

Filosofia della praxis e educazione in Gramsci

Massimo Baldacci

Università di Urbino Carlo Bo, massimo.baldacci@uniurb.it

Received: 15.01.2025 - Accepted: 26.03.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

L'articolo esamina la pedagogia di Gramsci nei *Quaderni del carcere*. Si argomenta che essa non può essere isolata, ma va compresa nel contesto del suo pensiero complessivo. L'autore identifica la filosofia della praxis come fonte centrale, sottolineando il suo ruolo attivo nella trasformazione della realtà. Questa filosofia, intrinsecamente critica, assume nel pensiero gramsciano una prospettiva formativa. In particolare, essa evidenzia la lotta educativa contro il folklore per una concezione avanzata del mondo. L'articolo esplora, inoltre, i presupposti pedagogici per trasformare il senso comune in cultura superiore, collegando il rapporto pedagogico attivo al concetto gramsciano di egemonia. La comprensione reciproca tra intellettuali e popolo è essenziale per guidare l'elemento popolare dalla passione al sapere. Infine, il saggio analizza il carattere dialettico dell'educazione in Gramsci. In particolare, egli evidenzia il ruolo dell'oggetto culturale nel trasformare il soggetto, promuovendo una vera riforma intellettuale. Questo approccio è legato all'emancipazione dei subalterni. E ciò attraverso una dialettica educativa che supera le unilateralità puerocentriche ed epistemocentriche.

Keywords

Gramsci Antonio, Pedagogia, Educazione, Scuola

Philosophy of Praxis and Education in Gramsci

Abstract

The paper examines Gramsci's pedagogy in the Prison Notebooks, arguing that it cannot be isolated but must be understood within the context of his overall thought. The author identifies the philosophy of praxis as a central source, emphasizing its active role in transforming reality. This philosophy, inherently critical, assumes a formative perspective in Gramscian thought. Specifically, it highlights the educational struggle against folklore for an advanced conception of the world. The paper also explores the pedagogical prerequisites for transforming common sense into higher culture, linking the active pedagogical relationship to Gramsci's concept of hegemony. Mutual understanding between intellectuals and the populace is essential for guiding the popular element from passion to knowledge. Finally, the paper analyzes the dialectical nature of education in Gramsci. In particular, he highlights the role of culture as an object in transforming the subject, promoting genuine intellectual reform. This approach is tied to the emancipation of the subalterns, achieved through an educational dialectic that surpasses puerocentric and epistemocentric unilateralities.

Keywords

Gramsci Antonio Pedagogy Education School

Filosofia della praxis e educazione in Gramsci

Massimo Baldacci

Premessa

Per trattare della “pedagogia” di Gramsci, ritengo necessaria una lettura attenta tanto alla dimensione diacronica del suo pensiero, quanto alla trama relazionale che lo percorre. La sua “pedagogia” (se si può parlare di qualcosa del genere) non è, cioè, isolabile dal complesso dei *Quaderni*.¹ Non va, cioè, trattata come un tema a sé accanto ad altri temi. Essa si rende comprensibile solo nella trama di relazioni intrecciate nello sviluppo di tale pensiero, e solo nel quadro dei rapporti diacronici che lo percorrono.² Pertanto, non ci si può limitare all’analisi delle note a contenuto strettamente “pedagogico”. La pedagogia di Gramsci si può cogliere soltanto muovendo dal complesso del suo pensiero e dal suo intero sviluppo, perché essa non costituisce soltanto un contenuto particolare di tale pensiero, ma una *prospettiva* ad esso immanente. Si tratta, allora, di mettere a fuoco la *prospettiva pedagogica* intrinseca al suo intero pensiero.

Per determinare tale prospettiva, cercherò di cogliere il profilo pedagogico intrinseco alla filosofia della praxis, e ne indicherò la connessione con temi quali: il nesso tra rapporto egemonico e rapporto pedagogico; l’educazione come movimento dialettico dal sentire al comprendere; la natura dialettica del processo educativo. In questo modo cercherò di dare un primo quadro del problema pedagogico fondamentale affrontato da Gramsci: la trasformazione della soggettività subalterna.

1. La filosofia della praxis

La fonte della filosofia della praxis si può rintracciare nelle *Tesi su Feuerbach* di Marx (1845), che suggeriscono un approccio attivo verso

¹ In questo intervento mi limito all’elaborazione del periodo carcerario. Mi sono occupato della problematica pedagogica nel giovane Gramsci, nel saggio *Gramsci, Lombardo Radice e la pedagogia neoidealista*, in *Antonio Gramsci e l’educazione. Letture tra l’Italia e l’America latina*, a cura di M. Baldacci M., D. Rosalio Silva, S. Gómez, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 79-110.

² Cfr. G. Francioni, *L’officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*, Napoli, Bibliopolis, 1984; G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011.

la realtà, finalizzato a trasformarla oltre che a interpretarla. In Italia, alla fine del XIX secolo, ne hanno discusso sia Labriola, nel terzo dei suoi *Saggi sul materialismo storico* (*Discorrendo di socialismo e filosofia*, 1898), definendola come il «midollo del materialismo storico»,³ sia Gentile, nel secondo dei suoi saggi su *La filosofia di Marx* (*La filosofia della prassi*, 1899). Inoltre, per quanto ci riguarda, è significativo il riferimento di Labriola al movimento socialdemocratico come una «pedagogica sociale»,⁴ che potrebbe aver ispirato Gramsci a considerare la filosofia della praxis anche in chiave “pedagogica” nel senso ampio del termine. La “pedagogia” di Gramsci si identificherebbe quindi con la filosofia della praxis intesa in una prospettiva formativa.

1.1. I caratteri della filosofia della praxis

L’elaborazione della filosofia della praxis prende forma tra l’autunno del 1930 col *Quaderno 4* (§ 37, ottobre) e l’inizio del 1932 col *Quaderno 8* (§ 220, marzo), particolarmente nelle tre serie di *Appunti di filosofia*,⁵ per confluire nei Quaderni 10 e 11. La sua posizione filosofica si basa su una critica delle filosofie unilaterali del materialismo volgare e dell’idealismo speculativo, ripristinando il loro superamento operato da Marx (nella prima tesi *Su Feuerbach*), ma distrutto dai suoi continuatori: tanto sul versante materialista (Bucharin), che su quello idealista (Croce).

Non posso però qui riepilogare la genesi diacronica della filosofia della praxis. Cercherò, invece, di evidenziarne alcuni aspetti. Considerata la natura fluida e in divenire dei concetti gramsciani, si tratta di un’operazione dalla portata relativa, volta a una comprensione puramente provvisoria.⁶

Possiamo schematizzare il concetto in questo modo: la *filosofia della praxis* è: (b) l’equazione tra filosofia e politica, tra pensiero e azio-

³ A. Labriola, *La concezione materialistica della storia*, a cura di E. Garin, Bari, Laterza, 1965, p. 216.

⁴ Ivi, p. 206.

⁵ Si dipanano dal *Quaderno 4* (*Prima serie*, dal maggio 1930 al novembre dello stesso anno), al *Quaderno 7* (*Seconda serie*, dal novembre del 1930 al novembre del 1931), fino al *Quaderno 8* (*Terza serie*, dal novembre del 1931 al maggio del 1932), per trovare espansione e rielaborazione nei Quaderni 10 e 11. Per la datazione delle note, faccio riferimento a G. Cospito, *Verso l’edizione critica e integrale dei «Quaderni del carcere»*, «Studi Storici», LII, 2011, n. 4, pp. 896-904.

⁶ Difatti, il concetto gramsciano ha un carattere *fluid* (che richiede una comprensione genetica del suo farsi) e *relazionale*, tale da esigere il collegamento con altri concetti. Daremo invece di questo concetto un quadro “analitico”, che tenderà a irrigidirne i tratti semantici e a concepirlo in modo irrelato.

ne, che ponendosi come coscienza delle contraddizioni della realtà, e contraddizione essa stessa, (c) si fa critica e superamento del senso comune, per una più alta concezione del mondo, tale da diffondersi nelle masse e diventare norma d'azione, (a) facendosi così azione concreta che trasforma la realtà per le necessità storiche dell'uomo.

Da ciò possiamo evidenziarne almeno tre aspetti, i quali – grosso modo – compaiono secondo la successione (a) lato attivo, (b) nesso tra lato attivo e quello critico, (c) lato critico, per poi trovarsi riuniti nel Quaderno 11. In sintesi:

L'aspetto, relativo al *lato attivo*, descritto nelle note Q 4, § 37, Q 5, § 127, Q 11, § 25 e Q 11, § 28. Qui i tratti della filosofia della praxis la pongono come «atto impuro» (Q 4, § 37, settembre-ottobre 1930), concreto e mondano (rispetto all'atto puro gentiliano, meramente spirituale), che «trasforma la realtà» (anziché limitarsi a contemplarla) per le «necessità storiche» dell'uomo (Q 5, § 127, novembre-dicembre 1930).

L'aspetto inerente al *nesso tra il lato attivo e quello critico*, tracciato nelle note Q 7, § 35, Q 8, § 61, Q 11, §§ 47, 62 e 64. In questo gruppo di note, i tratti peculiari della filosofia della praxis la dipingono come «equazione tra filosofia e politica», ossia come uguaglianza tra «pensiero e azione» (Q 7, § 35, tra febbraio e novembre 1931).

L'aspetto concernente il *lato critico*, disegnato nelle note Q 8, § 220, Q 11, §§ 12, 13, 59 e 62. In questo gruppo di note, la filosofia della praxis è configurata come «critica del senso comune», e quindi come «atteggiamento polemico» e «superamento del modo di pensare pre-esistente» (Q 8, § 220, marzo 1932).

Ai fini del nostro problema, occorre sottolineare che il lato critico verso il senso comune (c) rappresenta un aspetto intrinsecamente pedagogico della filosofia della praxis.

1.2. *L'educazione come articolazione della praxis*

La mia ipotesi è quella di identificare il pensiero pedagogico di Gramsci con un lato della filosofia della praxis (quello che abbiamo denominato come «critico») o, meglio, come questa intera filosofia vista dalla prospettiva di tale lato.

Per esporre tale prospettiva, occorrerebbe esaminare lo *sviluppo diacronico* dei passi pedagogici che si pongono in sintonia col lato critico della filosofia della praxis.

La chiave per intendere il rapporto tra tali passi e questo lato critico è quella della “traduzione”.⁷ Infatti, tale rapporto non comporta una subordinazione della pedagogia, la sua riduzione a una filosofia della praxis “applicata”, e nemmeno la sua identificazione gentiliana come una scienza filosofica. Piuttosto, il lato critico della filosofia della praxis può essere visto come una *traduzione* della problematica pedagogica e, correlativamente, la pedagogia può essere considerata come una *traduzione* di tale lato sul piano formativo.

La questione si chiarisce in due fondamentali note del Quaderno 4, appartenenti al gruppo delle note sulla scuola. La nota di prima stesura Q 4, § 50 (stesa nel novembre del 1930 e intitolata *La scuola unitaria*), nell’espone l’articolazione del sistema scolastico, recita:

Le elementari dovrebbero essere di tre-quattro anni e insegnare dogmaticamente (sempre in modo relativo) i primi elementi della nuova concezione del mondo, *lottando contro* la concezione del mondo data dall’ambiente tradizionale (folklore in tutta la sua estensione) oltre [a dare], s’intende, gli strumenti primordiali della cultura: leggere, scrivere, far di conto.⁸

Qui ritroviamo il motivo dell’educazione (e dell’istruzione) come *lotta contro*. La *lotta contro* «la concezione del mondo data dall’ambiente tradizionale», per insegnare i rudimenti di una «nuova concezione del mondo» (di una cultura avanzata).

La posizione di Q 4, § 50 viene ribadita nella successiva nota di prima stesura Q 4, § 55 (stesa nel novembre 1930 e intitolata *Il principio educativo nella scuola elementare e media*):

Nella scuola elementare due elementi si prestavano all’*educazione* dei bambini: le nozioni di scienza e i diritti e doveri del cittadino. [...] La “scienza” entrava in lotta con la concezione “magica” del mondo e della natura che il bambino assorbe dall’ambiente “impregnato” dal folklore: *l’insegnamento è una lotta contro il folklore*, per una concezione realistica [...].⁹

⁷ Nel Quaderno 11, lo “speciale” dedicato alla *Introduzione allo studio della filosofia*, troviamo due cruciali note di stesura unica, tra cui la prima è il § 47 (steso tra l’agosto e il dicembre 1932) e fa parte della sezione dedicata in questo Quaderno speciale al problema della *Traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofici*. Il concetto di “traducibilità” riveste una funzione cruciale nell’economia della filosofia della praxis gramsciana (vedi D. Boothman, *Traduzione e traducibilità*, in *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*, a cura di F. Frosini e G. Liguori, Roma, Carocci, 2004, pp. 247-66).

⁸ *QC*, p. 485, cors. mio.

⁹ *QC*, p. 498, cors. miei.

Qui troviamo espresso in modo lapidario il principio della formazione scolastica: «*l'insegnamento è una lotta contro il folklore*». Come dichiarato nella nota Q 4, § 50, la «lotta contro il folklore» si porta avanti insegnando (sia pure in modo transitoriamente dogmatico) una «nuova concezione del mondo», di carattere avanzato. In altre parole, l'educazione (l'istruzione, l'insegnamento) è sempre una lotta tra due concezioni del mondo: il folklore di cui è imbevuto l'ambiente, e la cultura superiore impartita dalla scuola. L'analogia con una lotta tra egemonie è evidente.¹⁰ Il problema generale di Gramsci riguarda la possibilità di trasformare una soggettività subalterna in una soggettività dirigente.

Vediamo come il discorso confluisce nella nota si prima stesura Q 8, § 220 con la filosofia della praxis in quanto critica del senso comune. Questo testo mostra il *lato pedagogico intrinseco della filosofia della praxis*, che risulta pienamente evidente leggendolo in base a quelli adesso esaminati:

Una filosofia della prassi non può presentarsi inizialmente che in atteggiamento polemico, come *superamento del modo di pensare preesistente*. Quindi come *critica del "senso comune"*.¹¹

La filosofia della praxis, quindi, ha anche un compito formativo: criticare il senso comune per favorire il superamento del modo di pensare diffuso, realizzando una riforma intellettuale e morale. Il rapporto tra filosofia e senso comune è analogo a quello tra insegnamento scolastico e folklore. Pertanto, filosofia della praxis e pedagogia appaiono analoghe, compiono almeno in parte un ufficio simile, e possono essere considerate come reciprocamente traducibili.

¹⁰ Il significato di quest'impostazione s'illumina con la nota di prima stesura Q 7, § 29 (stesa nel febbraio 1931; una delle note *Sul "Saggio popolare"* di Bucharin). In essa Gramsci rimprovera a Bucharin di aver omesso qualsiasi trattazione della «dialettica», e cercando i motivi di quest'assenza – inspiegabile sul piano teorico –, cita anche un fattore di tipo pedagogico: poiché il pensiero dialettico va contro il senso comune, esso è considerato ostico per la massa; ma così l'autore del *Saggio popolare* «realmente capitola dinanzi al senso comune e al pensiero volgare [...] L'ambiente ineducato e rozzo ha dominato l'educatore, il senso comune volgare si è imposto alla scienza e non viceversa: se l'ambiente è l'educatore esso deve essere educato a sua volta, ha scritto Marx, ma il *Saggio popolare* non capisce questa dialettica rivoluzionaria» (QC, p. 877).

¹¹ QC, p. 1080.

2. L'analisi dei presupposti pedagogici

Dobbiamo adesso porci la questione dei presupposti necessari affinché l'insegnamento come lotta contro il senso comune possa portare alla conquista di una cultura superiore, in grado di riscattare la soggettività subalterna verso la capacità da dirigenti.

Tali presupposti sono almeno due: uno riguarda il tipo di *rapporto pedagogico* necessario (per il quale ci concentriamo sulla nota Q 10 II, § 44); l'altro riguarda la relazione tra il sentire immediato che caratterizza il senso comune e la comprensione del sapere superiore (per il quale esaminiamo la nota Q 4, § 33).

2.1. La nota Q 10 II, § 44 e il Quaderno 10

A questo proposito, è fondamentale un passaggio della nota Q 10 II, § 44 (stesa tra agosto e dicembre 1932), circa il rapporto tra egemonia e pedagogia:¹²

Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico.¹³

Per cogliere il senso di questo *postulato pedagogico* è necessario ricontestualizzarlo nel quadro dell'intera nota Q 10 II, § 44 (la nota in questione, di stesura unica, è situata nel Quaderno 10, lo “speciale” dedicato alla filosofia di Benedetto Croce, e rappresenta un passaggio fondamentale dell'elaborazione della filosofia della praxis). Ne cito un ampio stralcio:

La cultura, nei suoi vari gradi, unifica una maggiore o minore quantità di individui in strati numerosi [...] che si capiscono tra loro in gradi diversi ecc. [...]. Da questo si deduce l'importanza che ha il “momento culturale” anche nell'attività pratica (collettiva): ogni atto storico non può non essere compiuto dall’“uomo collettivo”, cioè presuppone il raggiungimento di una unità “culturale-sociale” per cui una molteplicità di voleri disgregati, con eterogeneità di fini, si saldano insieme per uno stesso fine, sulla base di una (uguale) e comune concezione del mondo [...] Poiché così avviene, appare l'importanza della questione linguistica generale, cioè del rag-

¹² Seguo la numerazione di Gerratana. Il gruppo (Cospito, Francioni, Frosini *et al.*) che sta curando l'*Edizione nazionale* delle opere di Gramsci ha messo in discussione la numerazione delle due parti del Quaderno 10 proposta da Gerratana (si veda F. Frosini, *Quaderno 10. La filosofia di Benedetto Croce*, relazione al Seminario della IGS Italia sulla storia dei *Quaderni del carcere* (5 Giugno 2015), reperibile all'indirizzo <https://www.igsitalia.org/seminari/seminario-sulla-storia-dei-quaderni/62-quaderno-10>; consultato il 24 maggio 2025).

¹³ *QC*, p. 1331.

giungimento collettivo di uno stesso “clima” culturale. Questo problema può e deve essere avvicinato all'impostazione moderna della dottrina e della pratica pedagogica, secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente “scolastici” [...] Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico [...]

Perciò si può dire che la personalità storica di un filosofo individuale è data anche dal rapporto attivo tra lui e l'ambiente culturale che egli vuole modificare, ambiente che reagisce sul filosofo e, costringendolo a una continua autocritica, funziona da “maestro”.¹⁴

Veniamo adesso ad approfondire il senso del postulato.

In primo luogo, cosa intende Gramsci per «pedagogia moderna»? L'espressione compare fin dal Q 1, § 123 (nota di stesura unica, febbraio-marzo 1930):

Cercare l'origine storica esatta di alcuni principi della *pedagogia moderna*: la scuola attiva ossia la *collaborazione amichevole* tra maestro e alunno [...] Non si è tenuto conto che le idee di Rousseau sono una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei gesuiti e in quanto tale rappresentano un progresso: ma si è poi formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo Radice). La “spontaneità” è una di queste involuzioni.¹⁵

Nella nota Q 21, § 3 (intitolata *Gli “umili”*, luglio-dicembre 1934), poi, Gramsci avvicina il rapporto tra intellettuali tradizionali e “umili” al rapporto educativo della vecchia pedagogia:

Nell'intellettuale italiano l'espressione di “umili” indica un rapporto di protezione paterna e padreternale [...] il rapporto come tra adulto e bambino nella *vecchia pedagogia* [...].¹⁶

Nei Quaderni, Gramsci distingue una «vecchia pedagogia» (paternalistica e unidirezionale) da una «pedagogia moderna», fondata

¹⁴ QC, pp. 1330-31.

¹⁵ QC, p. 114, cors. miei.

¹⁶ QC, 2112, cors. mio.

sulla «collaborazione amichevole» tra maestro e allievo, e quindi su un rapporto «attivo e reciproco». Probabilmente, la fonte di questa concezione della «pedagogia moderna» è Giuseppe Lombardo-Radice (anche Urbani condivide questa opinione).¹⁷ Secondo il pedagogista catanese, infatti: «la collaborazione, intesa come compenetrazione delle anime, è il segreto della scuola».¹⁸ Questo carattere attivo e reciproco del rapporto pedagogico rimanda chiaramente a Gentile stesso. Pertanto, il riferimento della «pedagogia moderna» sembra essere quello della pedagogia neoidealista.

Tuttavia, Gramsci (Q 1, § 123) sostiene che la pedagogia moderna e la scuola attiva hanno subito «curiose involuzioni» nel pensiero di Gentile e Lombardo-Radice. Se questo rapporto è concepito dalla pedagogia moderna di Gentile e Lombardo-Radice come «attivo e reciproco», ma anche come una forma involuta in direzione metafisica, sembra emergere una contraddizione. Ma non è così. È necessario prestare attenzione al contesto del postulato: Gramsci scrive che il problema del raggiungimento di una unità culturale collettiva deve essere «avvicinato» al modo in cui la pedagogia moderna concepisce il rapporto pedagogico: «avvicinato», non «categorizzato»; cioè, paragonato, considerato simile. Gramsci, quindi, sta istituendo un'analogia tra il problema del raggiungimento dell'unità culturale collettiva e il rapporto educativo secondo la pedagogia moderna-attiva.

Da ciò, possiamo dedurre che nel postulato l'espressione «rapporto pedagogico» debba essere intesa in senso metaforico, nel modo in cui Gramsci attribuisce a questo termine. A questo proposito, egli presenta l'intero linguaggio come un continuo processo di metafore (Q 11, § 28).¹⁹ Particolarmente significative sono le note sul valore di metafora del concetto di *immanenza* (nella seconda stesura si vedano Q 11, §§ 24 e 28). Gramsci attribuisce al *Saggio* di Bucharin l'asserzione secondo la quale i primi teorici della filosofia della praxis usano il termine «immanenza» solo in senso metaforico. Nella nota Q 11, § 28 (giugno-dicembre 1932) osserva:

¹⁷ G. Urbani *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*, in A. Gramsci *La formazione dell'uomo*, a cura di Id., Roma, Editori Riuniti, 1967, p. 290 nota.

¹⁸ G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, Roma-Firenze, Bemporad, 1923, p. 20.

¹⁹ Per la metafora in Gramsci si veda P. Ives, *Language and Hegemony in Gramsci*, London, Pluto Press, 2004, pp. 84-89. Di Ives si veda anche la voce *Metafora* nel *Dizionario gramsciano 1926-1937*, a cura di G. Liguori e P. Voza, Roma, Carocci, 2009, *ad voc.*

Il termine immanenza nella filosofia della praxis ha un suo preciso significato, che si nasconde sotto la metafora e questo occorre definire e precisare [...] la filosofia della praxis continua la filosofia dell'immanenza, ma la depura di tutto il suo apparato metafisico e la conduce sul terreno concreto della storia. L'uso è metaforico solo nel senso che la vecchia immanenza è superata, è stata superata, tuttavia è sempre supposta come anello nel processo di pensiero da cui è nato il nuovo.²⁰

Propongo l'ipotesi che nel postulato l'effetto del carattere metaforico del «rapporto pedagogico» sia analogo a quello dell'uso metaforico di «immanenza»; cioè, depura tale rapporto dalle incrostazioni metafisiche (di cui era stato cosperso dal neoidealismo) per conferirgli una forma storica e concreta. Non si tratta di una mera comunione d'anime, ma di un rapporto attivo e reciproco in senso concreto; non di una sintesi spirituale a priori, ma di una dualità in cui il raggiungimento dell'unità culturale si pone come compito e come problema (come descritto nella Q 10 II, § 44).

Nel Quaderno 10, oltre a evidenziare la necessità di un *Anti-Croce* (esigenza posta anche in Q 8, § 235), si afferma che un *Anti-Croce* deve essere anche un *Anti-Gentile* (Q10 I, § 11, maggio 1932). La nota Q 10 II, § 44 può essere vista in questo contesto come la delimitazione di una pedagogia antigentiliana che superi dialetticamente quest'ultima e traduca il rapporto pedagogico dalla forma speculativa-metafisica a quella storico-concreta. In altre parole, concepire il rapporto pedagogico nel quadro della filosofia della praxis implica la sua traduzione dalla forma speculativa a quella realistica. A questo proposito, vi sarebbero altre considerazioni da fare, ma procediamo oltre.

2.2. *Dialettica sentire/sapere*

Esaminata la nota Q 10 II, § 44, ci si deve chiedere a quali condizioni sia possibile creare un rapporto pedagogico attivo, reciproco e dinamico-progressivo. Per affrontare questo problema dobbiamo fare un passo indietro ed esaminare la nota Q 4, § 33 (stesa nel settembre-ottobre del 1930), intitolata *Passaggio dal sapere al comprendere al sentire e viceversa dal sentire al comprendere al sapere*.

²⁰ QC, pp. 1438-39.

L'elemento popolare "sente" ma non comprende né sa; l'elemento intellettuale "sa" ma non comprende e specialmente non sente. [...] L'errore dell'intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire ed essere appassionato, cioè che l'intellettuale possa essere tale se distinto e staccato dal popolo [...] cioè senza sentire le passioni elementari del popolo, comprendendole, cioè spiegandole (e giustificandole) nella determinata situazione storica e *collegandole dialetticamente* [...] a una superiore concezione del mondo [...] il "sapere". Se l'intellettuale non comprende e non sente, i suoi rapporti col popolo-massa sono o si riducono a puramente burocratici, formali [...] se il rapporto tra intellettuali e popolo-massa, tra dirigenti e diretti, tra governanti e governati, è dato da una adesione organica in cui il sentimento passione diventa comprensione e quindi sapere (non meccanicamente, ma in modo vivente), allora solo il rapporto è di rappresentanza [...] si crea il "blocco storico".²¹

Questa nota espone un diagramma pedagogico, delineando le condizioni necessarie per guidare l'elemento popolare dalle passioni elementari (il mero «sentire») al «sapere», ossia dal folklore a una concezione culturale superiore. Se l'intellettuale è distaccato dal popolo e non condivide le sue passioni, non lo comprende e, di conseguenza, non riesce a connettere «dialetticamente» il sentimento popolare al «sapere». Per collegare dialetticamente il sentire popolare al sapere superiore, l'intellettuale deve essere in grado di comprendere il sentimento della massa, il che non è possibile se egli stesso non prova quelle passioni. Solo allora potrà comprendere come collegare dialetticamente quel sentimento al sapere e favorire la sua assimilazione da parte della massa popolare. Solo così l'elemento popolare potrà superare il proprio sentimento senza rinnegarlo, ma comprendendone il significato storico.

È importante sottolineare come questa posizione, relativa al nesso tra sentire e sapere, sia complementare a quella espressa dalle note esaminate in precedenza. Infatti, se in quelle note l'attività dell'intellettuale e del maestro è descritta come una "lotta contro" il senso comune e il folklore, nella presente nota si parla di "sentire come" l'elemento popolare. Queste due posizioni si richiamano reciprocamente. In altre parole, la lotta contro il senso comune e il folklore e la comprensione del sentire popolare (cioè, senso comune e folklore) sono aspetti del medesimo processo. Per lottare efficacemente con-

²¹ QC, pp. 451-52.

tro il senso comune, occorre comprenderlo (e quindi riuscire a sentire attraverso esso), poiché solo allora si potrà capire come collegare dialetticamente quel sentire comune al sapere.

Pertanto, se l'insegnamento è una lotta contro il folklore, questo non significa snobbarlo o disprezzarlo. Al contrario, l'insegnante deve considerare il folklore dell'ambiente come un punto di partenza per comprendere lo scolaro e trovare il modo di collegare dialetticamente la sua esperienza al sapere da acquisire.

3. *La dialettica dell'educazione*

Ora è necessario esaminare l'educazione come momento critico della filosofia della praxis, e in maniera più specifica l'educazione come praxis. Urbani attribuisce al processo educativo il carattere di un movimento dialettico.²² Secondo Urbani, per Gramsci l'educazione è un processo sociale che si inserisce nel complessivo sviluppo storico. E poiché quest'ultimo ha un andamento dialettico, anche l'educazione assume inevitabilmente questa forma. L'educazione fa parte della praxis, e ne condivide la struttura dialettica. Per chiarire la questione, accenniamo ai significati della dialettica in Gramsci.²³

3.1. *Dalla dialettica neoidealistica alla dialettica gramsciana*

Emilio Agazzi²⁴ rintraccia in Gramsci due critiche fondamentali alla dialettica crociana. In primo luogo, essa rimane esclusivamente concettuale, senza coinvolgere la realtà, e quindi meramente astratta (vedi nota di stesura unica Q 7, § 35). Ma è decisiva la seconda critica, che riguarda il modo stesso di concepire il processo dialettico (tesi-antitesi-sintesi). Secondo Gramsci, Croce attua un addomesti-

²² Cfr. Urbani *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*, p. 39.

²³ Sulla base delle leggi enunciate da Engels nella sua *Dialettica della natura*, Norberto Bobbio (*Saggi su Gramsci*, Milano, Feltrinelli, 1990) identifica due significati fondamentali del concetto di «dialettica»: quello di «azione reciproca» (la legge della compenetrazione degli opposti), e quello di «processo per tesi, antitesi, sintesi» (la legge della negazione della negazione). Nel primo caso, si parla di «rapporto», «relazione», «nesso» o «unità» dialettica/o; nel secondo di «processo», «movimento» o «svolgimento» dialettico. In Gramsci sono presenti entrambi i significati. Il primo significato ricorre a proposito del rapporto tra struttura e superstruttura, e nella dialettica tra intellettuali e massa, come termini che si influenzano a vicenda. Il secondo significato si lega, invece, alla dinamica del divenire storico in quanto questa procede per negazioni. A parere di Bobbio, questo secondo significato è quello cruciale in Gramsci, ed è quello che intendo esplorare.

²⁴ E. Agazzi, *Filosofia della prassi e filosofia dello spirito*, in *La città futura. Saggi sulla vita e il pensiero di Antonio Gramsci*, a cura di A. Caracciolo e G. Scalia, Milano, Feltrinelli, 1959, pp. 187-269.

camento del processo dialettico. Questa critica viene espressa in relazione alla problematica della rivoluzione passiva, prima nella nota di prima stesura Q 8, § 225, *Punti per un saggio su B. Croce*, e poi in modo più sistematico nella corrispondente nota di seconda stesura Q 10 I, § 6 (maggio 1932), *Croce e la tradizione storiografica italiana*, da cui citiamo:

Questa concezione fu definita da Edgar Quinet di “rivoluzione-restaurazione” che non è se non la traduzione francese del concetto di “rivoluzione passiva” interpretato “positivamente” dai moderati italiani.

L'errore filosofico (di origine pratica!) di tale concezione consiste in ciò che nel processo dialettico si presuppone “meccanicamente” che la tesi debba essere “conservata” dall'antitesi per non distruggere il processo stesso, che pertanto viene “preveduto”, come una ripetizione all'infinito, meccanica, arbitrariamente prefissata. [...] Nella storia reale l'antitesi tende a distruggere la tesi, la sintesi sarà un superamento, ma senza che si possa a priori stabilire ciò che della tesi sarà “conservato” nella sintesi.²⁵

Nella dialettica della rivoluzione passiva, si assume in maniera immotivata che la tesi sarà conservata, che l'antitesi non la toglierà. Ma questo è un addomesticamento della dialettica reale, nella quale l'antitesi tende invece a «distruggere» la tesi, e quindi conduce al suo «superamento».²⁶ Alcune note del Quaderno 15²⁷ delucidano la questione. Nella nota Q 15, § 11 (marzo-aprile 1933), Gramsci afferma:

[...] che ogni membro dell'opposizione dialettica debba cercare di essere tutto se stesso e gettare nella lotta tutte le proprie “risorse” politiche e morali, e che solo così si abbia un superamento reale, non era capito né da Proudhon né da Mazzini. Si dirà che non era capito neanche da Gioberti e dai teorici della rivoluzione passiva e “rivoluzione-restaurazione”, ma la questione cambia: in costoro la “incomprensione” teorica era l'espressione pratica delle necessità della “tesi” di sviluppare tutta se stessa, fino al punto di riuscire a incorporare una parte dell'antitesi stessa, per non lasciarsi “superare”, cioè nell'opposizione dialettica solo la tesi in realtà sviluppa tutte le sue possibilità di lotta, fino ad accaparrarsi

²⁵ QC, pp. 1220-21.

²⁶ In altre parole, se l'antitesi non tende a distruggerla, la tesi non viene superata ma solo ritoccata con elementi tratti dall'antitesi stessa. In Gramsci si fa così strada l'idea della possibilità di un doppio esito del processo dialettico, enunciata nella nota di prima stesura Q 9, § 133 (e ripetuta immutata nella corrispondente nota di seconda stesura Q 13, § 27).

²⁷ Si passa poi ai §§ 36 e 60.

i sedicenti rappresentanti dell'antitesi : proprio in questo consiste la rivoluzione passiva o rivoluzione-restaurazione.²⁸

E nella nota Q 15, § 62 (giugno-luglio 1933), si dice:

la concezione rimane dialettica, cioè presuppone, anzi postula come necessaria, un'*antitesi vigorosa* e che metta in campo tutte le sue possibilità di esplicazione.²⁹

Prestipino ha analizzato i due tipi di movimento dialettico individuabili in Gramsci, mostrando come nel suo pensiero la sintesi dialettica non costituisce un terzo elemento. Nella dialettica della rivoluzione passiva è *la tesi che si fa sintesi* (assorbendo alcuni elementi dell'antitesi); nella dialettica rivoluzionaria (attiva), invece, è *l'antitesi che si fa sintesi* (assimilando e assoggettando una parte della tesi).³⁰

La specificità della dialettica attiva è rappresentata da un'antitesi robusta, non suscettibile di essere assorbita molecularmente dalla tesi in forma subordinata.

3.2. L'educazione come processo dialettico

Sono d'accordo con Urbani: in Gramsci il *processo formativo ha la struttura di un movimento dialettico*, e possiede tale carattere in quanto l'*educazione* è *praxis sociale*. Inoltre, la filosofia della praxis è caratterizzata da un lato critico-pedagogico di *lotta contro* il senso comune, *per* una superiore concezione del mondo. Così come l'insegnamento scolastico è *lotta contro* il folklore, *per* una cultura più elevata.

In questo processo l'educazione – in quanto “*lotta contro*” – riveste il ruolo dell'*antitesi*. Cioè, l'educazione ha la forma di un processo dialettico in cui l'insegnamento di una cultura superiore rappresenta l'*antitesi* che lotta contro il senso comune-folklore, che costituisce la *tesi*. Secondo la forma attiva della dialettica, in un vero processo educativo è l'*antitesi che si fa sintesi*, ossia è la cultura superiore che sussume il senso comune e il folklore preesistente. Tuttavia, il senso comune (il folklore) dello scolaro, come quello del subalterno, rimane l'ineludibile punto di partenza del processo (la *tesi*); parimenti, il suo superamento non lo annulla ma lo ricomprende. Detto diversamente, un

²⁸ QC, p. 1768.

²⁹ QC, p. 1827.

³⁰ G. Prestipino, *Tradire Gramsci*, Milano, Teti, 2000, p. 120-21.

autentico processo educativo si configura come una dialettica rivoluzionaria della mentalità dello scolaro come del subalterno, come una riforma intellettuale e morale.

Presentiamo un modello (da prendere *cum grano salis*) del *processo educativo dello scolaro*. Il punto di partenza è costituito dal senso comune-folklore assorbito meccanicamente dallo scolaro nel proprio ambiente sociale, che determina le forme immediate del suo sentire e del suo pensare. Questo senso comune di cui è imbevuto lo scolaro può essere visto come la *tesi* da cui muove il processo dialettico. Il compito del maestro consiste innanzitutto nella comprensione del folklore dello scolaro con un atto di «filologia vivente».³¹ Si tratta, cioè, di capire la biografia sociale dello scolaro, il suo mondo di significati. Ma non per porre al centro dell'educazione questo suo mondo interiore, come avviene col puerocentrismo che caratterizza il movimento dell'educazione attiva. Questo atto di filologia vivente rappresenta, piuttosto, una condizione necessaria per poter concepire come connettere in modo dialettico la cultura superiore al senso comune, ossia l'antitesi alla tesi. Pertanto, comprendere la tesi – la morfologia folklorica in cui lo scolaro ha preso la sua forma attuale – rappresenta il presupposto per concepire in modo appropriato l'antitesi, ossia capire come deve essere messa in forma didattica la cultura superiore, affinché si ponga in collegamento dialettico col senso comune dello scolaro. Un collegamento fatto di continuità e discontinuità al tempo stesso. In questo modo, l'antitesi tende a farsi sintesi: la cultura superiore sussume il folklore e ne permette la comprensione. Nel corso di questo processo, nella misura in cui si realizza progressivamente questo superamento, il rapporto educativo col maestro si modifica nella direzione di una sempre maggiore autonomia dello scolaro. In questo modo, si compie la riforma intellettuale e morale dello scolaro. Estendendo questo processo a tutti gli scolari, si realizza un progresso culturale di massa. L'emancipazione dei subalterni segue un percorso analogo a questo, che qui non stiamo a seguire.

3.3. Gramsci come Anti-Gentile

Dobbiamo adesso esaminare l'origine dell'idea di *educazione come antitesi*. Possiamo avanzare l'ipotesi che la fonte sia Gentile. Più pre-

³¹ Q 11, § 25: *QC*, p. 1430.

cisamente, certi aspetti del pensiero pedagogico di Gramsci possono essere compresi nella prospettiva di un *Anti-Gentile* avanzata nella nota Q 10 I, § 11. In questo senso, i rilievi avanzati da Gramsci alla dialettica di Croce sono in parte validi anche per quella di Gentile, poiché anche nel filosofo di Castelvetro è la tesi a farsi fa sintesi, assimilando e sussumendo l'antitesi.

Nel saggio *La filosofia della prassi* (1899) Gentile sostiene che Marx propone una vera filosofia, espressa nelle *Tesi su Feuerbach*. Il centro di questa filosofia è rappresentato dalla terza tesi.³² È fondamentale la maniera in cui Gentile traduce la parte finale di tale tesi:

Il coincidere del variare dell'ambiente e dell'attività umana può essere concepito e inteso razionalmente soltanto come *prassi rovesciata*.³³

L'espressione *umwälzende Praxis*, letteralmente *prassi rovesciante* o *rivoluzionaria*, viene trasposta da Gentile con *prassi rovesciata*. Tale operazione ha uno scopo ben determinato: stabilire che la prassi (l'attività del soggetto rispetto all'oggetto) si rovescia sul soggetto stesso, ritornando in esso:

La prassi, che aveva come principio il soggetto e termine l'oggetto, *si rovescia*, tornando dall'oggetto (principio) al soggetto (termine). [...] Si tratta insomma del solito ritmo descritto già [...] dall'idealismo [...] Fichte diceva *tesi, antitesi, sintesi*.³⁴

Il termine del processo (la sintesi) rappresenta un ritorno sul soggetto (la tesi). Questo andamento riguarda anche l'educazione:

Il soggetto, l'attività pratica di Marx è la tesi; *le circostanze, l'educazione sono l'antitesi*; il soggetto modificato dalle circostanze e dall'educazione, la sintesi. [...]

³² Questa tesi sostiene che la concezione materialista, secondo cui gli uomini sono il prodotto dell'ambiente (e quindi dell'educazione) è unilaterale, poiché l'ambiente è a sua volta modificato dall'uomo e «l'educatore stesso deve essere educato». Se si dimentica ciò, si finisce per dividere la società in due parti, una delle quali è posta sopra l'altra (l'una educa, l'altra viene educata). In altre parole, Marx intende qui evidenziare il rapporto dialettico tra uomo e ambiente, tra soggetto e oggetto, e quindi l'esigenza di pensare il cambiamento della società come una «auto-trasformazione» (cfr. F. Frosini, *Il «ritorno a Marx» nei «Quaderni del carcere» (1930)*, in *Marx e Gramsci. Memoria e attualità*, a cura di G. Petronio e M. Paladini Musitelli, Roma, manifestolibri, 2001, pp. 33-68: 42), espressa nell'epilogo della tesi.

³³ G. Gentile, *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Milano, Garzanti, 1991, p. 146, cors. mio.

³⁴ Ivi, p. 159, primo cors. mio.

L'oggetto quindi (le circostanze, l'educazione) equivale al non essere hegeliano; la cui contraddizione intrinseca all'essere, produce il divenire dell'essere stesso, cioè del soggetto che viene, come si è detto, modificato dall'oggetto (circostanze, educazione).³⁵

In tale processo dialettico che parte dal soggetto come tesi, e torna sul soggetto stesso in quanto sintesi, *l'educazione si pone come l'antitesi*, promuovendo la trasformazione del soggetto-tesi.

Ma proprio su questo punto – nel ruolo antitetico dell'educazione rispetto al soggetto-tesi –, risiede tanto la similarità tra la posizione di Gramsci e quella di Gentile, quanto la loro differenza. In modo del tutto differente da Gramsci (nel quale è l'antitesi che si fa sintesi), in Gentile è la tesi (il soggetto) che si fa sintesi, poiché la prassi si rovescia e torna sul soggetto. Pertanto, l'antitesi – pur promuovendo un cambiamento del soggetto – non determina un rovesciamento della tesi. Questa differenza diviene perspicua quando Gentile mette a tema il rapporto del marxismo teorico col socialismo e il proletariato, asserendo che non è la teoria a incidere sul proletariato, ma soltanto certi suoi aspetti più semplici:

L'oggetto, cioè, non ritorna in quanto oggetto sul soggetto, ma pigliando una forma nuova, cioè facendosi soggettivo; adattandosi, per dirla più pianamente, alle menti del proletariato. Talché il socialismo in quanto propaganda è una mediazione tra l'oggetto e il soggetto (dove la negazione della negazione) [...] è insomma il divulgatore del pensiero di Marx fra i proletari accomodato alla mente di questi.³⁶

Il soggetto (la tesi), il proletariato, viene modificato dall'oggetto (l'antitesi), dalla teoria marxista, ma questo cambiamento è limitato, in quanto è l'oggetto che viene adattato alla mente del soggetto (anziché questa ad adattarsi all'oggetto). Detto diversamente, dato che l'intelletto dei proletari è limitato, può capire l'oggetto culturale marxista solo in versione divulgativa. In questo modo, i proletari possono avere accesso soltanto a una cultura da subalterni, adattata al loro livello intellettuale. Il soggetto non conosce una trasformazione profonda, una vera riforma intellettuale, poiché nel pensiero genti-

³⁵ *Ibidem*, cors. mio.

³⁶ *Ivi*, p.188.

liano l'*educazione* è antitesi, ma è la tesi (il soggetto) che si fa sintesi. L'antitesi (l'oggetto culturale) è assimilato dal soggetto entro la propria forma mentale, nella misura e nei limiti in cui si adatta ad essa. Pertanto, il soggetto concresce entro la propria forma, senza mutare natura. Infatti, in altra sede, Gentile afferma che "Non c'è afflato di maestro che [...] umanizzi mai alcun asino".³⁷

L'impostazione di Gramsci è completamente diversa. Il processo educativo ha una forma dialettica, e l'educazione (la cultura) rappresenta il momento dell'antitesi: l'insegnamento *lotta contro* il folklore. In Gramsci però è l'*antitesi (la cultura) che si fa sintesi*, determinando un cambiamento sostanziale del soggetto, una sua riforma intellettuale. Pertanto, il subalterno si può trasformare in un potenziale dirigente. Questo modo di concepire l'educazione trova espressione nella nota di stesura unica Q 7, § 29 (febbraio 1930), che riprende i termini della terza tesi *Su Feuerbach* circa l'omessa trattazione della dialettica da parte di Bucharin, poiché contraria al senso comune:

Egli realmente capitola dinanzi al senso comune e al pensiero volgare [...] L'ambiente ineducato e rozzo ha dominato l'educatore, il senso comune si è opposto alla scienza e non viceversa: se l'ambiente è l'educatore, esso deve essere educato a sua volta, ha scritto Marx, ma il *Saggio popolare* non capisce questa dialettica rivoluzionaria.³⁸

Si paragoni questo brano con quello gentiliano sull'assimilazione della teoria marxiana da parte del proletariato: la differenza è perspicua e altamente significativa. Il *Saggio popolare* di Bucharin procede esattamente nel modo indicato da Gentile: adatta la dottrina di Marx alle menti dei proletari, ossia al loro senso comune (trascurando la dialettica, in quanto estranea ad esso). Gramsci critica proprio questo genere d'operazione, in quanto rappresenta una resa dell'educatore al senso comune, che finisce per prevalere sulla cultura superiore, invece del contrario. Secondo Gramsci, il senso comune è la tesi e il sapere avanzato è l'antitesi, ed è l'antitesi che deve farsi sintesi. Qui cadono le posizioni pedagogiche che sostengono la necessità di adattare i contenuti culturali al livello degli studenti, come quella della

³⁷ G. Gentile, *Il concetto scientifico della pedagogia* (1900), in Id. *Educazione e scuola laica*, a cura di H. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 2003, p. 42.

³⁸ *QC*, p. 877.

personalizzazione dell'istruzione, riportata recentemente in auge. Posizioni che trattano certi studenti come Gentile e Bucharin volevano che fossero trattati i proletari. Imprigionandoli di fatto nel loro senso comune, nella loro subalternità. Questo riguarda particolarmente la trasformazione della soggettività subalterna in potenzialmente dirigente. Tale trasformazione, come si è visto, ha due condizioni: la comprensione da parte dell'educatore del sentire comune dell'educando, per connetterlo in modo dialettico al sapere superiore;³⁹ e un rapporto educativo reciproco, attivo e progressivo.

Conclusioni

Come Croce, Gentile ha trascritto la filosofia marxiana della praxis in forma speculativa. Gramsci si pone come *Anti-Gentile*: ritraduce la dialettica dell'educazione gentiliana nella forma della filosofia della praxis, ossia come una dialettica educativa storicamente concreta, volta alla trasformazione intellettuale dei subalterni.

L'attivismo, nella sua reazione romantica al gesuitismo e all'*epistemocentrismo* (che aveva trovato espressione esemplare nella *Pansofia* di Comenio), aveva elevato a principio il *puerocentrismo* rousseauiano, cadendo nell'opposta unilateralità.

Gramsci non pone il centro dell'educazione né nel soggetto che apprende, né nell'oggetto culturale, bensì nel loro rapporto dialettico, nel processo attraverso cui – muovendo dalla logica del soggetto – la logica dell'oggetto arriva a sussumere quella del soggetto. In questo processo dialettico vengono superate le unilateralità puerocentriche ed epistemocentriche. *La dialettica educativa di Gramsci è la dialettica dell'emancipazione dei subalterni.*

³⁹ Il superamento del senso comune non significa la sua soppressione, bensì la sua trasformazione in forme coerenti con la cultura superiore, e quindi la produzione di un nuovo senso comune, di un nuovo conformismo.

