

Egemonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci Massimo Baldacci (Università di Urbino)

In order to adequately deal with Gramsci's view of education, we can't remove the constitutive link of this theme with another issue, so crucial for him: the question of hegemony. We need therefore to quote the original debate that, in the second half of the Twentieth century, fixed the crucial importance of this term. But we need also to pursue our analysis of Gramsci's work in a rigorous diachronic perspective, looking at the whole evolution and route of his thought. Only in this way we can avoid partial interpretations of the question of hegemony. A partiality that fails the authentic perspective of Gramsci's pedagogy: emancipation, in a strong and universal sense that is strictly linked to philosophy of praxis.

Keywords: Gramsci; Education; Hegemony; Philosophy of praxis.

1. Premessa

L'interesse pedagogico per il pensiero di Gramsci ha conosciuto una svolta circa mezzo secolo fa. Difatti, nel Convegno di Studi gramsciani di Cagliari, del 1967¹, sono presenti due sezioni a tematizzazione pedagogica: *Educazione e Scuola in Gramsci* (con una relazione di Borghi e interventi di Bertoni Jovine, Lombardi, Masucco Costa, Dentice di Accadia); *Il problema dell'educazione e l'organizzazione della cultura*, con relazioni di Manacorda, Lombardi e Vasoli.

Inoltre, sempre nel 1967, per i tipi degli Editori Riuniti, esce una ponderosa antologia del pensiero di Gramsci intitolata *La formazione dell'uomo*. Si tratta di una capillare raccolta degli scritti gramsciani inerenti alle questioni formative e scolastiche, a partire da quelli giovanili fino alle *Lettere* e ai *Quaderni*. La raccolta è preceduta da un'ampia introduzione del curatore, Giovanni Urbani, intitolata *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*. In essa l'autore propone un'organica interpretazione del pensiero di Gramsci, nella quale situa il «centro di annodamento di tutta la complessa problematica gramsciana»² nel concetto d'egemonia, e legge perciò la sua pedagogia in connessione con tale centro, dichiarando fin dall'inizio come «non sia possibile intendere lo speciale interesse che Gramsci

¹ AA.VV 1969.

² URBANI 1967, p.43.

mostra per i problemi della pedagogia [...], né le soluzioni che prospetta sulla “questione scolastica”, se non si riconducono l’uno e le altre al problema politico»³.

Per comprendere la novità e l’importanza del lavoro di Urbani, occorre considerare che la rilevanza del tema dell’egemonia nel pensiero gramsciano non è stata colta immediatamente e si è anzi affermata solo gradualmente⁴. La questione dell’egemonia ha iniziato a porsi solo dopo il 1956, quando – nell’ambito di un nuovo orizzonte politico post-stalinista – Togliatti propone un Gramsci leninista, e si chiede se per il sardo vi sia una differenza tra i concetti di egemonia e di dittatura, rispondendo che «Una differenza vi è, ma non di sostanza»⁵. A tale posizione replicherà lo storico socialista Tamburrano, asserendo invece che «La differenza è di sostanza, e come!»⁶, perché Gramsci mette l’accento sulla necessità di ottenere il consenso delle masse, e questo significa conquista democratica del potere e suo mantenimento altrettanto democratico.

Dopo questo esordio, occorre attendere la fase post-togliattiana per assistere a una ripresa del dibattito su questa tematica. Anche in questo caso, l’anno cruciale è il 1967, nel quale vedono la luce tre importanti lavori. Il primo – di taglio liberal-socialista – è la relazione di Norberto Bobbio su *Gramsci e la società civile* al Convegno di Studi gramsciani di Cagliari, nella quale il filosofo torinese avanzava due importanti tesi: in Gramsci l’egemonia possedeva una funzione prioritaria rispetto alla coercizione; inoltre, rispetto alla visione leninista, il pensatore sardo enfatizzava maggiormente il lato culturale della direzione politica. Il secondo – di taglio marxista – è un saggio di Luciano Gruppi sul concetto di egemonia, apparso su “Critica marxista”⁷, il quale – al contrario – sosteneva che per Gramsci l’egemonia comprendeva sia la direzione sia il dominio, e manteneva dunque uno stretto rapporto con la concezione leninista. L’interpretazione del concetto di egemonia si pone perciò fin dall’inizio entro la contesa tra la sponda comunista

³ *Ivi*, p. 14.

⁴ LIGUORI 2006, p. 140.

⁵ TOGLIATTI 1958.

⁶ TAMBURRANO 1959, p. 61.

⁷ GRUPPI 1967.

(Togliatti e Gruppi) – tesa a leggere Gramsci in continuità con Lenin – e quella liberal-socialista (Bobbio e Tamburrano), incline invece a sottolineare la novità e la distanza del pensiero gramsciano rispetto all’ortodossia leninista.

Il terzo lavoro è quello di Urbani (di taglio organicamente marxista), il quale – inserendosi in un dibattito che sta ancora prendendo forma – pone il *leit-motiv* del pensiero gramsciano nel concetto d’egemonia, e assume quest’ultimo come chiave interpretativa della pedagogia del sardo. E i meriti della sua lettura saranno subito riconosciuti da Lucio Lombardo Radice⁸.

Sul nesso tra egemonia e educazione, tornerà cinque anni dopo Broccoli⁹, mentre nel 1970 aveva visto la luce l’opera di Mario Alighiero Manacorda su *Il principio educativo in Gramsci*, la cui interpretazione ruotava però sul nesso tra *americanismo* e *conformismo*¹⁰. In questo contributo, dopo aver illustrato le posizioni caratterizzanti di Urbani e Broccoli provvederemo a un loro esame critico che mette capo a un’ipotesi diversamente orientata.

2. *L’interpretazione di Urbani*

Secondo Urbani, muovendo dal problema dell’ascesa al potere del proletariato, Gramsci è spinto ad approfondire la questione della «funzione dirigente»¹¹, interrogandosi circa «la dinamica del processo per cui la classe subalterna diventa dirigente». Molto lucidamente, Urbani precisa che forse questo è il «nocciolo» della politica gramsciana¹².

Negli scritti del periodo giovanile, continua Urbani, l’esigenza della direzione si sviluppa parallelamente a quella – per certi versi opposta –

⁸ Lucio Lombardo Radice dedicò una lunga recensione al lavoro di Urbani, qualificandolo come una “nuova lettura” di Gramsci (LOMBARDO RADICE 1968).

⁹ BROCCOLI 1972.

¹⁰ MANACORDA 1970.

¹¹ URBANI 1967, p. 35.

¹² *Ivi*, p. 39.

della spontaneità¹³. Tuttavia, in questa fase del pensiero gramsciano, prevale quest'ultima esigenza, che porta ad enfatizzare il valore dell'iniziativa dal basso¹⁴. E anche nel periodo dell'*Ordine nuovo*, benché sopravvenga la consapevolezza della necessità di un'iniziativa organica e sistematica da parte degli organismi dirigenti, «le due esigenze restano [...] giustapposte, non trovano ancora un nesso che le unifichi dialetticamente»¹⁵. Nei *Quaderni*, invece, «Ambedue [le esigenze] si connettono in una intuizione più comprensiva del divenire storico, che si precisa nel concetto di egemonia»¹⁶. Secondo Urbani, il concetto d'egemonia nasce perciò come soluzione del rapporto tra direzione e spontaneità, tra dirigenti e diretti, tra iniziativa dall'alto e dal basso.

Circa fonti del concetto, Urbani rimane in linea con l'impostazione canonica, ravvisandole nel pensiero di Lenin (ma anche in Marx), visto in relazione col neo-idealismo italiano, ma precisando che esso deriva soprattutto dall'esperienza politica di Gramsci: dalla ricerca di una soluzione teorica al problema della conquista del potere da parte del proletariato in Occidente e in Italia. Perciò, l'egemonia costituisce il «centro d'annodamento di tutta la complessa problematica gramsciana»¹⁷.

Gramsci, continua Urbani, non vede nello Stato soltanto uno strumento coercitivo al servizio della classe dominante, ma anche uno strumento d'egemonia, ossia di «direzione col consenso» dei gruppi sociali subalterni¹⁸, anzi ritiene che «la direzione della società da parte di una classe dominante si è sempre manifestata insieme come dominio e come direzione»¹⁹, ossia che la classe al potere l'abbia sempre esercitato combinando diversamente la forza e il consenso²⁰. L'egemonia della classe dominante deve però fare i conti con l'eventuale

¹³ *Ivi*, p. 40.

¹⁴ *Ivi*, p. 41.

¹⁵ *Ivi*, p. 41.

¹⁶ *Ivi*, p. 42.

¹⁷ *Ivi*, p. 43.

¹⁸ *Ivi*, p. 45.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ivi*, p. 46.

tentativo di conquistare l'egemonia da parte di gruppi sociali subalterni, perciò «Gramsci “traduce” la formula della “lotta di classe” nell'altra di “lotta di egemonie”»²¹.

Ma ciò richiede che la teoria dell'egemonia sia anche una teoria del «movimento» storico, del «meccanismo per cui la realtà storica si trasforma»²². E in questo quadro Urbani perviene a fissare una prima tesi di indubbia rilevanza pedagogica: «processo storico e processo di formazione dell'uomo, cioè sviluppo sociale e sviluppo individuale, sono per Gramsci due aspetti intrinseci dello stesso fenomeno di perenne sviluppo, creazione e diffusione della società reale degli uomini»²³. Questa tesi chiarisce un'affermazione di alcune pagine prima, dove Urbani individua la problematica di Gramsci nella questione di come la classe subalterna possa diventare dirigente, aggiungendo che tale questione è connessa alla «intuizione del divenire storico come reale processo dialettico di formazione umana»²⁴.

Proseguendo, Urbani riprende l'esame dell'aspetto politico dell'egemonia, asserendo che «l'egemonia politica è un fatto di coscienza, o meglio l'espressione dell'elemento cosciente del fatto storico-politico»²⁵. Difatti, la condizione di esercizio dell'egemonia è data dalla capacità di distaccarsi dalla propria condizione immediata, per assumere una posizione connotata da un grado più alto di universalità, mentre il suo fine è sempre quello di ottenere «un mutamento nella coscienza dei diretti»²⁶. Ma in questo rapporto tra dirigenti e diretti, la disegualianza è data solo dal «grado di consapevolezza critica» e/o dal «livello culturale» dei due gruppi²⁷. Pertanto, «il dirigente è sempre colui che ha una superiore coscienza critica del proprio operare; e “dirige” in quanto riesce a portare all'azione, per fini comuni, altri uomini»²⁸. Ma ciò richiede la «capacità

²¹ *Ibidem.*

²² *Ivi*, p. 47.

²³ *Ivi*, p. 48.

²⁴ *Ivi*, p. 39.

²⁵ *Ivi*, p. 51.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ivi*, pp. 51-2.

²⁸ *Ivi*, p. 52.

dell'elemento egemone di essere, per così dire, la coscienza propria e insieme anche dell'altro»²⁹, che proprio per questo sarà «spinto a superare se stesso, ad avviarsi all'autonomia»³⁰.

In queste pagine, vediamo privilegiare da parte di Urbani una concezione ampia dell'egemonia che è senza dubbio rintracciabile in Gramsci, in quanto egli usa a tratti questo termine in senso estensivo per indicare «quando un determinato agente sociale [...] è principio di condotta per un altro»³¹. Si tratta di un uso del termine che mostra già un profilo pedagogico, tematizzando la modificazione mentale del diretto nel senso di una sua crescita verso l'autonomia. Ma in realtà un rapporto sociale nel quale un agente rappresenta il principio di condotta di un altro agente, non è necessariamente fattore di crescita di quest'ultimo. Qui è presente una problematica che Urbani non mostra di cogliere pienamente, come vedremo in seguito.

Sulla scorta di questa posizione, Urbani vede lo sviluppo dell'egemonia nel progressivo superamento della divisione tra dirigenti e diretti³² e individua il principio normativo della politica e della storia in «un ideale di formazione umana per cui tutti gli uomini [...] devono diventare “dirigenti”»³³. Inoltre, questo studioso precisa che il suddetto ideale educativo è proprio della «fase statale», ossia del momento in cui – fondato un nuovo Stato – sopravviene la necessità di formare «un tipo nuovo e superiore di uomo»³⁴. Pertanto, la funzione egemonica dello Stato si esprime «in un'azione tendente a “conformare” le masse al nuovo ideale umano»³⁵.

Qui Urbani inserisce il tema del «conformismo», il quale diventerà centrale per Manacorda, ma che nella sua lettura rimane in posizione subordinata rispetto al nodo dell'egemonia, poiché è questa a risultare la condizione della realizzabilità della conformazione e il motivo della volontà di realizzarla. In ogni caso, l'azione dello Stato viene così

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ NARDONE 1971, p. 128.

³² URBANI 1967, p. 59.

³³ *Ivi*, p. 60.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Ivi*, p. 61.

configurata in termini educativi, poiché «pone un ideale [...] verso il quale spinge energicamente gli uomini, i quali dal “conformismo anonimo al basso livello delle masse”, sono portati a conquistare un “superiore conformismo sociale” che corrisponde a una concezione del mondo più universale e razionale perché storicamente necessaria»³⁶.

Secondo Urbani, in questo quadro, Gramsci riconosce una funzione educativa più specifica alla scuola, che appare come «lo strumento tecnico fondamentale per garantire in prospettiva il concreto e ininterrotto sviluppo umano del corpo sociale, secondo le esigenze della direzione egemonica statale»³⁷. Anche se qui Urbani sembra attribuire a Gramsci una concezione di stretta dipendenza del principio ispiratore della scuola dallo Stato che è forse eccessiva, perché per il pensatore sardo non basta di certo che il principio educativo sia dettato dallo Stato per essere legittimato, bensì deve rispondere ad esigenze storiche oggettive, come insisterà ampiamente Manacorda.

A questo punto, Urbani entra nella fase finale del suo discorso, asserendo che per Gramsci il rapporto egemonico costituisce l'elemento «formale» tanto del processo storico quanto di quello educativo³⁸, i quali coincidono «non solo perché la dialettica storica si manifesta in ultima analisi come processo di trasformazione dell'uomo, ma più specificatamente perché il rapporto egemonico [...] è sempre e soltanto un rapporto “molecolare” tra uomini singoli e concreti»³⁹. Questo profilo del rapporto egemonico va perciò considerato sia sul piano storico-sociale che su quello individuale.

Sul piano storico-sociale del processo di formazione umana, il rapporto egemonico è presentato da Urbani come soluzione del problema della democrazia, come rapporto tra spontaneità e direzione, tra dirigenti e diretti⁴⁰. Sul piano individuale (molecolare) il rapporto egemonico si presenta sempre come un rapporto educativo, in quanto tramite esso il dirigente mira sempre a modificare la coscienza del

³⁶ *Ivi*, p. 62.

³⁷ *Ivi*, p. 64.

³⁸ *Ivi*, p. 65.

³⁹ *Ivi*, p. 66.

⁴⁰ *Ibidem*.

diretto, «suscitandone la iniziativa e la partecipazione attiva»⁴¹. In questo tipo di rapporto, secondo Urbani, Gramsci attua un rovesciamento in termini realistici del rapporto maestro scolastico, concepito in maniera puramente speculativa dalla pedagogia di Gentile.

E qui giungiamo al culmine dell'interpretazione di Urbani, che risiede nel suo modo di concepire il nesso tra rapporto egemonico e rapporto pedagogico. Nella cruciale nota Q10, § (44) (p. 1331), Gramsci scrive che il rapporto pedagogico non sussiste solo a scuola, ma nella società nel suo complesso, in pratica in ogni relazione del tipo dirigente/diretto, e conclude «Ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico». Urbani avanza due tesi forti su questa nota. In primo luogo, secondo Urbani: «Gramsci presenta il rapporto pedagogico, in senso stretto, come *analogicamente esemplare* del modo come deve essere impostato ogni tipo di rapporto d'egemonia»⁴², in quanto l'«aspetto educativo è l'elemento specifico che assicura [...] il “valore” propriamente umano di ogni tipo di rapporto sociale»⁴³. In altre parole, Urbani sembra suggerire che il rapporto pedagogico deve essere assunto come il modello per qualsiasi rapporto d'egemonia, e che dunque questo è veramente tale solo se assume un profilo educativo, promuovendo così una crescita del soggetto diretto. Ma come si può osservare, la nota di Gramsci non dice esattamente questo. Urbani sta sovra-interpretando, ossia sta “sollecitando il testo” in modo indebito?

In secondo luogo, secondo Urbani, Gramsci «concepisce il rapporto educativo [...] in senso stretto come una *forma particolare e specifica* del generale rapporto egemonico»⁴⁴. Ma, di nuovo, la lettera della nota di Gramsci non asserisce precisamente ciò. Urbani sta di nuovo sovra-interpretando⁴⁵? In ogni caso, egli precisa che questo è il «punto di vista fondamentale e in un certo senso conclusivo del nostro studio», e ne indica l'espressione nella suddetta nota.

⁴¹ *Ivi*, pp. 68-9.

⁴² *Ivi*, p. 69, c.vo mio.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, c.vo mio.

⁴⁵ Rispondere a questi interrogativi richiederebbe una lunga analisi. Ci torneremo in un altro lavoro.

Concludendo, il punto specifico dell'interpretazione di Urbani è quello di identificare il *leit-motiv* del pensiero gramsciano nel tema dell'egemonia, fissando così un canone ermeneutico secondo il quale tutto il discorso di Gramsci, ivi incluso quello pedagogico, si comprende solo se si inquadra entro la cornice dell'egemonia.

3. *L'interpretazione di Broccoli*

Come anticipato, sulla centralità della categoria dell'egemonia per la pedagogia gramsciana tornerà dopo pochi anni, nel 1972, Angelo Broccoli, con un ampio e impegnativo volume dal titolo *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Nello stesso anno esce anche il libro di Luciano Gruppi, *Il concetto di egemonia in Gramsci*⁴⁶, mentre è già uscito da due anni il già citato volume di Mario Alighiero Manacorda su *Il principio educativo in Gramsci* (al quale Broccoli avanzerà alcuni rilievi critici). La rilevanza del tema dell'egemonia si è perciò già posta, si tratta ora di capire bene gli aspetti e i risvolti di questo concetto.

Broccoli si dedica a questo compito per quanto riguarda il campo pedagogico. Si deve dire che la sua interpretazione, acuta e circostanziata, risente anch'essa del limite di appoggiarsi all'edizione tematica dei *Quaderni*. L'edizione critica curata da Gerratana vedrà infatti la luce solo tre anni dopo, e Broccoli – a differenza di Manacorda – non ha la possibilità di consultarne i lavori preparatori.

Broccoli presenta la propria ricerca come una ricostruzione della teoria pedagogica di Gramsci basata sul concetto d'egemonia⁴⁷, muovendo dall'asserzione che «ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico»⁴⁸. Ma pur assumendo tale asserzione come fondamentale, il pedagogista romano esprime «riserve circa la possibilità di comprenderne interamente il significato senza ulteriori precisazioni»⁴⁹.

⁴⁶ GRUPPI 1972.

⁴⁷ BROCCOLI 1972, p. 1.

⁴⁸ *Ivi*, p. 4.

⁴⁹ *Ivi*, p. 139.

Il connotato peculiare della lettura proposta da Broccoli consiste nella «interpretazione dinamica del concetto di egemonia»⁵⁰. Ai fini di una *concezione dinamica dell'egemonia*, Broccoli considera cruciale il seguente passaggio dei *Quaderni*, dedicato al processo dell'autocoscienza critica, ritenendo che sia da leggere in connessione con la Q10,II,441:

«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» (Q11, § (12), p. 1386).

Di questa nota Broccoli sottolinea la dialettica tra i mutamenti nei dirigenti e nella massa, concludendone 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»⁵¹.

Pertanto, se la direzione delle masse mira a promuovere il processo di autocoscienza critica, con cui si supera il folklore per andare verso una visione razionale della realtà, parallelamente il rapporto egemonico tende a modificarsi «fino a diventare una mediazione politica delle indicazioni che emergono dalle masse»⁵², cosicché in questo movimento si compie il superamento dialettico dell'antitesi tra direzione e spontaneità. Se occorre partire dalla spontaneità delle masse (ossia dal senso comune), la dialettica col momento della direzione significa muovere verso lo «spirito popolare creativo»⁵³. In altre parole, secondo Broccoli, il rapporto egemonico si trasforma in funzione dei mutamenti che esso stesso determina nei suoi poli costitutivi, raggiungendo forme sempre più avanzate di partecipazione critica e consapevole e di consenso attivo da parte delle masse. Rispetto a Lenin, dunque,

⁵⁰ *Ivi*, p. 141.

⁵¹ *Ivi*, p. 140.

⁵² *Ivi*, p. 141.

⁵³ *Ivi*, p. 145.

Gramsci assumerebbe il concetto di egemonia in forma più autenticamente dialettica⁵⁴.

Secondo Broccoli, tale dialettica deve informare anche il rapporto pedagogico, le cui interpretazioni in senso univocamente autoritario, risentono di «una inesatta collocazione della funzione del maestro nei diversi momenti dell'egemonia»⁵⁵. Difatti, cogliere correttamente il profilo dialettico del rapporto egemonico, significa «rendersi conto dei mutamenti reciproci che intervengono nell'azione dei termini del rapporto pedagogico»⁵⁶, per cui «il maestro assume configurazioni diverse e diversi ruoli in relazione al progressivo arretramento del folklore»⁵⁷.

In altre parole, in quanto rapporto egemonico, il rapporto pedagogico costituisce una relazione dinamica tra maestro e scolaro, per cui la funzione del maestro non va cristallizzata nel momento di autoritarismo e di coercizione, che pure può essere inizialmente necessario per promuovere il superamento del folklore ambientale di cui è imbevuto lo scolaro, ma va vista come una funzione mobile e flessibile, che co-evolve con i mutamenti suscitati negli scolari, accompagnandoli nelle diverse fasi di crescita della loro coscienza critica. E più avanti, Broccoli ribadisce: «il rapporto pedagogico è rapporto attivo e reciproco, per Gramsci»⁵⁸.

Questa interpretazione del rapporto egemonico in senso dinamico, oltre a sembrare suffragata dalla pagina gramsciana, mette in luce la natura del rapporto pedagogico. Tale rapporto risulta infatti configurato in termini attivi, reciproci e dinamici.

Il carattere attivo e reciproco del rapporto pedagogico è chiaramente enunciato da Gramsci nella nota Q10, § (44), che sia Broccoli che Urbani vedono come centrale nell'interpretazione del suo pensiero pedagogico. Rispetto a tale nota, Broccoli sembra ritenere tacitamente che essa esprima una doppia implicazione: ogni rapporto egemonico è un rapporto pedagogico e *viceversa*. E tratta sempre il rapporto

⁵⁴ *Ivi*, p. 142.

⁵⁵ *Ivi*, p. 140.

⁵⁶ *Ivi*, p. 145.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ivi*, p. 155.

pedagogico come una forma di rapporto egemonico, anche se il suo discorso – pur menzionando il fatto che per Gramsci tale rapporto esiste in tutta la società – sembra riferirsi preferenzialmente al rapporto pedagogico in senso stretto, tra maestro e scolaro.

La specificità dell'interpretazione di Broccoli sta però nel leggere la nota Q10, § (44) (il *postulato*) in connessione con la nota Q11, § (12), che tratta del rapporto egemonico (tra intellettuali e massa) in senso dinamico, come un rapporto che si trasforma in funzione del mutamento dei suoi poli, e nel proiettare l'esito di questa connessione sul rapporto pedagogico, e in particolare su quello scolastico maestro/scolaro.

4. *Critica delle interpretazioni*

Come si è visto, le interpretazioni di Urbani e di Broccoli ruotano attorno al rapporto tra pedagogia ed egemonia. Si tratta di una prospettiva altamente plausibile, considerato che il tema dell'egemonia appare come uno dei più forti candidati al ruolo di *Leitmotiv* dei *Quaderni*, e dunque può essere assunto come il perno su cui incardinare l'ermeneutica del pensiero gramsciano. Secondo tale prospettiva, il pensiero di Gramsci va compreso entro la cornice dell'egemonia, e perciò anche la questione pedagogica va inquadrata all'interno di essa. Il limite delle letture di Urbani e Broccoli è quello di essere basate sull'edizione tematica dei *Quaderni*, che non consente una considerazione diacronica del pensiero di Gramsci⁵⁹. In questo paragrafo, tenteremo una valutazione delle loro posizioni sul rapporto tra egemonia e pedagogia.

Come si è visto, Urbani ammette due accezioni del concetto di «rapporto pedagogico»: in senso stretto e in senso ampio⁶⁰. Ma appare

⁵⁹ FRANCONI 1984) ha evidenziato come un'analisi del concetto di egemonia che prescindendo dal suo sviluppo nel pensiero di Gramsci possa cadere in gravi fraintendimenti.

⁶⁰ Da notare che anche il rapporto egemonico può essere inteso in senso stretto (secondo il binomio direzione-consenso) o in senso ampio (come combinazione di direzione e di dominio, di forza e di consenso), e che tale caratterizzazione

cruciale chiedersi se il «rapporto pedagogico» è inteso *de facto* o *de iure*, ossia se la Q10,II,44 si riferisce alla realtà effettuale dei rapporti pedagogici storicamente vigenti o esistiti, o a un concetto assunto come norma di conformità (in altri termini, se designa semplicemente ciò che si chiama ordinariamente come «rapporto pedagogico», indipendentemente dalla sua qualità intrinseca; oppure si riferisce esclusivamente a quei rapporti sociali che sono conformi a un concetto formale di «rapporto pedagogico»)⁶¹.

Nel momento in cui affronta la relazione tra rapporto pedagogico e rapporto egemonico, Urbani non sembra tenere presente questa distinzione, e pare così cadere in una concezione idealizzata del rapporto pedagogico. Difatti se egli scrive: «Il rapporto tra dirigenti e tra diretti, pur nelle diverse situazioni in cui ha luogo, si presenta sempre con le caratteristiche specifiche di un rapporto educativo», arriva poi a concludere che «il risultato è sempre, pur in misura diversa, [...] uno sviluppo dell'autocoscienza e dell'autonomia, cioè della personalità di entrambi»⁶². In questo modo, però, il rapporto pedagogico-egemonico tra dirigenti e diretti è assunto come intrinsecamente emancipativo, secondo una versione *de iure* del rapporto pedagogico-educativo, che lo concepisce come un momento di crescita del soggetto educato. Qualificare ogni rapporto egemonico come rapporto pedagogico tende a trasportare sull'egemonia questa

ampia è destinata a riflettersi sulla problematicità del rapporto pedagogico, nel quale tendono a miscelarsi forza e persuasione. Non possiamo qui approfondire la questione.

⁶¹ Gramsci sembra incline a vedere il rapporto pedagogico nella sua attualità storica. Nella *Lettera dal carcere* del 30 dicembre 1929, parlando dell'educazione del figlio Delio, Gramsci scrive di ritenere che: «[...] l'uomo è tutta una formazione storica ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna) ...» (LC, p. 299). Qui è evidente che Gramsci sta parlando del *fatto* della formazione dell'uomo nella sua concretezza storica. In altri termini, non sta fissando un canone educativo (a questo proposito del quale egli usa l'espressione «principio educativo») ma sta parlando della realtà storico-sociale dell'educazione. Questa posizione è confermata dalla nota Q13, § (7).

⁶² URBANI 1967, p. 69.

virtù emancipativa, che assurge *naturaliter* a dispositivo di sviluppo dell'autocoscienza e dell'autonomia. Ma riteniamo che questo, in Gramsci, sia vero solo in rapporto a specifiche condizioni, e che egli concepisca il rapporto pedagogico e quello egemonico in forma maggiormente problematica.

Il problema, dunque, è se il rapporto egemonico sia un rapporto intrinsecamente emancipativo. Tale domanda appare, per altro, connessa alla questione se il rapporto pedagogico abbia come esito necessario lo sviluppo della consapevolezza e dell'autonomia del soggetto educato. Ovviamente, si può rispondere che un rapporto educativo conforme al proprio concetto, ossia alla idealità pedagogica intrinseca, è caratterizzato secondo questo orientamento. Ma *di fatto* è necessariamente così?

La pagina gramsciana dedicata all'opinione di Labriola circa l'educazione del papuano porta a ritenere che le cose non stiano pacificamente in questi termini. Commentando tale opinione, secondo cui l'educazione appropriata al papuano consiste nel farlo schiavo, Gramsci osserva che questa posizione è simile a quella di Gentile circa l'insegnamento della religione nella scuola elementare, il cui modo di pensare «pedagogico-religioso [...] 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» (Q11, § (1)), ed entrambe sono perciò meccaniche e retrive, anziché dialettiche e progressive. E cita come contraltare la posizione di Spaventa che critica «quelli che vorrebbero tenere sempre gli uomini in culla (cioè nel momento dell'autorità, che pure educa alla libertà i popoli immaturi) e pensano tutta la vita (degli altri) come una culla» (*ivi*).

Pertanto, il rapporto pedagogico concreto può di fatto diventare fattore di assoggettamento e di mantenimento in uno stato di minorità, anziché fattore di emancipazione. Certo, quando ciò avviene si può dire che il rapporto educativo ha smarrito la coerenza col proprio concetto, ha perso di autenticità pedagogica in senso ideale, e che in realtà si è di fronte a una «rinuncia (tendenziosa) a educare il popolo». Nondimeno, ciò può accadere e può persino trovare giustificazioni (pseudo)pedagogiche, come quelle avanzate da Labriola in merito al papuano e da Gentile circa l'insegnamento religioso.

Il punto è che il nesso tra rapporto egemonico e rapporto pedagogico rimbalza sul rapporto pedagogico stesso, che essendo la traduzione molecolare del rapporto egemonico condivide con esso la struttura di un rapporto di potere, e s'inscrive pertanto entro l'orizzonte della dialettica tra emancipazione e assoggettamento. Questo significa, però, la possibilità che il rapporto pedagogico si orienti sia in una direzione che nell'altra: che diventi dispositivo di assoggettamento al potere dominante come vorrebbero Labriola col papuano e Gentile con le masse popolari, sia fattore di emancipazione come vorrebbe Gramsci con Spaventa.

Pertanto il rapporto egemonico-pedagogico può iscriversi tanto in un percorso diretto all'emancipazione dei subordinati, quanto in un quadro orientato al mantenimento della loro subalternità. Ciò premesso, l'opzione di Gramsci è per un rapporto pedagogico dinamico, che pur muovendo da una prevalenza dell'elemento coercitivo, lo iscrive in un percorso di emancipazione dei soggetti subalterni, e lo considera perciò solo una tappa necessaria per procedere a una fase successiva, basata sulla preminenza del momento della persuasione e del consenso, a misura del progresso intellettuale e morale realizzato dai soggetti formati. Parallelamente a questa transizione dall'autoritarismo all'autonomia, si pone quella dal dogmatismo alla consapevolezza critica, con lo scopo di giungere, infine, a una piena emancipazione intellettuale e morale. Gramsci opta decisamente per quest'ultima soluzione, come si evince ancora dalla nota Q11, § {1):

«Mi pare che storicamente il problema sia da porre in altro modo: se, cioè, una nazione o un gruppo sociale che è giunto a un grado superiore di civiltà non possa (e quindi debba) “accelerare” il processo di educazione dei popoli e dei gruppi sociali più arretrati [...] può darsi benissimo che sia “necessario ridurre i papuani alla schiavitù” per educarli, ma non è necessario meno che qualcuno affermi che ciò non è necessario che contingentemente, perché esistono determinate condizioni, che cioè questa è una necessità “storica”».

E più sotto aggiunge:

«Che nelle scuole elementari sia necessaria una esposizione “dogmatica” delle nozioni scientifiche [...] non significa che il dogma sia quello religioso [...] Che un popolo o un gruppo sociale abbia bisogno di una disciplina

esteriore coercitiva, per essere educato civilmente, non significa che debba essere ridotto in schiavitù».

La specificità della concettualizzazione di Gramsci circa il rapporto egemonico-pedagogico è indubbiamente quella – vista da Urbani e Broccoli – di concepire sia la *connessione* che il *movimento* tra i momenti della coercizione e del consenso, ma – si deve aggiungere – senza prefigurare automatismi di sorta, bensì secondo una prospettiva aperta a possibilità diverse, per cui l’egemonia-pedagogia può essere tanto dispositivo funzionale al mantenimento della supremazia di un gruppo e alla subalternità di un altro, quanto processo di superamento della subalternità del gruppo subordinato e, dunque, della separazione tra dirigenti e diretti. Occorre, perciò, inserire un altro elemento per determinare quale di queste strade imbroccherà il concreto processo egemonico e i correlati rapporti pedagogici.

Broccoli, nell’evidenziare il profilo dinamico dell’egemonia, cita un passo della nota Q11, § (12) in cui Gramsci indica come la «dialettica intellettuali-massa» implica un cambiamento parallelo e interdipendente nei due gruppi, a misura che la massa «s’innalza verso livelli superiori di cultura», ma omettendo un passaggio di poco precedente. Il quale asseriva che:

«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» (p. 1384).

Pertanto, come abbiamo già osservato, l’egemonia non è caratterizzata in sé da un profilo dinamico legato al cambiamento degli attori del rapporto egemonico. Soltanto la connessione del rapporto egemonico con la *filosofia della praxis* mette in moto questo dinamismo evolutivo, perché tale filosofia è intrinsecamente connessa a un progetto di emancipazione dei gruppi sociali subalterni, ed è indirizzata a un superamento della divisione tra dirigenti e subordinati. Al di fuori della connessione organica con questa filosofia, il processo egemonico e il rapporto pedagogico che esprime può essere diretto a cristallizzare la condizione di subalternità dei gruppi subordinati – vuoi secondo un

dispositivo coercitivo chiuso in sé, vuoi nella forma di una persuasione di tipo paternalista.

Certamente, si potrebbe osservare che il concetto di «rapporto educativo», assunto secondo la sua idealità pedagogica, implica di per sé il requisito dell'orientamento alla crescita del soggetto educato, e quindi alla sua emancipazione intellettuale e morale. E se il rapporto pedagogico storicamente dato in un certo tempo e in un dato contesto non è conforme a tale requisito non è autenticamente tale, e perciò non merita questo nome. Ma questo significa semplicemente che in Gramsci vi è corrispondenza tra rapporto pedagogico autentico e rapporto pedagogico concepito secondo la filosofia della praxis.

Alla luce di tutto ciò, il tentativo di interpretare la pedagogia di Gramsci in base al concetto di egemonia – come hanno fatto Urbani e Broccoli – ci sembra destinato a dare esiti corretti ma parziali, e la stessa nota Q10,II,44 – che mette in equazione rapporto egemonico e rapporto pedagogico – può autorizzare esiti opposti (sia l'emancipazione che la subordinazione). La stessa tesi di Broccoli circa il carattere dinamico del rapporto egemonico ci sembra valida solo sotto una specifica condizione che egli non individua.

La nostra ipotesi è che per ottenere una interpretazione maggiormente completa della pedagogia di Gramsci sia necessario leggerla non solo in connessione col concetto di egemonia, ma anche e soprattutto col motivo della *filosofia della praxis*. Difatti, la questione è di quale filosofia è espressione il processo egemonico: solo la *filosofia della praxis* è diretta all'emancipazione dei subalterni. Perciò, la pedagogia gramsciana (posto che si possa parlare di qualcosa del genere) si può intendere solo in connessione con la *filosofia della praxis*. Anzi, a ben vedere, *la pedagogia di Gramsci non è altro che la filosofia della praxis concepita da un particolare lato o secondo un suo determinato momento*. Svilupperemo questa ipotesi in un altro lavoro.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., 1969

Gramsci e la cultura contemporanea (Atti del Convegno di studi gramsciani di Cagliari, 1967), Editori Riuniti, Roma.

Materialismo Storico, n° 1-2/2016 (vol. I)

AA.VV., 1973

Studi gramsciani (Atti del Convegno di Roma, 1958), Editori Riuniti, Roma.

BARATTA, GIORGIO, 2000

Le rose e i quaderni, Gamberetti, Roma.

BOBBIO, NORBERTO, 1969

“*Gramsci e la concezione della società civile*”, in AA.VV. 1969.

BROCCOLI, ANGELO, 1972

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

BURGIO, ALBERTO, 2014

Gramsci. Il sistema in movimento, DeriveApprodi, Roma.

COVATO, CARMELA, 1983.

l'itinerario pedagogico del marxismo italiano, Argalia, Urbino.

FRANCIONI, GIANNI, 1984

L'officina gramsciana, Bibliopolis, Napoli.

FROSINI, FABIO, 2010

La religione dell'uomo moderno, Carocci, Roma.

FROSINI, FABIO E LIGUORI, GUIDO, 2004

Le parole di Gramsci, Carocci, Roma.

GRAMSCI, ANTONIO, 1975 = Q

Quaderni del carcere, Einaudi, Torino.

ID., 2007

Nel mondo grande e terribile, Einaudi, Torino.

ID, 2013° = LC

Lettere dal carcere 1926-1937, Sellerio, Palermo.

ID., 2013b

Nel tempo della lotta, Il Saggiatore, Milano.

GRUPPI, LUCIANO, 1967

Il concetto di egemonia, “Critica marxista”, n° 3.

ID., 1972

Il concetto di egemonia in Gramsci, Editori Riuniti, Roma.

LIGUORI, GUIDO, 2006

Sentieri gramsciani, Carocci, Roma.

ID., 2012

Gramsci conteso, Editori Riuniti, Roma.

Materialismo Storico, n° 1-2/2016 (vol. I)

LOMBARDO RADICE, LUCIO, 1968

Per una nuova lettura di Gramsci, "Riforma della scuola, n° 8.

LOSURDO, DOMENICO, 1997

Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico", Gamberetti, Roma.

MANACORDA, MARIO ALIGHIERO, 1966

Marx e la pedagogia moderna, Editori Riuniti, Roma.

ID., 1970

Il principio educativo in Gramsci, Armando, Roma.

NARDONE, GIORGIO, 1971

Il pensiero di Gramsci, De Donato, Bari.

TAMBURRANO, GIUSEPPE, 1976 (1959)

"Fasi di sviluppo del pensiero politico di Gramsci", in A. Caracciolo, G. Scalia (a cura di), *La città futura*, Feltrinelli, Milano.

TOGLIATTI, PALMIRO, 1973

"Il leninismo nel pensiero e nell'azione di A. Gramsci", in AA.VV 1973.

URBANI, GIOVANNI, 1967

Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci, in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Editori Riuniti, Roma.

VACCA, GIUSEPPE, 2012

Vita e pensiero di Antonio Gramsci, Einaudi, Torino.