

International Gramsci Journal

Volume 3
Issue 3 *Gramscian Concepts in (Inter)National
Situations / Pedagogical Questions and
Question of Translatability / Reviews*

Article 5

2019

Il general intellect nella cooperazione a scuola. Il processo di apprendimento come sapere sociale generale

Giovanni Castagno

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

Recommended Citation

Castagno, Giovanni, Il general intellect nella cooperazione a scuola. Il processo di apprendimento come sapere sociale generale, *International Gramsci Journal*, 3(3), 2019, 20-39.
Available at: <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol3/iss3/5>

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

Il general intellect nella cooperazione a scuola. Il processo di apprendimento come sapere sociale generale

Abstract

L'articolo, indagando a partire da alcune riflessioni contemporanee la realtà scolastica e le contraddizioni che l'economia neoliberista ha determinato al suo interno, cerca di analizzare gli spazi che ancora oggi, nonostante l'indubbia condizione di debolezza, possono esercitare pedagogie di carattere critico. Recuperando alcuni nodi concettuali del pensiero di Gramsci e di Vygotskij soprattutto per quanto riguarda la capacità di costruire percorsi collettivi di liberazione e di emancipazione dal pensiero dominante, l'articolo sottolinea come sia determinante capire ancora oggi quale rapporto intercorre tra il sistema economico e quello educativo. Quale modello di scuola è funzionale all'accumulazione capitalistica e quale tipo di insegnante si adatta perfettamente a questo modello? In un quadro economico all'interno del quale sono fondamentali competenze di carattere relazionale, di gestione della complessità e di interazione con le nuove tecnologie, è ancora possibile immaginare forme di collaborazione e cooperazione che non siano funzionali alla riproduzione capitalistica dello sfruttamento, ma che aprano a percorsi di liberazione. Perché ciò avvenga è utile recuperare le riflessioni che tanto Gramsci quanto Vygotskij avevano per vie diverse elaborato e che sono un contributo utilissimo per svelare le trappole che il capitalismo sa tendere a chi non si accorge delle sue capacità di ribaltare e volgere a proprio favore lo spirito critico di chi lo vorrebbe contestare.

Il "cooperativismo" all'interno della scuola ha subito questa sorte e da pratica elaborata all'interno di quella pedagogia popolare capace di tenere insieme un profondo desiderio di innovazione della scuola con la consapevolezza che essa non potesse mutare le proprie finalità e la propria struttura senza una profonda trasformazione della società nel suo complesso, si è trasformata in una tecnica, in una pratica didattica finalizzata solo al miglioramento delle prestazioni scolastiche, completamente depotenziata della sua carica politica.

La progressiva convergenza verso forme di cooperazione che il capitalismo matura per la sua stessa natura non garantiscono una presa di coscienza critica e lo scambio, i rapporti che esso governa all'interno delle logiche di accumulazione, non aprono automaticamente a forme di liberazione.

Per questo è ancora importante sottolineare come costruire forme di liberazione dalla gabbia del nostro presente sia un compito che solo intellettuali capaci di combinare in uno sforzo costante ricerca e impegno, teoria e praxis, come seppero fare in maniera così virtuosa tanto Gramsci quanto Vygotskij.

The present contribution starts from a number of contemporary reflections into the reality of schooling and the contradictions that neoliberal economics has brought about within it. The article seeks to analyse the influence that even now, despite its undeniably weak condition, critical pedagogy is able to exercise. We bring back into play some of the conceptual nodes of Gramsci's and Vygotskij's thought, with particular attention paid to the capacity to construct collective itineraries of liberation and emancipation from the dominant thinking. Through this operation the article underlines that, still today, understanding the relationship that runs between the economic and the educational systems is determinant. What model of school is functional to capitalist accumulation and what type of teacher adapts perfectly to this model? In an economic framework within which types of expertise of a relational nature, of management of complexity and of interaction with new technologies are fundamental, is it still possible to imagine forms of collaboration and cooperation that are not functional to capitalist reproduction of exploitation, but which instead open up roads to liberation? In order for this to come about it is of use to bring into operation the reflections that as much Gramsci as Vygotskij had developed in their different ways and which represent a highly useful contribution to reveal the traps that capitalism knows how to set for those who do not realize its capacity to overturn and turn in its own favour the critical spirit of those who would

like to contest it.

“Cooperativism” within the school has undergone this outcome. From a practice developed within that popular pedagogy, able to maintain a deep desire to innovate the school with the awareness that it cannot change its aims and its structure without a thorough-going transformation of society in its entirety, cooperativism has been transformed into a technique, a didactic practice aimed solely at the improvement of schooling performance, completely disengaged from its political role.

The progressive convergence towards forms of cooperation that capitalism matures through its own nature do not guarantee any attainment of a critical consciousness and the exchange, the relations that capitalism governs within the logic of accumulation, do not automatically open up forms of liberation.

For these reasons it is still important to underline how the construction of forms of liberation from the cage of our present is a task that only intellectuals, able through constant effort to combine research and involvement, theory and practice, were able to do in such a virtuous way as both Gramsci and Vygotskij did.

Keywords

Apprendimento e cooperazione, general intellect, emancipazione, scuola, Gramsci, Vygotskij, Learning and cooperation, general intellect, school system, emancipation, Gramsci, Vygotskij

Il general intellect nella cooperazione a scuola. Il processo di apprendimento come sapere sociale generale

Giovanni Castagno

1. Cenni introduttivi

Ci troviamo in un momento storico assai delicato per le sorti del pianeta nel quale (in modi diversi, per ragioni storiche, culturali, politiche, geografiche), le regole che un lungo ciclo di trasformazioni sociali, in buona parte sostenute dalle classi subalterne, sul piano dei rapporti sindacali, della parità di genere, dei diritti civili e politici, sono (come forse mai era successo nella storia recente) minacciate.

Boaventura de Sousa, intervistato da Roger Dale e Susan Robertson per la rivista *Globalisation, Societies and Education*, definì il capitalismo contemporaneo come un sistema economico che mescola alti livelli di competitività su alti livelli di innovazione tecnologica e bassi livelli di protezione sociale (Dale and Robertson 2004, p. 151).

È un'epoca in cui si è celebrata troppo rapidamente ed entusiasticamente la fine delle ideologie. Per poi accorgersi che il paesaggio sociale contemporaneo è tutt'altro che edificante. Quale senso dare a questa affermazione? Se per fine delle ideologie intendiamo, riduttivamente, la presunta fine della storia o la cancellazione del futuro, allora è vero che delle ideologie, come orizzonti all'interno dei quali immaginare la trasformazione del mondo, almeno in casa nostra, in Europa, non vi è più traccia o quasi. Se ideologia significa, come per Gramsci, concezione del mondo capace di tramutarsi in senso comune di massa e quindi di modificare o conservare il mondo nella pratica o nella machiavelliana "realtà effettuale", allora il neoliberismo si che rientra in questa categoria e ne è espressione potente. Tanto potente che, in presenza di una crisi economica dagli esiti virtualmente catastrofici, la cultura capitalistica dispone di messaggi e di nuovi mezzi (mediatici) efficacissimi nell'operare la conversione a destra, al razzismo, al localismo sciovinista, allo pseudo-individualismo anti-solidale o al neo-corporativismo, al clientelismo o al servilismo, della stessa massa immiserita, sfruttata e deprivata di ogni diritto civile, politico, o sindacale.

Secondo Franco Lorenzoni, da anni impegnato nella battaglia che il Movimento di cooperazione educativo italiano conduce contro la scuola dell'omologazione, della valutazione sommativa, delle divaricazioni disciplinari,

discutendo con tanti amici e amiche che insegnano, so quanto sia difficile dare vita in questo tempo a piccole comunità di ascolto reciproco. Eppure siamo chiamati a farlo. Siamo chiamati ogni giorno a costruire nelle nostre classi frammenti di partecipazione attiva e di democrazia, in una società che sembra sempre più incapace di appassionarsi alla discussione, al confronto ragionato e all'apprendimento serio dei problemi. La scuola deve essere un po' meglio della società che lo circonda, se no cosa ci sta a fare? (Lorenzoni 2019, p. 15).

Parole che in qualche modo ricordano la visione gramsciana della scuola, cioè di quel luogo in cui ci si confronta con la realtà e si assume un atteggiamento critico rispetto a essa non accontentandosi, conformisticamente, delle opinioni del "senso comune".

Come afferma Peter Mayo in un volume che raccoglie alcuni suoi lavori, *Hegemony under Neoliberalism*,

la presenza dell'ideologia neoliberista in l'educazione, così come in tutte le altre sfere di attività, porta facilmente a pensare e operare all'interno della logica di ristrutturazione capitalistica. Il risultato di questo processo è che un bene prima pubblico (l'educazione è uno di questi) si converte in un bene di consumo rafforzando l'ideologia di mercato (Mayo, 2015, p. 4).

Dello stesso avviso è un altro importante esponente della *critical pedagogy* contemporanea, Henry Giroux. Secondo questo studioso potremmo sostenere che la scuola è stata attraversata da un processo di de-pedagogizzazione. I "tipici" pseudo-valori del turbocapitalismo estrattivo contemporaneo, come lo definirebbe David Harvey, hanno danneggiato fortemente la scuola pubblica. Essi hanno alla base un profondo sentimento anti-intellettuale che disprezza la fatica della ricerca e legittima un discredito degli insegnanti, soprattutto di quelli che hanno gli atteggiamenti più critici.

L'analisi di Giroux mostra come si possa parlare di un neo-liberismo scolastico ma non di un neo-liberismo pedagogico nel senso che il neo-liberismo non è stato in grado di produrre una propria pedagogia ma piuttosto si è dedicato a demolire quella

esistente. Ha promosso una “pedagogia vuota”, e una scolarizzazione non pedagogicamente fondata, sprezzantemente anti-pedagogica e anti-critica (Giroux 2014, p. 135-6).

Chiariamoci: noi non pensiamo sia possibile sostenere che la Scuola del periodo che va dagli anni Sessanta alla fine degli anni Ottanta dello scorso secolo, sia realmente riuscita ad adempiere al proprio mandato, non pensiamo sia riuscita ad assolvere al ruolo che la Costituzione aveva pensato di darle. Numerosi studi, contributi imprescindibili per la comprensione del suo funzionamento, da Tullio De Mauro a Pierre Bourdieu o Louis Althusser, da Marzio Barbagli a Marino Livolsi lo confermano. Le forze che la volevano ridurre a strumento di selezione sociale perché l’egemonia sociale della classe dominante potesse perpetuarsi e le spinte di chi invece si impegnava per riformarla, riuscendo anche a ottenere dei risultati, che qui ora è impossibile riassumere in poche parole, hanno ingaggiato una battaglia dura, aspra, feroce. Associazioni di insegnanti come il *Movimento di cooperazione educativa*, il Coordinamento di insegnanti democratici, le azioni educative dei comuni, degli enti locali, hanno contribuito in modo determinante almeno ad avvicinare la Scuola al ruolo che avrebbe dovuto svolgere. Basti qui ricordare come i *moschettieri non togati* dell’educazione, secondo l’espressione di Franco Frabboni, tra i quali Gianni Rodari, Mario Lodi e Bruno Ciari, seppero farsi interpreti di un movimento che coinvolse migliaia di insegnanti mettendo in moto un processo di rinnovamento importantissimo (Frabboni 2012, pp. 5-6).

Purtroppo queste spinte, nonostante i risultati raggiunti, sono rimaste all’interno della scuola, minoritarie e ancor peggio, oggi, hanno perso la loro capacità propulsiva e sono enormemente arretrate. Tanto da spingerci a sostenere che la Scuola di oggi ha quasi completamente perduto la dimensione dialettica che aveva caratterizzato la sua storia fino alla fine degli anni Ottanta del Novecento e che la dimensione conformista ha preso il sopravvento rispetto a quella progressista, trasformatrice, emancipativa.

Il processo di omologazione della Scuola non deve però spaventare e non deve spingerci a inseguire un passato meraviglioso, una età dell’oro che non è mai esistita. È proprio di una visione dialettica della realtà, la capacità di comprenderla osservando le sue contraddizioni e la convivenza di fenomeni apparentemente contrari

che deve guidarci oggi, nel presente. Proprio in un momento in cui sembrerebbe perduta la battaglia e definitiva la vittoria del pensiero neoliberista, è il caso di maturare la consapevolezza che la dimensione dialettica della realtà non si esaurisce mai ed è per questo che diventa importante rivolgere uno sguardo all'indietro. Uno sguardo però che deve essere capace di cogliere le difficoltà, gli ostacoli, che ogni progetto di trasformazione di emancipazione ha incontrato. Per questo è importante ricordare che, proprio in una fase di auge delle maggiori istanze di cambiamento della nostra Scuola, c'era chi stava maturando riflessioni molto dure sulle responsabilità che a essa imputava nel determinare una situazione di "disastro sociale" irrimediabile. Pensiamo a Pasolini. La scuola, secondo questo scomodissimo intellettuale, continuava a proporre una didattica del conformismo, la scuola terribilmente "ragionevole", di cui aveva cominciato a parlare già sul finire degli anni Quaranta, puntava a una iper-specializzazione per lui intollerabile (Pasolini 1973, p. 51).

Mentre parla a Gennariello, ipotetico ragazzo napoletano al quale si rivolge nel suo *trattatello* pedagogico, attribuisce alla scuola il fatto di essersi votata alla tutela dei valori del neo-capitalismo che operava un vero e proprio genocidio di quello che gli antropologi chiamavano "sapere incorporato", avendo svuotato il senso delle cose, oltre che delle parole, avendo reso tutto banale, tutto troppo scontato.

Quello che è proprio della nostra fase storica è capire quale significato può assumere la critica che già Pasolini rivolgeva alla Scuola del suo tempo. Oggi questi contributi possono essere ancora molto importanti, nel nostro contesto, per costruire un progetto di emancipazione che sembra quanto mai lontano.

Come sostiene in una sua recente raccolta di saggi Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, oggi

L'educazione viene ridotta a un'infatuazione ingiustificata per le misurazioni e per l'uso dei test, l'ambito della pubblica istruzione rinforza sempre più questa esperienza anestetizzante con misure disciplinari che ricordano l'ambiente carcerario. Dal momento che, la terminologia e le misure disciplinari punitive sostituiscono quelle dell'educazione, viene criminalizzata tutta una serie di comportamenti degli studenti, portando all'attuazione di dure norme legislative che spingono molti studenti ancora di più nella spirale del sistema giudiziario penale, minorile o adulto (Giroux 2014, p. 25).

Tra gli scritti di Pasolini e le parole di Giroux, sono passate tre decenni in cui molti dei successi delle forze popolari, delle spinte trasformatrici sono stati rimessi in discussione. Ciò non deve però indurci alla paralisi e, guardando indietro, dobbiamo recuperare la conoscenza di tutte quelle esperienze che possono essere determinanti per ridefinire un progetto di radicale trasformazione del presente quanto mai urgente e impellente.

2. Premesse culturali e teoriche dalle quali ripartire

Rifacendomi ai contributi di Antonio Gramsci e Lev Semënovič Vygotskij sulla figura dell'insegnante, ritengo sia necessario riconoscere e promuovere autentici processi di riforma democratica della scuola, analizzando cosa motiva il cambiamento, cosa c'è dietro la cultura docente, come si formano e trasformano le convinzioni degli insegnanti e com'è possibile intervenire su tali trasformazioni.

Se per quanto riguarda la figura di Gramsci è più semplice ricorrere al lavoro di riscoperta e rilettura dei suoi contributi, che nel corso degli ultimi decenni ha preso orientamenti molto diversi, la parabola di Vygotskij merita qualche cenno in più in considerazione della censura che ha dovuto subire, tanto nell'Unione sovietica stalinista come nel mondo Occidentale, che lo ha ricevuto, dopo averlo chirurgicamente privato della dimensione politica della sua proposta pedagogica. Bisogna infatti ricordare che la quasi totalità dell'opera di Vygotskij, associata alla *pedologia*, venne bandita in Russia all'indomani del decreto del 4 luglio 1936 del Comitato Centrale del Partito Comunista. In *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*, Luciano Mecacci ricostruisce le varie ragioni che portarono il regime stalinista a emarginare e bandire i contributi di questo studioso (Mecacci 2018, pp. 23-4).

La riabilitazione, cominciata intorno alla metà degli anni Cinquanta in Russia, e la diffusione del suo pensiero nel decennio successivo negli Stati Uniti e in Europa, risentirono, soprattutto fuori dalla Russia, del clima culturale di forte interesse per l'approccio cognitivista che si stava diffondendo negli ambienti accademici proprio in quel periodo. Nel volume citato Mecacci sottolinea come

P'idea che circolò di Vygotskij negli ambienti della psicologia occidentale tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento fu una lettura superficiale della teoria

vygotskiana [...] Siamo all'interno di una tradizione filosofica che ha origini più lontane nel tempo e che un momento paradigmatico nella concezione cartesiana di una "mente pensante" che è autonoma rispetto alla materia nella quale deve essere inclusa (*ivi*, p. 34).

Purtroppo questo rinnovato interesse per Vygostkij orientò gli studiosi quasi esclusivamente sugli aspetti legati agli studi in ambito psicologico, dimenticando quanto psicologia, pedagogia, scuola, insegnamento fossero per lui strettamente intrecciati e lo studio del loro rapporto avesse occupato tutto l'arco della sua carriera. Per Vygostkij la dimensione politica e sociale del lavoro è inscindibile e questa convinzione lo contraddistingue dalla maggior parte dei colleghi che tanto negli anni Venti e Trenta, quanto posteriormente, rimasero vincolati a un piano astratto nelle loro ricerche, mentre lo psicologo sovietico considerava fondamentale riferirsi sempre a contesti concreti, a esperienze personali dirette e mantenere una relazione costante con l'ambiente della scuola perché la teoria, lo studio e l'approfondimento teorico stabilissero sempre un rapporto con la realtà e da essa partissero.

Alla luce di queste precisazioni ritengo emergano con maggiore forza e chiarezza le convergenze tra il Gramsci intellettuale, dirigente politico, giornalista e il Vygostkij, psicologo, critico teatrale, insegnante nelle scuole serali dove "educare" la classe operaia e forgiare l'uomo nuovo: entrambi contestavano che la sua figura venisse scomposta e venissero separate le funzioni di tecnico della trasmissione del sapere dalle finalità più generali di carattere educativo alle quale non si doveva sottrarre. Entrambi ritenevano che la scuola dovesse essere un luogo dove si potesse praticare una visione "disinteressata" della cultura, non sottomessa alle logiche del mercato del lavoro, di un determinato ciclo produttivo. Fornire "competenze professionali" non doveva significare inibire l'accesso a livelli superiori di conoscenze invece destinate alla classe dirigente perché potesse continuare a esercitare il proprio ruolo egemonico nella società. Entrambi rifiutavano questa svolta e a essa cercavano di rispondere ristabilendo un vincolo indissolubile tra *teoria* e *prassi*, tra *insegnamento* ed *educazione*, tra *educazione* e *politica*. Perché per entrambi l'apprendimento è un processo cooperativo, che si realizza stabilendo relazioni circolari e non unidirezionali, all'interno del quale sono imprescindibili le riflessioni teoriche per arrivare a produrre azioni applicative, a loro volta connesse con gli orienta-

menti politici che la scuola si deve dare: per entrambi un processo di progressiva “coscientizzazione”, riprendendo l’espressione che userebbe Freire, che sottragga le classi popolari alla loro condizione di sottomissione culturale, politica e sociale, rispetto al pensiero egemonico di una determinata società.

Un sistema egemonico può considerarsi democratico, sostiene Gramsci nel quaderno 8, “nella misura in cui (...) favorisce il passaggio [molecolare] dai gruppi diretti al gruppo dirigente” (Gramsci 1975, Q8§191, p. 1056). Che se applicato al mondo della scuola sta a significare come leggiamo nel quaderno 12, “ogni ‘cittadino’ può diventare governante e che la società lo pone, sia pure ‘astrattamente’, nelle condizioni generali di poterlo diventare” (Gramsci 1975, Q12§2, p. 1547).

Una pedagogia politica progressista ha il compito di sovvertire lo stato delle cose, confutando l’erroneo assunto politico degli elitisti e della scuola gentiliana ancora mai del tutto superato nella pratica educativa, secondo il quale la divisione primordiale tra élites e massa sarebbe irriducibile.

Il ruolo degli insegnanti è quello di promuovere questa elevazione culturale e morale di tutto il popolo, unica premessa alla costruzione di uno Stato etico, che cioè non si pone solo la necessità dello sviluppo delle forze produttive, ma la tendenza a porre fine alla divisione tra *dominati* e *dominanti*, per creare un organismo sociale unitario.

Tanto Gramsci quanto Vygotskij pensavano che l’egemonia borghese piegasse il senso del contenuto etico dello Stato in modo che l’elevazione culturale del popolo fosse finalizzata allo sviluppo delle forze produttive, proponendosi dentro e fuori dalla scuola la costruzione di un profilo sociale di cittadino produttore docile ed efficiente, mentre l’egemonia proletaria tendeva verso un approdo diverso, nel quale si sarebbe superata la divisione tra dirigenti e subalterni.

Oggi questa capacità, della classe dominante sembrerebbe arrivata a un punto di massimo compimento e la capacità dei subalterni di ostacolarne gli interessi, ai minimi storici. Come dice Massimo Baldacci in *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, l’attualità del pensiero gramsciano sta proprio nel fornire strumenti per aiutare a cogliere le modalità con cui si espande il pensiero egemonico dominante, la sua capacità di conquistare il

consenso di vasti strati popolari, senza dover ricorrere necessariamente allo strumento della coercizione, sebbene il progetto che porta avanti determini l'adozione di misure economiche, politiche, culturali, manifestamente contrarie a quegli stessi strati sociali che complici inconsapevoli, attori alienati, così facendo peggiorano le proprie stesse condizioni.

L'attualità del pensiero gramsciano, seguendo le riflessioni di Baldacci, sta altresì nella consapevolezza che un progetto di emancipazione delle classi subalterne implica

un ruolo cruciale degli intellettuali in senso gramsciano: come organizzatori e persuasori impegnati nella concreta prassi socio-culturale. Il raggiungimento della piena emancipazione implica un'*autonarrazione* attraverso un nuovo linguaggio, ossia secondo sistemi categoriali contro-egemonici rispetto a quelli dominanti" (Baldacci 2017, p. 260).

Gramsci e Vygotskij avvertono il pericolo che si cela dietro la posizione dell'insegnante che interpreta il rapporto con gli studenti come di mero "sgomitamento" di una potenzialità innata, ma anche dall'altra parte di arrendersi a una concezione economicista che si adopera per conformare gli individui alle esigenze produttive.

Ma capiscono anche quanto il cambiamento sia legato a un investimento personale, che tanto in Gramsci quanto in Vygotskij non è mai slegabile dalla dimensione sociale, collettiva, che è fatto della capacità di mettersi in gioco in prima persona perché come dice di nuovo Lorenzoni:

per cercare di condividere orizzonti e costruire valori di apertura e tolleranza l'unica strada - stretta - sta nella coerenza delle parole e dei comportamenti. E poiché è assai difficile essere pienamente coerenti, quali esempi possiamo proporre? A quali momenti e personaggi della storia e della cultura possiamo chiedere aiuto per avere un respiro più ampio? (Lorenzoni 2019, p. 16).

Le biografie di insegnanti che hanno saputo accettare questa sfida sono fortunatamente molte, dall'ispiratore del movimento delle Scuole moderne, Celestin Freinet, all'ispiratore della scuola di Barbiana, Don Milani. Dai "moschettieri non togati" del rinnovamento della didattica, per usare di nuovo la famosa espressione di Frabboni, a quella moltitudine di insegnanti, maestri e maestre più o

meno note che hanno dato un contributo enorme con le loro energie, i loro sforzi, le loro battaglie, per migliorare la scuola.

Certamente in questo sforzo di far combaciare *teoria* e *prassi* per ingaggiare una battaglia contro un presente insopportabile e per la costruzione di un futuro di emancipazione, tanto la figura di Gramsci come quella di Vygotskij si stagliano sull'orizzonte del secolo passato e ci forniscono spunti importantissimi, perché in grado di essere conseguenti con la concezione della filosofia come *praxis*, con una concezione dell'agire "dove tutto è pratica", a loro volta intimamente legati alle tesi su Feuerbach di Marx, che porta a ritenere fondamentale l'equazione tra filosofia e politica, tra pensiero e azione, tra filosofia e storia, perché la filosofia è storia in atto.

Così va inteso il concetto di *praxis*, cooperazione tra essere umano (ragione, volontà, intenzione e previsione) e natura, collaborazione operosa ed efficiente. Che però viene travisato perché, come leggiamo in un passaggio fondamentale dei *Quaderni* è convinzione diffusa che

L'umanità sia ancora tutta quanta aristotelica e la comune opinione segue ancora quel dualismo, che è proprio del realismo greco-cristiano. Che il conoscere sia un 'vedere' anziché un 'fare', che la verità sia fuori di noi, esistente in sé e per sé, e non una nostra creazione, che la 'natura' e il 'mondo' siano delle intangibili realtà, nessuno dubita e si rischia di passare per pazzi quando si afferma il contrario (Gramsci 1975, Q10II§41I, p. 1296).

Per la scuola neo-liberista il "conoscere" è un "fare, sì, ma in che senso e con quale finalità? La scuola neo-liberista interpreta attraverso una lente funzionalista questi termini, e questa interpretazione è quanto mai esplicita quando si evoca il concetto di competenze, le quali vengono legate a una visione essenzialmente economicista dei rapporti sociali, per la quale la formazione scolastica deve essere subordinata alle esigenze della produzione economica.

Seppure questa contraddizione tra una scuola come luogo dell'esercizio critico e formazione di una classe di produttori e consumatori l'avesse già intuita nel 1872 Nietzsche nel suo *Sull'avvenire delle nostre scuole*¹ oggi questa divaricazione sembra prevalere in maniera unilaterale. Prevale cioè la formazione del

¹ Non è forse un caso che il testo di Nietzsche faceva parte delle ultime letture di Pasolini e una edizione del libro venne ritrovata nel luogo del suo omicidio.

produttore (su quella del cittadino) e l'uomo viene ridotto a strumento economico, piuttosto che essere valorizzato come fine in sé e scopo della stessa economia.

La critica che va rivolta a questo modello di scuola quindi non deve prendere alla lettera l'espressione gramsciana e pensare di proporre una "scuola disinteressata" di carattere anacronistico. Si tratta invece di capire come l'impianto della scuola delle competenze e del capitale umano siano funzionali a un sistema produttivo legato all'economia della conoscenza di cui non si vuole però mettere in discussione nessun elemento, azzerando il potenziale critico del sistema scolastico nei confronti della società e del modello di economia nel quale si trova a operare. L'incremento delle conoscenze, delle competenze scientifiche, tecnologiche, relazionali e finanche emotive, in una scuola che si attrezza a fornire una formazione più diversificata, ha espulso dal proprio orizzonte la dimensione politica del futuro produttore, immaginato perché esso possa essere più capace e abile all'interno degli ingranaggi del mercato del lavoro, più creativo, negandogli una formazione politica e democratica e favorendo logiche legate a un conformismo alle retoriche manageriali, privato di una formazione critica, tenderà ad avere meno voce in capitolo per quanto riguarda l'organizzazione stessa del lavoro, a nutrire meno dubbi e incertezze sulla naturalità del processo produttivo stesso, che sempre di più si trasforma in un totem da idolatrare e mai contestare. Senza una pedagogia del lavoro che sappia valicare il ristretto perimetro dell'economia politica borghese, non più basata solo sulla divisione tra lavoro intellettuale e manuale, ma più complessivamente capace di affrontare i nodi di una nuova forma di alienazione perversa nei confronti della visione del lavoro salariato.

Il dibattito che aveva attraversato gli anni Venti del Novecento sul ruolo della scuola professionale, assume contorni nuovi in una fase di post-fordismo produttivo come quello nel quale ci troviamo, più marcatamente segnato dalla preminenza del fattore cognitivo su quello delle mansioni puramente esecutive. Ricordiamo che lo stesso Marx aveva intravisto nelle scuole politecniche, una possibile soluzione all'inutile specializzazione che rende rapidamente obsolete le conoscenze acquisite. Come per le scuole politecniche anche quelle attuali, pur ispirate a una sostanziale rivisitazione del concetto di divisione del lavoro, restano completamente imbrigliate in una logica di funzionalità agli interessi capitalistici.

È Mario Alighiero Manacorda nel suo lavoro su *Marx e l'educazione* a chiarire questi interessantissimi e utilissimi aspetti (Manacorda 2008, p. 138). E a confermare come già Marx (poi tanto Vygotskij come anche Gramsci riprenderanno questo ragionamento e lo svilupperanno ulteriormente), immaginasse lo spazio scolastico come quello nel quale imporre rapporti di forza tali da permettere al suo interno la costruzione dell'uomo onnilaterale, cioè completamente sviluppato nella manualità, come nell'intelletto, padrone delle conoscenze scientifiche inerenti al lavoro, ma soprattutto capace di comprendere controllare e orientare il processo produttivo verso forme di liberazione e non di sottomissione dei propri simili al giogo dello sfruttamento.

In un testo estremamente importante perché mette a fuoco con precisione una serie di passaggi dal fordismo al post-fordismo, che si intitola *Per una idea di scuola. Istruzione, lavoro democrazia*, Massimo Baldacci chiarisce come ci si trovi di fronte a una forma di alienazione del lavoro superiore a quella precedente, “non più la padronanza dei fondamenti generali di una paradigma, ma la capacità di apprendere di continuo nuovi paradigmi e disapprendere quelli vecchi” (Baldacci 2014, p 87). Nel frammento dei *Grundrisse* sulle macchine Marx aveva già lasciato presagire qualcosa di simile.

3. Una premessa alla riflessione sul general intellect.

Alla luce del testo di Baldacci e a partire dalla rilettura del contributo di Vygotskij e Gramsci, recuperando la loro visione dialogica e inter-relazionale del pensiero, del linguaggio, quindi dell'apprendimento sia rispetto agli aspetti teorici che rispetto alle esperienze pratiche, credo sia importante creare un *corpus* di conoscenze utili a riportare alla luce un tema spesso sottaciuto: il rapporto tra cambiamento sociale e riproduzione sociale. Proprio perché è fondamentale ripristinare all'interno della scuola una dialettica tra cambiamento e conservazione che sembra essere stata completamente soppiantata negli ultimi anni da un disciplinamento e irrigidimento.

Attaccare l'economicismo e il riduzionismo, contro le tendenze positiviste del materialismo volgare era un obiettivo fondamentale dell'approccio critico di Gramsci e Vygotskij, ma questa linea di riflessioni ha dei risvolti molto attuali. Lo sottolinea uno studioso

come Stuart Hall che in un suo celebre saggio su Gramsci, *Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity*, pubblicato nel 1985, ha spiegato come Gramsci non mirasse “in alto, non voleva mancare il suo obiettivo! Dobbiamo però comprendere questo livello descrittivo storico-concreto in base al rapporto di Gramsci con il marxismo” (Hall e Mellino 2015, p. 128). Per Hall è essenziale comprendere che lo sforzo teorico di Gramsci era rivolto all’elaborazione di concetti esplicitamente pensati per operare “al più basso livello di concretezza storica” (*ibidem*). Senza per questo rinunciare al movimento che dal concreto porta a livelli ulteriori di astrazione.

Per questo la riflessione di Gramsci coglie la necessità di “adattare, sviluppare e arricchire i concetti marxiani con altri concetti nuovi e originali” e si potrebbe aggiungere, di rileggere concetti che nella tradizione marxista avevano preso connotati estranei al pensiero stesso di Marx: oggettività, necessità, determinazione, infatti, non sono termini che vanno fatti derivare dalla scienza naturale secondo Gramsci, ma dall’elaborazione che va fatta sul terreno dell’economia politica.

Le parole di Vygotskij in *Psicologia pedagogica* suonano ancora più utili oggi, nel clima culturale nel quale ci troviamo:

L’alunno si educa da solo. La lezione presentata dal maestro in modo finito può insegnare molto, ma educa soltanto l’abilità e il desiderio di usare tutto ciò che viene da parte di altri senza fare e controllare niente. Per l’educazione attuale non è tanto importante imparare una certa quantità di conoscenza, quanto educare la capacità di acquisire questa conoscenza e usarla. [...] Sul maestro cade un nuovo ruolo di responsabilità. Si prefigura come l’organizzatore di quell’ambiente sociale che è l’unico fattore educativo (Vygotskij 2006, p. 373).

Le ricadute che, a partire da questo duplice contributo, determinano un profondo mutamento di orientamenti nel mondo della scuola, sono fondamentali per capire come si svilupperanno nel nostro paese, a partire dal secondo dopoguerra, confronti, convergenze e divergenze nel modo di impostare l’insegnamento, la didattica, il rapporto tra la scuola e la società.

4. *Il sapere sociale generale messo a valore*

Come analizzare quindi lo sviluppo epocale del sapere sociale generale, frutto dello scambio e della cooperazione e riflettere sulle trasformazioni che hanno reso innovazioni di vario genere oggetto del controllo del *general intellect* che non lo usa a fini trasformativi ed emancipativi, ma come espressione di una forza produttiva capitalisticamente regolata?

Alcune parole di Vygotskij sono emblematiche nel dimostrare come seppure la convinzione di un'azione cooperativa che sviluppi la creatività dei bambini si stia diffondendo nella scuola a essa manchi completamente la capacità di calare questo approccio nella realtà storico culturale, di modo che diventi opportunità per una tensione dialettica tra l'*esistente* e il *possibile*. Le ritroviamo in un testo fondamentale nella sua traiettoria intellettuale, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*:

Il comportamento di un adulto contemporaneo culturalmente evoluto, se si mette da parte, per qualche minuto, il problema dell'ontogenesi e dello sviluppo del bambino, è il risultato di due diversi processi di sviluppo psichico. Da un lato il processo dell'evoluzione biologica delle specie che conducono al sorgere della specie dell'*Homo Sapiens*; dall'altra il processo dello sviluppo storico, mediante il quale l'uomo primitivo si è evoluto culturalmente. Ambedue questi processi, biologico e culturale, dello sviluppo del comportamento, sono rappresentati nella filogenesi separatamente, come due linee autonome e indipendenti di sviluppo, costituenti oggetto di due diverse discipline psicologiche (Vygotskij 2009, p. 29).

Proprio l'incapacità prevalente di interpretare l'affermarsi di un sistema economico che spinge alla cooperazione e in quali termini, per quali finalità, obiettivi, è dimostrazione della necessità di recuperare l'approccio materialistico di Vygotskij, un approccio che permetta anche alla scuola contemporanea di ostacolare l'affermarsi di una visione idealistica dei rapporti sociali, incapace di cogliere le dimensioni materiali e le relazioni di potere che soggiacciono alle pratiche didattiche proposte ai bambini. Il processo storico è motore di cambiamento e l'uomo sociale cambia modi e criteri del suo comportamento "trasforma le disposizioni e le funzioni naturali, elabora e crea nuove forme di comportamento specificatamente culturali" (*ivi*, p. 34.).

Alla luce di queste osservazioni risulta più chiaro come dal Marx della prefazione a *Per la critica dell'economia politica*, per il quale "non è

la coscienza degli uomini che determina il loro essere ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza” (Marx 2009, p. 17) e del passaggio presente nei *Manoscritti*, “la vita individuale dell’uomo e la sua vita come essere appartenente a una specie non differiscono fra loro, nonostante che il modo di esistere della vita individuale sia - e sia necessariamente - un modo più particolare o più universale della vita della specie” (Marx 1968, pp. 114-15), al Vygotskij maturo di *Pensiero e linguaggio*, si costruisce una traiettoria di ricerca per la quale la singolarità dell’essere umano è messa dal modo di produzione capitalistico sempre più in relazione e comunicazione con l’altro.

Eccoci quindi arrivati proprio a quel frammento dei *Grundrisse* che avevamo precedentemente citato e che assume una luce più interessante una volta esposto il pensiero tanto di Gramsci come di Vygostkij sulla cooperazione sociale e la condizione umana all’interno del modi di produzione capitalistico, fortemente esposta a una dicotomia che proprio nell’uso non capitalistico della cooperazione e della collaborazione sociale, trova un punto importante di ricaduta di alcune riflessioni sulle crisi e potenziali superamenti del modo di produzione capitalistico.

L’accumulazione della scienza e dell’abilità, delle forze produttive generali del cervello sociale, rimane così, rispetto al lavoro, assorbita nel capitale, e si presenta perciò come proprietà del capitale e più precisamente del capitale fisso (cioè delle macchine), nella misura in cui esso entra nel processo produttivo come mezzo di produzione vero e proprio. [...] In quanto poi le macchine si sviluppano con l’accumulazione della scienza sociale, della produttività in generale, non è nel lavoro, ma nel capitale che si esprime il lavoro generalmente sociale. [...] Le forze produttive e le relazioni sociali - entrambi lati diversi dello sviluppo dell’individuo sociale - figurano per il partale solo come mezzi, e sono per esso solo mezzi per produrre sulla sua base limitata. Ma in realtà essi sono le condizioni per far saltare in aria questa base. La natura non costruisce macchine, non costruisce locomotive, ferrovie, telegrafi elettrici, filatoi auto-matici. Essi sono prodotti dell’industria umana: materiale naturale, trasformato in organi della volontà umana sulla natura o della sua esplicitazione sulla natura. Sono organi del cervello umano creati dalla mano umana: capacità scientifica oggettivata. Lo sviluppo del capitale fisso mostra fino a quale grado il sapere sociale generale, knowledge, è diventato forza produttiva immediata, e quindi le condizioni del processo vitale stesso sono passate sotto il controllo del general intellect e rimodellate in conformità ad esso. Fino a quale grado le forze produttive sociali sono prodotte, non solo nella forma del sapere, ma come organi immediati della prassi sociale, del processo della vita reale (Marx 2012, pp. 704-19).

Ma che questa cooperazione sia gestita dalle macchine o organizzata dall'uomo al di fuori dell'utilizzo della tecnologia non importa, perché risulta sempre più evidente la dimensione sociale della costruzione del sapere, e delle attività cognitive innervate da una permanente condizione di scambio che solo una componente reazionaria e chiusa, improduttiva perfino per il capitalismo, tende a frenare all'interno della scuola.

L'interazione dell'uomo con l'ambiente e con il suo simile non necessariamente però, per quanto possa essere ispirata a una forma di collaborazione, spinge automaticamente la tensione all'interno della gerarchia capitalistica tra *governanti* e *governati*, per riprendere una terminologia gramsciana, a un livello dialettico funzionale all'arretramento degli interessi capitalistici.

L'uso del frammento sulle macchine e della categoria di *general intellect* ha avuto diverse fortune, o sfortune, numerosi *inciampi*, creando per l'ennesima volta canoni ai quali aderire o da respingere in blocco, mostrando una disposizione a schematismi e dogmatismi che poco hanno a che fare con quella filosofia della *praxis* che è riflessione e pratica, unione di teoria e pratica che dovrebbe ispirare qualsiasi tentativo di indagare la realtà sociale da un'ottica marxista.

Negli anni Sessanta per esempio attraverso la prima stagione dell'operaismo italiano la si utilizzò per smentire la presunta neutralità delle macchine e della scienza applicata all'industria; negli anni Settanta per criticare l'ideologia del lavoro; tra gli anni Ottanta e Novanta per indicare la qualità specifica non più antagonista della produzione nella società post-fordista.

Qui ci si rifa a un'analisi che esprime un debito sicuramente nei confronti di quel movimento del '77 che seppe emancipare il piano teorico del sapere sociale generale dal sistema delle macchine per permettere di vedere cosa aveva prodotto al di fuori della fabbrica nella società che porterà alla costruzione della categoria di intellettualità di massa, utile per capire come di questa intellettualità faccia parte e in quale modo specifico la categoria degli insegnanti. E quale percezione essa abbia del proprio ruolo e delle pratiche che possono essere messe in campo per *agirlo* in senso progressista.

Dall'altra è necessario anche capire di quale natura sia il lavoro insegnante in un'ottica capitalistica, poiché questo lavoro rientra all'interno di quella tipologia che si fa definire come una qualsiasi

attività lavorativa che produce valori d'uso e quindi in merito alla produzione di valore d'uso tutto il lavoro è lavoro produttivo.

Infatti dice Marx nel primo libro del *Capitale*:

la produzione capitalistica non è soltanto *produzione di merce*, è essenzialmente *produzione di plusvalore*. L'operaio non produce per sé ma per il capitale. Quindi non basta più che l'operaio produca in genere. Deve produrre plusvalore. È produttivo solo quell'operaio che produce plusvalore per il capitalista, ossia che serve all'autovalorizzazione del capitale” (Marx 1993, p. 556).

Nel modo di produzione capitalistico, finalizzato alla riproduzione e all'accrescimento del capitale, alla produzione di plusvalore, la differenza tra lavoro produttivo e improduttivo sta nella diversa relazione che questo lavoro ha con il capitale.

Lavoro produttivo, quindi, è quella attività, materiale o immateriale, che produce plusvalore, poiché il capitalista ottiene plusvalore solo dall'impiego di forza lavoro, ed esclusivamente a questo valore egli è interessato non al suo valore d'uso. O meglio, per il capitalista, il valore d'uso che la forza lavoro possiede è propriamente quello di produrre plusvalore. In questo senso, qualsiasi lavoro può essere indifferentemente produttivo o improduttivo a seconda se rientra o meno nel rapporto di sfruttamento dominante, ovvero se produce plusvalore per il capitalista. A mo' di esempio possiamo citare lo stesso Marx a riguardo:

Un maestro di scuola è lavoratore produttivo se non si limita a lavorare le teste dei bambini, ma se si logora dal lavoro per arricchire l'imprenditore della scuola. Che questi abbia investito il suo denaro in una fabbrica d'istruzione invece che in una fabbrica di salsicce, non cambia nulla nella relazione. Il concetto di operaio produttivo non implica, dunque, affatto soltanto una relazione fra attività ed effetto utile, fra operaio e prodotto del lavoro, ma implica anche un rapporto di produzione specificamente sociale, di origine storica, che imprime all'operaio il marchio di mezzo diretto di valorizzazione del capitale (*ibidem*).

Affermato che lavoro produttivo è quell'attività lavorativa che è in rapporto diretto con il capitale, in quanto produttore plusvalore, ne discende la definizione di lavoro improduttivo ovvero come quel lavoro che non produce plusvalore.

Secondo Jason Read, autore di *La produzione della soggettività. Dal transindividuale al comune*, dalla rivoluzione industriale a oggi, il

processo di sussunzione del reale del lavoro al capitale ha generato un sistema di relazioni trans-individuali nel quale

la cooperazione di menti, macchine e corpi multipli, produce percezioni individualizzate e isolate. [...] Non c'è comune né collettività costituiti da diversi individui che guardano lo stesso programma, dalle diverse auto sulla stessa strada, o dalle diverse connessioni allo stesso sito web (Balibar e Morfino (2018), p. 217).

Il problema non risiede tanto su questo punto. Non tanto quindi la funzione de-solidarizzante del sistema capitalistico agito dalla produzione che costituirebbe un ostacolo alla realizzazione di un individuo sociale e una scomposizione della soggettività sociale in tante monadi atomizzate più volte evocate dalla teoria critica della Scuola di Francoforte, è il problema di ogni progetto di riorganizzazione degli interessi dei subalterni nel quadro di una egemonia neo-liberale, quanto il fatto che all'interno della scuola le tecniche funzionali alla costruzione della mentalità necessaria per essere produttivo e adattabile a questo sistema, cioè capace di cooperare, non inneschino quasi mai una dimensione critica dell'esistente che faccia della *cooperazione* un presupposto alla rottura dell'esistente stesso, riconducendola sui binari di gestione aziendale perfettamente compatibile con le logiche della produttività e dell'accumulazione che vedranno impegnati le forze lavoratrici in formazione nella scuola. Appena usciti dal sistema scolastico, la forza lavoro in formazione si adatterà a cooperare in un regime di produzione forse meno apertamente autoritario, ma non per questo meno capace di produrre logiche di dominio e sottomissione a interessi di classe.

I salari bassi della filiera tecnologica sono un indicatore del fatto che enormi investimenti "culturali" sono, grazie al lavoro addomesticante della Scuola, sufficienti a disinnescare qualsiasi ambizione di trasformazione nelle masse impoverite, e la trasmissione di una miope, se non "cieca", adesione negli interessi del modo di produzione capitalistico sufficiente a mantenere lo status quo.

Quindi la riflessione vygotkiana è utile per giungere a una definizione politica di individuo inteso come essere sociale per il quale l'umano è tale solo nelle relazioni sociali funzionali alla trasformazione dell'esistente. L'essenza umana è *autocoscienza*, che ha una storia sociale, e solamente in seguito viene interiorizzata e

diffusa tra gli individui, mentre la scuola opera nel tentativo di disinnescare questi collegamenti, e inibire la possibilità che un approccio storico materialistico, dia senso a questa intersoggettività. Che gli insegnanti si sottraggano alla dimensione che all'interno della società neoliberista è stata attribuita loro, dipenderà anche dalla capacità che avranno alcuni di loro di recuperare l'eredità degli autori che ho provato a mettere in relazione e del progetto di insegnamento che avevano in mente.

Tornano in mente alcune parole di Giuseppe Prestipino che scriveva alcuni anni fa sulle pagine del quotidiano *Il Manifesto* “si può dire che alcune parole della rivoluzione passiva neoliberista ricalcano parole sessantottesche, appropriandosi del loro contenuto “rivoluzionario” per rovesciarlo. La domanda può essere formulata con l’abusato paragone conviviale: il bicchiere è mezzo pieno o mezzo vuoto? O con un paragone militaresco: l’annessione delle speranze sessantottesche da parte della cultura neoliberista venne dalla debolezza del Sessantotto combattente o dalla forza dei nuovi eserciti neoliberisti?” (Prestipino 2011).”

Una riflessione simile non calza a pennello con quanto avviene oggi nel mondo della scuola? All'interno del quale non si è forse mai parlato tanto di “cooperazione sociale” senza che a una sua diffusione abbia corrisposto un processo di trasformazione profondo della Scuola stessa, ma anzi un suo arretramento in termini di coscienza critica e di formare cittadini consapevoli e impegnati politicamente, capaci sì di cooperare tra di loro, ma per modificare i rapporti sociali e le logiche di sfruttamento e di dominio, non per contribuire a riprodurle.

La rivoluzione passiva del capitale, per dirla con Gramsci snerva l’avversario, lo paralizza, lo frantuma, lo rispinge in una fase disorganica e quindi imbecille, proprio incorporando e assimilando, in forme distorte, e talora “capovolte”, alcune istanze persino programmatiche dell’avversario.

Il sapere sociale generale diventa forza produttiva diretta, e per stare al passo con le trasformazioni appare indubbiamente necessario il passaggio a una formazione tecnologica-scientifica di ordine generale. Ma andando oltre Marx, come ci suggerisce di fare Baldacci,

lo sviluppo del *general intellect*, diviene rapido e diversificato non basta soltanto formare nel lavoratore un'intelligenza tecnico-scientifica generale, ma occorre passare a un ulteriore livello di astrazione: quello di un'intelligenza

flessibile e proteiforme, capace di modificarsi e di assumere morfologie diverse in conformità con lo sviluppo dei paradigmi tecnologico-scientifici e con il movimento delle forme di astrazione del lavoro (Baldacci 2014, p. 84).

5. Conclusioni

E la scuola? Il suo principio educativo? Se per Dewey l'educazione non consiste nel conformare le nuove generazioni a un dato tipo d'uomo, ma nel liberare l'intelligenza stessa, la sua creatività perché possa affrontare liberamente i problemi della sua epoca, per Gramsci invece esiste una razionalità dietro il disegno di conformare le nuove generazioni alle tendenze intrinseche dello sviluppo delle forze produttive, con il *general intellect* questa divaricazione tende a trovare una convergenza anche se involontaria. Il fatto che il sistema produttivo contemporaneo si nutra di lavoratori a un alto grado di adattabilità e creatività non significa aver superato la gerarchia delle disuguaglianze di potere all'interno della relazione lavorativa, e la retorica sull'autonomia del lavoratore mutilata dal fatto che essa si ferma al massimo al piano dei mezzi e raramente investe gli obiettivi dell'impresa, che dipendono dalle decisioni manageriali senza che neppure vengano nascosti autoritarismi intollerabili, sopportabili solo quando il credo aziendale viene difeso con una operazione di indottrinamento tesa a far credere che la cultura dell'impresa sia la migliore opportunità per l'autorealizzazione del lavoratore.

Bibliografia

- Baldacci, M. 2014, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli: Roma.
- Baldacci, M. 2017, *Oltre la subalterità. Praxis ed educazione in Gramsci*, Carocci: Roma.
- Balibar, É. e Morfino V. 2014, *Il transindividuale. Soggetti, relazioni, mutazioni*, Mimesis: Milano.
- Dale, R. e Robertson, S. 2004, *Interview with Boaventura de Sousa Santos*, in "Globalisation, Societies and Education", 2(2), pp. 147-160, Taylor and Francis: London.
- Frabboni, F. 2012, *Mario Lodi: un maestro dai mille sguardi*, in "LG Argomenti", XLVIII(4) ottobre-dicembre, pp. 5-8, Biblioteca De Amicis Erga edizioni: Genova.

Giroux, H. 2014, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, La Scuola: Brescia.

Gramsci, A. 1975, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi: Torino.

Hall, S. e Mellino, M. 2015, *Cultura, razza, potere*, Ombre corte: Verona.

Lorenzoni, F. 2019, *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Sellerio: Palermo.

Manacorda, M. A. 2008, *Marx e l'educazione*, Armando Editore: Roma.

Marx, K. 1968, *I manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi: Torino.

_____, 1993, *Il capitale*, Editori Riuniti: Roma.

_____, 2012, *Grundrisse. Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, Edizioni Pgreco: Roma.

_____, 2019, *Per la critica dell'economia politica*, Edizioni Lotta Comunista: Roma.

Mayo, P. 2015, *Hegemony and education under neoliberalism: insights from Gramsci*, Routledge: New York.

Mecacci, L. 2017, *Lev Vygotskij. Sviluppo educazione e patologia della mente*, Giunti editore: Firenze.

Pasolini, P. P. 1973, *Saggi sulla politica e sulla società*, Mondadori: Milano.

Prestipino, G. 2011, *Il 68 e dopo, a scuola da Gramsci*, in "il manifesto", 22 maggio, Roma.

Vygotskij, L. S. 2006, *Psicologia pedagogica. Breve corso su attenzione, memoria e pensiero*, Erikson: Trento

Vygostkij, L. S. 2009, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti editore: Firenze.