Problemi della scuola negli scritti di Gramsci*, in "Società", agosto 1957; L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, in Pietro Rossi (a cura), *Gramsci e la cultura contemporanea*, vol. I, Roma, Editori Riuniti, 1975 (ma gli atti cagliaritari sono del 1967); Giovanni Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di Gramsci*, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1969 (II ed.); Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970; Idem, *Introduzione a Antonio Gramsci, L'alternativa pedagogica*. Antologia a cura di M. A. Manacorda, Firenze, La Nuova Italia, 1972; Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972; Idem, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; Dario Ragazzini, *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*, Roma, Editori Riuniti, 1976; A. Broccoli, *Mar-*

5- Il “mio” Gramsci su educazione e scuola

tuava sempre più la dimensione educativa, che fin da subito mi era apparsa il problema sempre presente in Gramsci sia che parli di Machiavelli o di Ford, di Risorgimento o di Letteratura, di attualità politica o della questione giovanile³, di Croce o di Gentile, di scienza o d’insegnamento e scuola. Io, dunque, parlerò del Gramsci che è entrato nel circolo dei miei pensieri e non li ha più abbandonati e mi ha guidato come uno dei miei maestri ideali, come Dewey, per esempio, lungo il cammino della mia ricerca educativa⁴.

2. Il filo rosso del pensiero gramsciano

La dimensione educativa è il filo rosso di tutto il pensiero di Gramsci; è un filo che egli segue sia come dirigente politico, così come nelle sue riflessioni poco sopra ricordate e scritte con un’encomiabile at-

xismo e Educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1978. In queste note, in cui ho voluto limitarmi a dare la mia interpretazione su Gramsci “pedagogista”, non ho fatto che pochi riferimenti nell’apparato critico degli autori sopra accennati, avendo privilegiato i riporti di brani di Gramsci per appoggiare il mio discorso.

³ Cfr. *Il congresso dei giovani*, in “L’Ordine Nuovo”, quotidiano, 29 gennaio 1921 e poi in poi in *Socialismo e fascismo, L’Ordine Nuovo (1921-1922)*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 53-55. Cito questo articolo perché indubbiamente il meno noto.

⁴ Ovviamente, oltre ai saggi indicati alla nota 2, ho cercato negli anni, fino ai giorni nostri, di tener dietro, in particolare, ai saggi sulle idee di Gramsci sull’educazione. Mi limito a riportare quelli usciti in questi anni 2000: Peter Mayo, *Gramsci, Freire e l’educazione degli adulti*, tr. it. di Alessandro Medas, a cura di Fausto Telleri, Sassari, Carlo Delfino, 2008; Stefano Salmeri, Rosario S. Pignato, *La pedagogia di Gramsci attraverso le Lettere dal carcere in Gramsci e la formazione dell’uomo*, in *Itinerari educativi per una cultura progressista*, a cura di S. Salmeri, R.S. Pignato, Acireale-Roma, Bonanno, 2008; Pietro Maltese, *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2010; Vincenzo Orsomaso, *La scuola come problema: da Labriola a Gramsci, con uno sguardo al presente*, in “Studi sulla formazione”, 2-2010; Riccardo Pagano, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milan, Monduzzi, 2013; Daniele Martinez, *Gramsci e il movimento per l’educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione*, in “Studi sulla formazione”, 1-2014; Vincenzo Orsomaso, *Fare l’educazione politica di “chi non sa”. Machiavelli nei Quaderni del carcere*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 202, 2017; Massimo Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

6- Giovanni Genovesi

tenzione storicistica e al tempo stesso filologica, come, infine, nei rapporti umani certamente deprivati dalla situazione carceraria e che pure lo spinsero a dar vita ad una scuola nel carcere al confino di Ustica⁵ e poi nel carcere di Turi⁶. E in questa scuola Gramsci mette alla prova la sua ipotesi sul rapporto intellettuali e non intellettuali: ossia maestro e scolaro, entrambi che condividono una situazione di subalternità e, nella quale l'uno e l'altro si influenzano reciprocamente a livello intellettuale. Gramsci sostiene che l'intellettuale, l'educatore svolge il suo compito solo se sa far tesoro della forza intellettuale degli educandi come avviene, appunto, nello studio collettivo. In una lettera a Giuseppe Berti del 4 luglio 1927 sono espresse in maniera concisa ma chiara le sue idee sul comportamento dell'insegnante nello studio collettivo:

Una delle attività più importanti, secondo me – scrive – da svolgere da parte del gruppo insegnante sarebbe quella di registrare, sviluppare e coordinare le esperienze e le osservazioni pedagogiche e didattiche; da questo ininterrotto lavoro solo può nascere il tipo di scuola e il tipo di insegnante che l'ambiente richiede. Che bel libro si potrebbe fare, e quanto utile, su queste esperienze⁷.

L'educazione vicendevole, ossia l'osmosi tra i due poli deve essere continua, come tra governanti e governati, altrimenti il rapporto, necessariamente, si rompe. Tuttavia, sebbene il rapporto maestro-scolaro sia nutrito di reciproci scambi intellettuali, l'educatore non può mai dimenticare che sta a lui indirizzare il processo d'insegnamento-apprendimento e, al tempo stesso, saper cogliere i bisogni e gli interessi dell'individuo in formazione.

Gramsci, *homo politicus* per eccellenza, intellettuale e segretario di partito, almeno fino alla sua incarcerazione, fa della politica un tutt'uno indissolubile con l'educazione e l'istruzione. Egli scrive al riguardo:

Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa distinzione è stato grave errore della pedago-

⁵ Cfr. Lettera del 21 dicembre 1926 a Piero Sraffa, in A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947, p.16.

⁶ Cfr. Giovanni Lay, *Colloqui con Gramsci nel carcere di Turi*, in "Rinascita", n. 8, 20 febbraio 1965.

⁷ Lettera a Giuseppe Berti del 4 luglio 1927, in *LC*, pp. 90-91, *passim*.

7- Il “mio” Gramsci su educazione e scuola

gia 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 meccanicistica⁸.

In sostanza, al di là della polemica con Gentile e Lombardo Radice, Gramsci vuol significare che non ci può essere educazione senza istruzione e che, quest’ultima, considerata a sé stante, è solo il ripiego di un mediocre insegnante.

In realtà – egli dice – un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più istruiti, non riuscirà ad ottenere che siano più colti; egli svolgerà con scrupolo e coscienza burocratica la parte meccanica della scuola e l’allievo, se è un cervello attivo, ordinerà per conto suo, e con l’aiuto del suo ambiente sociale, il “bagaglio” accumulato⁹.

E un simile passaggio, inevitabilmente, porta la scuola in primo piano, come la chiave di volta per il miglioramento della società. Per questo io cerco qui di richiamare gli aspetti gramsciani circa la funzione della scuola, commentandone i punti che a me sono sembrati più salienti non solo per tener presente il pensiero di Gramsci sul sistema scolastico, ma anche e, soprattutto, per cogliere quelle che io considero le “idee senza tempo” e, quindi, inattuali che l’intellettuale sardo espresse sulla scuola e che ne saranno sempre una guida. Basti pensare al ruolo della scuola come promotrice, grazie all’azione organica e capillare del partito, ossia della sua connaturata “funzione pedagogica”, di onde culturali che coinvolgano il mondo della stampa e dell’editoria, dei mass media e delle accademie, dell’associazionismo giovanile anche nella sua dimensione sportiva.

Come si vede si tratta dell’utopia di una *comunità educante* che ha il suo centro nella scuola che finisce per farsi partito o, meglio, di un partito che, necessariamente, si fa scuola. È indubbio che una simile posizione fa parte di un mito che io credo vivificatore dell’opera della scuola e, quindi, dell’educazione proprio per la sua carica utopica. Una carica che non si rivela certo in Gramsci come una fuga dal presente, visto che sarà lui stesso a prendere atto non solo che dopo il

⁸ I., p. 107.

⁹ *Ivi*, p. 108.

1917 la diffusione della rivoluzione proletaria si era fermata ma che, anzi, aveva dato origine a fenomeni autoritari e controrivoluzionari in tutta l'Europa, a cominciare proprio dall'Italia fascista. Proprio questa lucida coscienza della realtà porta Gramsci a farsi revisore del marxismo, ripensandone i principi di fondo.

L'intento di queste note, dunque, è di riandare i concetti essenziali che Gramsci ha espresso sulla scuola e su ciò che meglio poteva giustificarla teoricamente, spiegando concetti come educazione e cultura, ma anche come politica, ruolo degli intellettuali, egemonia¹⁰, ecc., e favorirne l'operato.

È un compito ambizioso, non foss'altro perché innumerevoli sono le osservazioni sull'educazione, sull'istruzione e sulla scuola che Gramsci dissemina in tutti i suoi scritti. Pertanto, ho cercato di rendere il compito più abbordabile, incentrando il punto di fuga del discorso sulle linee fondamentali che io ho colto leggendo Gramsci e i "suggerimenti" dei saggi sul suo pensiero educativo, in particolare di quelli che ho riportato nella nota 2. Un'operazione, questa, necessaria dato che gli scritti di Gramsci, considerando anche le tristi vicissitudini della sua vita, sono tantissimi e non è assolutamente facile ripercorrerne il filo rosso, pur scegliendo un aspetto apparentemente settoriale come la scuola; aspetto che, invece, con la centralità che assume in Gramsci, riporta in gioco tutta la polivalenza dei suoi interessi.

Come premesso, mi limiterò a dare al discorso una sua razionale argomentatività senza indulgere nell'apparato bibliografico e dando piuttosto più spazio a brani dello stesso Gramsci. È certo che le posizioni sulla scuola di Gramsci, sia pure più puntuali e certamente più avanzate e più articolate, si erano giovate della campagna degli "apostoli" socialisti riformisti nelle zone rurali dell'Italia tra la fine dell'Ottocento e i primi vent'anni del Novecento, anche se Gramsci denuncerà con forza la concezione di scuola dei socialisti riformisti come del tutto aliena dall'esigenza di cultura del proletariato. Tuttavia egli riconosce senza riserve che

Ha più giovato all'alfabetismo la propaganda socialista di tutte le leggi sull'insegnamento obbligatorio. La legge è un'imposizione: può importi di frequentare la scuola, non può obbligarti a imparare, e, quando abbia imparato

¹⁰ Il primo a rimarcare la centralità dell'egemonia nel pensiero educativo di Gramsci è stato A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit.

9- Il "mio" Gramsci su educazione e scuola

to, a (non) dimenticare. La propaganda socialista desta il sentimento vivo del non essere solo individui di una piccola cerchia, di interessi immediati (il comune, la famiglia), ma i cittadini di un mondo più vasto, con gli altri cittadini del quale bisogna scambiare idee, speranze, dolori¹¹.

Insomma, l'esigenza più profonda che emerge dal verbo socialista è quella di un impegno etico-politico che tende, di principio, a fare partecipi di tale stesso impegno tutti i cittadini o meglio tutti gli uomini, incluse quindi anche le donne, con maggiore attenzione ai più diseredati fra essi, coloro ai quali è sempre toccata la sorte di subire, sì la tirannia ma anche la stessa guida, sia pure illuminata, di altri socialmente più fortunati.

A differenza del movimento liberale che risolve il problema etico nella stessa responsabilità che la classe dirigente si accolla nel momento stesso in cui fa proprio l'onere della guida delle masse¹², per i socialisti le cose si complicano non poco. In effetti, l'onere della guida delle masse, intesa non tanto come azione volta a trascinarle, bensì a renderle coscienti politicamente sarà una questione che travaglierà senza sosta, direttamente o meno, il partito socialista e lo stesso Gramsci che vuole andare oltre ad un gruppo dirigente in stragrande maggioranza di estrazione borghese.

Insomma, una direzione limitata alla classe borghese, che significa non essere stati in grado di trovare e di costruire un'alternativa, costituisce un aspetto imbarazzante per tutta la sinistra di quel periodo. E Gramsci cercherà di indicare giusto un'alternativa nel desiderio di un affrancamento intellettuale e morale di tutti gli uomini, anche di quelli che ora lo avversano; punterà su una loro partecipazione attiva e cosciente alla lotta per tale riscatto, senza affidarsi ad *élites* dirigenziali borghesi, sia pure dichiarate velleitariamente come transitorie.

Il partito socialista si troverà lacerato allorché si tratterà di prendere decisioni che comportano l'uso non tanto della forza politica, quanto quello vero e proprio della violenza sia di piazza sia nei campi di bat-

¹¹ A. Gramsci, *Analfabetismo*, in "La Città futura", 11 febbraio 1917 poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 81-82, ma il concetto era già nell'"Avanti!" del 24 dicembre 1916, poi in *Scritti giovanili...*, cit., pp. 57-59.

¹² Cfr. Adolfo Omodeo, *Difesa del Risorgimento*, Torino, Einaudi, 1951. È questo il limite storico e etico più grande che Gramsci rimprovera alla borghesi postunitaria, di aver rinunciato a educare il popolo. Cfr. *Q.C.*, p. 1367.

taglia. Basti pensare, soprattutto, alla sostanziale impotenza che la sinistra, socialista e comunista nel suo insieme, e non solo come gruppo dirigente, manifestò di fronte alle azioni violente delle squadre fasciste. Il verbo socialista, fondato sulla volontà di emancipazione degli oppressi attraverso l'educazione, ossia l'elevazione della cultura e della consapevolezza politica, rigetta di principio qualsiasi forma di violenza e, quindi, qualsiasi sacrificio di vite umane, e punta decisamente sull'emancipazione e la moralizzazione. Altrimenti il socialismo muore. Può restare un partito che può chiamarsi socialista, ma, senza il profondo impegno etico che lo muove, di socialismo non ha più nulla. Da qui la tensione all'evoluzione e non alla rivoluzione, vista come fine e non come mezzo, grazie ad un forte impegno educativo. Gramsci farà suo questo impegno e, arrivando a prospettare una trasformazione sociale aliena dalla violenza, punterà a fare dell'educazione l'arma più potente per liberare gli oppressi e gli sfruttati dalla subalternità attraverso un'azione che prevede, di necessità, la partecipazione critica e consapevole di tutte le forze popolari e non solo della borghesia. In effetti, egli sostituisce la visione manichea della società con una concezione dialettica secondo cui una classe può e deve usare i mezzi messi a punto dalla cultura di un'altra classe, pena l'asservimento a quest'ultima. Costringersi ad usare i mezzi elaborati esclusivamente dalla cultura della propria classe, anche quando questi sono patentemente più rozzi e, comunque, insufficienti, è imboccare la strada fatale che porta esclusivamente al ricorso della violenza come arma solutoria. E in nessun modo, eticamente e politicamente, è paragonabile alla forza umana di sapersi appropriare di tutti gli strumenti culturali esistenti, da qualunque classe siano stati elaborati, per usarli ai fini della soddisfazione dei propri bisogni e dei bisogni di tutta la comunità. Questo significa educazione, e questo è quanto sta ad indicare l'impegno dei socialisti riformisti che dell'educazione fecero la loro arma più potente, al punto che la imposero come strada obbligata da percorrere anche quando erano in minoranza.

Gramsci approfondisce un simile impegno, cercando di fare un'azione politica che sia, al tempo stesso, educativa, costruendo un quadro teorico che prende il via da una riflessione marxista, ma che si va poi configurando come uno storicismo secondo cui la dialettica con le altre classi allontana sempre più la violenza della rivoluzione a favore di una capillare operazione di educazione come politica.

Un'operazione che fa dell'analisi dell'uomo, del concetto stesso

dell'uomo la sua piattaforma di partenza.

In effetti, scrive Gramsci, cosa è l'uomo?

È la domanda prima e principale della filosofia. Come si può rispondere? La definizione si può trovare nell'uomo stesso, e cioè in ogni singolo uomo. Ma è giusta? In ogni singolo uomo si può trovare che cosa è ogni "singolo uomo". Ma a noi non interessa che cosa è ogni singolo uomo, che poi significa che cosa è ogni singolo uomo in ogni singolo momento. Se ci pensiamo, vediamo che, ponendoci la domanda che cosa è l'uomo, vogliamo dire: che cosa l'uomo può diventare, se cioè l'uomo può dominare il proprio destino, può "farsi", può crearsi una vita. Diciamo dunque che l'uomo è un processo e precisamente il processo dei suoi atti. Se ci pensiamo, la stessa domanda: che cosa è l'uomo? Non è una domanda astratta o "obbiettiva". Essa è nata da ciò che abbiamo riflettuto su noi stessi e sugli altri e vogliamo sapere, in rapporto a ciò che abbiamo riflettuto e visto, cosa siamo, e cosa possiamo diventare, se realmente, ed entro quali limiti, siamo "fabbricanti di noi stessi", della nostra vita, del nostro destino. E ciò vogliamo saperlo "oggi", nelle condizioni date oggi, della vita "odierna" e non di una qualsiasi vita e di un qualsiasi uomo... Tutte le filosofie finora esistite può dirsi che... concepiscono l'uomo come individuo limitato alla sua individualità e lo spirito come tale individualità. È su questo punto che occorre riformare il concetto dell'uomo. Cioè occorre concepire l'uomo come una serie di rapporti attivi (un processo) in cui, se l'individualità ha la massima importanza, non è però il solo elemento da considerare... L'individuo non entra in rapporti con gli altri uomini per giustapposizione, ma organicamente, cioè in quanto entra a far parte di organismi dai più semplici ai più complessi... Questi rapporti non sono meccanici... (al punto che) si può dire che ognuno cambia se stesso, si modifica nella misura in cui cambia e modifica tutto il complesso di rapporti di cui egli è il centro dell'annodamento. In questo senso il filosofo reale è e non può non essere altri che il politico, cioè l'uomo attivo che modifica l'ambiente, inteso per ambiente l'insieme dei rapporti di cui l'individuo entra a far parte. Se la propria individualità è l'insieme di questi rapporti, farsi una personalità significa acquistare coscienza di tali rapporti, modificare la propria personalità significa modificare l'insieme di questi rapporti. Ma (alcuni di) questi rapporti sono necessari e altri volontari. Inoltre averne coscienza più o meno profonda... già li modifica. Gli stessi rapporti necessari in quanto sono conosciuti nella loro necessità cambiano d'aspetto e di importanza... Ma ... non basta conoscere l'insieme dei rapporti in quanto esistono... importa conoscerli geneticamente, nel loro moto di formazione, poiché ogni individuo non solo è la sintesi dei rapporti esistenti, ma anche della storia di questi rapporti, cioè il riassunto di tutto il passato¹³.

¹³ *MS*, pp. 27-30, *passim*.

Ho riportato questo lungo passo perché mostra con tutta evidenza le basi su cui poggiano l'educazione, l'istruzione e la scuola, intese, già dal 1919, come "un problema tecnico e un problema politico insieme"¹⁴. Esse hanno un senso grazie al fatto che l'uomo non nasce tale ma lo diventa a seguito di un intreccio di rapporti che formano lui e la cultura in cui vive e che cambia con lui. Ma questo cambiamento ha bisogno di essere guidato dal "filosofo reale", il politico (da intendersi nella sua suggestione etimologica come uomo della *polis*), che gli insegna il metodo di conoscere la stessa genesi dei rapporti per sentirsi padrone di affrontarli e cercarne una soluzione. Tutto questo processo che vede protagonisti l'individuo, il maestro, ossia l'intellettuale organico (anche in questo caso da intendersi in relazione alla società), e la scuola, poggia sul costante tentativo di questi tre protagonisti di conoscere la *storia* di se stessi e della loro cultura. Il tema dello storicismo dell'educazione è articolato e approfondito da Gramsci con il concetto di intellettuale organico, che ha funzioni precipuamente educative, e dello stesso concetto di cultura che già trova un interessante aggancio con quanto, circa dieci anni prima dei *Quaderni*, scriveva nel gennaio del 1916:

La cultura... è organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione della vita, i propri diritti e i propri doveri. Ma tutto ciò non può avvenire per evoluzione spontanea, per azioni e reazioni indipendenti dalla propria volontà, come avviene nella natura vegetale e animale in cui ogni singolo si seleziona e specifica i propri organi inconsciamente, per legge fatale delle cose. L'uomo è soprattutto spirito, cioè creazione storica, e non natura... Solo a grado a grado, a strato a strato, l'umanità ha acquistato coscienza del proprio valore e si è conquistato il diritto di vivere indipendentemente dagli schemi e dai diritti di minoranze storicamente affermatesi prima¹⁵.

E questo significa perseguire la strada dell'educazione, come strada obbligata per ottenere i cambiamenti che si auspicano da una rivolu-

¹⁴ Articolo non firmato, *Il problema della scuola*, in "L'Ordine Nuovo", 27 giugno 1919.

¹⁵ ALFA GAMMA (A. Gramsci), *Socialismo e cultura*, in "Il Grido del Popolo", 29 gennaio 1916, in A. Gramsci, *Scritti giovanili (1914-1918)*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 22-26.

zione senza violenza. È, in sostanza, quanto riprenderà con forza Gramsci. Egli, rifiutando il miglioramento sociale attraverso l’impatto cruento della rivoluzione, affida il cambiamento radicale della società alla funzione che dovrà svolgere l’intellettuale organico alla classe popolare e al partito politico, il “nuovo principe”, facendo da costante rapporto tra essi e la cultura.

Interessante notare che proprio a questo compito dell’intellettuale organico Gramsci affida la risoluzione dell’apparente contraddizione di assegnare alla cultura umanistica un netto primato formativo e, al tempo stesso, la precisa volontà di valorizzare la cultura popolare attraverso i suoi temi, le sue tradizioni e i suoi personaggi.

Del resto, si tratta di due dimensioni che convivono e sono motori di riflessione critica in un personaggio come Gramsci che è sì proveniente da un ambiente artigiano-pastorale, ma che ha anche compiuto gli studi classici, di cui sarà sempre sostenitore, e ha subito fin dagli inizi una forte attrazione per l’idealismo, in specie crociano, nei cui confronti diverrà poi molto critico. Basti vedere l’accusa a Croce e a Gentile – dei quali non mancano certo in Gramsci le influenze – di favorire con il loro classismo il blocco borghesia-fascismo, operazione del tutto contraria al suo concetto di egemonia¹⁶. Ne conseguì, ovviamente, una dura critica della Riforma Gentile tutta imperniata sulla necessità di formare la classe dirigente, i governanti, escludendo assolutamente i governati in quanto mai sarebbero potuti (o avrebbero dovuto) diventare governanti.

Tra intellettuale e popolo, tra “dirigenti” e “diretti”, si instaura, come già accennato, una reciprocità che si esplicita nel saper “dirigere” da parte dell’intellettuale e, da parte del popolo, nel saper sollecitare la conoscenza di cosa dirigere imprimendo forti “spinte dal bas-

¹⁶ Per Gramsci dunque solo la filosofia della prassi è libera da ogni residuo di trascendenza e per questo è uno storicismo assoluto – termine da lui usato per definire la sua filosofia in contrapposizione a quella crociana. Inoltre accusa il filosofo di Pescasseroli di non aver nemmeno compreso il meccanismo dialettico: “Nel processo dialettico (per Croce) si presuppone ‘meccanicamente’ che la tesi debba essere ‘conservata’ dall’antitesi per non distruggere il processo stesso, che pertanto viene ‘preveduto’ come una ripetizione all’infinito, meccanica, arbitrariamente prefissata. Si tratta di uno dei tanti modi di ‘mettere le brache al mondo’”. Dal canto suo Gramsci sostiene che “nella storia reale l’antitesi tende a distruggere la tesi, la sintesi sarà un superamento, ma senza che si possa a priori stabilire ciò che della tesi sarà ‘conservato’ nella sintesi” (*QC*, pp. 1220-1221).

so”. Un rapporto dialettico, dunque, anima e caratterizza questa sorta di reciprocità che Gramsci qualifica come rapporto egemonico inteso come ricerca del consenso cosciente e attivo e accoglimento di suggestioni e suggerimenti. Ma questa reciprocità è possibile solo se si punta, *in primis*, ad estendere a tutti la scuola, una scuola unitaria e politecnica, dove la dimensione tecnologica si affianca alla dimensione umanistica per offrire ai suoi frequentanti gli indispensabili strumenti linguistici, logici, scientifici e culturali.

Una simile scuola postulava, secondo Gramsci, una grande serietà e una severità tale da fare dell’impegno e dello sforzo i suoi punti di maggiore qualificazione. E questo perché, per Gramsci, lo studio non deve mai essere considerato un orpello, una decorazione, ma un lavoro, un mestiere molto faticoso in cui la sforzo intellettuale si affianca sempre a quello muscolare.

Estendere lo studio al maggior numero possibile di individui non deve assolutamente significare indulgere a sciocche quanto inique facilitazioni, ma a rafforzare la serietà dell’impegno disciplinare.

Il fanciullo che si arrabatta coi *barbara, baralipon*, si affatica, è certo, e bisogna trovare che egli debba fare la fatica indispensabile e non più. Ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè... sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molto 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 sofferenza¹⁷.

Colui che aiuta a sostenere questo sforzo è il maestro, l’intellettuale collettivo. Per Gramsci, la scuola è incarnata dal maestro, l’intellettuale che instaura un rapporto attivo di egemonia con l’allievo, proprio come l’intellettuale di partito fa con le masse per esplicitare la sua funzione educativa. In questa chiave Gramsci si rivela più volte con una spiccata propensione all’azione del maestro proprio come disponibilità umana¹⁸. Questa funzione del maestro come intellettuale egemone è

¹⁷ *I.*, pp. 113-114.

¹⁸ Cfr., per esempio, la lettera che Gramsci scrive da Vienna, il 28 marzo 1924, a Vincenzo Bianco, dirigente comunista di origine operaia e suo amico fin dai tempi delle esperienze torinesi (*La formazione dell’uomo*, cit., pp. 141-142), che Giovanni Urbani definisce “lettera-lezione” come “espressione individuale pratica – anche se intrisa di una geniale umanità – di

un aspetto centrale in Gramsci "per la comprensione non soltanto delle note sul principio educativo, ma di molti altri argomenti dei *Quaderni*"¹⁹. La funzione educativa si qualifica, necessariamente, come dimensione egemonica ed è questa dimensione che guida gli uomini verso un continuo e radicale cambiamento in meglio della loro esistenza. La vera rivoluzione è quella che può compiere l'educazione grazie al rapporto egemonico che gli intellettuali organici sapranno instaurare con le masse.

3. I pilastri del pensiero gramsciano

Vediamo, dunque, le colonne portanti del pensiero gramsciano, essenziali per comprendere al meglio le sue riflessioni sulla scuola, partendo dai punti dell'ideologia marxista da Gramsci sottoposti a revisione, in specie nei *Quaderni*, e che hanno avuto e hanno un'incidenza invasiva nei confronti dell'organizzazione della cultura e, quindi, della stessa scuola.

L'esposizione sintetica di questi punti mi è servita per chiarire quanto ciascuno di essi influisca sul modo con cui Gramsci intende il ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della scuola.

3.1. Rapporto tra struttura e sovrastruttura e lotta di classe

Il rapporto tra struttura, la dimensione economica, e sovrastruttura, l'ideologia, è il primo aspetto di ripensamento del marxismo. Questo rapporto è considerato da Gramsci "*il problema cruciale del materialismo storico*"²⁰. La sovrastruttura, sebbene legata a precise situazioni socio-economiche, ha una sua irriducibile specificità che esige analisi e intervento appropriati. Essa, in ultima analisi, è la Società civile, cioè un complesso di istituzioni come la scuola, la chiesa, i partiti, la stampa, i centri di informazioni e di produzione di idee, ecc. È di tutta evidenza che il discorso educativo di Gramsci si innesta sul concetto

quell'esigenza teorica che corre ininterrotta attraverso tutto il suo pensiero, di suscitare e realizzare, cioè, una sistematica azione culturale specificamente educativo-formativa nell'ambito della classe operaia" (G. Urbani, *Op. cit.*, p. 140).

¹⁹ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit., p.156.

²⁰ *QC*, 455.

di società civile quale risultato della stretta interazione tra struttura e sovrastruttura²¹.

In quest'ottica, la sovrastruttura, ossia la politica, le istituzioni, le ideologie e la cultura nel loro insieme, hanno la capacità di mobilitare le masse e di investire la struttura economica, agendo, così sul "blocco storico" (inteso come l'insieme della struttura e della sovrastruttura), come fattore di mutamento dell'intera società. Gramsci, contro ogni concezione semplicistica e separata dei due momenti, ribadisce l'importanza della sovrastruttura che, agendo sulla struttura, e quindi sull'intreccio delle forze economiche storicamente date, diviene a sua volta una forza che sa organizzare e mobilitare le masse umane.

Se simili affermazioni ci paiono accettabili

credo porti(no) a rafforzare – scrive Gramsci – la concezione di "blocco storico", in cui appunto le forze materiali sono il contenuto e le ideologie la forma, distinzione di forma e contenuto meramente didascalica, perché le forze materiali non sarebbero concepibili senza forma e le ideologie sarebbero ghiribizzi individuali senza le forze materiali²².

3.2. *Conseguenze sul fare e pensare l'educazione*

Il perno di questa operazione di miglioramento di tutta la società frutto dell'egemonia culturale raggiunta grazie alla coscienza critica delle masse è proprio l'educazione, che agisce soprattutto attraverso la scuola. È chiaro che le riflessioni gramsciane sull'educazione e la scuola sono il cuore e il fondamentale elemento propulsivo per il desiderato cambiamento politico. In effetti, gli aspetti fondanti dell'educazione e della scienza, ossia la dialogicità e la dialettica, finiscono – necessariamente – per stemperare, fino a eliminare, il concetto di rivoluzione come serie di eventi violenti e cruenti.

Non a caso Gramsci accredita il concetto di lotta di classe non co-

²¹ "La struttura e le superstrutture formano un 'blocco storico', cioè l'insieme complesso e discorde delle soprastrutture sono il riflesso dei rapporti sociali di produzione. Se ne trae: che solo un sistema di ideologie totalitario riflette razionalmente la contraddizione della struttura e rappresenta l'esistenza delle condizioni oggettive per il rovesciamento della praxis. Se si forma un gruppo sociale omogeneo al 100% per l'ideologia, ciò significa che esistono al 100% le premesse per questo rovesciamento, cioè che il 'razionale è reale attuosamente e attualmente'" (QC, p. 1051).

²² Q. 7, nota 21.

me scontro violento. Il concetto di lotta di classe, secondo Gramsci, non può essere inteso come il semplicistico scontro tra capitalisti e lavoratori, ma piuttosto come una serie di diverse strategie di alleanza tra diversi ceti e forze sociali, strategie che ammettono processi di trasformazione socialista del capitalismo. Come si vede è la sovrastruttura che diventa fondamentale per lo sviluppo della storia e non solo la struttura, come nell'ortodossia marxiana. Ogni individuo stringe necessariamente rapporti con altri individui che lo maturano criticamente proprio perché il rapporto si qualifica come egemonico, ossia educativo e reciproco. Gramsci scrive che

ogni rapporto di “egemonia” è un rapporto pedagogico e si verifica non solo all'interno di una nazione, tra le diverse forze che lo compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali²³.

Da notare che il concetto di “blocco storico” chiama in causa lo stesso individuo come soggetto politico. Pertanto, con mossa aristotelica, egli vede l'uomo come *zoon politicon* e così scrive:

L'uomo è da concepire come un blocco storico di elementi puramente individuali e soggettivi e di elementi di massa e oggettivi o materiali coi quali l'individuo è in rapporto attivo. Trasformare il mondo esterno, i rapporti generali, significa potenziare se stesso, sviluppare se stesso... Perciò si può dire che l'uomo è essenzialmente “politico”, poiché l'attività per trasformare e dirigere coscientemente gli altri uomini realizza la sua “umanità”, la sua “natura umana”²⁴.

Il ruolo dell'individuo, come soggetto concreto e non astratto, diviene centrale nello svolgimento delle vicende storiche; si tratta, quindi, di un ruolo attivo che interagisce con quello di tutti gli altri individui che puntano al miglioramento della società. Pertanto, in quest'ottica, parlare di masse è da intendere solo come indicatore di quantità, perché esse sono formate, e non potrebbe essere diversamente se vogliono divenire egemoni, come soggetti criticamente consapevoli e culturalmente preparati, guidati da educatori che fanno capo al novello Principe, il Partito²⁵.

²³ *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1977, III, 2149-2150.

²⁴ *QC*, 1338.

²⁵ Cfr. *QC*, p. 1601.

Il progetto è chiaramente utopico, nel senso che la meta che si prefigge funge da idea regolativa, con una procedura metodologica tipica di un processo politico-educativo che, in quanto tale, è infinito.

3.3. *Intellettuali, egemonia e partito*

E qui entra in gioco l'intellettuale, che è il vero maestro delle masse proletarie, a patto che sia veramente tale, ossia "organico" perché condivide con i suoi "allievi" le condizioni di vita, i problemi e le contraddizioni²⁶ della politica agita quotidianamente.

Se l'intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali; gli intellettuali diventano una casta o un sacerdozio (centralismo organico): se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza, e avviene lo scambio di elementi individuali tra governanti e governati, tra dirigenti e diretti, cioè si realizza la vita d'insieme che sola è la forza sociale, si crea il "blocco storico"²⁷.

Sono questi gli intellettuali che Gramsci chiama *organici* e *collettivi* e che operano, secondo varie modalità, da quella del maestro nel senso più largo del termine, a quella dell'interprete degli avvenimenti politici e d'attualità e che agiscono in base alle caratteristiche che li identificano come intellettuali organici²⁸.

In effetti, ogni gruppo sociale ha una propria classe di intellettuali o, comunque, cerca di crearlo. Tuttavia, per Gramsci, ci sono due tipi di intellettuali: *organici* e *tradizionali*. I primi sono strutturalmente legati a particolari classi sociali e concorrono o al mantenimento della

²⁶ Scrive Gramsci: "Lo stesso filosofo, inteso individualmente o inteso come intero gruppo sociale, non solo comprende le contraddizioni, ma pone se stesso come elemento della contraddizione, eleva questo elemento a principio di conoscenza e quindi di azione" (*QC*, p. 1487).

²⁷ *QC*, p. 452.

²⁸ "Ogni gruppo sociale – scrive Gramsci –, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica, si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico" (*QC*, p. 1513).

supremazia di una classe già dominante o all’emergere di una classe subalterna; la loro “organicità” dipende da quanto partecipano al processo di costruzione dell’egemonia di una classe. I secondi, inizialmente hanno legami con classi particolari, ma nel tempo si evolvono in una categoria sociale a sé e cristallizzata, “che cioè concepisce se stessa come continuazione ininterrotta nella storia, quindi indipendentemente dalla lotta dei gruppi”²⁹.

La vera differenza tra intellettuale tradizionale e organico progressista sta nel fatto che quest’ultimo agisce secondo un progetto sociale contro la subalternità e ha un così forte potere d’attrazione che finisce per subordinare gli intellettuali degli altri gruppi sociali. E questo perché l’intellettuale organico “progressista”, a differenza degli altri tipi di intellettuali che isolandosi contravvengono in pieno ai principi della filosofia della prassi³⁰, agisce animato da una precisa finalità educativo-politica che lo pone necessariamente, in costante contatto con le masse, senza per questo trascurare la collaborazione con l’“intellettuale tradizionale”. Quest’ultimo, del resto, formatosi in una precedente struttura economica

e come espressione di un suo sviluppo..., ha trovato almeno nella storia finora svoltasi, categorie sociali preesistenti e che anzi apparivano come rappresentanti una continuità storica ininterrotta anche dai più complicati e radicali mutamenti delle forme sociali e politiche³¹.

²⁹ *QC*, 1406.

³⁰ Egli scrive: “L’egemonica (è) affermazione di unità tra teoria e pratica... Se ne deduce anche che il carattere della filosofia della praxis è specialmente di essere una concezione di massa, una cultura di massa” (*QC*, p. 1271). E altrove ripete: “Per la filosofia della praxis, l’essere non può essere disgiunto dal pensare, l’uomo dalla natura, l’attività dalla materia, il soggetto dall’oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell’astrazione senza senso” (*ivi*, p. 1224). E più avanti: “L’unità di teoria e pratica non è ... un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico ...: una massa non si ‘distingue’ e non diventa indipendente ‘per sé’ senza organizzarsi (in senso lato) e non c’è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l’aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone ‘specializzate’ nell’elaborazione concettuale e filosofica”. Questo strato di persone “specializzate” è l’opera principale dei Partiti politici (Cfr. *QC*, pp. 1385-1386 e 1387).

³¹ *QC*, p. 1514.

Impossibile, quindi, trascurare il lavoro svolto e in via di svolgimento degli intellettuali tradizionali di cui l'intellettuale organico progressista non può e non deve, storicisticamente, fare a meno. D'altronde, non è possibile dimenticare che per Gramsci lo Stato è la risultante dell'unione "della Società politica con la Società civile" e ha le sue basi su un intelligente compromesso fra i vari gruppi sociali³². E questa è politica.

La cultura gramsciana è, appunto, caratterizzata storicisticamente, per cui non è possibile tagliare, fuori dalle sue "spire", intellettuali come Lucrezio e Leopardi, per esempio, dicendo che non erano marxisti. Secondo le nuove strutture economiche storicamente date è l'intellettuale organico progressista che sa proporre, attraverso un costante "dialogo tra i vivi e i morti", le "idee senza tempo" quale filo rosso per interpretare gli avvenimenti della storia. È in questo clima – dal quale nessuno è escluso a priori e che vede nell'altro un possibile partner e, quindi, mai da trascurare per ragioni ideologiche, ma da esaltare ai fini della nostra formazione – che i soggetti prendono coscienza del loro possibile ruolo attivo nello svolgimento della stessa storia. Gramsci scrive, proprio per evidenziare il valore determinante della diversità, annotazioni incisive. Ne riporto una:

Lo stesso raggio luminoso passando per prismi diversi dà rifrazioni di luce diversa: se si vuole la stessa rifrazione occorre tutta una serie di rettificazioni dei singoli prismi... Trovare la reale identità sotto l'apparente differenziazione e contraddizione, e trovare la sostanziale diversità sotto l'apparente identità è la più delicata, incompresa eppure essenziale dote del critico delle idee e dello storico dello sviluppo sociale³³.

³² Cfr. A. Gramsci-T. Schucht, *Lettere 1926-1935*, a cura di A. Natoli e C. Daniele, Torino, Einaudi, 1997, p. 791; e nella lettera a Tania del 7 settembre 1931 Gramsci scrive: "Il concetto di Stato... di solito è inteso come Società politica (o dittatura o apparato coercitivo per conformare la massa popolare secondo il tipo di produzione o l'economia di un momento dato) e non come un equilibrio della Società politica con la Società civile (o egemonia di un gruppo sociale sull'intera società nazionale esercitata attraverso le organizzazioni così dette private, come la chiesa, i sindacati, le scuole, ecc.) e appunto nella società civile specialmente operano gli intellettuali" (*Ibidem*).

³³ *QC*, p. 2268.

Una società, dunque, si struttura necessariamente in classi e una di esse, altrettanto necessariamente, riesce a imporsi come classe *dirigente* in base all'ideologia, alla cultura che sa esprimere, alla propria organizzazione e alla propria superiorità morale e intellettuale. Una classe diventa dirigente quando ottiene il consenso delle classi subalterne e fonda un *blocco storico*, cioè uno stretto rapporto tra struttura economica e sovrastrutture ideologiche, politiche, giuridiche che si forma in determinate condizioni storiche in cui struttura e sovrastruttura danno vita a un insieme complesso, cioè un sistema articolato e organico, di alleanze sociali legate da una ideologia comune e da una cultura comune.

Eccoci al nodo centrale: la nozione di egemonia. Per Gramsci, infatti, le classi dominanti non esercitano solo il potere economico, e dunque politico, attraverso lo Stato, ma hanno, comunque, la capacità di imporre la propria ideologia alle classi subalterne. Ad esempio egli riconosce nella Chiesa, in Italia, una funzione essenziale di egemonia nella propagazione e nel mantenimento dell'ideologia dominante. La società civile infatti comprende il complesso delle relazioni ideologico-culturali, della vita spirituale e intellettuale. È questa che Gramsci chiama *egemonia* e la lotta di classe si riduce sempre alla lotta fra due egemonie. Ciò significa, come annota Dario Ragazzini, che

se l'egemonia è tutto questo, allora rapportare gli aspetti educativi del pensiero di Gramsci ad essa significa rapportarli all'analisi del reale, alle contraddizioni ultime nella concreta situazione esaminata, così che essi vengono compresi per ciò che sono: non "idee" educative, ma proposte, ipotesi individuate e indicate con un metodo d'analisi che dialetticamente le ricava da una ricognizione precisa³⁴.

L'egemonia si distingue per la capacità di dirigere, indicando soluzioni efficaci per i problemi presenti in una società. Se questa capacità viene a mancare l'egemonia entra in crisi e il dominio che ha costruito avrà i giorni contati: la classe dirigente perderà il consenso delle classi subalterne che si rivolgeranno a nuove possibili classi dirigenti o egemoni, che, non appena avranno preso coscienza di esserlo, cercheranno di costruire un nuovo dominio, sia pure con la violenza. Scopo dell'egemonia, quindi, è formare una volontà collettiva in grado di creare un nuovo apparato statale, ma anche di elaborare, diffondere,

³⁴ D. Ragazzini, *Società industriale e formazione umana...*, cit., p. 16.

“insegnare” e attuare una nuova concezione del mondo. Nella creazione di un’ideologia egemonica alternativa a quella dominante, secondo Gramsci gioca un ruolo cruciale il partito, ma non solo. Costruire l’egemonia è il compito precipuo che egli affida, come si è visto, agli intellettuali che operano all’interno del partito.

In Gramsci il concetto di “egemonia” è la chiave di tutta l’azione politica che si articola grazie alla cooperazione del proletariato con le diverse classi sociali per un mondo terreno più libero e più giusto. In questo processo il partito ha stretti rapporti con la società civile, non rifiutando una vita interna di tipo democratico. Il partito, nel suo insieme, si configura come “intellettuale organico” o “intellettuale collettivo”, che fa emergere la volontà di far interagire intelligenza e cultura, attraverso la socializzazione del sapere. E così annota, al riguardo:

Creare una nuova cultura non significa solo fare individualmente delle scoperte “originali”, significa anche e specialmente diffondere criticamente delle verità già scoperte, “socializzarle” per così dire e pertanto farle diventare base di azioni vitali, elemento di coordinamento e di ordine intellettuale e morale. Che una massa di uomini sia condotta a pensare coerentemente e in modo unitario il reale presente fatto “filosofico” ben più importante e “originale” che non sia il ritrovamento da parte di un “genio” filosofico di una nuova verità che rimane patrimonio di piccoli gruppi intellettuali³⁵.

Da quanto detto emerge che il gruppo sociale che vuole costruire un dominio deve mettere a punto una propria cultura che esprima una propria visione del mondo e una serie di ideali che lo facciano sentire di essere – e lo facciano avvertire dalle altre classi sociali – come candidato per la direzione della società, ossia come il gruppo sociale egemone. Il Partito può diventare egemone se si organizza per fare di una massa indistinta una serie di gruppi critici e indipendenti. In questo difficile compito emergono le due grosse questioni gramsciane: il ruolo degli intellettuali e la natura del partito.

3.3.1. *Conseguenze sul fare e pensare l’educazione*

Questa volontà intellettuale di valorizzazione dell’altro è, indiscutibilmente, una colonna portante dell’educazione e della scuola. Sono

³⁵ *QC*, pp. 1377-1378.

questi gli strumenti che si assumono il compito di insegnare a tutti, nessuno escluso, come si diventerà governante e governato, a interpretare l'azione più propria per dare un significato a ciò che accade e, in ultima analisi, gli dia vita. È questo il principio educativo che presiede il concetto di scuola unitaria di Gramsci, una scuola che ha le sue colonne portanti nell'interpretazione connessa al fare e in un nuovo umanesimo in cui competenza tecnico-professionale e competenza politica interagiscono strettamente con il compito di fare di ogni soggetto un potenziale dirigente³⁶. E poco più avanti Gramsci chiarisce al meglio la funzione di questa scuola, scrivendo che la

scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanesimo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, (che) dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa³⁷.

E qualche pagina dopo:

Nella scuola unitaria la fase ultima deve essere concepita e organata come la fase decisiva in cui si tende a creare i valori fondamentali dell'"umanesimo", l'autodisciplina intellettuale e l'autonomia morale necessarie per l'ulteriore specializzazione sia essa di carattere scientifico (studi universitari) sia di carattere immediatamente pratico-produttivo (industria, burocrazia, organizzazione degli scambi ecc.). Lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi nella scienza e nella vita deve cominciare in questa ultima fase della scuola e non essere più monopolio dell'Università o essere lasciato al caso della vita pratica³⁸.

Gli assi culturali che animano la scuola gramsciana sono, dunque, l'asse tecnico-scientifico e l'asse storico-umanistico entrambi coadiuvanti nel dare al soggetto la capacità di interpretare la realtà.

³⁶ *QC*, p. 1138. Per un'analisi dettagliata e puntuale, e in Manacorda con la collazione delle varie edizioni gramsciane, della presenza della scuola e della sua organizzazione secondo il principio educativo che muove il pensiero gramsciano sono da vedere i saggi citati nella nota 2. Di Manacorda si veda il commento che fa nel paragrafo *Il principio educativo nella scuola elementare e media* (pp. 226-241) al punto *Per la ricerca del principio educativo* del volume di Gramsci, *I.*, cit.

³⁷ *QC*, p. 1534.

³⁸ *QC*, pp. 1536-1537.

In effetti, per Gramsci, l'interpretazione è la coscienza umana del mondo perché è attraverso di essa che il soggetto crea il mondo, ossia la realtà in cui agisce e può agire. La realtà è una creazione dello spirito umano, dato che non esiste un mondo "in sé", ma esiste la coscienza umana del mondo, ossia una serie di situazioni storiche in cui l'uomo convive e opera. Questo comporta che il marxismo ha il dovere di cambiare il mondo, nella sua dimensione umana e in quella naturale che l'uomo ha esperito e trasformato. Le due dimensioni debbono essere viste e valorizzate come "sistema" in cui ogni fenomeno particolare tende a realizzarsi in una struttura sempre più complessa, sempre più cosciente delle leggi che vi agiscono e delle contraddizioni che la agitano. E tale valorizzazione è possibile solo se il principio educativo impegna tutto un sistema scolastico a guardare al futuro, ossia non a quanto c'è ma a quanto potrebbe esserci. Con un paradosso solo apparente la pratica educativa, in quest'ottica, ha la precipua caratteristica dell'attuale inattualità.

Ciò impone di affidarsi ad una scuola che, al di là di fondarsi su una concezione che legge il mondo secondo una rigida connessione tra causa e effetto, rifiuti l'identificazione del metodo di ricerca con i metodi delle scienze empiriche o empirico-positivistiche. Gramsci vede che solo il metodo dialettico promuove e conduce un processo di rinnovamento nel mondo storico-sociale e tale metodo si fonda appunto sull'interpretazione. Una simile operazione spetta all'intellettuale. Il difficile compito di cui sopra richiede l'impegno di persone che abbiano chiaro sia il rapporto teoria-pratica, ossia la filosofia della prassi, e lo sappiano insegnare attraverso una loro corretta distinzione e una ben chiara concezione del mondo che mira a fare emergere dalla subalternità coloro che vi si trovano sommersi. Solo una simile concezione, sorretta dall'organizzazione di un partito politico può avere la forza di trasformare la realtà sociale, mettendo tra parentesi situazioni di violenza. La formazione di un'autocoscienza critica comporta necessariamente, scrive Gramsci,

la creazione di una élite di intellettuali: una massa umana non si "distingue" e non diventa indipendente "per sé" senza organizzarsi (in senso lato) e non c'è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l'aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone "specializzate" nell'elaborazione concet-

tuale e filosofica³⁹.

Ad ogni passo si fa figura centrale l'intellettuale e, di conseguenza, l'educatore. E a questi personaggi si associa inevitabilmente il concetto di scuola nella sua accezione più larga che ingloba i concetti di informazione, di istruzione, di capacità di analisi e di sintesi, di argomentazione e di interpretazione. Per questo, gli intellettuali sono, per Gramsci, necessari per la costruzione del socialismo, i soli che possono dare al proletariato il senso della sua missione storica. Più l'intellettuale riesce nel compito di emancipazione, sia pure graduale, delle masse più egli diviene influente, perché

ogni balzo verso una nuova “ampiezza” e complessità dello strato degli intellettuali è legato a un movimento analogo della massa dei semplici, che si innalza verso livelli superiori di cultura e allarga simultaneamente la sua cerchia di influenza con punte individuali o anche di gruppi più o meno importanti verso lo strato degli intellettuali specializzati⁴⁰.

E questo perché “socialismo è organizzazione, e non solo politica ed economia, ma anche e specialmente sapere e volontà attraverso l'attività di cultura”⁴¹.

D'altronde, proprio questa costante richiesta gramsciana di elevamento culturale degli operai attraverso l'educazione, di una loro personalità autonoma è l'elemento discriminante tra il vecchio partito socialista e il nuovo partito della classe operaia che Gramsci e il gruppo degli intellettuali e operai socialisti che fondarono nell'aprile 1919 “L'Ordine Nuovo” rivendicarono fin dalla sua nascita. Ciò comporta un'inedita rimodulazione dei principi dell'agire educativo a livello di spazi e destinatari rispetto a quanto tradizionalmente proposto dal vecchio partito socialista, chiedendo che la scuola acquisti adesso un posto centrale anche nelle fabbriche.

Anche quando Gramsci avrà “superato la concezione “ordinovista” con quella più matura dei *Quaderni*”, non verrà mai meno il principio di “umanesimo del lavoro”⁴² che ha le sue radici nella scuola. In que-

³⁹ *QC*, p. 1386.

⁴⁰ *Ivi*.

⁴¹ A. Gramsci (ma non firmato), *Prima liberi*, in “Il Grido del popolo”, 31 agosto 1918, poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 300-302.

⁴² Giovanni Urbani, *Introduzione* a un articolo di “L'Ordine nuovo”, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, cit., p. 112. Ricordo che nel programma

sto quadro di fondazione di “scuole operaie”⁴³, gestite dai Consigli di fabbrica⁴⁴, l’intellettuale già rappresenta la chiave di volta. Come si vede, l’idea educativa di Gramsci mira subito al coinvolgimento degli adulti, quasi a sottolineare che il banco di prova dell’educazione generale è strettamente connesso con le condizioni sociali del lavoratore. È nell’educazione degli adulti che l’intellettuale organico si impegna nello stimolare al massimo la reciprocità del rapporto educativo, come Gramsci sollecitava nella citata lettera del 1926 a Giuseppe Berti che gli chiedeva consigli sulla scuola di Ustica dove sarebbe diventato un confinato-insegnante. Gli intellettuali, dunque, occupano un ruolo cruciale nel sistema di pensiero gramsciano: sono i portatori di una cultura nuova. Essi devono trasformare le concezioni del mondo frammentate e incoerenti dei subalterni in una descrizione coerente del mondo e del suo divenire. Scrive Gramsci:

L’elemento popolare “sente”, ma non sempre comprende o sa; l’elemento intellettuale sa, ma non sempre “sente”... L’errore dell’intellettuale consiste (nel credere) che si possa sapere senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato (non solo del sapere in sé, ma per l’oggetto

del quindicinale “L’Ordine Nuovo” ha un posto di rilievo “il movimento per la creazione di piccole scuole di partito, atte a creare degli organizzatori e dei propagandisti bolscevichi, non massimalisti, che abbiano cioè cervello, oltre polmoni e gola” (*Programma de “L’Ordine Nuovo”*, in “L’Ordine Nuovo”, quindicinale, 1-15 aprile 1924 e poi in *Duemila pagine di Gramsci*, a cura di Giansiro Ferrata e Niccolò Gallo, voll. 2, Milano, Il Saggiatore, 1964, vol. I, pp. 723-725). Cfr. anche nello stesso volume l’articolo *La scuola di partito*, pp. 740-742.

⁴³ Cfr. A. Gramsci (ma non firmato), *Il problema della scuola*, in “L’Ordine Nuovo”, 27 giugno 1919 poi in *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, Torino, Einaudi, 1954, pp. 255-256. Nella nota, Gramsci contrappone l’importanza essenziale che la scuola ha come attività pubblica nello Stato dei Consigli, ossia il nucleo della Stato comunista, al “puro esercizio di scacchistica mentale” a cui si riduce il problema scolastico nello Stato borghese. Da notare che nel novembre-dicembre 1919 la rivista organizzò anche “una “Scuola di cultura e di propaganda socialista”, che può considerarsi un altro tentativo di realizzare la vecchia idea di Gramsci di costruire, accanto agli organismi economici e politici della classe operaia torinese, un organo specifico di formazione culturale” (G. Urbani, *Op. cit.*, p. 115).

⁴⁴ Cfr. *Il movimento torinese dei Consigli di fabbrica* (Rapporto inviato nel luglio 1920 al Comitato esecutivo dell’Internazionale comunista), in *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, cit., pp. 176-186.

del sapere) cioè che l'intellettuale possa essere tale (e non un puro pedante) se distinto e staccato dal popolo-nazione, cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole e quindi spiegandole e giustificandole nella determinata situazione storica, e collegandole dialetticamente alle leggi della storia, a una superiore concezione del mondo, scientificamente e coerentemente elaborata, il “sapere”; non si fa politica-storia senza questa passione, cioè senza questa connessione sentimentale tra intellettuali e popolazione⁴⁵.

L'intellettuale è un politico, un dirigente organico del partito, integrato nel processo auto-emancipativo dei ceti lavoratori, dei quali sente il polso, condivide i problemi e li orienta verso possibili soluzioni, offrendone un'interpretazione culturale e ideale capace creare sempre maggiore aggregazione che rafforzi le capacità egemoniche e aumentare, così, sempre più l'influenza su tutta la società. L'intellettuale, che stabilisce dialetticamente rapporti con diversi organismi sociali e *in primis* col partito, secondo Gramsci, non è contraddistinto da una capacità intellettuale superiore, bensì dalla sua responsabilità sociale di produrre e di saper diffondere conoscenza secondo processi costantemente dialettici.

Partito, intellettuali, masse, uomo costituiscono altrettanti processi; vanno intesi, cioè, come rapporti continui e strettamente correlati tra loro⁴⁶.

Egli, come detto, agisce secondo la filosofia della prassi che per Gramsci è la riflessione sulla realtà umana, quella con cui gli uomini lavorano con le loro necessità, con i loro progetti e con le loro contraddizioni⁴⁷. Questo concetto rappresenta il fulcro intorno al quale gira tutto il pensiero gramsciano. È quello di filosofia della prassi, che si fonda su un rapporto tra gli uomini e la realtà, cioè come relazione tra esperienza umana e natura e come l'insieme di tradizioni e istituzioni sociali. È con la prassi che gli uomini, intrecciando fenomeni reali e volontà e pensiero, trasformano il mondo con l'intelligenza e con le

⁴⁵ *QC*, p. 1505.

⁴⁶ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, cit., p. 152.

⁴⁷ Cfr. *QC*, pp. 1270-71. “Per la filosofia della praxis, scrive Gramsci, l'essere non può essere disgiunto dal pensare, l'uomo dalla natura, l'attività dalla materia, il soggetto dall'oggetto; se si fa questo distacco si cade in una delle tante forme di religione o nell'astrazione senza senso” (*ivi*, p. 1224).

energie che investono nel contesto storico in cui vivono. Insomma, la filosofia della prassi si caratterizza per lo sforzo di unificare il movimento pratico e il pensiero teorico. La filosofia della prassi è, per Gramsci, una riforma intellettuale e morale con due compiti precisi: costituire il proprio gruppo di intellettuali indipendenti e educare le masse popolari⁴⁸.

La filosofia della prassi – egli scrive – non tende a risolvere pacificamente le contraddizioni, non è lo strumento di governo di gruppi dominanti per avere il consenso ed esercitare l'egemonia su classi subalterne; è l'espressione di queste classi subalterne, che vogliono educare se stesse all'arte di governo e che hanno interesse a conoscere tutte le verità, anche le sgradevoli e ad evitare gli inganni... delle classi superiori e tanto più di se stesse⁴⁹.

La filosofia gramsciana ha carattere dialettico e si occupa di ogni aspetto della realtà e, quindi, anche dell'educazione e della scuola, coniugandone la prassi ad uno storicismo assoluto e immanente e cioè del tutto alieno da ogni trascendenza. Insomma, la filosofia della prassi a me è sempre più parsa, almeno in questi ultimi venti anni, che per Gramsci funzionasse come una scienza che dimostra la sua scientificità nella pratica dove essa verifica le ipotesi da cui è partita a seguito di un'attenta osservazione della realtà stessa. Ecco alcune annotazioni gramsciane sul concetto di scienza in rapporto alla filosofia della prassi che mi paiono particolarmente chiarificatrici:

Porre la scienza a base della vita, fare della scienza la concezione del mondo per eccellenza, quella che snebbia gli occhi da ogni illusione ideologica, che pone l'uomo di fronte alla realtà così come essa è, significa ricadere nel concetto che la filosofia della prassi abbia bisogno di sostegni filosofici all'infuori di se stessa. Ma in realtà anche la scienza è una superstruttura, una ideologia. Si può dire, tuttavia, che nello studio delle superstrutture la scienza occupi un posto privilegiato, per il fatto che la sua reazione sulla struttura ha un carattere particolare, di maggiore estensione e continuità di sviluppo... Che la scienza sia una soprastruttura è dimostrato anche dal fatto che essa ha avuto dei periodi interi di eclisse, oscurata come essa fu da

⁴⁸ “Questo secondo compito, che era fondamentale..., ha assorbito tutte le forze, non solo quantitativamente ma anche qualitativamente; per ragioni ‘didattiche’, la nuova filosofia si è combinata in una forma di cultura... per suscitare un gruppo di intellettuali propri del nuovo gruppo sociale di cui era la concezione del mondo

⁴⁹ *MS*, p. 237.

un'altra ideologia dominante, la religione che affermava di aver assorbito la scienza stessa...Inoltre: la scienza, nonostante tutti gli sforzi degli scienziati, non si presenta mai come nuda nozione obbiettiva; essa appare sempre rivestita di ideologia e concretamente è scienza l'unione del fatto obbiettivo con un'ipotesi o un sistema d'ipotesi che superano il mero fatto obbiettivo. È vero però che in questo campo è relativamente facile distinguere la nozione obbiettiva dal sistema d'ipotesi, con un processo di astrazione che è insito nella stessa metodologia scientifica⁵⁰.

È quanto avviene circa l'educazione-scuola divenuto oggetto di scienza e, quindi di interpretazione teorica, inserito nel circuito teoria-prassi, superando così i pregiudizi del “senso comune” e del “folclore”⁵¹. E ad essere attenti non c'è istituzione della società civile che sia stata carica di pregiudizi come la scuola. Può sembrare che avere indicato la filosofia della prassi gramsciana come scienza sia eccessivamente semplificativo, ma ho sempre creduto di dover ricondurre *ad unum* le varie annotazioni gramsciane sul complesso concetto di filosofia della prassi. E la sua identificazione con la scienza che tratta l'oggetto di cui si occupa, in questo caso la scuola-educazione, secondo il circuito teoria-prassi senza indulgere a vane “speculazioni”, non mi è parsa un'ipotesi peregrina come si evince dal passo riportato, in cui auspica una ripresa della scienza grazie al fatto che, in quanto filosofia della prassi, è

l'inizio dell'elaborazione critica... e quindi la coscienza di quello che è realmente, cioè un “conosci te stesso” come prodotto del processo storico finora svoltosi che ha lasciato in te stesso un'infinità di tracce accolte senza

⁵⁰ *Ivi*, pp. 55 e 56, *passim*.

⁵¹ “Ogni strato sociale ha il suo ‘senso comune’ e il suo ‘buon senso’, che sono in fondo la concezione della vita e dell'uomo più diffusa... Il ‘senso comune’ è il folclore della filosofia e sta sempre di mezzo tra il folclore vero e proprio (cioè come è comunemente inteso) e la filosofia, la scienza, l'economia degli scienziati” (*QC*, p. 2271). E Gramsci, come indica differenza tra filosofia e scienza, che è per lui la filosofia della prassi, individua proprio uno dei compiti della “scuola col suo insegnamento lotta(re) contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna, i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento dell'esistenza delle leggi della natura... e delle leggi civili e statali... stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo” (*I*, p. 106).

beneficio d'inventario. Occorre fare inizialmente un tale inventario⁵².

Del resto, si tratta di un'operazione razionalmente giustificabile perché, nel contesto di cui sopra, il ruolo della scuola diviene fondamentale, non foss'altro per eliminare le scorie del folklore. E non di una scuola di risulta, dove il lavoro è esclusivamente finalizzato ad apprendere un mestiere senza nessun aggancio all'elaborazione storica delle tappe del pensiero giacché "in qualsiasi lavoro fisico, anche il più meccanico e degradato, esiste un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creatrice"⁵³, ma contraddistinta da due caratteri principali, la classicità e l'unitarietà.

Gramsci indica la scuola classica come l'alternativa alla brutta professionalizzazione. Già così scriveva nel 1917:

La scuola classica, in confronto di quella tecnica e di quella professionale, è... buona perché non si propone un fine... scioccamente concreto. Il suo fine è concreto, ma di una concretezza ideale, e non meccanica. Essa deve preparare dei giovani che abbiano un cervello completo, pronto a cogliere della realtà tutti gli aspetti, abituato alla critica, all'analisi e alla sintesi; abituato a risalire dai fatti alle idee generali, e con queste idee generali a giudicare ogni altro fatto. La scuola classica è la scuola ideale, nella sua struttura e nei suoi programmi; si è pervertita per deficienza degli uomini e per l'incapacità della classe dirigente⁵⁴.

L'altro principio, quello dell'unitarietà della scuola, una scuola che

⁵² *QC*, p. 1376.

⁵³ *QC*, p. 1516.

⁵⁴ *La difesa dello Schultz*, in "Avanti!", 27 novembre 1917 poi in *Scritti giovanili*, Torino, Einaudi, 1958, pp. 133-135. Ferdinando Schultz fu uno degli esponenti del sindacalismo rivoluzionario il cui manuale di sintassi latina Gramsci difende perché intende difendere la scuola classica. Evolverà, come sappiamo, la posizione gramsciana circa la scuola classica specie come è quella gentiliana ma resterà ferma circa la scuola professionale il cui moltiplicarsi "tende ... a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l'impressione di una tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato, per esempio, contadino e geometra o piccolo agronomo ecc. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni 'cittadino' può diventare 'governante' e che la società lo pone, sia pure 'astrattamente' nelle condizioni generali di poterlo diventare: la democrazia politica" (*I*, p. 112).

31- Il "mio" Gramsci su educazione e scuola

prevede una parte primaria di tre-quattro anni, dedicata agli insegnamenti di base, senza dimenticare i

“diritti e doveri”, cioè le prime nozioni dello Stato e della Società, come elementi primordiali di una nuova concezione del mondo... Il resto del corso non dovrebbe durare più di sei anni, in modo che a quindici- sedici anni si dovrebbe poter compiere tutti i gradi della scuola unitari⁵⁵.

Il resto della formazione dell'individuo è affidato ad un netto superamento della frattura tra vita e scuola attraverso l'organizzazione culturale della comunità in modo che, anche con il concorso dell'Università,

gli elementi sociali impiegati nel lavoro professionale... (non cadano) nella passività intellettuale, ma... (abbiano) a loro disposizione (per iniziativa e non di singoli, come funzione sociale organica riconosciuta di pubblica necessità ed utilità) istituti specializzati in tutte le branche della ricerca e di lavoro scientifico, ai quali potranno collaborare e in cui troveranno tutti i sussidi necessari per ogni forma di attività culturale che intendano intraprendere⁵⁶.

Si tratta di uno slargamento degli orizzonti sociali, e non solo esclusivamente scolastici, del tutto inediti per il tempo sempre più incamminato, a prescindere da qualsiasi spinta ideologica, a risolvere il problema dell'interazione lavoro manuale e lavoro intellettuale, aumentando quanto più possibile le scuole tecniche professionali tese verso una professionalizzazione specializzata dei soggetti. L'educazione gramsciana, invece, è concepita chiaramente in termini di permanenza, con una lucida prospettiva che pone l'individuo, terminato il corso della scuola unitaria, nella possibilità di coltivare la sua formazione umana, approfondendo i suoi studi in

Accademie, Istituti di cultura, circoli filologici, ecc... con attività collegate alla vita collettiva, al modo della produzione e del lavoro⁵⁷.

Proprio tutto il contrario rispetto a quanto si andava storicamente profilando e che Gramsci, considerando la situazione storica e le fina-

⁵⁵ *I*, p. 103-104.

⁵⁶ *Ivi*, p. 104.

⁵⁷ *Ivi*.

lità umane dell'istruzione, pensava di superare, con grande intuizione utopica, con l'organizzazione di una scuola alternativa unica novennale-decennale e di una rete di istituti culturali: la prima, base di tutto il sistema scolastico, la seconda, perno di una continua educazione degli adulti per poter equilibrare in ogni individuo l'impegno del lavoro industriale con un equivalente impegno intellettuale.

4. *Educazione, scuola e Scienza dell'educazione*

Dall'insieme dei punti riportati emerge con tutta evidenza che per Gramsci è centrale il problema della formazione, intesa nella sua articolazione di educazione, istruzione e scuola.

Il che comporta la necessità di formare intellettuali organici, come si è detto, colonna portante del partito, il "moderno Principe"⁵⁸. Da questo punto di vista il problema dell'educazione, dell'istruzione e della scuola diventa essenziale. Una scuola che avesse come principio quello dell'unicità, già dai primi due gradi, elementare e medio, e via via, nei gradi superiori, articolata secondo il principio della politecnica, che usa e fornisce tutti gli strumenti culturali, intellettuali, linguistici, logici, scientifici.

Era necessario pensare e agire per avere un'altra scuola da quella esistente, tipicamente classista. È questa un'idea che Gramsci ha ben presente fin dagli anni giovanili, quando scriveva:

La scuola in Italia è rimasta un organismo schiettamente borghese, nel peggior senso della parola. La scuola media e superiore, che è di Stato, e cioè è pagata con le entrate generali, e quindi anche con le tasse dirette pagate dal proletariato, non può essere frequentata che dai giovani della borghesia, che godono dell'indipendenza economica necessaria per la tranquillità degli studi. Un proletario, anche se intelligente, anche se in possesso di tutti i numeri necessari per diventare un uomo di cultura, è costretto a sciupare le sue qualità in attività diversa, o a diventare un refrattario, un autodidatta, cioè (fatte le dovute eccezioni) un mezzo uomo, un uomo che non può dare tutto ciò che avrebbe potuto, se si fosse completato ed irrobustito nella disci-

⁵⁸ "Il moderno Principe è... il banditore di una riforma intellettuale e morale che tende a incorporare l'individuo nell'uomo collettivo, giovandosi dell'accentramento statale (scuola ecc.) e collegandosi alla riforma economica, ma con la partecipazione dal basso, facendo diventare libertà questa necessità" (M. A. Manacorda, *Introduzione*, a A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica...*, cit., p. 53).

plina della scuola. La cultura è un privilegio. La scuola è un privilegio. E non vogliamo che tale essa sia. Tutti i giovani dovrebbero essere uguali dinanzi alla cultura... Al proletariato è necessaria una scuola disinteressata. Una scuola in cui sia data al fanciullo la possibilità di formarsi, di diventare uomo, di acquistare quei criteri generali che servono allo svolgimento del carattere. Una scuola umanistica, insomma, come la intendevano gli antichi e i più recenti uomini del Rinascimento. Una scuola che non ipoteci l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata. Una scuola di libertà e di libera iniziativa e non una scuola di schiavitù e di meccanicità... La scuola professionale non deve diventare una incubatrice di piccoli mostri aridamente istruiti per un mestiere, senza idee generali, senza cultura generale, senza anima... Anche attraverso la cultura professionale può farsi scaturire, dal fanciullo, l'uomo. Purché essa sia cultura educativa e non solo informativa, o non solo pratica manuale⁵⁹.

È di tutta evidenza che la scuola è per Gramsci la colonna portante del futuro Stato socialista nel quale la scuola

sorgerà necessariamente come una scuola completa, tenderà ad abbracciare subito tutti i rami dell'umano sapere. Sarà una necessità pratica e sarà un'esigenza reale⁶⁰.

Ecco un'ottima traccia, del tutto diversa da quella “controrivoluzionaria”⁶¹, come la chiama lo stesso Gramsci, del vecchio partito socialista, su cui costruire una politica scolastica di cui lui stesso, nello scritto citato, denuncia l'assoluta deficienza.

Gramsci stese per completo il suo programma di riforma scolastica nei due scritti *L'organizzazione della scuola e della cultura* e *Per la ricerca del principio educativo*⁶². Mi pare puntuale il commento di uno dei miei maestri reali più cari, Borghi, che scrive al riguardo:

Si tratta di una vigorosa determinazione dei principi e delle modalità di attuazione di una scuola democratica... di una scuola concepita come labora-

⁵⁹ *Uomini o macchine?*, cit.

⁶⁰ Dalle “Cronache dell'Ordine Nuovo”, 23 novembre 1919, poi in *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*, cit., pp. 451-453.

⁶¹ *Professione, scuola e coscienza rivoluzionaria*, in “L'Ordine Nuovo”, quotidiano, 10 aprile 1922, e poi in *Socialismo e fascismo, L'Ordine Nuovo (1921-1922)*, cit., pp. 523-524.

⁶² Cfr. *I*, pp. 95-114.

torio della trasformazione sociale affinché la sua operatività diventi concretamente incisiva nella situazione di ritardo e di durezza nella quale la scuola doveva venire a contatto coi figli delle classi operaie e soprattutto contadine nel nostro paese⁶³.

È un concetto di scuola che Gramsci renderà più chiaro e più complesso nei suoi scritti più maturi, prospettando una scuola pubblica e gratuita per tutti, diffusa capillarmente in tutto il paese e in stretta interazione con tutte le istituzioni culturali della società civile e resa più adeguata e efficiente grazie all'apporto di intellettuali provenienti da ceti finora tagliati fuori dalla circolazione della cultura moderna. E tutto ciò richiede un impegno dello Stato, dal punto di vista sia di un radicale cambiamento di rotta sia dell'investimento finanziario come risulta chiaro. Basti pensare che a questa scuola unitaria, "organizzata come un collegio, con vita collettiva diurna e notturna" fondata sui valori del "nuovo umanesimo"⁶⁴, seria, impegnata sia dal punto di vista disciplinare sia culturale e priva di ogni indulgenza verso manierismi infantilistici e pseudolibertari, Gramsci dà il compito di far attecchire socialmente la capacità di dar vita alla

creazione intellettuale e morale e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa... (a dar vita a) nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto⁶⁵.

Si tratta, per Gramsci, di una scuola che ha due fasi, la prima attiva e la seconda creativa. E qui vale la pena citare un lungo brano di Gramsci:

Tutta la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie in questo campo e rivendicare con una certa energia il dovere delle generazioni adulte, cioè dello Stato, di "conformare" le nuove generazioni... La scuola creativa è il coronamento della scuola attiva: nella prima si tende a disciplinare, quindi anche a livellare, a ottenere una certa specie di "conformismo" che si può chiamare "dinamico": nella fase creati-

⁶³ L. Borghi, *Op. cit.*, p. 230.

⁶⁴ Cfr., al proposito, quanto scrive M. A. Manacorda nell'*Introduzione* a A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, cit., p. XXX.

⁶⁵ *QC*, p. 1534.

va, sul fondamento raggiunto di “collettivizzazione” del tipo sociale, si tende a espandere la personalità, divenuta autonoma e responsabile, ma con una coscienza morale e sociale solida e omogenea. Così scuola creativa non significa scuola di “inventori e scopritori”; essa indica una fase e un metodo di ricerca e di conoscenza, e non un “programma” predeterminato con l’obbligo dell’originalità e dell’innovazione a tutti i costi. Indica che l’apprendimento avviene specialmente per forza spontaneo e autonomo del discente, e in cui il maestro esercita solo una funzione di guida amichevole come avviene o dovrebbe avvenire nell’Università. Scoprire da se stessi, senza suggerimenti e aiuti esterni, una verità è creazione, anche se la verità è vecchia, e dimostra il possesso del metodo; indica che in ogni modo si è entrati nella fase di maturità intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove... La scuola unitaria significa l’inizio di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale. Il principio unitario si rifletterà perciò in tutti gli organismi di cultura, trasformandoli e dando loro un nuovo contenuto⁶⁶.

La vena utopica gramsciana si fa sempre più evidente. E ad essa si aggancia la volontà di considerare e far considerare che lo studio, così come è impostato dall’idea regolativa di Gramsci, è sforzo e fatica. Si pensi alle critiche al puerocentrismo delle scuole nuove come agli scioperi studenteschi, e alla penuria di sperimentazioni didattiche che già avevano preso piede in altri paesi di Europa.

La scuola ideale gramsciana fa parte della società civile e, quindi, fa parte dello Stato. Essa si fonda su principi laici, è unitaria e i suoi assi culturali sono l’asse tecnico-scientifico e l’asse storico-umanistico tesi a valorizzare ogni soggetto in quanto portatori di valori e motori attivi del cammino storico (*umanesimo*) sempre soggetto ad una radiale storicità

4.1. *L’inizio di una Scienza dell’educazione*⁶⁷

Ancora un aspetto della mia riflessione sul “mio Gramsci”, ossia del Gramsci, lo ripeto, che ha avuto un’indubbia influenza sul mio fare ricerca. Si tratta di un aspetto che mi è parso via via sempre più

⁶⁶ *Ivi*, p. 103.

⁶⁷ Per discorso approfondito sulla Scienza dell’educazione, rimando ai miei due seguenti saggi: *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014 e *L’educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, n. 1-2, gennaio-giugno 2017.

chiaro e che mi è stato sprone per la ricerca sull'epistemologia dell'educazione.

Gramsci non era un pedagogista, anche se usa la qualificazione "pedagogico" nel senso di "intenzionalmente educativo" per definire il rapporto egemonico. Le sue riflessioni sul problema educativo prendono corpo in un'ottica che è quella di un politico al quale non interessa indagare su che cosa sia l'educazione e come possa essere oggetto di scienza, bensì in qual modo essa possa essere di aiuto per perseguire il benessere delle masse e della classe operaia. A lui sembra che l'educazione sia quella forma di cultura che si declina politicamente per affrancare le masse dalla subalternità. E ciò gli basta. Ma, in effetti, non è e non poteva essere proprio così. Il suo concetto di filosofia della prassi è certamente il tentativo di tutto rispetto per superare una simile *impasse*. Vediamo come. L'educazione ha una dimensione prassica, il quotidiano processo di insegnamento-apprendimento, e una ideale che è la riflessione filosofica su di essa. In effetti quest'ultima, allorché riflette sul suo oggetto, la realtà "educazione", è un chiaro indizio, sia pure intrapreso, si può dire, per cascata, di Scienza dell'educazione, come ho già accennato. Essa trova in Gramsci una serie non indifferente di categorie che identificano l'oggetto educazione. Un'identificazione che Gramsci, sia pure a livello di intuizione, avverte che non possa, di principio, essere saltata per dare una risposta efficace e scientificamente razionalizzata ai problemi dell'educazione in generale e della sua stretta e sistematica connessione con la scuola.

Ad una lettura più orientata alla dimensione politica, sia pure attenta alle sue implicazioni educative la filosofia della prassi, a lungo, non è stata da me identificata con lo sforzo di farne anche una, diciamo aurorale, Scienza dell'educazione, tanto più che le influenze idealiste su Gramsci portavano su altre piste. Eppure il principio educativo dell'intellettuale sardo è tale da impostare la scuola verso tutt'altra direzione come si è visto. Basti ricordare ancora una volta certi punti di forza quali il necessario rapporto "disinteressato" tra educazione e scuola, l'unitarietà della stessa scuola che, in forza di questo rapporto, sa intrecciare l'asse umanistico e l'asse scientifico-tecnologico, e sulla sua ferrea serietà e severità, aliena, come si è visto, da spurie indulgenze spontaneistiche. Sebbene Gramsci usi talvolta il termine "spontaneità" in senso positivo per indicare che il soggetto non è certo tutto frutto dell'ambiente, ma anche di un insieme di forze "che nasce da

radici interiori"⁶⁸, generalmente a questo termine egli attribuisce un'accezione negativa come prodotto di forze private di una guida per la maturazione critica del soggetto e, quindi, per la padronanza di sé⁶⁹.

Gramsci su questi aspetti è inflessibile: le energie intellettuali di tutti, promosse da dirigenti dinamici, sono necessarie perché tutti, almeno di principio, partecipino alla messa a punto delle regole per dirigere la vita in comune e alla promozione e alla fruizione della cultura. Commentava Borghi:

Tenendo presente questa basilare istanza propulsiva e prospettica dell'ideale educativo di Gramsci, è possibile rendere giustizia alla sua richiesta che l'azione culturale fosse condotta con metodo rigoroso, con disciplina, con razionale e scientifica intenzionalità, con un programma che investisse l'intera opera educativa e scolastica della sua funzione collettiva conferendogli un carattere pubblico e una pubblica responsabilità... La sua è una pedagogia della lotta e dello sforzo⁷⁰.

L'emancipazione delle classi umili e anche della classe operaia è legata, in effetti, a sforzi prolungati e maggiori comunque di quelli dei figli del ceto borghese⁷¹. E quindi l'educazione ha e deve avere disci-

⁶⁸ Si tratta di una spontaneità che non deve essere affatto mortificata (Lettera alla moglie Giulia del 30 dicembre 1929, in *LC*, vol. I, pp. 213-215 in cui le scrive sull'educazione del figlio Delio, come molte altre volte ha scritto e scriverà).

⁶⁹ Si veda al riguardo, oltre alle Lettere, lo scritto "Cosa è un uomo", di cui ho già riportato un lungo brano, dove emerge a tutto tondo la concezione marxiana di Gramsci sottolineando con forza la dimensione storica nella maturazione intellettuale e politica dell'individuo. E sulla "spontaneità" si vedano le molte annotazioni estremamente critiche in *I*, pp. 115, 121-123 e la ben nota lettera del 22 aprile 1929 alla cognata in cui parla di piantine che sono uscite alla luce del mondo e si sviluppano lentamente e così aggiunge con ironia: "A me ogni giorno viene la tentazione di tirarle un po' per aiutarle a crescere, ma rimango incerto tra le due concezioni del mondo e dell'educazione: se essere roussoiano e lasciar fare alla natura che non sbaglia mai ed è fondamentalmente buona o se essere volontarista e sforzare la natura introducendo nell'evoluzione la mano esperta dell'uomo e il principio d'autorità. Finora l'incertezza non è finita e nel capo mi tentonano le due ideologie" (*Lettere dal carcere*, Roma, Editori Riuniti, 1988, p. 186).

⁷⁰ L. Borghi, *Educazione e scuola in Gramsci*, cit., pp. 220 e 221.

⁷¹ Cfr. *I*, p. 114.

plina. È questo un richiamo antiroussoiano martellante⁷². Era l'unico modo per dare avvio a un cammino di ascesa, che rifiuta la religione nella scuola come disciplina "buona per il popolo" i cui movimenti di emancipazione sono annientati e sottomessi da coloro, idealisti e clericali, che l'hanno introdotta⁷³.

Ma ritorniamo al discorso circa le intuizioni epistemologiche di Gramsci sull'universo educativo. La sua analisi della realtà educativa, nella fattispecie l'educazione fatta oggetto di scienza e quindi portata, inevitabilmente, a livello astratto grazie all'indagine della filosofia della prassi, ha dato come risultato le seguenti caratteristiche della complessa interazione tra educazione-istruzione-scuola. Si tratta di caratteristiche che, seppure ricavate storicamente, assumono un valore ideale, ossia un valore di idea regolativa secondo le diverse situazioni storiche. Gramsci ha sempre presente il concetto di storicismo che, sebbene influisca sui modi di individuare i risultati di una scienza, non comporta mai il loro annullamento bensì il loro perfezionamento. Di tali risultati ho parlato in precedenza allorché sono emersi dal discorso gramsciano. A pro di *memento*, li riporto qui, elencati per punti in ordine alfabetico:

1. Centralità dell'individuo;
2. Dialettica;
3. Dialogicità;

⁷² Cfr. le lettere che scrive alla madre, alla moglie, a Tatiana e al figlio e cfr. anche quanto scrive sull'apprendimento del greco e del latino "secondo grammatica, meccanicamente" e, quindi, accusato ingiustamente "di meccanicità e di aridità". Ma bisogna pensare – continua – che "si ha che fare con ragazzetti, ai quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti, che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di atti disciplinari e metodici" (*I.*, p. 109). A prescindere dai contenuti, che possono più avanti apparire agli studenti anche intellettualmente intriganti, ma sempre e, comunque, improntati ad un assoluto disinteresse pratico, Gramsci vuole che nella scuola il soggetto apprenda con fatica e sforzo abitudini di disciplina e di metodo dalle quali nessun "grande scienziato" o un "buon intellettuale" può fare a meno (*Ivi*).

⁷³ Scrive Borghi: "Gramsci non si stancò di sottolineare le implicazioni sociali dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari che, accogliendo una rivendicazione dei cattolici, gl'idealisti resero operante colla riforma Gentile" (*Educazione e scuola...*, cit., p. 225).

4. Dimensione ideale dell'educazione (filosofia della prassi);
5. Dimensione reale dell'educazione;
6. Emancipazione;
7. Fatica e sforzo;
8. Inattualità;
9. Inclusività;
10. Integralità;
11. Laicità;
12. Necessità di una guida, seria e severa;
13. Pacifismo;
14. Permanenza e Lavoro;
15. Politicità;
16. Polivalenza;
17. Rapporto come relazione reciproca;
18. Ricerca;
19. Rispetto dell'altro;
20. Tecnologia
21. Ubiquità;
22. Umanesimo;
23. Unitarietà;
24. Universalità;
25. Utopicità.

Nel suo insieme, la lista dà, quasi a colpo d'occhio, plasticamente, l'idea della complessità che assume in Gramsci il concetto di educazione nel suo incrocio con l'istruzione e la scuola; concetto messo a punto con un'analisi attenta e storicamente puntuale, quella che Gramsci chiama filosofia della prassi.

Tutti i punti richiamati sono presenti, e non certo di sfuggita come si è visto, negli scritti di Gramsci. Credo che il lettore li possa rintracciare senza difficoltà scorrendo queste note.

5. *Conclusione*

Per un articolo mi sono, forse, dilungato un po' troppo. Del resto, sono convinto che il discorso di Gramsci sull'educazione e sulla scuola meriterebbe un'analisi ben più approfondita di quella di cui io sono stato capace. Comunque, spero di essere riuscito nell'intento dichiarato di presentare ciò che per me ha significato Gramsci visto nella sua

dimensione politico-educativa, dimensione che è senz'altro la più importante, almeno come a poco a poco l'ho giudicata io, specie, per quanto riguarda gli aspetti che aprono chiaramente a una prospettiva epistemologica dell'educazione.

Se da studente mi aveva affascinato il disegno politico tanto che avevo trovato stimoli sulle pagine del più volte citato saggio *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, andando avanti con gli anni mi ha sempre più attirato il pensiero lucido, razionalmente argomentativo e di limpida linearità, pur non priva di scogli che lo stesso Gramsci si trova a dover superare. Resta comunque il fatto che dai suoi scritti emerge con chiarezza l'indicazione per fare dell'educazione un oggetto di scienza. Negli anni dei *Quaderni* nessuno ci aveva pensato.

Forse Gramsci, sia pure costretto a un penoso isolamento, era riuscito a interpretare quell'idealismo gentiliano, di cui aveva da giovane studente subito l'influenza per poi definitivamente cancellarla, con un'intuizione e una genialità del tutto assente negli epigoni di Gentile⁷⁴.

A me pare che questo intellettuale dalle idee senza tempo meriti di essere letto e riletto, perché ciò che ha scritto è un libro *forever*, in specie per chi si occupa di ricerca nel campo educativo. Per questo mi sono sempre più affezionato intellettualmente a Gramsci, che fin dai primi anni d'università è stato pacato suggeritore e discreto compagno del mio cammino di studioso.

⁷⁴ Cfr. il mio saggio *Il ruolo di Giovanni Gentile nella pedagogia italiana.*, in V. Sarracino (a cura di), *Educazione e Politica in Italia (1945-2008)* V. *Scienza dell'educazione, scuola e extrascuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.