

# Educare l'adulto che educa. Riflessioni pedagogiche a partire dalle "lettere ai familiari" di Antonio Gramsci

---

di Federico Zamengo

---

## Abstract

*Le profonde e continue trasformazioni che caratterizzano la nostra epoca hanno certamente modificato le modalità e i significati sottesi all'educazione. In modo particolare, la figura dell'adulto che educa sembra attraversare una fase critica: talvolta spaesato, fatica a riconoscere la propria funzione educativa nei confronti delle giovani generazioni. A partire da alcune suggestioni offerte dallo scambio epistolare di A. Gramsci con i familiari, il contributo si propone di rimarcare la necessità, anche per i minori di oggi, di poter contare su figure adulte significative. Una funzione che non si esaurisce nella semplice protezione, ma che sappia anche trasformarsi in proposta, individuando nella costruzione di un sistema di alleanze pedagogiche e nella capacità critico-riflessiva una necessità fondamentale, per continuare, nella complessità odierna, a crescere e far crescere.*

Parole chiave:

**Antonio Gramsci, educazione tra adulti, alleanza educativa**

*Our days are characterized by many fast changes that have modified the role and the expectations about education. Above all, adults seem to go through a critical phase: sometimes they are disoriented by the fast time changes and, nowadays rather than in the past, it is more difficult for them to recognize their educative role. Starting from the letters written by Antonio Gramsci to his family while in prison, this paper analyses the importance, also at present, of adults improving young development, not only protecting them from risks, but becoming an active proposal too. For this purpose, it is important to form an educational alliance between adults involved into young education and to provide them with different situations where to develop critical and reflexive thinking.*

Key words:

**Antonio Gramsci; adult education; educational alliance**

# Educare l'adulto che educa.

## Riflessioni pedagogiche a partire dalle "lettere ai familiari"

### di Antonio Gramsci

#### 1. La crisi educativa dell'adulto

La riflessione educativa contemporanea si è diffusamente soffermata su una generalizzata fatica di educare che coinvolge in modo particolare l'attuale generazione adulta (Cornacchia, Madriz, 2015; Mariani, 2014; Pati, Prenna, 2008). A fronte dei profondi cambiamenti socio-culturali che hanno coinvolto e trasformato il significato tradizionale dell'educazione (Chiosso, 2009), la scena educativa odierna evidenzia un passaggio di consegne tra le generazioni più difficile rispetto al passato: l'erosione della coppia autorità-antiorità ha determinato un indebolimento del legame inter-generazionale, con non poche ripercussioni per la crescita dei giovani (Paglia, 2014; Recalcati, 2013; Stoppa, 2011; Benasayag, Schmit, 2004; 2003).

Nel medesimo tempo, è altrettanto riscontrabile come all'interno della generazione adulta spesso si palesa una conflittualità latente che talvolta si trasforma in uno scontro esplicito tra gli adulti-educatori: frequenti le dispute tra genitori ed insegnanti, altrettanto quotidiane pure tra gli adulti che si confrontano nel panorama extrascolastico (Martino, Perlino, Zamengo, 2015). Tale disaccordo intra-generazionale può dare luogo, non di rado, a vere e proprie tensioni: anche laddove queste restano sopite, tuttavia alimentano atteggiamenti deleganti e di reciproca delegittimazione.

Secondo alcune analisi psico-pedagogiche (Alfieri, Marta, Celata, 2015; Scabini, Cigoli, 2012; Moscati, Nigris, Tramma, 2008; Mariani, 2006), la situazione si originerebbe a partire dalle aspettative e dalle modalità di intendere i processi educativi che sembrano oggi essere significativamente differenti: se la famiglia appare adottare stili educativi più improntati all'autorealizzazione individuale dei figli, questa tendenza diviene problematica nel confronto con quegli "adulti-altri" (insegnanti, allenatori sportivi, animatori) che, invece, si concentrano sulla promozione di dimensioni pedagogiche altrettanto significative, quali una maggiore responsabilizzazione attraverso codici relazionali più normativi, oppure la valorizzazione della dimensione relazionale del gruppo.

Tanto le difficoltà inter-generazionali quanto quelle intra-generazionali, a nostro avviso, hanno origine e ricadono in modo particolare sul ruolo educativo dell'adulto e sui significati attribuiti a quest'età della vita: posto sulla scena della modernità liquida proprio chi è "già cresciuto" rischierebbe di venire fagocitato, per un verso, dalla ben più appetibile auto-centratura sull'eterna giovinezza e dalla diffusione di un ethos infantilistico (Barber, 2010; 2007), per un altro dalla drammatica crisi occupazionale che sottrae legittimazione a quelli che, fino a pochi decenni fa, potevano essere considerati

i tratti tipici dell'adulità a cui aspirare: l'autonomia (cognitiva, morale e affettiva) e la possibilità di costruire traiettorie biografiche all'insegna della continuità e di un certo margine di stabilità (Gallino, 2014; Sennet, 2010;1999). Insomma, alla ben nota denuncia della scomparsa dell'infanzia (Postnam, 2005;1984), si aggiunge oggi anche la progressiva erosione dei tratti classici dell'età adulta, specie per quanto riguarda il ruolo educativo (Benasayag, Mazzeo, 2015; Mariani, 2014).

Non mancano, in questo senso, descrizioni provocatorie che inscenano la parodia di insegnanti evanescenti e più adolescenti dei ragazzi che dovrebbero educare (Raimo, 2015), oppure cinguettii mediatici che raccontano di genitori alle prese con la ricerca di un qualche *talent* in cui far competere il "proprio" supposto e precoce *enfant prodige*. Finzione narrativa o realtà mediatica che sia, è pur vero che rispetto alle immagini classiche che, simbolicamente, rappresentavano le età della vita come un arco il cui momento apicale era rappresentato proprio dall'"essere grande", i processi di adultizzazione precoce dei minori da un lato e quelli di infantilizzazione degli adulti dall'altro, tenderebbero nell'epoca attuale ad individuare nell'eterno presente della giovinezza il "tempo migliore" dell'esistenza, l'unico per qui valga la pena davvero esistere; appiattendo, così, lo scarto generazionale e il possibile potenziale educativo che esso rappresenta, se non altro in termini "quantità" di esperienza: nessuna garanzia di maturità, certo, ma almeno il riconoscimento di una maggiore dimestichezza nell'aver a che fare con l'esistenza.

Da un punto di vista pedagogico, la questione diventa assai complessa e ricade sulle giovani generazioni dal momento che i modelli espliciti o impliciti dell'"essere adulto" costituiscono inevitabilmente i possibili punti di confronto per i processi di crescita: senz'altro rivedibili e da interpretare in maniera personale e dinamica, tuttavia essi costituiscono pur sempre un orizzonte di riferimento per chi sta crescendo: dalla notte dei tempi, più delle parole poté l'esempio.

Invece proprio l'ordinaria quotidianità dell'età adulta – non quella, per intenderci, da rotocalco, da mass media, o dell'ostentata eccellenza professionale- non riscuote molto successo e accanto alla "fatica di educare", si registra una complementare "fatica di crescere", specie in assenza di figure adulte consistenti in grado di incarnare certo la problematicità, ma anche lo "spesore" e la soddisfazione dell'"essere cresciuti" (Mariani, 2014).

Posta in questi termini, la questione rischia di coinvolgere non solo gli ideal-tipi di adulto con i quali si dovrebbero confrontare le giovani generazioni, ma anche di rattrappare la stessa età adulta, senza dare forma ed integrazione alle specifiche peculiarità di estensione e profondità di questa fase dell'esistenza (Marescotti, 2012). Insomma, non è raro che un giovane possa chiedersi: perché varrebbe la pena diventare adulti? A che pro crescere? (Neiman, 2015; 2015; Aime, Pietropolli Charmet, 2014).

Come ha osservato Morin, se può essere considerata eccessiva la massima rousseauiana che fa dire all'educatore dell'Emilio il celebre "Vivere è il mestiere che voglio insegnargli" perché forse si può solo "aiutare ad imparare a vivere", è pur vero che l'epoca contemporanea, secondo lo studioso francese, sembra difettare della "possibilità di affrontare i problemi fondamentali e glo-

bali dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano" (Morin, 2015;2014,11-12). Pare di scorgere, in questa affermazione, la constatazione di una lacuna che coinvolge specificatamente la costruzione di una prospettiva grazie alla quale guardare al reale, che sia distante tanto dalla rassegnazione, quanto dal facile ottimismo: una disposizione che andrebbe incoraggiata ed educata e che non può fare a meno di individuare proprio nelle figure adulte un soggetto da cui riteniamo non sia possibile prescindere.

## 2. Una proficua inattualità: A. Gramsci e le "Lettere ai familiari"

A fronte dello scenario appena descritto, a proposito del quale è opportuno sottolineare che molti adulti riconoscono e affrontano responsabilmente il proprio compito educativo quotidiano (Martino, Perlino, Zamengo, 2015), sembra interessante recuperare il contributo di A. Gramsci. Si è consapevoli che parlare del pensatore sardo come "pedagogista" può apparire una forzatura (Pagano, 2013; Manacorda 2012;1972); altrettanto consapevoli, inoltre, delle molteplici interpretazioni pedagogiche che ne hanno analizzato l'opera e le connesse implicazioni educative<sup>1</sup> (Maltese, 2010). Benché per brevità ci riferiremo solo alle lettere ai familiari, nei confronti di quello che è stato definito un "pensiero in movimento" (Fusaro, 2015; Burgio, 2014), riconosciamo quanto la problematica pedagogica gramsciana non possa essere ricompresa se non all'interno dell'intera opera del pensatore (Maltese, 2010; Baratta, 2003; Ragazzini, 2002) e che tra i *Quaderni* e le *Lettere* esista una corrispondenza funzionale alla comprensione della stessa prospettiva educativa<sup>2</sup>. Ci proponiamo, tuttavia, di confrontarci con la figura di un adulto (l'autore stesso) che interpreta il proprio ruolo educativo scegliendo di riflettere criticamente e guidare, almeno nelle intenzioni, i processi di crescita e formazione dei minori di casa – figli e nipoti – attraverso le lettere, in modo particolare quelle indirizzate a chi si occupa di loro: gli altri adulti di casa. Si noti quanto, in questo impegno compaia, tra le righe, il motivo ben più ampio del rapporto tra egemonia-educazione che, come è noto, nella concezione gramsciana, ha a che fare con tutti i rapporti sociali (Broccoli, 1972).

Certo, sul versante propriamente educativo alcuni spunti di riflessione potrebbero apparire inattuali, poiché costituiscono il prodotto di uno specifico periodo storico-culturale, o parziali, perché frutto di una "visione di parte" e di una esplicita militanza. Tuttavia, è tra le pieghe della mancata aderenza tra la riflessione gramsciana e l'epoca attuale, che ci pare di cogliere al-

1 Rimandiamo per questa all'analisi all'ampio e documentato contributo di Maltese, 2010.

2 In questa prospettiva, la letteratura pedagogica classica che si è interessata al pensiero di Gramsci, è concorde nel sostenere l'esistenza di un costante rapporto tra la corrispondenza carceraria con i familiari e i temi che vengono affrontati in modo più sistematico nei *Quaderni*, tanto che, talvolta, proprio le *Lettere* possono costituire un utile strumento interpretativo dei *Quaderni*. In questi termini si esprimono, ad esempio, Urbani (1967), Manacorda (2015;1970;2012;1972), Broccoli (1972).

cuni nodi problematici, tali da indurre una riflessione educativa che possa essere stimolante anche per il nostro tempo. Non si tratta, certamente, di auspicare la replicazione anacronistica di un modello di adulto che sceglie di assumere una particolare posizione educativa, piuttosto di utilizzare lo iato temporale e culturale per proporre alcune osservazioni, capaci di chiamare in causa, riflessivamente, i personali e collettivi schemi di significato (Mezirow, 1991, 2003).

### 3. Educare: una questione adulta

Ci concentriamo in modo particolare su alcune riflessioni pedagogiche sollevate da Gramsci nel corrispondere alla moglie e ad altri familiari; la forma epistolare rappresenta in questo caso lo strumento privilegiato attraverso cui si realizza l'intenzionalità educativa gramsciana e diviene l'unità di analisi di una pedagogia situata: il mezzo con cui si esprime la volontà di educare, anche se *in absentia*, in cui si integra la dimensione emotiva e personale di una paternità preclusa con quella, più in generale, di un'attenzione critico-riflessiva nei confronti dei principi educativi che animano le pratiche educative dei propri interlocutori. Questa doppia dimensione, che potremmo definire tanto *personale* quanto *prescrittiva*, è richiamata dallo stesso autore in modo esplicito alla moglie: "[...] bisogna anche che tu un po' mi aiuti e mi insegni il modo migliore per aiutarti efficacemente [...] aiutandomi a conoscere sempre meglio i due bambini e a partecipare alla loro vita, alla loro formazione, alla affermazione della loro personalità, in modo che la mia "paternità" diventi più concreta e sia sempre attuale e così diventi una paternità vivente e non solo un fatto del passato sempre più lontano" (LC 215, Lettera Giulia, 9 Febbraio, 1931, 396); e contemporaneamente: "leggo parecchie volte le tue lettere; le prime volte come si leggono le lettere dei nostri cari, dirò così «disinteressatamente», cioè col solo interesse della mia tenerezza per te; poi le rileggo «criticamente»" (LC 455, Lettera a Giulia, 5 Gennaio 1937, 797).

Per Gramsci, lo scambio epistolare diviene, dunque, occasione di vicinanza con i propri cari, ma costituisce anche una sorta di distanziamento produttivo, al fine di condurre una riflessione critica sull'educazione ricevuta dai minori di casa ed esporre le proprie convinzioni, a partire da quella quotidianità ordinaria e dai piccoli aneddoti raccontati o descritti dai propri interlocutori.

Il "dibattito" pedagogico che vede contrapporsi Giulia e Antonio come genitori riguarda espressamente quelle che Gramsci definisce le "curiose involuzioni" della pedagogia moderna (*Quaderno 1*, § 123, 114)<sup>3</sup>, e, rivolgendosi espressamente alla moglie, appare parentorio: "Rinunziare a formare il bam-

3 Il bersaglio della polemica gramsciana sono tanto le "scuole progressive", quanto in modo particolare le idee pedagogiche di Gentile e Lombardo Radice, figure a lui contemporanee. Per un'analisi dettagliata della questione si vedano, tra gli altri, i contributi di Manacorda 1970/2015; 1972/2012; Maltese, 2010.

bino significa solo permettere che la sua personalità si sviluppi accogliendo caoticamente dall'ambiente generale tutti i motivi di vita" (LC 171, Lettera Giulia, 30 Dicembre 1929, pp. 301-302). Contrariato da un'idea di educazione come puro e semplice "sgomitamento" (ivi), Gramsci evidenzia come l'intervento educativo dell'adulto non possa semplicemente limitarsi ad assecondare le esigenze dei minori, ma debba anche assumersi il compito della proposta e dell'imposizione, laddove risulti necessario, utilizzando dei termini che, oggi, certamente possono suscitare non poche perplessità: "Io credo che l'uomo è tutta una formazione storica, ottenuta con la coercizione (intesa non solo in senso brutale e di violenza esterna)" (ivi). Ciò è giustificato dal momento che, secondo il pensatore sardo, l'educazione "non è puro svolgimento, non è contemplazione o assenza di intervento", piuttosto "formazione vera e propria, intervento, costruzione intenzionale di una personalità ideale" (Scurati, 1991, p. 144): non sfugga quanto questo richiamo ad una formazione integrale del soggetto sia finalizzato alla costruzione dell'"uomo nuovo" proposto dal modello socialista (Manacorda, 1972, 2012).

Se, come fa notare Vacca, nei confronti della moglie, il prigioniero è spesso animato da una vera e propria "ossessione pedagogica" (Vacca, 2012, 2014, p. 111) che coinvolge tanto il piano della condotta esistenziale di Giulia, quanto il modo di gestire l'educazione dei figli – l'accusa reiterata che le viene mossa è quella di essere animata da uno "spirito ginevrino" – è altrettanto vero che le stesse osservazioni critiche, sotto-forma di "invito ad educare" coinvolgono anche i parenti in Sardegna.

Nella corrispondenza verso Ghilarza, infatti, Gramsci si confronta con chi accompagna i processi di crescita dei nipoti; sprona, ad esempio, la sorella Teresina a recuperare una certa "vivacità intellettuale", una risorsa fondamentale per la crescita dei bambini e, a proposito di un certo atteggiamento pedagogico delegante, la invita a non considerare esaurita l'educazione con la semplice frequenza scolastica: "Vinci la svogliatezza, non lasciarti sopraffare dall'ambiente monotono dell'ufficio e dei suoi frequentatori e dalle loro chiacchiere malsane e stucchevoli. Devi diventare vivace come una volta (non nel senso fisico, che vivace in tal senso non lo sei mai stata, mi pare, ma nel senso intellettuale) per poter guidare i bambini fuori dalla scuola e non lasciarli abbandonati a se stessi, come troppo spesso avviene specialmente nelle famiglie così dette «per bene». (LC 208, Lettera a Teresina, 17 novembre 1930, 367). Con termini che riecheggiano anticipatamente la già citata e attuale "rinuncia ad educare", si rivolge anche a mamma Peppina Marcias in relazione al suo ruolo di nonna nell'educazione dei nipoti: dopo aver rievocato alcuni ricordi della propria infanzia in cui mamma Marcias compare come donna resistente e "affaccendata" per il bene dei propri figli, Gramsci scrive: "[...] Edmea [la nipote e figlia di Gennaro, fratello di Antonio] non avrà questi ricordi da grande e ciò influirà molto sul suo carattere, determinando in lei una certa mollezza e un certo sentimentalismo che non sono molto raccomandabili in questo tempo di ferro e di fuoco, nel quale viviamo [...] occorre pensare di rafforzarla moralmente, a impedire che essa vada crescendo circondata dai soli elementi della vita fossilizzata del paese" (LC 22, Lettera alla mamma, 26 febbraio 1927, 48). Se una vena nostalgica anima questa let-

tera, l'invito gramsciano a "rafforzare moralmente" non ci pare tanto e solo una forma perentoria in vista di un rafforzamento meramente solipsistico, piuttosto come la necessità, per Edmea, di sviluppare attraverso l'educazione una capacità di confronto con quel mondo, altrove definito "grande e terribile", che richiede un equipaggiamento adeguato; nella stessa lettera, Antonio invita i familiari a "dire la verità" alla nipote sulla sua incarcerazione e sulla fuga del padre di Edmea, Gennaro, all'estero per evitare la stessa sorte, e conclude la riflessione sostenendo: "Dovete certamente tenere conto della sua età e del suo temperamento ed evitare che la poveretta si affligga troppo, ma dovete anche dirle la verità e così accumulare in lei ricordi di forza, di coraggio, di resistenza ai dolori e alle traversie della vita" (*ivi*). Insomma, come Gramsci sottolineerà al fratello Carlo, il ruolo educativo dell'adulto consiste nell'evitare che la formazione di Edmea, e con essa dei minori in generale, sia il semplice "risultato meccanico dell'influsso casuale di tutti gli stimoli" dell'ambiente (LC 198, Lettera a Carlo, 25 Agosto 1930, 351), ma, al contrario, "usando dell'autorità che viene dall'affetto" possa dare luogo ad un processo formativo il cui obbiettivo sia la costruzione di una capacità personale di riflessione e di autodisciplina: in breve, costruire le basi per un'autoeducazione permanente.

In queste affermazioni ci pare poter rintracciare un Gramsci "educatore di adulti che educano", il quale riconosce proprio nel ruolo di queste figure un compito insostituibile; queste considerazioni si richiamano esplicitamente ai motivi della *terza Tesi di Feuerbach* marxista, che lo stesso Gramsci presenta in traduzione nei *Quaderni*: "[...] l'ambiente è modificato dagli uomini e [che] l'educatore deve essere educato" (*Quaderno VII, Appendice, 2356*).

#### 4. Quale adulto?

Le osservazioni fin qui condotte appaiono certamente agli occhi post-moderni *off time* e, indubbiamente, lo sono, almeno per quanto riguarda le indicazioni di contenuto. Certo gli scenari contemporanei sono oggi molto diversi: H. Arendt, altra filosofa della *praxis*, a distanza di poco meno di un trentennio rispetto alla testimonianza gramsciana, immortalerà la necessità di riscoprire nell'educazione una prospettiva antropologica ed esistenziale, ripensando in questa declinazione al ruolo del principio di autorità e al rapporto tra le generazioni (1961, 1991). Vecchie e nuove sfide oggi coinvolgono l'adulto che intende educare: da quelle poste dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, fino alle tendenze pedagogiche contemporanee incentrate sull'efficientismo professionale e scolastico (Giroux, 2012, 2014), senza dimenticare le trasformazioni che hanno coinvolto le agenzie formative tradizionali e il loro ruolo nella costruzione di uno spazio pubblico e condiviso (Chiosso, 2009). Sullo sfondo restano, tuttavia, alcuni suggerimenti di metodo che, seppure in uno scenario completamente differente, possono continuare a rivestire una valenza riflessiva e pedagogica anche per l'adulto contemporaneo. In modo particolare, in primo luogo, nell'accalorato "invito ad educare" e nella sollecitudine gramsciana nei confronti degli adulti a non

“rinunciare” al proprio ruolo, nonostante i tempi “di ferro e di fuoco”: oggi come ieri, nessuna razionalità strumentale o tecnologica è in grado di sostituire un buon maestro, un adulto capace di contemperare la personale autoeducazione con la responsabilità dell’educazione degli altri: mantenere quella “vivacità intellettuale” richiamata in precedenza, come caratteristica esistenziale, per sé e per gli altri. Altrettanto, però, nessun motivo nostalgico nei confronti dell’adulto autoritario delle epoche passate, anzi, proprio nella misura in cui, non è davvero possibile “insegnare a vivere”, ma più modestamente “insegnare ad imparare a vivere”, quanto mai attuale ci sembra il richiamo gramsciano anche per l’adulto di oggi: “[...] bisogna sempre essere superiori all’ambiente in cui si vive, senza perciò disprezzarlo o crederci superiori. Capire e ragionare [...] (LC. 54, Lettera a Carlo 12 settembre 1927, 118). Non si tratta, ben inteso, di un senso di superiorità che ha il sapore della difesa psicologica e della barriera auto-centrata che *elimina la difficoltà* dallo stare al mondo; si tratta, a nostro modo di intendere, di un movimento ben più complicato e faticoso che richiama ad una capacità adulta, di “non lasciarsi sommergere” dalla contingenza e pensare il possibile restando ben ancorati al reale; verrebbe da dire, insomma, un “adulto organico” che non si limiti a resistere o semplicemente a mantenere, ma sia contemporaneamente una presenza propositiva (Marescotti, 2012); non basta presidiare i luoghi e i tempi dell’educazione, occorre altrettanto dare vita ad una proposta credibile: un altro modo in cui, a nostro modo di vedere, è possibile interpretare quell’esigenza di testimonianza che avvertono i tanti Telemaco post-moderni (Recalcati, 2013).

In secondo luogo, la sollecitazione gramsciana a riflettere criticamente sull’educazione rivolta agli adulti che si occupano di minori, rappresenta da un punto di vista operativo un’immagine suggestiva e da approfondire, proprio alla luce di quella conflittualità intra-generazionale precedentemente analizzata. Un richiamo che invita la riflessione pedagogica e la pratica educativa ad intercettare e collegare tra loro le figure adulte che a diverso titolo hanno a che fare con l’educazione dei minori, nel tentativo di dare vita ad una “comunità di ricerca” e di formazione che possa offrire il suo contributo attraverso il consolidamento di una pratica riflessiva comune, pur nel rispetto delle specificità dei suoi partecipanti. (Lipman, 2003/2014; Cosentino, Oliverio, 2011; Striano, 2001).

### Riferimenti bibliografici

- Aime M., Pietropolli Charmet G. (2014). *La fatica di diventare grandi*. Torino: Einaudi.  
 Alfieri S., Marta E., Celata C., Gruppo HBSC Lombardia (2015). *Famiglia e scuola: relazioni che producono benessere*. *Psicologia e Scuola*, 35, pp. 17-24.  
 Arendt H. (1961, 1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.  
 Baratta G. (2003). *Le rose e i quaderni. Il pensiero dialogico di A. Gramsci*. Roma: Carocci.  
 Barber, R. B. (2007, 2010), *Consumati. Da cittadini a clienti*. Torino: Einaudi.  
 Benasayag M., Schmit G. (2003, 2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.



- Benasayg M., Mazzeo R. (2015). *C'è una vita prima della morte?* Trento: Erickson.
- Broccoli A., (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Burgio A. (2014). *Gramsci. Il sistema in movimento*. Roma: DeriveApprodi.
- Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Cornacchia M., Madriz E. (2015). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Cosentino A., Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Fusaro D. (2015). *Antonio Gramsci. La passione di essere nel mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Giroux H. (2012, 2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide di insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.
- Gramsci A. (a cura di Antonio A. Santucci) (1996). *Lettere dal carcere*. Palermo: Sellerio.
- Gramsci A. (a cura di V. Gerratana) (2007). *Quaderni dal carcere, IV voll.* Torino: Einaudi.
- Lipman M. (2003, 2014). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maltese P. (2010). *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Manacorda M.A. (1972, 2012). Introduzione. In M.A. Manacorda, *L'alternativa pedagogica* (pp.15-42). Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda M.A. (1970, 2015). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- Marescotti E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- Mariani A.M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Mariani A.M. (2006). *La scuola può far molto, ma non può fare tutto*. Torino: SEI.
- Martino S., Perlino A., Zamengo F. (2015). *I ragazzi del Millennio. Un'indagine sulle attività extrascolastiche a Torino*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow J. (1991, 2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2014, 2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscari R., Nigris E., Tramma S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori, Milano.
- Neiman S. (2015). *Perché diventare grandi?*. Novara: De Agostini.
- Pagano R. (2013). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*. Milano: Monduzzi.
- Paglia V. (a cura di) (2014). *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L., Prenna L. (2008). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini.
- Postnam N. (1984, 2005). *La scomparsa dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Ragazzini D. (2002). *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*. Bergamo: Honegger.
- Raimo C. (2015). *Tranquillo prof, la richiamo io*. Torino: Einaudi.
- Recalcati M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Scabini E., Cigoli V. (2012). *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scurati C. (1991). *Profili nell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sennet R. (1999, 2010). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Stoppa F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Fel-

trinelli.

Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Urbani G. (a cura di) (1967). *Antonio Gramsci. La formazione dell'uomo*, III voll. Roma: Editori Riuniti.

Vacca G. (2012, 2014). *Vita e pensieri di Antonio Gramsci 1926-1937*. Torino: Einaudi.