

Per una pedagogia militante.
Il pensiero di Gramsci
a confronto con la Pedagogia Speciale

For a militant pedagogy.
The thought of Gramsci
faced with the Special Pedagogy

Alessandra M. Straniero

University of Calabria, alessandra.straniero@unical.it

Gramsci's pedagogical thought is experiencing a renewed interest in Italy, reflecting the fact that the Gramscian reflection represents for the pedagogy a basin of reflection and planning of educational practices still very current and fruitful. The re-emergence of these aspects of the Sardinian thinker's production reactivates the connection between politics and pedagogy, a crucial point for every pedagogical theory that together provides the specificities of this knowledge with practice. The article outlines the possible intersection between the pedagogical thought of Gramsci and the instances of Special Pedagogy as knowledge with a high political content, which refers to the idea of the possible and of social inclusion, capable of going "beyond subalternity".

Key words: Gramsci, Special Pedagogy, Disability, School, Education.

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

79

Il rinnovato interesse degli ultimi anni per il Gramsci pedagogista fa ben in un'archiviazione di quella lunga stagione che ha visto il pensatore sardo esclusivamente come teorico, organizzatore politico e rifondatore del PCI. L'operazione di Togliatti nell'immediato dopoguerra che trasforma Gramsci in una sorta di monumento nazionale, sulle cui spalle costruire il nuovo Partito Comunista, ha comportato una serie di tradimenti del suo pensiero, primo fra tutti quello di realizzare una separazione fra politica e cultura – che invece in Gramsci sono legate in maniera inscindibile. Togliatti si è adoperato per costruire una mitologia proletaria e delle sottoculture dei gruppi subalterni, lasciando l'egemonia culturale saldamente in mano agli intellettuali (Benedetti, Coccoli, 2018, pp. 256 sgg.). Questi spostamenti del pensiero di Gramsci hanno prodotto molteplici letture e interpretazioni, tutte più o meno lontane dalle intenzioni del pensatore sardo, o comunque in grado di prendere in considerazione solo delle porzioni delle sue riflessioni, depotenziandone l'enorme portata politica e rivoluzionaria. Fino ad arrivare, negli anni Sessanta, addirittura a chi lo ha liquidato come un conservatore (Asor Rosa, 1965). Solo nel 1967 qualcosa inizia a muoversi, cambiamento probabilmente stimolato da una crisi del Partito. In quell'anno esce per gli Editori Riuniti, la casa editrice del PCI, *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, una raccolta di testi gramsciani curata da Giovanni Urbani. Si tratta del primo volume nel quale vengono riportati, come afferma Maltese, “momenti dell'elaborazione gramsciana fino ad allora non considerati dai commentatori pedagogici” (2010, p. 68). Nella prefazione Urbani insiste particolarmente sul legame tra politica e pedagogia in Gramsci: la politica, infatti, è intesa da Gramsci come l'attività grazie alla quale si realizza la coincidenza fra conoscenza e azione. Nonostante questa diversa lettura del suo pensiero pedagogico, Gramsci è stato escluso dalle letture guida del movimento del Sessantotto italiano, poiché la sua figura veniva ancora largamente sovrapposta al PCI e a Togliatti¹.

Dalla metà degli anni Ottanta, come afferma Franco Cambi, in Italia, a differenza che nel resto del mondo, dove il suo pensiero pedagogico non ha mai conosciuto un declino di parola e di attenzione – anzi rappresenta il pensatore italiano più conosciuto e studiato (Liguori, 2009) –, cala il “grande silenzio” intorno al Gramsci pedagogista. Cambi attribuisce i motivi di questo oscuramento a una incapacità di rinnovare la lettura del pensiero pedagogico gramsciano e alla presenza nella società di problemi e slogan pedagogici non gramsciani, vale a dire non politici, ma tecnologici, soprattutto (Cambi, 1994).

Con l'inizio della stagione delle riforme scolastiche (D'Amico, 2010), “sotto la bandiera del donmilanismo” (Benedetti, Coccoli, 2018, p. 286), in Italia il pensiero pedagogico di Gramsci continua a rimanere inascoltato e mal interpretato. Una delle poche voci dissonanti è quella di Giulio Ferroni, che nel 1997 pubblica un breve saggio nel quale analizza quelle che lui chiama “le illusioni della riforma” (Ferroni, 1997). Gramsci viene richiamato esplicitamente quando Ferroni si sofferma sull'uso indifferenziato di “istruzione” ed “educazione”, che rivela un approccio semplicistico e superficiale al tema scolastico da parte della politica che,

1 Si veda la testimonianza di Marco Revelli contenuta nel testo di Giuseppe Benedetti e Donatella Coccoli (2018, p. 274).



sulla scorta dell'illusione illuministica e razionalistica, è convinta che basti istruire per creare un mondo migliore.

1. L'idea del possibile in pedagogia

Uno degli effetti dell'eclissi della riflessione gramsciana sul pensiero pedagogico è certamente quello rilevato da Franco Cambi (1994), e cioè uno smantellamento del nesso politica-pedagogia, che dovrebbe invece essere un punto nevralgico per ogni teorizzazione pedagogica che necessariamente tenga insieme le specificità di questo sapere con la prassi.

Baldacci ha recentemente riaffrontato la questione pedagogica del pensiero di Gramsci, e in particolare dei *Quaderni dal carcere*, intesa come una "prospettiva" interna all'opera del pensatore sardo. Il problema sollevato da Baldacci è quello di capire "l'uso che ne possiamo fare oggi" di Gramsci e, rispetto alla validità dei *Quaderni* sotto il profilo pedagogico, "a quali condizioni è possibile che i soggetti subalterni acquisiscano una mentalità da dirigenti" (Baldacci, 2017, p. 21). Baldacci affronta la filosofia della praxis gramsciana, definendola come l'equazione fra filosofia e politica, tra pensiero e azione, come unità di pensiero critico e azione trasformatrice. In questa prospettiva, il lato critico della filosofia della praxis è impegnato nella critica del senso comune, momento necessario al cambiamento della mentalità della "massa" in senso critico-attivo; il lato attivo-trasformativo "si fa azione concreta che modifica la realtà secondo esigenze storico-oggettive" (Baldacci, 2017, p. 175). Il lato critico, quindi, riguarda il cambiamento interno dell'uomo, e ha delle finalità intrinsecamente pedagogiche; quello attivo è volto al cambiamento della realtà esterna.

Il connubio fra sapere e prassi, nel caso della pedagogia, assume dei caratteri particolari. La pedagogia è un sapere accademico ad alto contenuto politico, poiché rimanda direttamente all'idea del possibile. La possibilità, come ha rilevato Bertolini (2005, pp. 43-48), è una delle direzioni intenzionali originarie della pedagogia. Questa è accomunata ad altre scienze, come ad esempio la sociologia, dal fatto di studiare i "campi di possibilità" e la loro evoluzione. In questa prospettiva, la realtà, anche quella educativa, va intesa processualmente. Il discorso educativo trova nella possibilità – cioè nel cambiamento, nel muoversi verso un futuro mai definito in partenza – un proprio carattere costitutivo, in grado di stimolare e realizzare progetti esistenziali e di spostare in avanti i vincoli esistenti. E d'altro canto la riflessione sulla produzione, sulla riproduzione e sulla distribuzione delle possibilità, che potremmo definire in maniera generale – comprendendo anche il campo proprio della pedagogia – possibilità sociale, rappresenta un interrogativo fondante dello stato di pensabilità e attuazione del principio di eguaglianza, la cui possibilità di realizzazione è il fondamento politico e giuridico delle democrazie contemporanee (Tarantino, 2015, p. 29). In questa prospettiva, la scuola, in quanto luogo della messa in atto del sapere pedagogico, dovrebbe aprire il ventaglio delle possibilità al quale ciascun individuo può accedere, indipendentemente dalla traiettoria di vita nella quale è immerso, dalle proprie caratteristiche individuali e dalla storia familiare. La scuola, cioè, dovrebbe essere il luogo della concretizzazione dell'emancipazione e della liberazione umana, il

dispiegamento dei futuri possibili per sé e per l'altro, in netto contrasto con qualsiasi dinamica di reificazione e disumanizzazione.

Il filone della pedagogia critica americana, e in particolare la riflessione di Henry A. Giroux, mette al centro proprio la realizzazione di questo progetto democratico, che si fa prassi attraverso un lavoro di critica che in Giroux si lega al linguaggio della possibilità. Tale prassi educativa deve essere in grado non solo di fornire agli studenti gli strumenti per mettere in discussione i convincimenti più radicati nella società, quelli percepiti come ovvi e che possono essere alla base di pratiche oppressive, ma anche di metterli nelle condizioni di assumersi la responsabilità di intervenire attivamente nel mondo circostante. Tutto questo per contrastare quella deriva che, secondo Giroux, interessa il sistema educativo statunitense, e non solo, sempre più imbevuto di principi neoliberalisti, che negli ultimi decenni hanno supportato un'idea tecnocratica di educazione, lontana dalla vocazione della formazione di individui liberi, democratici e impegnati nella realizzazione della giustizia sociale (Tizzi, 2014). La pedagogia critica rappresenta un esempio di ricezione dinamica dei principi gramsciani sul ruolo dell'educazione e della scuola. Non a caso Gramsci è uno degli autori di riferimento di questa corrente pedagogica.

2. Filosofia della praxis e pedagogia

82

L'interesse di Gramsci per l'organizzazione scolastica, che emerge in numerosi punti della sua produzione intellettuale, è la prova, oltre che di una forte attenzione per le questioni educative, anche di una attribuzione di un ruolo sociale considerevole alla scuola e all'educazione, in quanto a loro spetta il compito di assolvere a una parte di quelle procedure di socializzazione e di inclusione necessarie alla sopravvivenza e alla riproduzione di qualsiasi organismo sociale collettivo. La scuola è lo "strumento tecnico fondamentale per garantire in prospettiva il concreto e ininterrotto sviluppo umano del corpo sociale, secondo le esigenze della direzione egemonica statale" (Urbani, 1972, p. 64).

Proprio perché la prospettiva gramsciana sulla scuola è di tipo organicista, inserita in un tutto sociale che la stessa scuola contribuisce a sviluppare, il discorso educativo non è circoscritto alla "crescita individuale entro le ristrette maglie del successo formativo scolastico" (Maltese, 2010, p. 259), ma allo sviluppo dell'uomo che, in ciascun individuo, si riflette in un triplice senso, in tre "elementi", che sono l'individuo, gli altri uomini, la natura (Q10, 1345). Il "miglioramento etico" individuale di cui parla Gramsci, quindi, si realizza e sviluppa soltanto se si tiene conto di una prospettiva più ampia, cioè soltanto se si verifica una modificazione della totalità dei "rapporti esterni" all'individuo (Q10, 1338). Ecco perché, come osserva Manacorda, Gramsci ha espresso una diffidenza negli esperimenti scolastici tipicamente attivistici, nei quali il rapporto fra maestro e allievo finisce con isolare questi ultimi dalla realtà, quando invece il maestro è un elemento organico di un complesso sociale e lo studente non va preso in considerazione in quanto tale, ma nel modo in cui si situa nel rapporto scuola-vita, "che trascende sia il singolo [studente] sia le sue buone intenzioni" (Manacorda, 2015, p. 327). Sono questi gli elementi che possono rendere realmente attiva la scuola. Per



Gramsci, la questione pedagogica “o è affrontata in riferimento ai più intimi e concreti rapporti della struttura sociale o diventa puro esercizio di esperti, edotti in questa o quella tecnica” (Salmieri, 2008, p. 145), cioè, con le parole di Gramsci, “puro esercizio di scacchieristica mentale” (1919, p. 256). È chiaro che la pedagogia non può essere strumentalizzata da finalità politiche, ma nella prospettiva gramsciana costituisce un errore la mancata individuazione dell’esistenza di un nesso forte fra l’azione pedagogica e le condizioni oggettive e politiche storicamente date e determinate (Covato, 1976). La filosofia della praxis rappresenta un superamento di questa riduzione della pedagogia alle finalità politiche, poiché vede nella figura dell’educatore stesso un “operatore politico” (Laporta, 1974, p. 462); la pedagogia è parte attiva della dimensione filosofico-politica di Gramsci.

3. Critica all’organizzazione scolastica

Nei *Quaderni* Gramsci delinea un tipo di scuola che egli stesso definisce “attiva” e “creativa”. Con la prima accezione il pensatore sardo intende una scuola nella quale l’insegnante, in modo “dinamico”, lotta contro il senso comune in nome di una cultura superiore, secondo un indirizzo che Gramsci definisce dogmatico e conformistico, e cioè conforme agli ideali di libertà, giustizia ed eguaglianza propri di uno stato democratico. La fase che Gramsci definisce “attiva” risulta importante per due motivi: da un lato, si evita che gli insegnanti – in generale, la generazione “anziana”, come la chiama Gramsci – possano non sentire il peso e la responsabilità di educare i più giovani. Gramsci parla di “pedagogia attiva” se l’insegnante, assunta una impostazione filosofica prassica, “intende il rapporto docente-discente come egemonia, cioè come forma di un rapporto sociale esteso a tutta la società” (Buci-Glucksmann, 1976, pp. 448-449). Dall’altro, nel definire la fase “attiva”, Gramsci esprime tutta la sua contrarietà rispetto allo spontaneismo e alla concezione di educazione come mero “sgomitamento” di una potenzialità originaria interna al discente, posizioni che riconduce a Gentile e a Lombardo-Radice.

La fase “creativa” rappresenta un superamento della scuola attiva; in essa l’alunno, acquisito un “conformismo dinamico” – fondamentale per emancipare dal punto di vista intellettuale e morale gli alunni di estrazione popolare –, si avvia verso un principio di padronanza dell’ambiente, “scoprendo nell’ambiente stesso la propria personalità” (Broccoli, 1972, p. 181) autonoma e responsabile, che diventa coscienza morale e sociale “solida e omogenea” (Gramsci, 1966, p. 103)².

Negli anni in cui scrive i *Quaderni*, Gramsci ravvisa una crisi della scuola italiana, che a suo giudizio è causata dalla tendenza a indirizzare gli studenti provenienti dai ceti privilegiati verso una scuola “disinteressata”, cioè “formativa”, e quelli appartenenti ai ceti subalterni verso le scuole professionali. Secondo Gramsci, lo Stato promuoveva “una scuola esplicitamente rivolta agli operai ed alla loro prole” (Maltese, 2010, p. 274), ammettendo, quindi, il fatto che le “classi

2 Si veda anche Gramsci (1972).

debbono sempre essere ereditariamente due” (Gramsci, 1922). Per tale motivo, questa biforcazione dei percorsi scolastici è giudicata inammissibile. La scuola professionale, così come era stata organizzata dalla Riforma Gentile, veniva predicata come democratica quando invece, come scrive Gramsci, “è destinata a perpetuare le differenze sociali” e a rendere, quindi, perenne il privilegio sociale e le differenze di classe (Q12, 2). Se da un lato il moltiplicarsi delle tipologie di scuole professionali e un allargamento “delle maglie dell’accesso all’istruzione” (Maltese, 2008, p. 276), possono apparire come misure democratiche, in realtà esse tendono “a eternare le differenze tradizionali”, mascherate da “stratificazioni interne” (Q12, p. 1547) che fanno sorgere l’impressione di una loro intrinseca democraticità.

Gramsci propone come soluzione di questo momento di crisi la costituzione della scuola media unica – che verrà poi effettivamente recepita dallo Stato con la legge n. 1859 del 1962 –, nella quale insegnare cultura generale, umanistica e non professionale, ma tale da contemperare la capacità di operare “intellettualmente” con la capacità di operare “manualmente” (cioè tecnicamente) (Q4, 49). La scuola professionale, secondo Gramsci, dovrebbe arrivare solo in un secondo momento, quando cioè è stata data la possibilità a tutti gli studenti di acquisire gli strumenti per capire cosa voler fare da grandi, evitando il rischio della riproduzione dei mestieri familiari o di immaginarsi “impossibilitati a” svolgere un determinato lavoro per limiti che vengono ascritti a sé stessi e non al contesto. Non solo: la scuola e l’acquisizione degli strumenti culturali, come li intende Gramsci, e cioè come “presa di possesso della propria personalità” (Gramsci, 1916), rendono consapevoli dei propri diritti e doveri. La scuola unica avrebbe permesso sul lungo periodo, secondo Gramsci, una democratizzazione della cultura, poiché avrebbe gettato le basi per ampliare la formazione di potenziali intellettuali e dirigenti provenienti da classi sociali che tradizionalmente non esprimevano tali figure. Come afferma Broccoli, la scuola unitaria gramsciana rappresenta “il tentativo di determinare un’ulteriore occasione di stimolo per la futura partecipazione ad una concezione del mondo [...]”. In essa, “la diversità di appartenenza sociale degli allievi è neutralizzata” (Broccoli, 1972, p. 168). Essa avrebbe lavorato nel senso della formazione degli “uomini nuovi”, come li chiama Gramsci, attraverso “una lotta contro” quello che egli definisce il “folklore”, vale a dire il senso comune assorbito acriticamente dall’ambiente, a favore di una trasmissione di una forma di cultura superiore (nota A, Quaderno 1, 89).

L’idea di scuola democratica di Gramsci può essere così sintetizzata:

un tipo unico di scuola preparatoria (elementare, media) che conduca il giovanotto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere, o di controllare chi dirige. [...] la tendenza democratica, intrinsecamente, non può significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare “governante” e che la società lo pone, sia pure “astrattamente”, nelle condizioni generali per poterlo diventare [...] (Q12, 2).

Il lavoro pedagogico viene così a configurarsi nel pensiero di Gramsci come emancipativo, in grado “di condurre soggetti subalterni a una forma di cultura superiore, tale da renderli potenzialmente dirigenti” (Baldacci, 2017, p. 191).

La categoria di subalternità, come afferma Baldacci, “va adoperata come una



categoria d'analisi storico-sociale dell'attuale situazione politico-culturale in contesti determinati" (p. 210). Il concetto di subalternità, cioè, è di tipo storico, vale a dire che non è dato una volta per tutte, ma cambia a seconda del periodo, è funzionale al contesto storico e allo sviluppo della coscienza. Un gruppo è subalterno, ci dice Gramsci, quando è soggetto all'egemonia di un altro gruppo, quando cioè accetta, senza mettere in discussione, la visione del mondo prodotta dal gruppo dominante. Questo rapporto di dominanza non è di tipo coercitivo, piuttosto persuasivo e volto alla produzione del consenso. Se il subalterno si ribella a questo equilibrio non lo fa con un intento egemonico, perché non gli sono stati dati gli strumenti critici per ribellarsi in maniera attiva³. Per innescare questa dinamica è fondamentale mettere in campo quello che oggi definiremmo un lavoro di *empowerment*, inteso, sul piano individuale, come il rafforzamento di capacità e competenze, sul piano sociale e collettivo, come l'acquisizione di potere attraverso la partecipazione attiva alla vita della propria comunità.

4. Gramsci e la Pedagogia Speciale

Il concetto gramsciano di subalternità è stato ripreso da diversi studiosi e filoni di ricerca – quali i Cultural Studies, i Subaltern Studies indiani e i Postcolonial Studies – e utilizzato come categoria interpretativa della condizione di diversi gruppi sociali storicamente oppressi e marginalizzati per ragioni che attengono al genere, alla religione, all'etnia, alla condizione economica ecc. Nelle società occidentali, anche le persone con disabilità vanno spesso a comporre un gruppo discriminato, escluso e inferiorizzato e, per questo motivo, è possibile analizzarle come gruppo subalterno. Si è vista la centralità attribuita da Gramsci alla pedagogia come sapere e pratica di emancipazione; in Italia, la Pedagogia Speciale, per il suo preciso statuto epistemologico, si candida a essere la scienza che meglio interpreta e si fa carico delle condizioni di subalternità (per disabilità, per svantaggio socio-economico e culturale ecc.), capace di educare al ribaltamento – il "lottare contro" – di una egemonia culturale che costruisce gradi differenziati di accesso alle possibilità sociali e di vita.

La scuola è il luogo nel quale le differenze sociali ed economiche, che disabilitano la persona e la sua capacità di agire e autodeterminarsi, possono essere superate e colmate grazie agli strumenti culturali. Proprio per questo, l'azione della Pedagogia Speciale, che ha alla base il principio dell'educabilità estesa a tutti e senza nessuna distinzione, si sostanzia in un intervento educativo che, al di là delle funzionalità certificate e delle capacità, fornisce agli "studenti subalterni" strumenti emancipativi e condizioni per raggiungere una "autodisciplina intellettuale" e una "autonomia morale", come direbbe Gramsci, indispensabili non solo allo sviluppo di conoscenze, ma in generale alla formazione del cittadino. La "tendenza democratica" di cui parla Gramsci, vale a dire la possibilità che ogni cittadino possa diventare "governante", si esplicita così in un lavoro educativo in grado di andare "oltre" il solo raggiungimento dei livelli minimi, anche nei

3 Per un'analisi della famiglia dei lemmi subalterno/i in Gramsci, si veda Guido Liguori (2016).

casi ritenuti più complessi, creando quelle condizioni generali necessarie all'ottenimento del massimo livello possibile di autodeterminazione della persona, di partecipazione attiva alla società, sulla base dei principi di eguaglianza, non discriminazione e alla pari con gli altri, come indica la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

La Pedagogia Speciale, in quanto sapere complesso, condivide con Gramsci un'idea di educazione e di trasmissione tra generazioni della cultura come mezzo di libertà ed emancipazione, in grado di superare le disegualianze sociali ed economiche e di combattere le dinamiche di esclusione. In questo senso, essa è una pedagogia militante (Caldin, 2015): questo carattere è chiaramente evidente nel suo approccio fondato sui diritti umani, che mira alla realizzazione di una società civile costruita a partire da una cultura delle differenze e dell'inclusione, attraverso un sapere teorico e pratico che dà alla persona con disabilità, e in generale a chi si trova in una condizione di svantaggio e subalternità, gli strumenti per partecipare attivamente ai contesti e ai processi di vita e per esprimere le proprie potenzialità. Il carattere militante si esplicita, quindi, nel suo essere "forza di cambiamento della realtà sociale", quando, cioè, "cerca di dare il proprio contributo alla costruzione di un mondo migliore, più civile e più umano" (Baldacci, 2015, p. 13).

Un'esperienza che rende visibile l'intersezione fra il pensiero pedagogico gramsciano e i temi dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, e in generale di bambine e bambini provenienti da situazioni di povertà economica e culturale, è quella del Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini (CEIS), che nasce nella città romagnola nel 1946 e che fa propri gli strumenti dell'attivismo e del pragmatismo pedagogico. Il CEIS di Rimini ha accolto, subito dopo la fine della seconda guerra mondiale, generazioni di bambini di classi subalterne ed è stata una delle prime realtà in Italia ad avviare (nel 1973) una sperimentazione dell'integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole comuni⁴, anticipando di qualche anno i contenuti della legge n. 517/1977.

Tra i principi profondamente innovativi dell'attivismo pedagogico vi sono l'impegno dell'educazione per la trasformazione della società in senso democratico; l'affermazione del ruolo degli studenti e della centralità delle loro motivazioni e delle loro esperienze, in opposizione a una concezione dell'educazione come mero trasferimento di saperi e che li vede come soggetti meramente ricettivi; il superamento della contrapposizione fra attività intellettuali e attività pratiche. Diversi autori hanno visto una possibilità di intreccio fra il pensiero di Gramsci e quello di John Dewey, padre dell'attivismo pedagogico (Martinez, 2014). Esistono delle convergenze che in molti definiscono tutt'altro che "accidentali ed estrinseche" fra i due teorici. Esistono, cioè, dei parallelismi, un "intrecciarsi non episodico" (Siciliani de Cumis, 1978, p. 306), fra le loro categorie di pensiero. Sia per Gramsci che per Dewey, il "modo di essere del nuovo intellettuale" consiste "nell'essere superiore allo spirito astratto matematico; dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica della storia, senza la quale si rimane 'specialisti' e non si diventa 'dirigenti' (specialista politico)". Questa for-

4 Sull'esperienza del CEIS di Rimini come luogo di sperimentazione in favore di studenti con disabilità, si veda Gianfranco Jacobucci (1984).



mula è esemplificativa del pensiero di Gramsci, ma è in grado di far comprendere anche le convergenze con Dewey (p. 307).

Guido Liguori ha riconosciuto una comune formazione giovanile in ambienti filosofici influenzati dalla ripresa dell'hegelismo: "Ciò ha comportato una concezione del rapporto soggetto-oggetto che rifiuta la 'teoria del rispecchiamento', la conoscibilità di una 'oggettività esteriore [...] meccanicamente intesa'" (Liguori, 1995, p. 62).

Come è stato accennato, Gramsci ha assunto una posizione polemica nei confronti dell'attivismo; ciò che sembra emergere, però, è una avversione soprattutto riguardo alla pedagogia di Rousseau e alla tradizione rousseauiana-bergsoniana, nonché all'attivismo idealistico di derivazione gentiliana (Urbani in Gramsci, 1972, p. 416), e non del pragmatismo deweyano o della *progressive education* americana, o, ancora, della pedagogia scientifica della Montessori, tutte correnti sulle quali non appare esplicitamente informato. Tra i libri su questi argomenti posseduti in carcere da Gramsci si trova soltanto *L'école active* di Ferrière, mentre il nome di Dewey compare appena una volta negli scritti del carcere⁵. Questa situazione era determinata, come sottolinea Dario Ragazzini, da un interessamento di Gramsci a una ricognizione della cultura e dello scontro di classe che si erano determinati in Italia; ma il pragmatismo e l'attivismo pedagogico erano assenti dal campo culturale italiano e dalla pratica educativa di quegli anni e per questo non rientravano esplicitamente nelle sue analisi (Ragazzini, 1976, p. 208). Anzi, Broccoli parla di una scarsa informazione di Gramsci rispetto ai presupposti teorici delle correnti pedagogiche genericamente indicate come "scuole progressive". Ed è per questo che ogni tentativo di analisi di questo aspetto del pensiero gramsciano necessita di cautela, perché si rischia "di costruire, magari sul vuoto, un 'antiattivismo' gramsciano o una forma di revisionismo attivistico ambedue ingiustificati" (Broccoli, 1972, p. 173). Nel nostro Paese, infatti, l'interesse per Dewey nasce nel dopoguerra e si è concentrato in particolare attorno al confronto fra pragmatismo e marxismo. Gramsci, come è stato detto, è estremamente critico rispetto a qualsiasi forma di spontaneismo in ambito educativo, poiché viene giudicato come una rinuncia all'intervento educativo. Ma il fulcro teorico dell'attivismo non è questo: le caratterizzazioni concettuali si trovano, per esempio, "nella rappresentazione della scuola come comunità sociale aperta sulla società più vasta per un reciproco scambio, nella delineazione di un metodo generale di indagine e conoscenza a partire da una situazione problematica" (p. 210). E questa prospettiva ha dei punti di contatto con alcuni aspetti del pensiero gramsciano. Borghi ha analizzato il parallelo fra Marx e Dewey, parlando di quest'ultimo come di un "socialista democratico". Nell'affrontare l'educazione sociale nel marxismo e nel pragmatismo, Borghi scrive: "Con ciò il Dewey si dimostra fedele fino alle ultime conseguenze all'esigenza già espressa dal Marx che nel nuovo ordine da instaurare il libero sviluppo di ciascuno doveva essere concepito come l'accompagnamento indispensabile dello sviluppo dell'intera società" (1967, p. 323). Secondo Ragazzini, se si fa riferimento agli elementi del pragmatismo recepiti dal marxismo o che presentano una comune matrice di derivazione, è possibile trovare un terreno di incontro.

5 Si veda l'appunto *Vittorio Macchioro e l'America*, Q4, 76(B), p. 516.

Siciliani de Cumis ha poi sottolineato che la convergenza fra il pensiero di Gramsci e quello di Dewey può essere rinvenuta, in generale, sul terreno della lotta per un mondo più umano e più giusto, in particolare, sul piano dell'educazione, della pratica pedagogica, piano sul quale si realizza il senso di una prassi possibile, di una *logica* che è essenzialmente *pratica politica* (Siciliani de Cumis, 1978, p. 308).

Secondo Liguori, è in Cornel West che è possibile identificare uno dei maggiori fautori del tentativo di coniugare il lascito gramsciano con il pragmatismo e, in particolare, con Dewey. West accosta il proprio pragmatismo profetico alle riflessioni gramsciane, poiché egli concepisce, proprio come Gramsci, la cultura come terreno di lotta di egemonia per trasformare la mentalità popolare (Baldacci, 2017, p. 261). Cornel West, nel mettere in relazione Gramsci con Dewey, parla di entrambi come della “terza ondata del romanticismo di sinistra”, definendosi tanto pragmatico, quanto neogramsciano (West, 1997). In generale e al di là di West, l'incontro fra Gramsci e Dewey sembra realizzarsi nel progetto di una democrazia radicale e plurale, che vede nell'emancipazione dalla subalternità, culturale innanzitutto, il perno della prospettiva democratica (Laclau, Mouffe, 2001, pp. 231 sgg.).

Quanto detto serve a sottolineare che le esperienze italiane dell'educazione attiva, fra le quali si inserisce anche il CEIS di Rimini, condividono le categorie del pensiero gramsciano. Margherita Zoebeli, fondatrice del CEIS di Rimini, in un colloquio con Raffaele Laporta, parla del capitalismo come di un sistema orientato esclusivamente al profitto e di come il modello educativo che il CEIS ha sviluppato negli anni sia stato quello della scuola-comunità e di un equilibrio fra le istanze del liberalismo e del socialismo, attraverso il quale “forse è possibile tutelare sia l'individuo nel suo bisogno di espressione, libertà e creatività, sia la collettività nelle esigenze comuni” (Zoebeli, Laporta, 1991, p. 44). In chiusura di questo colloquio, Laporta inquadra le parole di Margherita Zoebeli e, quindi, l'intera esperienza dell'educazione attiva al CEIS di Rimini, nella cornice del socialismo, “Il vero liberalismo del nostro secolo”, poiché è dalla libertà fra le persone, e in nome di essa, che si realizza una eguaglianza – in primo luogo una eguaglianza di risorse economiche e culturali. In questo senso, come afferma Laporta, Marx e Gramsci sono educatori, nella misura in cui auspicano che le masse, i subalterni, padroneggino queste risorse, attraverso una lotta che è innanzitutto culturale. “La rivoluzione socialista – afferma Laporta – per essere tale, e non solamente mera rivolta di strada, è una trasformazione culturale [...]” (p. 45). Ed è in questo solco che si iscrive la vicenda educativa del CEIS di Rimini (e della Scuola-Città di Pestalozzi, a cui pure Laporta si riferisce), nel quale è possibile vedere questa ispirazione liberale e socialista.

Laporta conclude così il suo colloquio con Margherita Zoebeli: “Non ci potrebbe essere un miglior gemellaggio fra la Svizzera di Pestalozzi e di Piaget e l'Italia di Gobetti e Gramsci di quello che ogni giorno si celebra nelle aule, negli spazi, fra gli alberi del Villaggio [del CEIS di Rimini]” (ibid.).



Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa A. (1965). *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*. Roma: Savelli.
- Baldacci M. (2015). *Per una pedagogia militante*. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 13-14). Pisa: ETS.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Benedetti G., Coccoli D. (2018). *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*. Roma: L'Asino d'oro.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Università.
- Borghi L. (1967). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccoli A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buci-Glucksmann C. (1976). *Gramsci e lo Stato. Per una teoria materialistica della filosofia*. Roma: Editori Riuniti.
- Caldin R. (2015). *La Pedagogia Speciale come Pedagogia militante*. In M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 907-909). Pisa: ETS.
- Covato C. (1976). Il marxismo e la pedagogia. *Problemi della pedagogia*, 2-3, pp. 454-455.
- D'Amico N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- Ferroni G. (1997). *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1916). Socialismo e cultura. *Grido del Popolo*, 29 gennaio 1916.
- Gramsci A. (1919). Il problema della scuola. *L'Ordine Nuovo*, 27 giugno 1919.
- Gramsci A. (1922). Intervento al congresso della federazione giovanile. *L'Ordine Nuovo*, 10 aprile 1922.
- Gramsci A. (1966). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1966). *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. A cura di G. Urbani. Roma, Editori Riuniti.
- Gramsci A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jacobucci G. (1984). *Aspetti sociali e educativi del recupero dell'handicappato nella comunità*. In L. Borghi et al. (1984). *L'educazione attiva oggi. Un bilancio critico* (pp. 77-86). Firenze: La Nuova Italia.
- Laclau E., Mouffe C. (2001). *Egemonia e strategia socialista. Verso una politica democratica radicale*. Genova: Il melangolo.
- Laporta R. (1974). Ideologia pedagogica e scienza dell'educazione. *Scuola e città*, 10, 461-473.
- Liguori G. (1995). Dewey, Gramsci e il «Pragmatismo neogramsciano» di Cornel West. *Critica marxista*, 3, 59-66.
- Liguori G. (2009). *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche. 1926-1937*. Roma: Carocci.
- Liguori G. (2016). Subalterno e subalterni nei "Quaderni del carcere". *International Gramsci Journal*, 2(1), 89-125.
- Maltese P. (2008). *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Maltese P. (2010). *Letture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Manacorda M.A. (2015, 1ª ed. 1970). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- Martinez D. (2014). Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. *Studi sulla formazione*, 1, 181-202.
- Ragazzini D. (1976). *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editori Riuniti.
- Salmieri S. (2008). *La pedagogia di Gramsci attraverso le Lettere dal carcere*. In S. Salmieri, R.S. Pignato (eds.), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Siciliani De Cumis N. (1978). La "logica" di Dewey e la "praxis" di Gramsci. *Scuola e Città*, 8, 305-307.
- Tarantino T. (2015). *Le In et le Im. Particules de la possibilité sociale*. In Id., C. Pizzo. *La sociologie des possibles* (pp. 9-46). Milan-Paris: Mimésis.
- Tizzi L. (2014). Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. "Riacendere l'immaginazione" nell'era dei test e dell'accountability. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 53-66.

- Urbani G. (1972). *Egemonia e pedagogia nel pensiero di Antonio Gramsci. Introduzione a A. Gramsci. La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. A cura di G. Urbani. Roma: Editori Riuniti.
- West C. (1997). *La filosofia americana*. Roma: Editori Riuniti.
- Zoebeli M., Laporta R. (1991). *Colloquio tra Margherita Zoebeli e Raffaele Laporta*. In M. Castiglioni et al. (a cura di). *Una scuola una città. Il Centro educativo italo-svizzero di Rimini* (pp. 15-45). Con foto inedite di W. Bischof. Venezia: Marsilio.