

**GRAMSCI E L'EDUCAZIONE: PER UNA PEDAGOGIA UMANISTICA NEL
NOSTRO TEMPO**

Gramsci and education: for a humanistic pedagogy in our time
Gramsci e educação; por uma pedagogia humanista no nosso tempo

Claudia Secci¹

RIASSUNTO

L'articolo ricostruisce le tappe del processo di formulazione delle tematiche pedagogiche gramsciane presenti nei *Quaderni* ponendo gli scritti gramsciani in relazione con le prospettive umanistiche ed emancipatorie nel nostro mondo di oggi, all'interno del quale i temi educativi e formativi del pensiero critico si scontrano con nuove contraddizioni e con modalità inedite di dominio, caratterizzate forme sempre più sofisticate e tecnicamente avanzate di irregimentazione molecolare delle grandi masse popolari.

PAROLE CHIAVE: Antonio Gramsci, Tematiche pedagogiche, Prospettive umanistiche ed emancipatorie.

ABSTRACT

The article reconstructs the stages in the process of formulating Gramsci's pedagogical themes in the Prison Notebooks, situating Gramsci's writings in relation to the humanist and emancipatory perspectives of today's world, in which the educational and formative themes of critical thinking clash with new contradictions and unprecedented modes of domination, characterized by increasingly sophisticated and technically advanced forms of molecular regimentation of broad popular masses.

KEYWORDS: Antonio Gramsci, Pedagogical themes, Humanist and emancipatory perspective.

RESUMO

O artigo reconstrói as etapas do processo de formulação dos temas pedagógicos de Gramsci nos Cadernos do Cárcere, situando os escritos de Gramsci em relação às perspectivas humanistas e emancipatórias do mundo atual, no qual os temas educacionais e formativos do pensamento crítico se chocam com novas contradições e com modos de dominação sem precedentes, caracterizados por formas cada vez mais sofisticadas e tecnicamente avançadas de arregimentação molecular das amplas massas populares.

PALAVRAS-CHAVE: Antonio Gramsci, Temas pedagógicos, perspectiva humanista e emancipatória.

INTRODUÇÃO

¹ Professora de Ciências Históricas, Filosóficas e Pedagógicas da Universidade de Cagliari

In questo contributo si cercherà di ripercorrere alcune tematiche gramsciane di carattere pedagogico, facendo prevalentemente riferimento ai *Quaderni del carcere*, per “interrogare” il testo rispetto al tema di una prospettiva umanistica. Si tratta di una prospettiva di cui si avverte una particolare necessità nel nostro tempo, nel quale gli elementi oppressivi del nostro sistema economico e sociale assumono forme inedite, esprimendosi, come è stato scritto, nel «dominio incontrastato della tecnica, della globalizzazione, di una comunicazione di massa che fagocita e omologa» (Fadda, 2007, p. 13). In particolare, la prospettiva pedagogica gramsciana sembra offrire una chiave di lettura per superare la concezione dell’educazione, dell’istruzione e della formazione come totalmente asservite a un sistema lavorativo che, imperniato com’è sulla digitalizzazione e sul predominio del “virtuale”, non solo tende a escludere una parte della popolazione, che non ha la possibilità di acquisire le competenze necessarie per accedervi, ma determina, anche, una forma di malessere e di squilibrio tra quelle e quei giovani, che, cresciuti in una cultura pedagogica improntata alla performance e alla competizione (Giuliano, Pozzo, 2015), iniziano a soffrirne e a sentire l’esigenza di sperimentare contesti di studio e di lavoro più *umani*, nell’organizzazione e suddivisione dei tempi e nelle forme di socializzazione e collaborazione.

La riflessione sarà, pertanto, organizzata intorno a una sintesi, necessariamente contenuta, degli elementi cruciali che Antonio Gramsci ha elaborato rispetto al tema dell’educazione; ad alcuni cenni sulla critica pedagogica degli scritti dell’Autore in Italia, prevalentemente nel secondo Novecento; a un riferimento agli studi pedagogici gramsciani intestati ad alcuni autori della *critical pedagogy*; infine, a una sintesi dei motivi umanistici e neumanistici contenuti nella concezione pedagogica gramsciana e nella sua critica, che ne ha, di volta in volta, sottolineato alcuni piuttosto che altri.

1.UNO SGUARDO INTRODUTTIVO: TEMI LEGATI ALL’EDUCAZIONE NEI QUADERNI DEL CARCERE

Il contributo maggiore offerto dall’Autore al pensiero pedagogico è stato quello di avere definito un compito complesso per l’educazione, che andasse al di là di una funzione meramente strumentale nell’emancipazione politico-sociale delle classi

subordinate e ne assumesse uno produttivo e creativo. Gramsci va, dunque, oltre al compito di “servizio” dell’educazione, ad esempio come necessaria trasmittitrice di valori di liberazione, per due ordini di motivi: a) perché l’educazione, nella sua prospettiva di marxismo dialettico², che assegna una funzione importante all’ambito sovrastrutturale (culturale, ideale, artistico/creativo, formativo), assume un ruolo centrale, di tipo propulsivo, che non può limitarsi a una funzione di mero “rispecchiamento”³ e tale aspetto è rappresentato anche nella tendenza gramsciana a esplorare il tema dell’educazione anche in quanto implicato in quello politico, storico e filosofico (Gramsci, 2001, pp. 1250-1251) o, ad esempio, come questione legata al rapporto tra popoli che si trovano in stadi differenti della loro evoluzione culturale (Ivi, p. 1367)⁴; b) perché la prospettiva di argomentazione e di analisi di Gramsci, pur organicamente interna a una prospettiva politico-sociale, tende a esplorare oggetti di ricerca differenti secondo un’attitudine “specialistica”, che si sofferma sui termini e le prerogative particolari di ciascun tema, in questo caso quello educativo e pedagogico.

Per riprendere, in termini più dettagliati, i punti di vista fondamentali della dimensione pedagogica in Gramsci, dovrebbero essere evidenziati alcuni aspetti differenti: la questione del rapporto tra educazione e egemonia (che è il tema/quadro); la questione della funzione degli intellettuali; la questione della scuola; temi più episodici e decentrati, che, quantunque, si collegano ai punti tematici centrali, come il rapporto genitori/figli, la didattica universitaria, un’educazione permanente *ante litteram* condotta nei luoghi di assembramento operaio e popolare. Come scrive Baldacci (2017, pp. 14-15), bisogna evitare di ridurre la pedagogia gramsciana a un solo concetto-chiave (ad

² A tal proposito, si consideri l’affermazione di M. Baldacci: «Riepilogando, Gramsci va letto entro la tradizione marxista ma senza discioglierlo in essa, [...]» (Baldacci, 2017, p. 13).

³ Questo stesso intendimento non sempre è stato perseguito dagli interpreti del marxismo pedagogico, in Italia, nel Novecento. Scrive, infatti, Granese: «Il contributo marxista fu in realtà relativamente modesto e non tanto perché mancassero nel marxismo indicazioni talvolta straordinariamente illuminanti per l’approfondimento di concetti pedagogici essenziali – si pensi alla teoria del valore-lavoro abbozzata nei *Grundrisse* – quanto perché una gran parte dei tentativi di ricavare dalla dottrina marxiana una pedagogia furono sovente esercitazioni di marxologia applicata, rassegne di direttive politiche sull’istruzione o interventi in cui la riflessione e la ricerca si mescolavano o si combinavano, in modo non molto felice, con formule di elaborazione tattico-strategica per obiettivi di “lotta”» (Granese, 1990, pp. 34-35).

⁴ Si tratta di un contesto tematico che va compreso, con particolare precauzione, nella sua contestualità storica.

esempio, quello di egemonia), ma occorre pensare a una trama di concetti che si relazionano tra di loro e traggono identità da questa stessa relazione. È anche per tale motivo che risulta importante considerare la pedagogia gramsciana nella sua essenza più implicita e non ricercarla solamente dove essa venga esplicitamente chiamata in causa.

Gramsci conduce, innanzitutto, una critica verso la pedagogia attivistica americana, benchè non ne approfondisca in modo esteso tutti gli elementi: se è vero, infatti, che il pensiero deweyano tende a eliminare la distinzione netta tra il pratico e il teorico, perché segnala l'interconnessione formativa tra pensiero e azione e conferisce a quest'ultima valore pedagogico e scolastico, è anche vero che la mentalità filosofica americana tende a non concepire l'astratto se non nella sua traducibilità pratica: dice Gramsci, che tale mentalità è inconsapevolmente segnata dal tecnicismo (Gramsci, 2001, p. 516). Egli, inoltre, pone sotto una lente fortemente critica le forme di spontaneismo pedagogico, che non contemplano il necessario grado di coercizione che è contenuto nel rapporto educativo tra soggetti maturi e soggetti immaturi (Ivi, p. 1368).

Il tema educativo è, nel senso più esplicito, affrontato nel *Quaderno 12*, in cui Gramsci non distingue mai nettamente questo tema da quello istruttivo e didattico, intuendo in profondità come l'organizzazione dei saperi e, più ancora, della loro trasmissione, siano intimamente collegate con la prospettiva pedagogica, che non è altro che la prospettiva della costruzione dell'uomo⁵: l'Autore, infatti, descrive come il lavoro educativo rappresenti l'azione che il soggetto compie sul soggetto più giovane per "conformarlo" agli elementi culturali che fanno parte della prospettiva dell'educatore e come tale lavoro, tuttavia, si sviluppi e si intrecci con tutti gli elementi storici, materiali, ambientali e familiari che fanno parte, sin da principio, della soggettività dell'educando, il quale non è, pertanto, un ricettore passivo, idea che recupera la concezione attivistica, per altri versi criticata (Ivi, pp. 1331,1541-1550). Nel *Quaderno 10*, anche qui, significativamente, nel contesto di una riflessione sul tema dello studio e dell'istruzione disciplinare, proprio dove Gramsci esplicita il ben noto rapporto tra egemonia ed educazione, egli presenta una prospettiva dell'educazione come aspetto che "eccede"

⁵ Si utilizza, per fedeltà al lessico gramsciano, un'espressione che, nella consapevolezza odierna, rappresenta una riduzione dei generi a quello maschile, ma la si intende nel senso di "essere umano".

sempre il momento “scolastico”, più direttamente trasmissivo e che si sviluppa diffusamente, ovunque vi sia una relazione tra soggetti che, nell’incontro, elaborano insieme una prospettiva culturale e identitaria. La funzione egemonica, ovvero di maggiore sapere e potere, della generazione più anziana, ha una funzione essenziale, in quanto «(...) le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari “maturando” e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore» (Ivi, p. 1331).

Il discorso sull’educazione non è legato da quello sugli intellettuali ed è, anzi, in esso collocato. Com’è noto, Gramsci definisce l’intellettualità in relazione alla funzione che essa svolge rispetto agli interessi sociopolitici dei ceti che l’hanno prodotta. In questo quadro, gli intellettuali sono, sostanzialmente, soggetti che elaborano, in modo specialistico, cioè, declinato secondo le rispettive specificità disciplinari⁶, prospettive culturali che sintetizzano e promuovono una visione della realtà “organica”, appunto, a quella che li ha prodotti e fatti emergere (Ivi, pp. 1513-1514). In relazione ai problemi dell’educazione, la domanda fondamentale nasce dal tema del rapporto tra persone che sono riconosciute socialmente come intellettuali e gli altri e potrebbe sintetizzarsi in: quanto gli intellettuali sono educatori e come svolgono tale funzione? Dato per acquisito che tale funzione esista, l’Autore mette in guardia sul fatto che nella concezione della storia pre-marxista l’intellettuale si sia presentato come detentore di un sapere universale, distaccato dalle dinamiche economiche e sociali che lo hanno prodotto e, dunque, educatore in un senso tradizionale e statico del termine, incontestabile nella sua autorità e nella validità dei suoi contenuti culturali.

È necessario, ora, che gli intellettuali assumano una più profonda funzione educativa, proprio nel farsi testimoni di una cultura consapevole delle sue radici materiali e sociali, verso la massa, soprattutto, rendendola diffusamente partecipe nella produzione della cultura. C’è un aspetto che rende ancora più affascinante la visione gramsciana dell’intellettualità e che ne spiega lo stretto legame con la riflessione pedagogica. Se è vero, infatti, che l’intellettuale organico cui pensa l’Autore, è organico in virtù di una sua

⁶ Tramma, in proposito, ricorda come Gramsci emancipi la figura dell’intellettuale dall’esclusiva appartenenza all’ambito umanistico, filosofico e letterario (Gramsci, 2022, p. 123).

partecipazione, anche emotiva e appassionata, a cause sociali e politiche del suo tempo, egli non potrebbe svolgere la sua funzione pedagogicamente egemone se non fosse anche, in qualche modo, un conoscitore (per non usare il termine più forte di “contenitore”) delle culture egemoniche che hanno caratterizzato storicamente il suo passato e quello dell’umanità (Ivi, p. 1517). In tal senso, Gramsci esprime, in scala storica e collettiva, quello che elabora, in scala familiare o, comunque interindividuale, parlando della funzione pedagogica del genitore e del maestro e indicando il valore della loro egemonia culturale.

La scuola rappresenta il modo che la società istituzionalmente adotta per realizzare i suoi principi educativi, in particolare per la porzione per la quale l’educazione coincide con l’istruzione. Gramsci individua nel compito principale della scuola elementare il principio della realizzazione di un equilibrio tra uomo e natura, tra ordine sociale e statale e ordine naturale, attraverso il lavoro. Tale principio, il cui significato filosofico non è, purtroppo, pienamente compreso dalla gran parte degli insegnanti, è intuito dal bambino, che successivamente lo svilupperà in modo più consapevole e critico nel prosieguo della sua formazione (Ivi, p. 1541). Gramsci sembra fare accenno al problema di una scuola che può non assolvere alla sua funzione formativa quando è troppo sbilanciata sull’istruzione meccanicistica o quando è troppo sbilanciata sulla pura “educatività”, conducendo una riflessione che va letta anche nel quadro di una polemica con Giovanni Gentile (Ivi, p. 114). Egli certamente ammonisce sul problema fondamentale della distanza tra scuola e vita, che fa sì che le nozioni scolastiche non si intreccino efficacemente con l’esperienza dell’allievo (Ivi, pp. 1540-1543). L’Autore, tuttavia, è molto accorto nel non far trasparire l’idea che la scuola “classica”, fondata su metodi precisi di studio delle discipline sia da ritenersi arida e lontana dall’educazione, in quanto, in questi stessi metodi erano tracciati i potenziali formativi legati alla “struttura” stessa (come avrebbe detto Bruner decenni dopo) della disciplina (Ivi, pp. 1544-1546).

La scuola orientata in senso classico (mantenuta, notoriamente, da Gentile, ma indirizzata elitariamente) ha, inoltre, la funzione di trattenere bambini e giovani in un contesto “disinteressato”, i cui percorsi non sono direttamente finalizzati alla

professionalizzazione e che ha, appunto, il valore formativo di cui si è detto, in quanto l'impianto ideale e metodologico delle discipline ha modo di esercitare la propria funzione in senso compiuto e non nozionistico e utilitaristico, frettolosamente orientato al lavoro; pertanto, l'Autore pensa a una scuola unica preparatoria in luogo della tendenza a moltiplicarsi delle scuole professionali, che tendono a cristallizzare l'appartenenza sociale degli allievi che ospitano (Gramsci, 2001, p. 1547, cfr. anche Mayo, 2016, p. 88). Il discorso gramsciano sulla scuola stupisce ancora oggi, perché egli lo affronta con una sapienza pedagogico-didattica, che, dunque, gli consente di individuare temi la cui validità, proprio perché disancorata, in parte, dagli elementi e dal contesto storico-politico, perdura nel tempo; tale è, ad esempio, l'idea di una forma di necessario dogmatismo legata ai primi anni d'istruzione; l'idea di un'astrazione necessaria per lo sviluppo del pensiero infantile (nella grammatica, nella matematica) che va coltivata non nel senso della separazione tra scuola e vita; l'idea che lo studio comporta una fatica psico-fisica differente da quella manuale, che i figli delle famiglie di lavoratori manuali acquisiscono con maggiore difficoltà rispetto a quelli delle famiglie intellettuali, dovendo, pertanto, essere avviati a svilupparla gradualmente (Gramsci, 2001, pp.1548-1550).

Non va trascurata, in tale contesto, l'opera del Gramsci non pedagogo ma *educatore*: essa si esprime attraverso gli articoli della fase biografica pre-1926, anno della carcerazione, densi di una volontà di guida e orientamento popolare, ma principalmente attraverso le *Lettere dal carcere*, testimonianza di una volontà di esercitare la funzione paterna a distanza; così come nell'attività educativa gramsciana condotta attraverso l'opera di organizzazione e orientamento politico, ad esempio nel confino, ma presente fin dagli anni torinesi e di impegno politico più diretto (Gramsci, 2022, p. 19). È in questa serie di esperienze che si rintracciano, tra le altre cose, gli elementi di un'acuta comprensione della diffusività dell'esperienza formativa e di una sua natura duale o, meglio, triplice (formale, non formale, informale), che sarebbe stata un *Leitmotiv* delle riflessioni sull'educazione permanente, in decenni ben successivi alla scomparsa di Gramsci. Si trova traccia di tali riflessioni nei commenti pedagogici (finanche didattici) sulla funzione dell'Università, vista come centro di costruzione culturale in cui si esprime una prospettiva relazionale tra docente e discente che abbandona del tutto gli accenni di

autorità e coercizione che sono presenti nel Gramsci che commenta la scuola (Gramsci, 2001, pp. 12-13) e se ne trova traccia in note diffuse e miscellanee alle quali si farà accenno anche nell'ultima parte di questo scritto.

2. CENNI SU GRAMSCI E LA CRITICA PEDAGOGICA ITALIANA

Gli studi di ambito pedagogico sugli scritti di Antonio Gramsci hanno conosciuto una fase di grande fioritura, che ha coinciso con gli anni Sessanta e Settanta del Novecento. In quella fase, con i postumi del movimento antiautoritario del 1968 e un contesto teorico che, nelle scienze dell'uomo, vedeva ancora la presenza di schieramenti ideologici riconoscibili ed espliciti, appariva di grande importanza una lettura gramsciana che rivelasse le prospettive fondamentali dell'Autore sui temi dell'educazione e della formazione e della loro essenza egemonica, del rapporto tra giovani e adulti, del rapporto tra pedagogie direttive, riproduttive, spontaneistiche e rivoluzionarie. Tali letture rispondevano, come è evidente, anche a un bisogno di orientare l'interpretazione della realtà sociale dell'epoca, secondo il pensiero di uno degli autori chiave del Novecento.

Nell'era togliattiana del Partito Comunista, anche le letture dei temi gramsciani riferibili alla pedagogia e all'educazione si riconducevano a concetti e a orientamenti d'interesse più strettamente partitico e politico, in particolare tramite gli scritti di Mario Alicata (Cambi, 1994, p. 120). È a partire dal periodo storico cui si è fatto prima riferimento, con le questioni aperte prima descritte, che si generano letture dell'opera gramsciana riconducibili al "pedagogico" (Baldacci, 2017), in particolare con Giovanni Urbani e Luciano Gruppi, Angelo Broccoli e Mario Alighiero Manacorda. Urbani, secondo Baldacci, si sofferma in particolare sul postulato secondo il quale c'è uno stretto legame, bidirezionale, tra educazione ed egemonia: tale tema avrà enorme fortuna negli studi successivi, perché consentirà di individuare tutto il filone pedagogico come strettamente legato al *Leitmotiv* dei *Quaderni del carcere*, conferendo ad esso una grande centralità tematica. Ancora, tale raccordo consentirà di interpretare la visione pedagogica gramsciana come «la dinamica del processo per cui la classe subalterna diventa dirigente» (Ivi, p. 32).

Il rapporto educazione-egemonia rimane centrale in Broccoli, come si vedrà, ma, ecco la novità, inizia a emergere una prospettiva differente del concetto stesso di egemonia, non più dominio statico, ma orientamento direttivo dinamico (Ivi, p. 41). Manacorda, che Baldacci prende in esame nella rassegna che propone, abbandona il criterio strettamente tematico dell'indagine sull'opera gramsciana, operato da Urbani e Broccoli e si pone a commento del dispiegamento diacronico del pensiero di Gramsci, seguendone il "ritmo", segnato dalla particolarità della situazione carceraria (questo è, in fondo, anche il lavoro pensato da Valentino Gerratana). Così facendo, fa emergere i temi dell'americanismo, del conformismo, dell'autorità, della costruzione dell'uomo, in particolare di un "uomo nuovo" e di altri, che compongono il variegato spettro degli interessi pedagogici dell'Autore (Ivi, p. 90).

Mario Alighiero Manacorda, nel suo testo del 1970, elabora il pensiero pedagogico gramsciano intrecciando le esperienze non solo intellettuali, ma anche biografiche e genitoriali dell'Autore, così come emergenti nelle opere altre rispetto ai *Quaderni*. Anche da queste esperienze affiorano, ad esempio, le domande sulla moderna educazione tecnologica, contrapposta a quella tradizionale e umanistica (Manacorda, 1970, pp. 84-85) e il tema dell'autoritarismo contrapposto allo spontaneismo, così come l'idea dello sviluppo integrale dell'uomo e di quello che sarà definito cosmopolitismo (Ivi, pp. 137-146). Successivamente, Manacorda dà conto di una elaborazione rinnovata e organica, che si ritrova nei *Quaderni*, in cui vengono intrecciati, ora più sistematicamente, soprattutto i temi della scuola, degli intellettuali e del "principio educativo".

Attraverso una riflessione per qualche verso simile a quella che si vedrà successivamente in un altro pedagogista attivo negli anni Settanta, Manacorda giunge a mettere in rilievo una "criptografia" pedagogica gramsciana (Ivi, pp. 379-383), che nasce dalla necessità avvertita dal prigioniero di non incorrere nella censura carceraria, che avrebbe potuto bloccare la comunicazione su alcuni termini, legati, ad esempio, al marxismo e alla rivoluzione sovietica. Ma forse non è del tutto arbitrario intendere questa criptografia nel senso di una creativa pluralità di significato riferentesi alle parole più importanti del lessico gramsciano. Potrebbe, allora, essere individuata, nella criptografia

pedagogica gramsciana, una pedagogia implicita, che passa soprattutto attraverso l'argomentazione della nozione di "conformismo", poliedrica nell'Autore, volta da un lato a indicare le diverse forme di oppressione cui l'individuo è assoggettato, dall'altro, la necessaria conformazione cui il processo educativo non può che tendere, soprattutto quando inteso quale percorso di coscientizzazione e di assunzione di un ruolo "organico" rispetto alla propria storia, al proprio ambiente e società.

Nell'antologia gramsciana curata dall'autore ora menzionato compaiono in buona sostanza i temi enunciati quali cruciali nello studio teoretico di cui si diceva pocanzi. Manacorda, in continuità con il pensiero marxista dell'epoca e con Broccoli, cui si farà riferimento in seguito, mette inoltre in rilievo i testi gramsciani da cui trapela l'intrinseco valore pedagogico delle dinamiche relazionali contenute nella politica (Gramsci, 1972, p. 3 e segg.). A tale tematica si accosta quella della concezione del partito come "moderno Principe", una funzione che, proprio in quanto è esercitata in un equilibrio tra direzione e spontaneità (Ivi, p. 59), non può prescindere da una connotazione di tipo educativo e pedagogico. Come, infatti, il partito può svolgere la sua funzione di guida "intellettuale e morale", se non esercitando un'influenza educativa sui suoi membri e più largamente sulla società, tanto più che esso si pone come strumento essenziale della riforma di uno Stato che ha un compito "educativo e formativo" (*Ibidem*).

Angelo Broccoli organizza il suo discorso su Gramsci, ancora una volta, intorno al tema dell'egemonia: essa mantiene la sua valenza innanzitutto politico/sociale, ma Broccoli mostra chiaramente come i grandi temi gramsciani siano trasversali al campo della politica e a quello dell'educazione, ammonendo sull'insufficienza di una interpretazione dei temi pedagogici gramsciani come corpo separato dal resto della sua opera e sull'esclusiva concentrazione sul testo esplicitamente pedagogico (Broccoli, 1972, pp. 149-150). Egli, infatti, secondo la visione di Broccoli – e si tratta di un'importante indicazione del valore pedagogico dell'opera gramsciana – sottolinea come la sua nuova visione della politica porti con sé proprio la rilevanza degli elementi in senso lato pedagogici. Ecco perché, ad esempio, Gramsci pone al centro della sua riflessione sulle forme dell'attività operaia, il Consiglio di fabbrica invece che i modelli sindacali in senso stretto (Ivi, pp. 55-57): il significato dell'attività sociale degli operai

non è solo di rivendicazione e di rappresentanza di categoria, è un lavoro di “educazione permanente”, lo sviluppo di un contributo sociale a tutto tondo, in senso non solo strettamente politico ma anche culturale. Del resto, la funzione della classe operaia, in Gramsci, è proprio quella di raggiungere, anche attraverso lo studio, una consapevolezza rinnovata, un approccio egemonico, che inizia nel processo di liberazione e non solamente a liberazione avvenuta e che ha un valore universale.

I Consigli di Fabbrica sono, pertanto, un modo gramsciano di risolvere la dialettica tra partito e classe operaia, che può essere letta, pedagogicamente, anche come dialettica tra spontaneità e direzione (Ivi, p. 61) e che ha un valore universale. Qui si introduce la nozione di “blocco storico”, altro tema d’argomentazione di Broccoli: il blocco storico è l’uomo stesso, in quanto “centro d’annodamento” dei rapporti con gli altri individui e con l’ambiente. Tali rapporti concentrano nel soggetto la loro sintesi storica, perché si evolvono nel tempo e l’emancipazione dell’uomo consiste anche – forse prevalentemente – nel rendersi del tutto cosciente di ciò e nel “farsi storia”⁷; nel rendersi capace di modificare tali rapporti (Broccoli, 1972, p. 152). In tale contesto di riflessione si inserisce anche il tema delle influenze formatrici che l’uomo subisce dagli altri e dall’ambiente e quelle che egli, invece, agisce su di sé e sulle altre persone. «Marxianamente, dunque, l’ambiente educatore deve essere educato; e in questo il rapporto pedagogico è rapporto attivo e reciproco per Gramsci: nel senso, cioè, che l’allievo, posto nelle condizioni di ricercare i termini della propria storicità e quindi anche del modo in cui essa si è formata, investiga, in definitiva, su se stesso ed elaborando criticamente la propria personalità si modifica e finisce per modificare i rapporti storici, quindi l’ambiente e il maestro che ne è l’interprete genuino (Ivi, pp. 155-156)».

In *Dialettica dell’educazione*, Granese, a proposito dell’idea gramsciana di procedere nella conquista di egemonia da parte delle classi subalterne, precisa che tale conquista non riguarda solamente lo Stato ma anche le “casematte” e le “trincee”, ovvero – si potrebbe tradurre – non solo il potere politico-istituzionale nella sua forma centrale e palese, ma anche quello più articolato e periferico (Granese, 1976, p. 12). L’autore si

⁷ Si tratta di un tema che viene affrontato, con accenti simili a quelli gramsciani, da Paulo Freire nel suo “classico” (Freire, 1971, pp. 98-102).

interroga, pertanto, sulla natura del “sapere”, sulla sua *strutturalità*, indicando in esso una possibilità di influenzare gli eventi a prescindere dalla condizione avversa in cui esso è prodotto (condizione che riguarda la stessa scrittura dei *Quaderni*). Il bene immateriale del sapere è qui indicato non solo come strutturale per la sua funzione, ma anche come dialettico, in quanto ingloba la prassi, rielaborandone l’esperienza e presupponendola come suo effetto sociale, fattuale e – per qual che ci riguarda – educativo.

Si pone, pertanto, il problema dell’umanismo in Gramsci (Ivi, p. 112), anche ripercorrendo gli studi di Broccoli e Manacorda prima accennati (Ivi, p. 116), anche per affermare lo sforzo “pedagogico” gramsciano indirizzato a superare il polo positivista e quello idealista proprio verso un umanismo educativo. La ricerca del “principio educativo” (Ivi, p. 178) rappresenta, dunque, il carattere universalistico della concezione gramsciana. In merito al tema del “conformismo dinamico”, Granese annota, invece, come Gramsci si esprima in polemica con il libertarismo e lo spontaneismo di talune teorie pedagogiche, perché esse – pur nella positiva intuizione del valore della libertà in educazione – non contemplan l’esigenza di intendere la formazione umana anche nel suo contesto di trasformazione sociale, eludendo il problema dell’uomo come “blocco storico” e, dunque, la piena assunzione della dimensione politica del problema pedagogico/filosofico (Ivi, pp. 219-220; pp. 227-228).

Col passare del tempo e con il mutamento del clima ideale, politico e sociale, in Italia, è certamente cambiato l’approccio alla pedagogia gramsciana. Innanzitutto, la riflessione sulla pedagogia gramsciana, intorno agli anni Ottanta, ha subito una forma di oblio (Cambi, 1994, p. 121). D’altra parte, con la conclusione, almeno formale, della “guerra fredda”, si sono allentati i recinti ideali che facevano di Gramsci un autore d’interesse esclusivamente marxista e neo- o post-marxista, con l’effetto di consentire di esso interpretazioni inedite e non legate a una direzionalità politica predefinita; dall’altro, si è avviato, in un campo interno agli studi pedagogici, un processo di articolazione (frammentazione) dei suoi saperi (Mariani, Cambi, Giosi, Sarsini, 2017, pp. 25-30), che ha generato l’approccio teorico delle scienze dell’educazione e, in senso più generale e non solo legato alla disciplina pedagogica, una prospettiva di ricerca maggiormente intrecciata con i metodi empirico/sperimentali, che mettono “in ombra” autori e

prospettive legate al percorso *storico* della pedagogia e a principi teorici e valoriali insieme generali e ben definiti come quelli gramsciani.

L'allentamento della contrapposizione ideologica ha avuto soprattutto l'effetto, valorizzato in particolare dalla pedagogia laica (Cambi, 1994, pp. 122, 132) di ricollocare i temi "classici" della pedagogia marxista in Gramsci con quelli della democrazia e soprattutto dell'educazione democratica così come emergente dalla riflessione di Dewey. Se è vero, infatti, che l'Autore tende a ricondurre, come si è già visto, l'attivismo pedagogico a elementi dell'americanismo che mette sotto inchiesta, è anche vero che l'impossessarsi della cultura borghese da parte delle classi subalterne e il "sollevarla" verso una cultura organica propria di una nuova egemonia, non può che avvenire in un contesto di democrazia realizzata, in quanto virtualmente liberato dai conflitti di classe, aspetto sul quale si tornerà successivamente affrontando il tema dell'umanismo in Gramsci. Così come si farà in riferimento a Dario Ragazzini, anch'egli critico "contemporaneo" di Gramsci, che nella sua indagine su una "teoria della personalità" nei suoi scritti, indica nella «*prassi di sé*» un versante del lavoro formativo dell'uomo su di sé, che consiste nel pervenire a un grado di autoconsapevolezza tale delle molteplici influenze che costituiscono la struttura personale, da poter imprimere ad essa un orientamento autonomo, ragionato, denso di una propria volontà (Ragazzini, 2002, p. 62).

Il processo precedentemente illustrato, che tra l'altro non si è fermato all'affermazione pura e semplice delle scienze dell'educazione, ma ha conosciuto una sua evoluzione, che si esprime nella complessità dell'universo pedagogico attuale, tutt'altro che omogeneo e monolitico, non ha, però, fatto a meno del pensiero di Gramsci. Non solamente per la potenza, spesso avanguardistica, delle riflessioni e prospettive dell'autore, ma perché indirizzi della teoria pedagogica, improntati a visioni critiche, riflessive, complesse, che hanno insistito sulla necessità della permanenza di una visione unitaria e organica dei temi della pedagogia, hanno fatto riferimento agli autori che, anche grazie agli studi del secondo Novecento, cui si è fatto riferimento precedentemente, avevano assunto importanza per una definizione identitaria generale della disciplina.

È interessante, giunti a questo punto, riflettere su quali prospettive seguano le rievocazioni più recenti dell'autore: Tramma, su questo punto, introducendo una nuova

antologia di scritti pedagogici gramsciani, si sofferma sul pubblico potenziale di un'odierna considerazione dell'opera dell'Autore e afferma – si è introdotto il discorso anche precedentemente nel nostro testo – che essa non possa che assumere una connotazione storiografica (Gramsci, 2022, pp. 11-12). Non solo e non tanto per il numero le età trascorse dall'epoca gramsciana, ma perché è radicalmente mutata la qualità del contesto e sono radicalmente cambiate le caratteristiche dell'epoca storica attuale rispetto a quella gramsciana e si affievoliscono e scompaiono le narrazioni orali dei testimoni, o la memoria di chi in giovanissima età ha vissuto eventi storici e captato il loro alone perdurante⁸, una memoria intesa anche come sociale e diffusa (Ivi, p. 13), ambedue stimoli potentissimi di elaborazione e interpretazione di personaggi e opere. Anche, è venuta a mancare, secondo Tramma, mancando il Partito Comunista Italiano, il luogo di identificazione politica di Gramsci, che, pur trasformatosi nel tempo, negli studi gramsciani degli anni Settanta rappresentava ancora il luogo identificativo di un dibattito aperto e, per certi versi, in continuità.

Eppure, non mancano certo le ragioni per una continua riscoperta dell'autore, che sono da ricercarsi, innanzitutto, negli elementi universalistici della sua opera, di cui si è detto anche precedentemente. «Quindi», si chiede ancora Tramma (Ivi, p. 14), «ha senso riproporre Gramsci “pedagogista” oggi? Sì, perché fornisce orientamenti e strumenti di analisi per cogliere la complessità che il sistema educativo attuale presenta per chi lo vive e per chi, oltre a viverlo, lo indaga». In sostanza, l'autore, sensibile alla dimensione sociale della pedagogia e dell'educare, afferma come Gramsci, abbia consegnato ai posteri un approccio di lettura complesso e articolato dei fenomeni legati all'educazione e alla sua elaborazione teorica, che consente, ancora oggi, di svelare soprattutto le relazioni (interpersonali, sociali, istituzionali) di potere che influiscono grandemente sulla dimensione educativa, ma anche – aprendo uno sguardo più incentrato sugli elementi individuali, identitari e psicologici – nella dimensione della costruzione del soggetto (Ivi, pp. 14-15). Nondimeno, la teorizzazione gramsciana è attuale anche nel suo proporsi come progettualità educativa necessaria all'esistenza di ciascun essere umano, che – da

⁸ A titolo d'esempio, si pensi a chi serba il ricordo infantile o adolescenziale del rapimento di Aldo Moro e della morte di Enrico Berlinguer e ne fa o ne ha fatto parte rilevante dei propri studi o del proprio impegno civile.

“blocco storico” quale è – non si può comunque esimere dal costruirsi educativamente elaborando in un senso o nell’altro il “materiale” di cui è stato rifornito dalla propria collocazione storica. Egli, nel suo elaborare un «vocabolario eccentrico» dà modo di indagare i fenomeni legati all’educazione come egemonia, proprio attraverso quelle definizioni che, nascenti dal contesto di un’epoca, la travalicano in quanto labili sono i confini quanto solido è il nucleo del loro significato (Ivi, pp. 21-22).

Nonostante gli accenni prima fatti ai radicali mutamenti intervenuti dall’epoca gramsciana a oggi, Tramma affronta una coraggiosa riflessione, indicando nella “lunghezza” di quello che Hobsbawm definì “secolo breve”, un’altra ragione per l’attualità degli scritti gramsciani. Secondo il pedagogista, infatti, diversi elementi storico-politici che hanno caratterizzato il Novecento e che sono stati esaminati dal nostro Autore, perdurano nel tempo presente, pur espressi attraverso fenomeni *apparentemente* assolutamente nuovi, ovvero discontinui e non collegabili con fenomeni, appunto, novecenteschi. Sull’accantonamento parziale dell’opera gramsciana ha, in tal senso, pesato la miopia di uno sguardo storicamente liquidatorio, ma anche – sostiene ancora Tramma – un’incapacità di confrontarsi con gli elementi meno ideologici e più legati a un valore di contribuzione teorica e culturale della vicenda del comunismo italiano. Tramma porta a titolo d’esempio il centenario della nascita del PCd’I a sostegno della sua tesi, in cui detto evento è stato solo vagamente e marginalmente ricordato (Ivi, pp. 17-18). Si vorrebbe portare, invece, come esempio, il centenario dell’anno successivo, ovvero quello della nascita di Enrico Berlinguer, celebrato come eroe solitario e quasi staccato dalle idealità politiche e sociali, quelle del PCI, che lo caratterizzarono sino alla fine e oltre lo strappo con il regime sovietico.

La prospettiva interpretativa della pedagogia gramsciana, in Baldacci, non manca di riferirsi ai principi fondanti stessi dell’ermeneutica gadameriana. L’autore si pone, infatti, il problema di quanto sia necessario spostarsi oltre una lettura “meramente” interpretativa dell’opera pedagogica gramsciana, orientata verso la comprensione di quello che l’autore volesse dire e avesse interesse storico di dire; ma anche di quanto sia lecito muovere verso una lettura più libera e orientata all’“uso” e all’“applicazione” dei testi di Gramsci, una in cui il lettore li interroga alla luce di un problema attuale, che non

faccia parte del presente storico gramsciano (Baldacci, 2017, pp. 18-21). Baldacci giunge in qualche modo alla conclusione che l'approccio più indicato per valorizzare oggi quest'opera sia quello della «traduzione», intesa nel suo senso più letterale di *conduzione attraverso*, azione che indica non solo il sostituire a un linguaggio legato a un'epoca passata, con un linguaggio legato all'epoca attuale, ma anche un trasportare idee e concetti attraverso il filtro prospettico della storia. La traduzione, in tal senso, si legittima dal fatto che i concetti possono essere riattualizzati perché sono già penetrati in una cultura sociale e ne hanno determinato taluni aspetti, come riconosce – citato da Baldacci – Stuart Hall, padre dei *cultural studies*, ma anche come afferma Paulo Freire, constatando come Gramsci fosse in lui attraverso l'influenza di una certa cultura popolare, prima ancora che egli venisse in contatto con la sua opera scritta (Gadotti, 1996, p. 141). In tal senso, il tema dell'ermeneutica non si pone, essenzialmente, come il problema del rapporto tra singolo lettore e testo, ma come il problema del rapporto tra comunità e testo, una comunità che, nel tempo incorpora collettivamente aspetti del pensiero che in esso è espresso.

3. IL RIVERBERO DEGLI STUDI INTERNAZIONALI SULL'AUTORE

Prima di addentrarsi nei temi specifici delle riflessioni e degli approfondimenti introdotti dagli studi su Gramsci nati e sviluppatisi al di fuori della sua nazione d'origine, va detto che l'approccio ai temi pedagogici gramsciani da parte di studi ormai pluridecennali in tutto il mondo costituisce l'occasione per una importante revisione interpretativa di Gramsci, ma anche per l'integrazione delle sue interpretazioni con temi, prospettive e con un confronto ermeneutico con le sue opere del tutto nuovo e originale (Cambi, 1994, pp. 121, 130). Lungi dal voler proporre un'indagine analitica su dove, quando e come tali studi si siano sviluppati, ci si concentrerà soprattutto sull'influenza che il pensiero dell'Autore ha avuto nell'ambito della *critical pedagogy*. Si potrebbe dire che in diversi paesi, non di rado alle prese con profonde problematiche economico-sociali e politiche, l'interpretazione del pensiero gramsciano ha fornito una griglia di comprensione delle dinamiche contestuali e l'indicazione di una prospettiva di azione e di sviluppo possibile.

A avviso di chi scrive, molto interessanti risultano essere gli elementi, articolati, complessi, non sempre lineari – come già osservato – attraverso i quali il pensiero di Antonio Gramsci si è intrecciato con quello di Paulo Freire. Nel testo di Peter Mayo (Mayo, 2007, pp. 95-108) è condotta un’analisi comparativa tra i due autori, che si sofferma soprattutto su affinità del pensiero pedagogico, concernenti una visione del rapporto tra politica e educazione, là dove quest’ultima non ha, come si diceva anche precedentemente, un ruolo esclusivamente ancillare, ma ha una funzione fondamentale in una prospettiva generale di emancipazione, che naturalmente comprende anche altri aspetti. Ma i due autori si incontrano anche nel delineare un ruolo organico degli intellettuali (una funzione che, tra l’altro, in Gramsci, è pensata come potenzialmente acquisibile da ciascuna individualità), là dove il rapporto educativo è luogo di elaborazione “elettivo” del contributo dell’intellettualità alla trasformazione della realtà. Mayo sviluppa ulteriormente la sua prospettiva elaborando una sintesi del pensiero dei due autori finalizzata a un impianto prospettico per una «educazione trasformativa degli adulti» (Ivi, p. 169).

Uno dei meriti di tale prospettiva è, oltre all’aver mostrato come i concetti gramsciani, radicati nell’epoca dell’Autore, si siano evoluti nella riflessione di Freire, che ha, ad esempio, allargato il concetto di subalternità a categorie altre che non gli operai e i contadini e a caratteristiche più ampie che non quelle economico-sociali e ha, soprattutto in alcuni suoi testi, ripensato i temi dell’egemonia gramsciana, è quello di avere intravisto nell’opera di Freire (educativa oltre che pedagogica) uno sviluppo possibile dell’idea di educazione diffusa e permanente che Gramsci intuiva nella vita politica partecipata da parte delle classi subalterne (Gramsci, 1969, pp. 248-250; pp. 335-337). Anche recentemente, le intuizioni gramsciane sulle potenzialità educative e formative dell’esperienza adulta sono state messe in evidenza (Tramma, 2022, pp. 71-76), che presenta l’Autore come «educatore degli adulti». Ma è interessante, soprattutto alla luce della domanda che ci si pone all’inizio del presente scritto, mettere in rilievo le differenze tra questi due autori – come ha fatto Mayo – anche in relazione a un certo abbandono, da parte di Freire, degli accenti più legati all’educazione come coercizione, autorità e direttività, a favore di un’educazione caratterizzata dal dialogo.

Mayo, dopo avere esaminato le connessioni tra il pensiero di Gramsci e quello di Freire, si occupa di esaminare le possibilità di interpretazione del tema egemonia/educazione in un contesto neoliberista, del quale viene messo in evidenza il carattere di omologazione e di strisciante annichilimento del fattore umano. Questo fenomeno avviene sotto mentite spoglie, in quanto vengono proposte come vincenti espressioni quali “le risorse umane”, “il capitale umano” (Mayo, 2016, pp. 5, 33), che lungi dal prefigurare un “neoumanesimo” nell’economia, in realtà rappresentano l’intento di capitalizzare in senso economico anche ciò che è più irriducibilmente umano. Analizzando uno studio di caso, l’autore maltese riprende i concetti gramsciani di “guerra di posizione” e di lavoro “dentro lo Stato contro di esso” per porre la questione se si possano utilizzare i concetti di “Human Resources” e simili, sottolineati nell’economia neoliberista in direzione della capacità di impiego del soggetto, volgendoli in un senso, che definiremmo “controegemonico”, che scardina i fondamenti stessi del sistema (Ivi, p. 78), tendendo a riportare al centro l’umano come risorsa, certamente, ma risorsa in quanto tale, nella sua essenza e non nel suo uso strumentale. Si chiarisce come il tema della risorsa e del capitale umano non riguardi solo qualcosa di interno al sistema lavorativo ed economico, bensì il rapporto tra formazione e mondo del lavoro (Ivi, p. 151), nella sua tendenza, neoliberista e neocapitalista, di finalizzare ogni minima e differente risorsa del sistema-uomo a uno scopo fruttuoso, quando, invece, Gramsci, come già osservato, dedica ampio spazio alla formazione per la formazione, a un’educazione non immediatamente finalizzata ai suoi esiti professionali.

In generale, si nota come, se in patria gli studi su Gramsci hanno percorso, prevalentemente, una traiettoria tendente a far uscire il suo pensiero dai recinti della tradizione politico-culturale del comunismo italiano, muovendosi dunque dalla disciplina storico/politica ad altri ambiti, altrove lo sguardo sul pensiero gramsciano pare essere servito soprattutto per collocare i temi disciplinari (ad esempio quelli della pedagogia) in una dimensione più politica, seguendo, in un certo qual modo, un percorso inverso a quello italiano. In passato ci si è occupati di indagare sull’influenza gramsciana non solo *su* ma anche *attraverso* Freire, individuando come diverse generazioni di studiosi, in particolare nelle “Americhe”, con una singolare affinità di prospettive hanno sviluppato i

temi gramsciani dal punto di vista pedagogico, ma anche in altri percorsi di sapere (Fresu, Aliaga, Del Roio, 2022), per evidenziare di volta in volta elementi concettuali che potessero leggere problemi educativi, scolastici e pedagogici generati da sistemi alla lunga iniqui nella loro distribuzione delle risorse e delle opportunità formative⁹ (Mayo, 2007, pp. 146-147). Rimane, tuttavia, aperta la questione se si possa leggere la parabola della lettura internazionale della pedagogia gramsciana come nella direzione di un nuovo umanesimo e la risposta può essere considerata per certi versi positiva.

Se una lettura più politica di Gramsci, operata, ad esempio, dalla *critical pedagogy*, piuttosto che dalla stessa pedagogia critica, potrebbe indurci a pensare che vengano evidenziati gli elementi del macro- piuttosto che del micropotere, tralasciando i motivi della persona e dell'individualità, è pur vero che l'"uso" di Gramsci, di cui parlava Baldacci, nei contesti di oppressione, non può che contenere un obiettivo di liberazione dell'umano, che per intendersi in senso totale e integrale, deve necessariamente passare attraverso la liberazione dalle condizioni di oppressione materiale della sua esistenza. In tal modo, ma non solo per le ragioni ora solamente accennate, anche la rilettura del pensiero gramsciano svolta dagli autori della *critical pedagogy*, concorre a orientare l'interpretazione gramsciana verso un nuovo umanesimo che non può, tuttavia, che confrontarsi con forme di oppressione "raffinate" e diversificate, rispetto a quelle del capitalismo novecentesco, che già Freire aveva, in qualche modo, riconosciuto e commentato (Freire, 2000).

4. IN CONCLUSIONE: PER UNA NUOVA PEDAGOGIA UMANISTICA

Perché appare così importante porre la questione enunciata nel titolo di questo scontrito e la si ritiene particolarmente rilevante in questo frangente? Ermeneuticamente, interrogiamo il testo gramsciano alla luce di un tema che si pone nell'attualità: lo schiacciamento dell'essere umano entro la macchina temporale e lavoristica di un nuovo capitalismo. Soprattutto i giovani ne soffrono, angosciati da un cattivo raccordo formazione/lavoro, dalla stessa esperienza formativa, che, anche quando

⁹ In tal senso, possono essere menzionati McLaren; Giroux; si vedano anche Morrow e Torres, 1995 e, anche in veste di coautori di Freire, Faundez e Horton.

per molti versi positiva difficilmente può metterli al riparo da un futuro che si annuncia difficile e arrischiante¹⁰. Essi sviluppano, non di rado, sentimenti di ansia e di depressione, che sono stati aggravati, da ultimo, dall'esperienza del Covid e del confinamento e che sono documentati anche dal punto di vista statistico, in particolare in riferimento al tema della percezione del benessere soggettivo.

Riprendendo i temi di attualità individuati in Gramsci sia da studiosi italiani, sia da studiosi di altra provenienza, si può affermare che è proprio il neoliberalismo attuale a richiamare l'organicità della concezione della formazione e dell'uomo in Gramsci. I primi mettono in evidenza il tema della subalternità culturale di vasti strati della popolazione in Occidente, i secondi si concentrano soprattutto sulla subalternità economico-sociale e politica. L'ideologia manageriale, l'interiorizzazione del senso della performance e della concorrenza, soprattutto la proposizione, talora strisciante, talora esplicita, del pensiero unico (Baldacci, 2017, pp. 253-258), richiamano la riflessione pedagogica, perché si pongono come orizzonti incontrastati dell'azione formativa.

Con le parole di Ragazzini, Gramsci è interessato a sapere non “che cos'è l'uomo” ma “che cosa può diventare l'uomo” secondo quella che definisce proprio una «domanda di nuovo umanesimo» (Gramsci, 2001, pp. 1343-1344; Ragazzini, 2022, p. 19). Ancora, lo studioso mette in evidenza, a partire dal titolo del suo saggio *Leonardo nella società di massa*, l'idea gramsciana che sia possibile coniugare l'uomo-massa e collettivo con un uomo che dispiega al massimo grado la propria creatività (Ragazzini, 2022, pp. 76-77). Tali pensieri si addensano nella lettera che Gramsci invia alla moglie Iulca e che è datata 10 agosto 1932, in cui compaiono diversi, impliciti ed espliciti temi pedagogici, declinati in tensioni e prospettive molto personali. Gramsci, infatti, ponendosi il problema della formazione dei figli, nega l'esistenza delle inclinazioni staticamente applicate a personalità predeterminate ed esplicita un ideale di uomo “onnilaterale” come forma rivivificata di quello rinascimentale, che presta la sua funzione alla collettività, ma sottrae ad essa un suo nucleo personale creativo e irripetibile (Gramsci, 1947, pp. 218-219).

¹⁰ Paolo Vittoria, ad esempio, si pone il problema di un sistema formativo produttivista che opera una costante pressione sulla vita di studenti e studentesse (Vittoria, 2023).

Riprendendo quanto già affrontato nelle righe precedenti, si può affermare che concorrano verso una prospettiva pedagogica neumanistica le visioni gramsciane sulla possibilità del singolo uomo di eccedere con la sua prassi le condizioni storiche materiali e culturali di cui è il “centro d’annodamento”; ma anche la stessa attitudine dell’Autore a porre in primo piano gli elementi sovrastrutturali, di cui cultura e educazione sono parte integrante, anche qui come valorizzazione dell’umano come “eccedenza”, rispetto agli elementi strutturali di cui è costituito. Parimenti, potrebbero concorrere all’umanismo gramsciano, ad esempio, le idee, comparse in alcuni scritti pre-carcerari, sulla famiglia e sul suo compito educativo/morale di difesa del soggetto da un condizionamento sociale negativo e omologante (Gramsci, 2011, pp. 40-43), funzione che appare riproporsi per la scuola negli anni della fanciullezza, istituzioni ambedue improntate a una certa severità ma anche a una funzione intensamente protettiva; per contro, una formazione universitaria improntata al dialogo e alla didattica seminariale, quali elementi di valorizzazione dell’autonomia, della libertà e del giudizio critico del giovane, anche nella sua veste di uomo nuovo. Tali considerazioni di carattere pedagogico si pongono, in sostanza, in contrapposizione con una lettura, invece, dogmatica e meccanicistica, antiumanistica, per l’appunto, del marxismo, che ad esempio Cambi (Cambi, 1994, p. 126) ravvisa nella critica della scuola e dell’educazione socialista sovietica.

L’incontro gramsciano con le aperture democratiche e nonviolente (L’Abate, 2011, p. 8), dimostra l’attenzione dell’Autore per la preservazione della vita del singolo uomo, anche al di là di ciò che esso rappresenta nel contesto di una prospettiva funzionale, storica e collettivistica. Segnatamente nel *Quaderno 22*, l’Autore si pone il problema di un uomo nuovo, un uomo-massa che è funzionale a un sistema produttivo che gli richiede un adattamento cogente ma che, al contempo, produce elementi di liberazione e di rinnovamento soprattutto in altre sfere della sua vita, prevalentemente staccate da quella lavorativa (Gramsci, 2001, pp. 2139-2181; Cambi, 1994, p. 128).

Nella sua indagine storico-letteraria – ad esempio nelle note sul Machiavelli – Gramsci ritorna spesso sul tema della funzione dell’Umanesimo nella civiltà italiana ed europea, ma occorre distinguere una disamina sull’Umanesimo inteso come epoca storica da una riflessione sull’“umanesimo”, inteso, invece, come impostazione ideale in cui tutto

è visto in funzione dell'uomo, della sua emancipazione e del suo benessere e non viceversa, nel senso che l'uomo sia asservito a un'organizzazione che lo annichilisce (cfr. Fadda, 2022). Non va dimenticata, tuttavia, l'ovvia considerazione che ogni impostazione politica e organizzativa della società, della sua economia e delle sue istituzioni è, in origine, pensata dall'uomo e per l'uomo: quando, allora, detta impostazione diviene antiumanistica?

Nel momento in cui solo una minima parte della società usufruisce dei beni prodotti, come nella dittatura e nel capitalismo avanzato, oppure quando i processi dell'economia e dello sviluppo umano sfuggono dalle mani dello stesso e si ritorcono contro di esso, come nel contesto della crisi ecologica, nel dominio della tecnica e, ancora una volta, del capitalismo avanzato. In tal senso, vi è umanismo quando vi è una considerazione dell'uomo nella possibilità della sua massima espressione individuale e di tutte le donne e di tutti gli uomini in ogni contesto della loro esistenza.

RIFERIMENTI

- Baldacci Massimo, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.
- Broccoli Angelo, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Cambi Franco, *Libertà da...L'eredità del marxismo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Fadda Rita, *Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema e come compito pedagogico*, in R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2007, pp. 13-61.
- Fadda Rita, *Rethinking the Human Condition in the Present: Chances for a Humanistic Alternative to Technic's Dehumanization*, in "Paideutika", n. 35, XVIII, 2022, pp. 79-91.
- Freire Paulo, *La pedagogia degli oppressi*, L. Bimbi (a cura di), Milano, Mondadori, 1971.
- Freire Paulo, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, San Paolo, Paz e Terra, 2000.
- Fresu Gianni, Aliaga Luciana, Del Roio Marcos (a cura di), *Gramsci in Brasile. Un esempio riuscito di traducibilità filosofica*, Milano, Meltemi, 2022.
- Gadotti Moacir (a cura di), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, San Paolo, Cortez, 1996.
- Giuliano Facundo, Pozzo Vanina Lucila (translation), *(Re)thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education (interview with Judith Butler)*, in "Encounters in Theory and History of Education", Vol. 16, 2015, pp. 183-199.
- Gramsci Antonio, *Educare nel mondo grande e terribile. Scritti pedagogici*, S. Tramma (a cura di), Milano, PGreco, 2022.

- Gramsci Antonio, *L'alternativa pedagogica*, M. A. Manacorda (a cura di), Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Gramsci Antonio, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1947.
- Gramsci Antonio, *Odio gli indifferenti*, Milano, Chiarelettere, 2011.
- Gramsci Antonio, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi.
- Gramsci Antonio, *Scritti politici*, P. Spriano (a cura di), Roma, Editori Riuniti, 1969.
- Granese Alberto, *Dialettica dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Granese Alberto, *Evoluzione e trasformazione del sapere educativo nel panorama culturale italiano degli ultimi cinquant'anni*, in A. Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano, Unicopli, 1990, pp. 29-64.
- L'Abate Alberto, *Gramsci e la nonviolenza*, Firenze, Fucina per la Nonviolenza, 2011.
- Manacorda Mario Alighiero, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970.
- Mariani Alessandro, Cambi Franco, Giosi Marco, Sarsini Daniela, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2017.
- Mayo Peter, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari, Delfino, 2007.
- Mayo Peter, *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, New York e Londra, Routledge, 2016.
- Ragazzini Dario, *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002.
- Tramma Sergio, *Antonio Gramsci (1896-1937). Educazione, politica, cultura*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione permanente e degli adulti. Storia di un'idea*, Torino, UTET, 2022.
- Vittoria Paolo, *Ancora un suicidio all'università, siamo tutti fuoricorso*, in "Il Manifesto", 3 marzo 2023: <https://ilmanifesto.it/ancora-un-suicidio-alluniversita-siamo-tutti-fuoricorso>.

Recebido em 12 de maio de 2023

Aceito em 13 de agosto de 2023

Editado em novembro de 2023