

Rapporto pedagogico ed egemonia

Massimo Baldacci (Università di Urbino)

The essay examines the notion of the pedagogical relationship in Gramsci's Prison Notebooks. In this regard, the thesis is presented that the expression «Every relationship of "hegemony" is necessarily a pedagogical relationship» is to be understood metaphorically. In this way, in fact, the pedagogical relationship is freed from metaphysical conceptions to acquire a historical and concrete character. Moreover, the possibility of a dynamic and progressive approach to this relationship is linked to the notion of philosophy of praxis.

Hegemony; Pedagogical Relationship; Metaphor; Philosophy of Praxis.

Questo saggio¹ è dedicato al nodo concettuale tra egemonia e rapporto pedagogico nel pensiero di Gramsci, e segnatamente nei *Quaderni del carcere*. Tale nodo trova espressione in un passaggio della nota Quaderno 10 II, § 44 (GRAMSCI 1975, corsivo mio):

«Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico».

(al quale da qui in avanti mi riferirò come al *postulato pedagogico* di Gramsci).

La rilevanza di questo passaggio è stata evidenziata da alcuni dei maggiori interpreti di Gramsci dell'area della pedagogia, come URBANI (1967) e BROCCOLI (1972). Essi tendono però a decontestualizzarlo dalla nota in questione e a cadere in una sua sovrainterpretazione. Broccoli lo tratta nei termini di una doppia implicazione (come si concludesse con: *e viceversa*). Urbani asserisce invece che: «Gramsci presenta il rapporto pedagogico, in senso stretto, come *analogicamente esemplare* del modo come deve essere impostato ogni tipo di rapporto d'egemonia» (1967, p. 69). Queste interpretazioni sono compiute senza alcuna argomentazione di sostegno. Occorre perciò rileggere il *postulato pedagogico* collocandolo nelle cornici testuali entro le quali si chiarisce il suo senso:

¹ Un'altra versione di questo scritto è stata pubblicata su "Critica marxista", 5/6 2021.

la nota Quaderno 10 II, § 44, il *Quaderno 10*, e ovviamente l'intero *corpus* dei *Quaderni*.

La nota Quaderno 10 II, § 44 (una nota di tipo B) in cui compare il *postulato* è situata nel Quaderno 10², il *Quaderno speciale* dedicato alla filosofia di Benedetto Croce. Per Gramsci, misurarsi con la filosofia di Croce rappresenta un passaggio fondamentale dell'elaborazione della *filosofia della praxis*, di portata analoga al confronto che Marx ebbe col pensiero di Hegel. La nota Quaderno 10 II, § 44 costituisce un momento di questa elaborazione, e va perciò interpretata secondo tale criterio. Vediamone un'ampia porzione:

«Posta la filosofia come concezione del mondo e l'operosità filosofica non concepita più [solamente] come elaborazione “individuale” di concetti sistematicamente coerenti ma inoltre e specialmente come lotta culturale per trasformare la “mentalità” popolare e diffondere le innovazioni filosofiche che si dimostreranno “storicamente vere” nella misura in cui diventeranno concretamente cioè storicamente e socialmente universali, la questione del linguaggio e delle lingue “tecnicamente” deve essere posta in primo piano. [...] Linguaggio significa anche cultura e filosofia (sia pure nel grado di senso comune) [...] 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 raggiungimento 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

² Sul *Quaderno 10* si veda FROSINI 2015, MUSTÈ 2020.

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”. Così si è avuto che una delle maggiori rivendicazioni dei moderni ceti intellettuali nel campo politico è stata quella delle così dette “libertà di pensiero e di espressione del pensiero (stampa e associazione)” perché solo dove esiste questa condizione politica si realizza il rapporto di maestro-discepolo nei sensi più generali su ricordati e in realtà si realizza “storicamente” un nuovo tipo di filosofo che si può chiamare “filosofo democratico”, cioè del filosofo convinto che la sua personalità non si limita al proprio individuo fisico, ma è un rapporto sociale attivo di modificazione dell’ambiente culturale».

La prima parte di questa nota enuncia il *problema* della promozione dell’unità linguistico-culturale, necessaria per realizzare pratiche collettive, avendo posto preliminarmente che l’ufficio dell’attività filosofica è quello di combattere contro il senso comune popolare a favore di nuove concezioni culturali.

La seconda parte ha il valore di un’*impostazione* di tale problema: esso va avvicinato al rapporto maestro/scolaro, in quanto attivo e reciproco; ma il rapporto pedagogico esiste in tutta la società (non solo a scuola); poiché ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico. In altre parole, poiché il rapporto egemonico tra intellettuali e masse è simile a un rapporto pedagogico, se si vuole promuovere una trasformazione della mentalità popolare per diffondere una nuova cultura, tale rapporto va inteso secondo la pedagogia moderna: come attivo e reciproco.

La terza parte illustra la *soluzione* del problema, dispiegando l’analogia messa alla base della sua impostazione: il rapporto egemonico va visto *attraverso* il rapporto pedagogico. Pertanto, per realizzare l’unità linguistico-culturale, il rapporto tra intellettuale e ambiente sociale deve assumere la forma di un rapporto pedagogico attivo e reciproco, secondo il quale egli si lascia a sua volta educare dall’ambiente sociale (la derivazione dalla *Terza Tesi su Feuerbach* appare evidente).

Questo approdo della nota si comprende come soluzione del problema posto: trasformare la mentalità popolare per raggiungere una unità culturale. Allora, il processo di cambiamento va modulato in funzione

dell'avvicinamento a questa meta. Così come il maestro deve regolare il rapporto con lo scolaro in base ai progressi di questi.

Chiarito il contesto argomentativo entro cui si colloca il *postulato*, occorre adesso approfondirne alcuni aspetti.

Come prima cosa, occorre cercare di capire cosa intende Gramsci per “pedagogia moderna”? Nella nota Quaderno 1, § 123 (nota B) (corsivi miei), egli scrive:

«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...».

Nella nota Quaderno 21, § 3 (intitolata *Gli “umili”*), Gramsci accosta invece il rapporto educativo della vecchia pedagogia al rapporto tra intellettuali tradizionali e “umili”:

«Nell'intellettuale italiano l'espressione di “umili” indica un rapporto di protezione paterna e padreterale [...] il rapporto come tra adulto e bambino nella *vecchia pedagogia* [...] o peggio ancora da esercito della salute anglosassone verso i cannibali della Papuasias».

In altre parole, Gramsci distingue tra una «vecchia pedagogia» (paternalistica e unidirezionale) e una «pedagogia moderna», basata sulla «collaborazione amichevole» maestro/allievo (e quindi su un rapporto «attivo e reciproco»). Da dove viene questa maniera di vedere la «pedagogia moderna»? Il riferimento alla “collaborazione amichevole” porta a ritenere che la fonte sia Giuseppe Lombardo-Radice. Anche URBANI (1967, p. 290, nota 51) è di questo avviso. Infatti, il pedagogista catanese scrive: «la *collaborazione*, nel senso di compenetrazione di anime, è il segreto della scuola» (LOMBARDO RADICE 1929, p. 11).

Occorre poi chiedersi quale sia la fonte del carattere attivo e reciproco attribuito al rapporto pedagogico. A questo proposito, si deve guardare allo stesso Gentile. Infatti, nei *Preliminari allo studio del fanciullo*, in

merito al rapporto educativo come sintesi a priori egli scrive: «Alla luce di tale rapporto l'educatore appare "educatore-educando" e l'educando "educando-educatore" non già per un gioco o un bisticcio di vuote parole, ma secondo quel concetto dell'unico processo spirituale, per cui educatore ed educando si svolgono; e nell'atto in cui si vengono svolgendo, ogni loro dualità si risolve e svanisce» (GENTILE 1969 [1924], p. 8).

Lo stesso Benedetto Croce, in una intervista rilasciata a Pancrazi sul «Resto del Carlino» (29 agosto 1920, all'epoca in cui Croce era ministro; in TOGNON 1990, p. 372), individua nella reciprocità del rapporto educativo l'aspetto caratterizzante della pedagogia del Gentile:

«Il nuovo principio [della pedagogia del Gentile] è che nell'atto dell'insegnamento non esistono più né il maestro né lo scolaro come individui distinti (lo scolaro si trasforma in virtù del maestro, e anche il maestro in virtù dello scolaro e impara dallo scolaro) e ha luogo un unico processo spirituale di cui la vera autrice e promotrice è la storia dello spirito, la storia del mondo...».

(si noti però come Croce interpreti lo "spirito" in senso storicista più che metafisico, come Gentile). E poco prima aveva dichiarato «uomini come il Gentile [...] hanno creato una dottrina pedagogica che è ormai un vanto italiano» passaggio che sottolinea – se non l'adesione – almeno l'approvazione da parte di Croce della dottrina pedagogica del Gentile, sebbene intesa secondo una intonazione storicista³. Pertanto, il

³ Come è noto, Croce non si è mai occupato direttamente di pedagogia, e non ne aveva mai apprezzato molto gli studi – liquidandola come una Musa bonaria (nel saggio del 1903 su De Amicis) –, preferendo lasciarla al Gentile e ai suoi scolari. L'elemento storicista ed etico-politico potrebbe però rappresentare il principio secondo cui ricostruire una pedagogia implicita nel suo pensiero (per un tentativo in questo senso, si veda CAMBI 2014); in ogni caso egli assolvette indubbiamente a una funzione di educazione nazionale, che fa tutt'uno con il ruolo egemonico-culturale attribuitogli da Gramsci. La sua pedagogia implicita trova comunque un limite rilevante nelle sue prese di posizione rispetto alla formazione scolastica, con la sua adesione alla necessità (sostenuta anche dal Gentile) di una educazione religiosa nella scuola elementare, che viene criticata aspramente da Gramsci come una rinuncia a una educazione del popolo di tipo progressista, e come un tentativo di mantenerlo in una condizione di

riferimento della «pedagogia moderna» pare da individuarsi nella pedagogia neoidealista.

Tuttavia, Gramsci (Quaderno 1, § 123) asserisce che la pedagogia moderna ha subito «curiose involuzioni» nel pensiero di Gentile e del Lombardo-Radice. Infatti, Lombardo Radice segue Gentile nel considerare il rapporto pedagogico come una comunione spirituale o compenetrazione d'anime.

Gramsci considera questa maniera di vedere il rapporto pedagogico come una caduta metafisica. Allora, sorge però la questione del valore da attribuire al *postulato*, nel quale il rapporto di egemonia è posto come un rapporto educativo concepito secondo la pedagogia moderna. Se tale rapporto è visto dalla pedagogia moderna di Gentile e Lombardo Radice come «attivo e reciproco», ma secondo una forma metafisica, sembrerebbe crearsi una contraddizione. Per cogliere come il discorso di Gramsci sia invece coerente, è necessario riferirsi al co-testo del postulato: il problema del raggiungimento di una unità culturale collettiva deve essere *avvicinato* al modo in cui la pedagogia moderna concepisce il rapporto pedagogico: non “categorizzato”, bensì “avvicinato”: cioè paragonato. In altre parole, Gramsci pone una analogia tra il raggiungimento dell'unità culturale collettiva e il rapporto educativo secondo la pedagogia moderna.

Si può allora avanzare l'ipotesi che nel postulato l'espressione «rapporto pedagogico» vada intesa *in modo metaforico*, secondo il significato attribuito da Gramsci a questo termine⁴.

subalternità. Per quanto riguarda la politica scolastica, Croce si era schierato a più riprese dalla parte di Gentile, sia nella difesa della scuola classicista, sia nell'esigenza di introdurre un sistema di esami d'accesso per sfrondarne la frequenza e tutelarne la severità e la qualità, in linea con le esigenze della formazione di una classe dirigente nazionale (cfr. TOGNON 1990, pp. 130-33, 273-75).

⁴ Altrove (BALDACCI 2019) ho ipotizzato invece il riferimento alla prospettiva gramsciana della *traducibilità-traduzione* dei linguaggi. In tale prospettiva, rapporto egemonico e rapporto pedagogico sarebbero espressioni reciprocamente traducibili del lessico politico e pedagogico, esprimerebbero cioè lo stesso problema-significato in due linguaggi diversi. Si trattava, come l'attuale, un'ipotesi di lavoro; ipotesi che rappresentano tentativi di trovare la chiave d'accesso al senso del testo gramsciano.

A questo proposito, sono significative le note sul valore di metafora del concetto di *immanenza*⁵.

Nella nota Quaderno 11, § 24 Gramsci, dopo aver asserito che secondo Bucharin i primi teorici della filosofia della praxis usarono il termine “immanenza” solo in senso metaforico, osserva:

«Il linguaggio, intanto, è sempre metaforico. [...] Il linguaggio attuale è metaforico per rispetto ai significati e al contenuto ideologico che le parole hanno avuto nei precedenti periodi di civiltà».

E continua:

«Ma è possibile togliere al linguaggio i suoi significati metaforici ed estensivi? È impossibile. [...] Il nuovo significato metaforico si estende con l'estendersi della nuova cultura...».

Nella nota C Quaderno 11, § 28, dopo aver ribadito che secondo Bucharin l'uso di “immanenza” nella filosofia della praxis ha un carattere “metaforico”, Gramsci scrive:

«Di solito quando una nuova concezione del mondo succede a una precedente, il linguaggio precedente continua ad essere usato, ma appunto viene usato metaforicamente. Tutto il linguaggio è un continuo processo di metafore...».

E poi:

«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

⁵ Per Gramsci l'intero linguaggio rappresenta un continuo processo di metafore (Quaderno 11, § 28). LAKOFF, JOHNSON (2004) hanno espresso una concezione simile, attribuendo al nostro sistema concettuale fondamenti metaforici. Per la metafora in Gramsci si veda IVES 2004, pp. 84-89 e 2009.

stata superata, tuttavia è sempre supposta come anello nel processo di pensiero da cui è nato il nuovo».

Esaminiamo allora l'uso metaforico di «rapporto pedagogico» nel *postulato*. Il significato delle parole muta nella storia; perciò, il significato attuale è relativo a una fase di tale mutamento, e il suo uso metaforico ne evidenzia il tendenziale superamento. Tra gli anni Venti e gli anni Trenta, il significato dell'espressione «rapporto educativo» è influenzato dalla diffusione della pedagogia neoidealista, secondo una vulgata che lo riduce a formule schematiche, pur mantenendone l'astrattezza⁶.

Si può azzardare che nel *postulato* l'effetto del carattere metaforico dell'espressione «rapporto pedagogico» sia analogo a quello dell'uso metaforico di «immanenza». Tale rapporto viene cioè privato di connotati metafisici per conferirgli caratteri storici (mondani): non astratta sintesi spirituale, bensì concreto rapporto, attivo e reciproco; non sintesi a priori, bensì dualità la cui composizione non è assicurata, ma rappresenta un problema (e come tale è posta nella Quaderno 10 II, § 44).

Uso metaforico, pertanto, vuol dire che l'espressione «rapporto pedagogico» non deve essere intesa secondo il significato allora attuale, vulgato da una metafisica involuta, ma secondo quello che nasce con la nuova concezione del mondo, con la filosofia della praxis.

⁶ Antonio Banfi nelle sue *Divagazioni pedagogiche a proposito di un concorso magistrale* (BANFI 1986 [1928]) asserisce che i maestri «hanno un'idea generica dell'ideale educativo e delle potenzialità spirituali del fanciullo – *il bimbo, ripetono, è un piccolo artista...*» (ossia, la vulgata della concezione di Lombardo-Radice), inoltre si tende a concepire «la risoluzione dei singoli problemi, offerti dalla realtà educativa in termini concreti, secondo l'ideale unità dell'atto spirituale, che tradotto nella sfera pratico-normativa doveva apparire come astratta immediatezza – da qui il risorgere dell'intuizionismo, del sentimentalismo e del genialismo pedagogico» (pp. 150, 153); in altre parole, i problemi educativi sono risolti in via meramente astratta. Lo stesso Lombardo Radice nel tardo scritto *Pedagogia e preparazione dei maestri* (1938, anno della sua morte) notava amaramente come la pedagogia idealista, particolarmente dopo la soppressione del tirocinio nell'Istituto magistrale, avesse prodotto una «inflazione teoretica» che aveva portato a una pedagogia astratta e ridotta in formule, e che permetteva di «affidarsi all'estro della propria ignoranza, con la speciosa ragione che *il metodo è il maestro*» (LOMBARDO RADICE 1951, p. 235).

GENTILE (1899), muovendo dalla sua interpretazione della *Terza Tesi su Feuerbach*, aveva tradotto il rapporto pedagogico in termini metafisici. Pertanto, occorre compiere rispetto a Gentile un'operazione analoga a quella effettuata con Croce (l'Anti-Croce deve essere anche un Anti-Gentile: Quaderno 10 I, § 11): ritrascrivere la sua traduzione speculativa in termini storico-concreti.

L'interazione metaforica⁷ del "rapporto pedagogico" col lemma "egemonia" porta dunque a depurarne il senso da incrostazioni metafisiche, per restituirgli un carattere storico-concreto.

La concezione storico-concreta del rapporto pedagogico coltivata da Gramsci traspare da un passaggio della lettera del 30 dicembre 1929 alla moglie Giulia (GRAMSCI 2013, p. 301), nella quale – dopo averle rimproverato una concezione spontaneista dello sviluppo infantile – egli scrive:

«Io invece penso che l'uomo è tutta una formazione storica ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna) e solo questo penso: che altrimenti si cadrebbe in una forma di trascendenza o di immanenza».

L'effetto dell'interazione metaforica riguarda però anche il lato dell'egemonia. A questo proposito, abbiamo già evidenziato che nella nota Quaderno 10 II, § 44 la lotta culturale per modificare la mentalità popolare implica un rapporto egemonico intellettuale/massa analogo a un rapporto pedagogico attivo e reciproco. Come aveva visto BROCCOLI (1972, p. 139), la delucidazione del nesso tra egemonia e rapporto pedagogico richiede però di connettere altre note con questa.

A questo proposito, Broccoli legge il postulato insieme a un passaggio della nota Quaderno 11, § 12, dalla quale – a suo avviso – trasparirebbe una visione dinamica e progressiva del rapporto egemonico:

«Il processo di sviluppo è legato a una dialettica intellettuali-massa; lo strato degli intellettuali si modifica quantitativamente e qualitativamente, ma ogni sbalzo verso una nuova "ampiezza" e complessità dello strato degli intellettuali è legato a un movimento analogo nella massa dei semplici, che si innalza verso livelli superiori di cultura e allarga simultaneamente la sua cerchia di influenza, con punte individuali o anche di gruppi più o meno importanti verso lo strato

⁷ Sulle teorie della metafora si veda BLACK 1962, CACCIARI 1991, LORUSSO 2003.

degli intellettuali specializzati».

Su questa base, Broccoli asserisce che «L'esigenza dell'egemonia non può non tenere conto dei cambiamenti intervenuti nelle masse, che devono modificare il modo concreto con cui essa si pone» (BROCCOLI 1972, p.140). Il rapporto egemonico, cioè, si modifica in funzione dei cambiamenti che esso stesso suscita, verso modalità gradualmente più avanzate di partecipazione consapevole da parte delle masse.

Secondo Broccoli, questa dialettica è propria del rapporto pedagogico. Il carattere dialettico del rapporto egemonico rinvia, perciò, ai «mutamenti reciproci che intervengono nell'azione dei termini del rapporto pedagogico» (ivi, p. 145), per cui «il maestro assume configurazioni diverse e diversi ruoli in relazione al progressivo arretramento del folklore» (*ibid.*). In altre parole, il rapporto pedagogico, oltre ad essere attivo e reciproco, si pone anche in modo dinamico e progressivo.

Broccoli, però, estrae la citazione della nota Quaderno 11, § 12 senza inquadrarla nel suo co-testo. Così, il rapporto egemonico-pedagogico appare *naturaliter* dinamico e progressivo. Ma questo è un fraintendimento della questione. Se si ricolloca il passaggio estrapolato da Broccoli nel suo co-testo, il rapporto egemonico mostra di poter assumere tale carattere dinamico-progressivo solo se è visto nel quadro della filosofia della praxis, perché soltanto allora esso è diretto al superamento della divisione tra dirigenti e diretti. Infatti, nella stessa nota Quaderno 11, § 12 (sub-nota IV), il passaggio citato da Broccoli è preceduto da altri passaggi rilevanti (che egli non riporta), e in particolare dalla seguente premessa:

«La posizione della filosofia della praxis è antitetica a quella cattolica: la filosofia della praxis non tende a mantenere i “semplici” nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita».

Sulla base di tale premessa, il passo citato da Broccoli (che riporto di nuovo per comodità) assume un senso diverso e maggiormente specifico, poiché la dialettica progressiva intellettuali-massa mostra allora di appartenere alla *filosofia della praxis*:

«Il processo di sviluppo è legato a una dialettica intellettuali-massa; lo strato

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

Il rapporto egemonico, perciò, non è *naturaliter* progressivo come appare a Broccoli. Soltanto la connessione con la *filosofia della praxis* rende dinamico e progressivo il rapporto egemonico, in quanto solo tale filosofia è tesa al superamento della divisione tra dirigenti e subordinati. Lo stesso si può dire per il rapporto pedagogico, che non è *naturaliter* dinamico e progressivo, neanche se ha un profilo reciproco come nella pedagogia di Gentile e Lombardo Radice. Piuttosto, il rapporto pedagogico gentiliano rappresenta una involuzione della moderna pedagogia: è sì reciproco, ma non è dinamico e progressivo, bensì retrivo, perché tende a imprigionare il popolo nella forma di senso comune rappresentata dalla religione cattolica. Pertanto, il pensiero pedagogico gentiliano:

«non è altro che una derivazione del concetto che la “religione è buona per il popolo” (popolo = fanciullo = fase primitiva del pensiero cui corrisponde la religione ecc.) cioè la rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo» (GRAMSCI 1975, p. 1367).

Possiamo allora concludere che per elevarsi a un carattere pienamente progressivo, teso all’emancipazione, la connessione tra egemonia e rapporto pedagogico va posta nella cornice della *filosofia della praxis*.

Riferimenti bibliografici

BALDACCI, MASSIMO, 2017

Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci, Carocci, Roma.

Id., 2019, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli, Milano.

BANFI, ANTONIO, 1986 (1928)

Il problema della pedagogia. Divagazioni filosofiche a proposito di un concorso magistrale, ora in Id., *Opere. Vol. VI. Pedagogia e filosofia dell’educazione*, a cura di G. M. Bertin, L. Sichirolo, Istituto Antonio Banfi – Regione Emilia-Romagna, Bologna, pp. 281-90.

BARATTA, GIORGIO, 2000

Le rose e i quaderni. Saggio sul pensiero di Antonio Gramsci, Gamberetti, Roma.

BLACK, MAX, 1962

Models and Metaphors, Ithaca, New York.

BORGHI, LAMBERTO, 1953

I problemi dell'educazione, La Nuova Italia, Firenze.

BROCCOLI, ANGELO, 1972

Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia, La Nuova Italia, Firenze.

BUTTIGIEG, JOSEPH A., 2005

Educazione ed egemonia, in Medici, Rita (a cura di), *Gramsci il suo il nostro tempo*, Clueb, Bologna, pp. 57-66.

CACCIARI, CRISTINA (A CURA DI), 1991

Teorie della metafora, Raffaello Cortina, Milano.

COSPITO, GIUSEPPE, 2011a

Verso l'edizione critica e integrale dei "Quaderni del carcere", "Studi Storici", 4.

ID., 2011b

Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei "Quaderni del carcere" di Gramsci, Bibliopolis, Napoli.

FERRIÈRE, ADOLPHE, 1961 (1929)

La scuola attiva, Giunti, Firenze.

FRANCIONI, GIANNI — GIASI, FRANCESCO (A CURA DI), 2020

Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni, Viella, Roma.

FROSINI, FABIO, 2015

Quaderno 10. La filosofia di Benedetto Croce, Igs Italia. Seminario sulla Storia dei *Quaderni del Carcere* (5 Giugno), reperibile all'indirizzo <https://www.igsitalia.org>.

ID., 2020

Egemonia borghese ed egemonia proletaria nei Quaderni del carcere, in FRANCIONI — GIASI 2020, pp. 279-300.

GABELLI, ARISTIDE, 1948 (1878)

Il metodo di insegnamento, La Nuova Italia, Firenze.

GENTILE, GIOVANNI, 1899

La filosofia di Marx. Studi critici, in GENTILE 1991.

ID., 1900

Il concetto scientifico della pedagogia, in GENTILE 2003.

ID., 1969 (1924)

Preliminari allo studio del fanciullo, Sansoni, Firenze 1969.

ID., 1982 (1912)

Sommario di pedagogia come scienza filosofica, Vol. I *Pedagogia generale*, Sansoni, Firenze.

ID., 1991

Opere filosofiche, a cura di E. Garin, Garzanti, Milano.

ID., 2003 (1931)

Educazione e scuola laica, a cura di H. Cavallera, Le Lettere, Firenze.

GRAMSCI, ANTONIO, 1975

Quaderni del carcere, edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino.

ID., 2013

Lettere dal carcere, a cura di A.A. Santucci, Sellerio, Palermo.

HAUG, WOLFGANG F., 2001

Materialismo storico e filosofia della prassi, in PETRONIO — PALADINI MUSITELLI 2001, pp. 81-97.

IVES, PETER, 2004

Language and Hegemony in Gramsci, Pluto Press, London.

ID., 2009

Metafora, in LIGUORI — VOZA 2009, pp. 534-36.

LAKOFF, GEORGE, JOHNSON, MARK, 2004

Metafora e vita quotidiana, Bompiani, Milano.

LIGUORI, GUIDO, 2012

Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattito e polemiche, Editori Riuniti, Roma.

LIGUORI, GUIDO, VOZA, PASQUALE (A CURA DI), 2009

Dizionario gramsciano. 1926-1937, Carocci, Roma.

LOMBARDO RADICE, GIUSEPPE, 1929

Educazione e diseducazione, Bemporad, Roma/Firenze.

ID., 1951 (1938)

Pedagogia e preparazione dei maestri, ora in Id., *Didattica viva. Problemi ed esperienze*, a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, pp. 229-50.

ID., 1954 (1912)

Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale, Sandron, Palermo.

LORUSSO, ANNA MARIA, 2003

Metafora e conoscenza, Bompiani, Milano.

MANACORDA, MARIO ALIGHIERO, 1970

Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo, Armando, Roma.

MASSA, RICCARDO, 1975

La scienza pedagogica, La Nuova Italia, Firenze.

MUSTÈ, MARCELLO, 2020

Le note su Croce e la genesi del Quaderno 10, in FRANCIONI — GIASI 2020, pp. 301-22.

PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH, 1967 (1826)

Il canto del cigno, La Nuova Italia, Firenze.

PETRONIO, GIUSEPPE — PALADINI MUSITELLI, MARINA (A CURA DI), 2001

Marx e Gramsci. Memoria e attualità, Manifestolibri, Roma.

RAGAZZINI, DARIO, 2002

Leonardo nella società di Massa. Teoria della personalità in Gramsci, Moretti Honegger, Bergamo.

TOGNON, GIUSEPPE, 1990

Benedetto Croce alla Minerva, La Scuola, Brescia.

URBANI, GIOVANNI, 1967

Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci, Introduzione a A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, a cura di Giovanni Urbani, Editori Riuniti, Roma.