

# International Gramsci Journal

---

Volume 3  
Issue 2 *The Modern Prince / Gramscian  
Philology: The Prison Notebooks / Reviews*

---

Article 8

2019

## Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica.

Manuela Ausilio

Follow this and additional works at: <https://ro.uow.edu.au/gramsci>

---

### Recommended Citation

Ausilio, Manuela, Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica., *International Gramsci Journal*, 3(2), 2019, 83-92.

Available at: <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol3/iss2/8>

Research Online is the open access institutional repository for the University of Wollongong. For further information contact the UOW Library: [research-pubs@uow.edu.au](mailto:research-pubs@uow.edu.au)

---

## Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica.

### Abstract

This is an Italian-language review by Manuela Ausilio of Massimo Balducci's recent book *Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica* (Roma, Carocci). It looks at Gramsci's relevance to current pedagogy and includes a critical examination of previous writers on Gramsci and educational topics, with a glance at others who adopted similar stances to his.

### Keywords

Gramsci, Pedagogy, Hegemony, Subalterns, Philosophy of praxis

# ***Usare Gramsci. Una prospettiva pedagogica.***

Manuela Ausilio

## *1. Introduzione*

Leggere Gramsci da pedagogisti, oggi. Questa la specifica angolatura da cui Massimo Baldacci richiama l'attenzione degli studiosi, in particolare dei pedagogisti, sull'attualità del pensiero del comunista sardo sui temi formativi. Il volume *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*<sup>1</sup> aspira infatti a una «nuova lettura pedagogica del pensiero di Gramsci» (8) seguendo l'interrogativo: cosa vuol dire pensare in modo “gramsciano” le problematiche pedagogiche fondamentali della nostra epoca? Quale *uso* si può fare oggi della sua teoria educativa?

La persistente disattenzione della pedagogia contemporanea verso il pensiero di Gramsci resta infatti un problema aperto. Questo sostanziale silenzio sembra prevalentemente frutto del modo in cui si è letto il pensiero di Gramsci per molto tempo, a seguito dell'intreccio complesso di biografia intellettuale e politica, storia italiana ed edizioni dei suoi scritti che ne ha condizionato la ricezione del pensiero, anche pedagogico – Gramsci fu infatti, per quella parte della sua vita che ebbe possibilità di autodeterminare, un intellettuale militante, giornalista, fondatore e dirigente del Partito Comunista d'Italia. A fronte dell'impegno della comunità scientifica, che dalla metà degli anni Settanta lavora alla nuova edizione critica degli scritti gramsciani, sembra un buon momento anche per riprendere a interrogarsi non solo sul «che cosa egli abbia veramente detto» ma anche e soprattutto sul «cosa può ancora dirci» (8). Assumendo senza remore il punto di vista dell'*utilità pratica* del pensiero gramsciano, la riconsiderazione di Baldacci assume come punto di vista privilegiato quello della pedagogia teoretico-dialettica. Nella situazione attuale di «egemonia politico-culturale del neoliberalismo» più forte è l'esigenza di «superare le nuove forme di subalternità culturale e mentale a essa collegate» (9-10). Gramsci può essere d'aiuto.

---

<sup>1</sup> Massimo Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2017.

## 2. L'educazione, antitesi e conformismo. *Alla ricerca dell'unità pedagogica*

Il libro si compone di densi capitoli: *Leggere Gramsci da pedagogisti; Le interpretazioni della pedagogia di Gramsci; Ripensare Gramsci, usare Gramsci*. Al centro vi è prevalentemente l'analisi dei *Quaderni del carcere* (pochi e brevi cenni sono dedicati agli scritti pre-carcerari e agli epistolari). A seguito di una disamina molto densa delle interpretazioni più rilevanti della pedagogia gramsciana degli anni Settanta del secolo scorso (Urbani, Broccoli, Manacorda) e il vaglio critico di alcuni nodi concettuali di teoria educativa, Baldacci sostiene che la "pedagogia" di Gramsci non è isolabile dall'insieme dei *Quaderni* e dalla sua opera, ma ne costituisce «una *prospettiva*» interna (7). Non è quindi da intendersi come ennesimo "settore" del suo pensiero, ma rappresenta precisamente – questa la tesi fondamentale argomentata nel libro – «un *lato interno* della filosofia della praxis» o «questa intera filosofia concepita dalla prospettiva di tale lato pedagogico» (9). Baldacci propone una concezione ampia della pedagogia di Gramsci, non limitata alle tematiche della formazione scolastica, ma proiettata nell'orizzonte della società intera e nella prospettiva di una formazione permanente, e come processo di natura duplice: 1) l'educazione come *antitesi*, ovvero come lotta contro il senso comune dominante per la costruzione di una "cultura superiore" e una "nuova mentalità"; 2) l'educazione come *nuovo conformismo*, come processo atto a rendere l'uomo appunto «conforme a una data concezione del mondo e, in senso forte, a una data organizzazione produttiva» (250). Di questi due lati, che pure non si possono separare, Baldacci intende valorizzare il primo, quello in cui *educazione* e *politica* coincidono nell'ottica della «formazione di una nuova soggettività, capace di superare la mentalità subalterna per assumere gli abiti da dirigente» (*ibidem*). Educare in senso gramsciano, dunque, vuol dire essenzialmente innescare una lotta pedagogico-culturale che consenta di andare *oltre la subalternità*.

## 3. La sfida pedagogica: uscire dalla "filosofia primitiva del senso comune"

«Nel nostro lavoro partiamo da un assunto diverso che sviluppa una traccia di Broccoli. Il nostro tentativo è quello di identificare il pensiero pedagogico di Gramsci con un lato della filosofia della praxis» – così Baldacci – «il lato "critico"» o «questa intera filosofia vista dalla prospettiva di tale lato. Questo approccio non sopprime

la rilevanza delle categorie di *egemonia* (sottolineata da Urbani e Broccoli), *conformismo* (Manacorda) e *blocco storico* (Broccoli), ma conduce a inquadrare tali categorie secondo la prospettiva della filosofia della praxis» (175).

Baldacci riconosce a Gramsci un grande merito: l'onestà di cogliere «l'ambiguità del rapporto educativo» che nella sua «forma storica concreta» include sia un aspetto *persuasivo* che un aspetto *coercitivo* (85). Il rapporto educativo è «il primo rapporto egemonico (dunque, di potere) che l'essere umano sperimenta nella propria esistenza sociale» (86). Non è intrinsecamente emancipativo: in quanto «traduzione molecolare del rapporto egemonico, condivide con esso la struttura di potere» (87) e dunque può diventare «tanto un dispositivo di assoggettamento (...) quanto un fattore di emancipazione» (87). La dinamica coercizione-consenso può essere rivolta all'emancipazione dei subalterni o al mantenimento della condizione di subalternità. È qui che interviene un terzo elemento e criterio che è la concezione del mondo rappresentata dalla *filosofia della praxis*, filosofia che «non tende a mantenere i “semplici” nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita»<sup>2</sup>. In questo senso «il processo egemonico-pedagogico ha una capacità emancipatrice solo se è unito a un'autentica volontà di liberazione del soggetto» (88). Pedagogia e filosofia gramsciana sono profondamente connesse: «la pedagogia va vista dall'angolazione della prassi trasformatrice delle mentalità esistenti, volta alla riforma intellettuale e morale», perciò rappresenta il lato critico della filosofia della praxis sul piano formativo (176).

#### 4. Gramsci pedagogista, un interesse discontinuo: Urbani, Broccoli e Manacorda

La domanda sull'*uso pedagogico* del pensiero di Gramsci è mossa dall'interesse a saggiarne la validità pratica nel presente, motivo per cui Baldacci introduce anzitutto alcune questioni metodologiche inerenti all'interpretazione dei *Quaderni del carcere* volte a chiarire l'impossibilità di una lettura “innocente” di Gramsci e i presupposti che guidano la sua, come anche ogni interpretazione: l'elaborazione della *filosofia della praxis* di Gramsci come qualcosa di originale, qui

---

<sup>2</sup> Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, 4 voll., ed. critica a cura di V. Gerratana, Einaudi 1975: Q11§12, p. 1384.

detto *marxismo critico*; la costruzione *relazionale e dialettica* dei concetti; l'influenza del carattere politico delle interpretazioni di Gramsci sul modo di leggerne la pedagogia.

Pur menzionando rapidamente lavori più recenti (come quelli di Orsomarso, Maltese e altri, soffermandosi in particolare sull'interpretazione di Ragazzini (*Società industriale e formazione umana*, 1976), il libro si occupa per la maggior parte a quei pochi studi, ma «di importanza capitale», divenute punto di riferimento per gli studi pedagogici su Gramsci, ovvero le letture di Urbani, Broccoli e Manacorda. Individua alcuni concetti-chiave (o relazioni concettuali) che li caratterizzano e ne fa una disamina critica: da quello *storicamente polisemico* di *egemonia* (approfondito anche nei suoi aspetti di *apparato egemonico* e in relazione all'*ideologia*) a quello di *blocco storico*, di *conformismo (dinamico e creativo)* e soprattutto di *filosofia della praxis*. Si tratta di interpretazioni che cadono nel primo sottoperiodo (1964-1975; il secondo sottoperiodo: 1956-1964) di quella fase dell'interpretazione di Gramsci che Baldacci chiama *post-togliattiana* (1964-1989) – differenziandola da quella antecedente *togliattiana* (1944-1964) e quella successiva *postcomunista* (post 1989) –, caratterizzata dalla cosiddetta “fabbrica fordista” e da specifiche forme del conflitto fra capitale e lavoro.

Baldacci sottolinea alcuni aspetti problematici di tutte e tre le interpretazioni. Giovanni Urbani, che non ebbe modo (come Broccoli e diversamente da Manacorda), di consultare l'edizione critica dei *Quaderni del carcere* incentrava la sua analisi prevalentemente sul rapporto *educazione-egemonia*<sup>3</sup>. Sosteneva che in Gramsci processo *storico* e *formativo* si sovrappongono, e che vi è un'*analogia esemplare* fra rapporto educativo e rapporto egemonico, intesi entrambi come processi progressivi, con riferimento al *postulato* gramsciano: «Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico»<sup>4</sup>. Baldacci obietta tuttavia che l'accezione del rapporto egemonico come equilibrio sempre progressivo in quanto anche formativo non corrisponde al concetto di egemonia di Gramsci. Inteso nella sua accezione ampia, come unità di direzione-dominio, forza e consenso, il rapporto egemonico rivela un'*asimmetria* fra dirigenti-diretti, governanti-

---

<sup>3</sup> Cfr. l'Introduzione ad Antonio Gramsci, *La formazione dell'uomo: scritti di pedagogia*, a cura di Giovanni Urbani, Editori Riuniti, Roma 1967.

<sup>4</sup> Gramsci: Q10II§44, p. 1331.

governati che può implicare diverse soluzioni: ci sono gli educatori/politici che vorrebbero «tenere sempre gli uomini in culla»<sup>5</sup> e coloro che vedono nel momento della forza solo un punto transitorio del processo educativo. Nel secondo caso si tratta di «rapporto pedagogico dinamico», il solo volto all'emancipazione dalla condizione di subalternità. Urbani rischia invece di scivolare in una visione culturalista della formazione umana, sostenendo che si tratterebbe solo di uniformare il grado difforme di “consapevolezza critica” o “livello culturale” fra i due gruppi.

Mario Alighiero Manacorda nel suo *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*<sup>6</sup> affronta il tema formativo in Gramsci in una prospettiva non settorializzata, commentando analiticamente i passi di interesse pedagogico dei suoi scritti in connessione con il motivo teorico dell'*americanismo*, posto a fondamento del principio educativo. Mette inoltre al centro la categoria di *conformismo* in contrapposizione a quella di *spontaneismo* educativo. Secondo Baldacci lo studioso romano «ci consegna un'interpretazione organica e coerente del pensiero pedagogico di Gramsci, destinata a rimanere l'interpretazione *mainstream*» (114). Tuttavia i passi “pedagogici” non sembrano inseriti a sufficienza nel quadro complessivo del pensiero di Gramsci; l'ipotesi crittografica per cui Gramsci parla di americanismo perché non può parlare dell'Unione Sovietica viene assunta in modo acritico; ma, soprattutto, ponendo al centro la categoria di *conformismo* educativo finirebbe per accentuare eccessivamente la componente “disciplina” del processo formativo, rischiando di presentare la pedagogia gramsciana come una sorta di “economicismo pedagogico” in cui la *forma* dell'educazione è coercitiva e il suo *contenuto* determinato dalla produzione industriale. Anche quando Manacorda sottolinea l'importanza per i ceti subalterni che vogliano dirigere sé stessi di assumere la prospettiva del *conformismo proposto* (per cui si giunge all'appartenenza collettiva attraverso una «fase di sviluppo di individualità e personalità critica»<sup>7</sup>) respingendo il *conformismo imposto* (autoritario e retrivo), non si conduce il discorso alle estreme conseguenze. S'intende il concetto di *conformismo proposto* solo se

---

<sup>5</sup> Q11§1, p. 1366.

<sup>6</sup> Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1970.

<sup>7</sup> Gramsci: Q9§23, p. 1111.

s'inserisce nella «cornice della *filosofia della praxis*, all'interno della quale assume priorità l'emancipazione dei subalterni» come fine della divisione dirigenti-subalterni: «l'autodisciplina significa diventare dirigenti di sé stessi» (119).

È l'interpretazione di Broccoli quella che Baldacci ritiene la più ricca e articolata sui temi educativi. In *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*<sup>8</sup> torna al centro il rapporto educazione-egemonia, ma secondo una *concezione dinamica* di entrambi i concetti. Se l'egemonia – pur intesa essenzialmente dal lato culturale come dialettica intellettuali-massa – muta nel tempo, tendendo a sviluppare «forme sempre più avanzate di partecipazione consapevole», vero è che questa dinamicità informa anche il rapporto pedagogico. Questo, inteso come rapporto maestro-allievo come rapporto tra due blocchi storici, si modifica assieme al progressivo arretramento del folklore e si configura quindi in termini «attivi, reciproci, dinamici», *relazionali*. Inoltre, secondo Baldacci, Broccoli valorizza il legame *conformismo-blocco storico* (sostenendo che la conformazione educativa muta nel tempo assieme al rapporto egemonico) e il *conformismo creativo* come processo non solo di «adattamento al processo storico», ma anche «del processo storico attraverso uno sforzo collettivo, a cui ognuno può partecipare in modo originale» (137). Il blocco storico è infatti un'«unità processuale tra l'azione delle forze materiali sociali e la reazione attiva costituita dalla loro elaborazione ideologica» (143). Tuttavia, sostiene Baldacci, la creatività per Gramsci va intesa entro il quadro della filosofia della praxis, in quanto esprime la possibilità di trasformare la realtà come trasformazione del senso comune, del modo di “sentire” e di “pensare” delle masse, come diffusione di «una nuova concezione capace di porsi come principio d'azione» (146), come «norma attiva di condotta»<sup>9</sup>. Nel suo lavoro successivo (*Ideologia e educazione*, 1974) Broccoli valorizza proprio questa connessione, individuando nella *filosofia della praxis* il «motivo centrale che anima il pensiero pedagogico di Gramsci», «punto fondamentale per una nuova interpretazione (e un nuovo uso) del pensiero pedagogico di Gramsci» (147).

---

<sup>8</sup> Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

<sup>9</sup> Gramsci: Q11§59, p. 1486.

5. *Solo la filosofia della praxis è diretta all'emancipazione dei subalterni*

Ripercorrendo le tre *Serie* di *Appunti di filosofia. Materialismo e idealismo* (maggio 1930-maggio 1932), Baldacci intende ricostruire il «percorso diacronico della filosofia della praxis e della pedagogia» (181). L'impostazione gramsciana del rapporto scienza-senso comune farebbe emergere il tema pedagogico fondamentale della *riforma intellettuale e morale* come «*dialettica rivoluzionaria della mente*», lotta contro il folklore per creare un «*nuovo ordine mentale* (un pensiero di tipo superiore)» (180). Baldacci individua in Q8§220 (marzo 1932)<sup>10</sup> il luogo testuale in cui diverrebbe evidente il «*lato pedagogico intrinseco della filosofia della praxis*»:

una filosofia della praxis non può presentarsi inizialmente che in atteggiamento polemico, come superamento del modo di pensare preesistente. Quindi come critica del “senso comune” (dopo essersi basata sul senso comune per mostrare che “tutti” sono filosofi e che non si tratta di introdurre ex-novo una scienza nella vita individuale di “tutti”, ma di innovare e rendere “critica” un’attività già esistente) e della filosofia degli intellettuali, che è quella che dà luogo alla storia della filosofia.

Qui si presenta, tuttavia, anche qualche nostra perplessità sull’interpretazione. L’autore commenta:

La filosofia della praxis, quindi, non si pone in atteggiamento polemico soltanto verso la filosofia degli intellettuali, essa anche un compito formativo. Tale compito consiste nel criticare il senso comune per favorire il superamento del modo di pensare diffuso, realizzando una riforma intellettuale e morale (180-81).

Baldacci diversifica ciò che Gramsci tiene insieme: critica alla filosofia degli intellettuali e critica del senso comune appartengono entrambe al «modo di pensare preesistente» e sono perciò investite dall’atteggiamento “polemico” della filosofia della praxis. Non sembra un caso il fatto che Gramsci nel passo ci tenga a sottolineare che questa filosofia *si basa* sul senso comune. Baldacci sembra vedere il «compito formativo» (critico-polemico), invece, essenzialmente nella critica del senso comune come «*lotta contro una forma di cultura inferiore per l’affermazione di una cultura avanzata*» (180-81). Pare esclusa l’ipotesi che la condizione di

---

<sup>10</sup> Gramsci: Q8§ 220, p. 1080.

«mentalità subalterna» possa riguardare anche gli intellettuali e la loro “filosofia”: ma è così? Forse per fugare rischi di fraintendimenti, l'autore commenta la famosa nota di Quaderno 4, paragrafo 33 (*Passaggio dal sapere al comprendere al sentire e viceversa dal sentire al comprendere al sapere*), sostenendo che

per lottare efficacemente contro il senso comune occorre comprenderlo (e quindi riuscire a sentire attraverso esso), perché solo allora si potrà capire come collegare dialetticamente quel sentire comune al sapere,

adoperando il criterio gramsciano della *filologia vivente* per capire lo scolaro «quale genere di conformismo ha interiorizzato (190).

Tuttavia la questione non secondaria di “pedagogia democratica”, rispetto al modo in cui l'educatore si rapporta al senso comune dell'educando (e la filosofia dell'intellettuale alla filosofia del senso comune) ci pare resti una questione aperta e da approfondire.

#### 6. *Da subalterni a dirigenti*

Sotto il profilo pedagogico il problema fondamentale dei *Quaderni*, secondo Baldacci, è stabilire *a quali condizioni è possibile che i soggetti subalterni acquisiscano una mentalità da dirigenti*. Anzitutto, la condizione di *subalternità* non coincide con quella di *oppressione* indicata da Freire nella *pedagogia degli oppressi*<sup>11</sup>. L'*oppressione* è uno stato di «coercizione e potenziale violenza», di «vessazione e prevaricazione», rispetto al quale siamo essenzialmente impotenti; la *subalternità* è invece «dipendenza e sudditanza, spesso accompagnate da consenso subordinato» (257). Dunque la *pedagogia dei subalterni* di Gramsci (258) porrebbe anzitutto al centro la «lotta contro il senso comune per la trasformazione della mentalità» (253).

Il discorso di Baldacci si muove sullo sfondo dell'attualità: come portare avanti oggi questa lotta, considerando le nuove forme di *subalternità* veicolate dal paradigma economico-ideologico del “neoliberismo”? I processi egemonici odierni presenterebbero il profilo specifico per cui «il lato dell'egemonia predomina su quello

---

<sup>11</sup> Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, e successive edizioni Porto: Edições Afrontamento; tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, a cura di L. Bimbi, Milano: Mondadori 1971.

della coercizione» (256). La concentrazione imponente dell'egemonia-consenso si esprime nella tendenza a «forme di pensiero unico» che, in quanto forma egemonica, «incorpora un progetto “pedagogico” di trasformazione dell'uomo» e di «formazione di un nuovo tipo umano». La *pedagogia dei subalterni* di Gramsci è importante e utile in quanto sa «porre la questione dell'emancipazione non solo in forma “negativa”», ma nei termini costruttivi di una «trasformazione della mentalità subalterna in mentalità da dirigente, e quindi della libertà positiva di pensare con la propria testa e partecipare attivamente alle decisioni collettive» (258). La formazione «del nuovo tipo di produttore» deve allora procedere insieme al «superamento della subalternità culturale, alla conquista di una mentalità da dirigenti, per partecipare attivamente al corso della storia, anziché subirla in modo fatalista» (256).

#### 7. *Ogni foresta sociale trova nutrimento nelle sue radici*

L'autore assume l'ipotesi del mutato scenario attuale, quello di un'economia “postfordista” nella quale «il conflitto sociale si è frammentato su molti fronti, e in cui la cultura di sinistra ha mutato forma e ha perso vitalità, cedendo all'egemonia del neoliberismo» (156). Anche la pedagogia si trova davanti a nuove sfide ed è alla ricerca di nuove soluzioni, e senz'altro il volume consegue l'obiettivo di richiamare l'attenzione sul pensiero pedagogico di Gramsci, un autore rilevante in quanto pone al centro l'esigenza di superare le nuove forme di subalternità mentale-culturale. Abbiamo detto: fra i due lati della pedagogia gramsciana (educazione come *antitesi/critica del senso comune* e educazione come *nuovo conformismo*) Baldacci propende per la vitalità soprattutto del primo. Ma diciamolo: concretamente, è davvero possibile educare esercitando solo la critica di un dato senso comune senza in qualche modo provare insieme a favorire la nascita o il mantenimento di un certo ordine sociale e di valori (più o meno consapevolmente conforme a un determinato modo di produzione)? Se non ci si assume *anche* la responsabilità della *tesi* (per rimanere nella metafora dialettica) – ovvero favorire la diffusione di un sistema di credenze, principi e valori cui si fa riferimento, come fu per Gramsci il comunismo – è ancora possibile un *agire educativo*? In effetti, questo sistema di valori Baldacci sembra vederlo nella costruzione di una cultura di “sinistra” che metta al centro «l'emancipazione dalla subalternità»

come «perno della prospettiva democratica» (262). Il libro richiama il legame “democrazia-educazione” nella misura in cui l’«emancipazione dalla *subalternità culturale*» coincide con l’«emancipazione dell’intelligenza», con lo sviluppo della capacità di pensare: «solo l’educazione può andare oltre la subalternità», poiché consente di «formare abiti mentali critici verso il senso comune dominante», che favoriscono il superamento della «divisione tra una formazione per i gruppi dirigenti e una rivolta ai gruppi subalterni» (ivi). L’appello finale dell’autore è ad accettare una «sfida aperta», ma problematica: quella di non «rinunciare all’ideologia liberal-democratica» ma di «approfondirla ed estenderla in direzione di una democrazia radicale e plurale» (*ibidem*). Sul ritorno alla *radicalità* non si può che concordare: tenendo a mente, tuttavia, che ogni piantina, alberello, gruppo di alberi o foresta sociale *ha le sue, di radici*. Che non si possono estirpare in nome della necessità di una ripulita “democratica” astratta, giacché il terreno entro cui affondano è condizione di sopravvivenza dell’organismo vivente, nella sua complessità. *Oltre la subalternità di chi*, dunque, rimane forse questione aperta, su cui vale la pena continuare a interrogarsi.