

La scuola attraverso Gramsci

Massimo Baldacci

1. La questione e l'approccio

L'aspetto pedagogico del pensiero di Gramsci ha ricevuto un'attenzione organica solo tardivamente, in pratica dalla seconda metà degli anni Sessanta, col Convegno di studi gramsciani di Cagliari, del 1967,¹ dove furono presenti due sezioni su questa tematica: *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). Questa attenzione è però rimasta viva solo per un decennio, e dalla seconda metà degli anni Settanta è decisamente declinata, per conoscere una relativa ripresa nel nuovo secolo.² Non intendo qui analizzare i motivi di questo andamento ondivago. Ciò che conta è che in tale decennio hanno visto la luce le principali interpretazioni pedagogiche del pensiero di Gramsci, ossia i lavori di Manacorda e di Broccoli, che rappresentano ancora oggi le letture – sensibilmente diverse l'una dall'altra – con cui occorre fare i conti.³

¹ *Gramsci e la cultura contemporanea*. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani di Cagliari, 23-27 aprile 1967, a cura di P. Rossi, 2 voll., Roma, Editori Riuniti, 1969.

² Si vedano i lavori di D. Ragazzini, *Leonardo nella società di Massa. Teoria della personalità in Gramsci*, Bergamo, Moretti Honegger, 2002; P. Maltese, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, Roma, Anicia, 2008; R. Paganò, *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*, Milano, Monduzzi, 2013; V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015; C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci*, Roma, Bordeaux, 2019.

³ M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e confor-*

La posta in gioco, per quanto mi riguarda, non è di natura puramente filologica. Sotto questo profilo, entrambi questi lavori sono antecedenti all'edizione critica dei *Quaderni del Carcere* curata da Gerratana (e uscita nel 1975),⁴ nonché al lavoro di datazione delle note compiuto da Francioni (e Cospito).⁵ Pertanto, tali lavori soffrono (soprattutto Broccoli) dei limiti di un'analisi che non aveva potuto seguire lo svolgimento diacronico del pensiero carcerario gramsciano.⁶ Tuttavia, a me non interessa soltanto cosa ha detto Gramsci, ma anche e soprattutto cosa può dirci rispetto ai nostri odierni problemi formativi e scolastici. Ovviamente, non si tratta di cercare nei suoi scritti le soluzioni già pronte per le questioni odierne, bensì di imparare a pensarle in modo gramsciano,⁷ traducendo le sue categorie nei nostri tempi, anche se questo comporta il rischio di tradirle.⁸ Pertanto, pur passando attraverso le analisi di Manacorda e di Broccoli, ho letto Gramsci con preoccupazioni parzialmente differenti dalle loro (e tenendo conto delle acquisizioni di Francioni, Cospito), valorizzandone così aspetti in parte diversi da quelli da loro evidenziati.⁹

Le letture di Manacorda e Broccoli fanno valere motivi differenti del pensiero di Gramsci:¹⁰ la prima il nesso tra americanismo e conformismo; la seconda la categoria dell'*egemonia* e, in subordine, quella di blocco storico. Letture diverse, quindi, ma per certi versi complemen-

mismo, Roma, Armando, 1970 e A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972. A questi si deve aggiungere la voluminosa antologia del pensiero pedagogico di A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, a cura di G. Urbani, Roma, Editori Riuniti, 1967, e corredata di una ampia e interessante introduzione intitolata *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*.

⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere* [1929-1935], a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, d'ora in avanti *Q*. Manacorda, tuttavia, ebbe modo di consultare direttamente i quaderni di Gramsci e il lavoro preparatorio di Gerratana.

⁵ Cfr. G. Francioni, *L'officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei «Quaderni del carcere»*, Napoli, Bibliopolis, 1984 e G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011.

⁶ In questo intervento mi baserò soltanto sulla fase carceraria del pensiero di Gramsci, ma anche la fase precedente non è priva di spunti pedagogici di rilevante interesse che qui non potrò però esaminare.

⁷ Cfr. S. Hall, *Gramsci e noi*, in *Studi gramsciani nel mondo. Gli studi culturali*, a cura di G. Vacca, P. Capuzzo, G. Schirru, Bologna, il Mulino, 2008 e Id., *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, Roma, Meltemi, 2006.

⁸ G. Prestipino, *Tradire Gramsci*, Milano, Teti, 2000.

⁹ Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁰ Cfr. *ivi* per un esame analitico di questi lavori.

tari, e tuttavia entrambe disattente verso quella che secondo me deve essere assunta come la cornice della pedagogia di Gramsci (supponendo che si possa parlare di qualcosa del genere), ossia la filosofia della *praxis*.

Questa disattenzione ha la sua radice nell'ipotesi secondo cui la scrittura carceraria gramsciana usava una strategia crittografica per sfuggire alla censura fascista. Come è noto, tale congettura era stata formulata nella *Prefazione* (datata 1948) al primo volume dell'edizione tematica curata da Felice Platone (sotto la supervisione dello stesso Togliatti) dei *Quaderni del Carcere: Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, nella quale si indicava che l'espressione «filosofia della *praxis*» era un espediente crittografico per designare il “marxismo” o il “materialismo storico”, e non incorrere così nella censura fascista (ciò è espressamente assunto da Manacorda, ma probabilmente è tacitamente accettato anche da Broccoli). Questa ipotesi, in tempi posteriori ai volumi di Manacorda e di Broccoli è stata però confutata¹¹ e forse era stata adottata soltanto per scongiurare l'accusa di eresia a Gramsci¹² rispetto ai canoni del *Diamat* staliniano, allora (siamo nel 1948) ancora imperanti. Rimosso questo ostacolo ermeneutico, la fonte della filosofia della *praxis* gramsciana è stata individuata nella linea che muove dalle marxiane *Tesi su Feuerbach* e arriva al pensatore sardo passando per Labriola, che l'aveva definita come il «midollo del materialismo storico». ¹³ L'espressione «filosofia della *praxis*» viene perciò adottata da Gramsci per esprimere la propria innovativa conce-

¹¹ Si veda R. Mordenti, «*Quaderni del carcere*» di Antonio Gramsci, in *Letteratura italiana. Il secondo Novecento. Le opere 1938-1961*, a cura di A. Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1996.

¹² F. Haug, *Ripensare la filosofia della prassi in traduzione*, in *Gramsci da un secolo all'altro*, a cura di G. Baratta, G. Liguori, Roma, Editori Riuniti, 1999.

¹³ A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia* [1898], in Id., *La concezione materialistica della storia*, a cura di E. Garin, Roma-Bari, Laterza, 1976, p. 216. Per questa genealogia si veda: D. Losurdo, *Antonio Gramsci dal liberalismo al “comunismo critico”*, Roma, Gamberetti, 1997; G. Baratta, *Le rose e i quaderni. Saggio sul pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 2000; G. Liguori, *Sentieri gramsciani*, Roma, Carocci, 2006. Non mi soffermo qui sull'ipotesi secondo cui Gramsci avrebbe derivato la filosofia della *praxis* da Gentile. Su questo aspetto si veda A. Negri, *Giovanni Gentile*, vol. 2, *Sviluppi e incidenza dell'attualismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975 e A. Del Noce, *Il suicidio della rivoluzione*, Milano, Rusconi, 1978, per la cui confutazione rinvio a D. Losurdo, *Gramsci, Gentile, Marx e le filosofie della prassi*, in *Gramsci e il marxismo contemporaneo*. Atti del convegno organizzato dal Centro Mario Rossi, Siena, 27-30 aprile 1987, a cura di B. Muscatello et al., Roma, Editori Riuniti, 1990, p. 96.

zione teorica,¹⁴ innestata nel tronco della dottrina marxiana e capace di riunirne il lato idealista con quello materialista, rispetto alle deviazioni in un senso (Croce) o nell'altro (Bucharin).¹⁵

Muovendo da questa ridefinizione del senso della filosofia della *praxis* in Gramsci, cercherò di illustrare la prospettiva che ho adottato circa la sua pedagogia, e tenterò di mostrarne la pertinenza rispetto all'attuale problematica formativa, segnata dall'egemonia neoliberista.

2. Rileggere la pedagogia di Gramsci

La mia lettura di Gramsci è una lettura da pedagogista, preoccupata dell'uso che possiamo fare oggi del suo pensiero rispetto alle questioni formative del nostro tempo. Beninteso, non si tratta di sollecitarne i testi (pratica verso cui Gramsci era critico: *Q6*, §198), secondo un'angolazione estranea ad essi, ma di individuare la prospettiva pedagogica interna al pensiero stesso di Gramsci. Detto diversamente, la pedagogia di Gramsci non è depositata soltanto nei passaggi in cui parla esplicitamente di scuola e di educazione, ma va ricostruita dal movimento del suo intero pensiero.

A questo proposito, la mia ipotesi è quella di vedere la pedagogia di Gramsci non solo in connessione con il binomio americanismo-conformismo (Manacorda) e con il concetto di egemonia (Broccoli, Urbani), ma anche e particolarmente con la filosofia della *praxis*. Infatti, il punto è quale genere di filosofia ispira il processo egemonico che promuove un nuovo conformismo. A questo proposito, soltanto la filosofia della *praxis* mira all'emancipazione dei subalterni:

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. (*Q11*, §12)

Ritengo che la pedagogia di Gramsci si possa comprendere solo nella sua unità con la filosofia della *praxis*. Da questo punto di vista, condivido la posizione di Haug: se gli ambiti del pensiero di Gramsci (quello teorico-filosofico, quello storico-politico e quello letterario-formativo) sono considerati al di fuori della cornice della filosofia della *praxis*, le sue analisi rischiano di crollare.¹⁶ In base a ciò, anche l'esame dell'am-

¹⁴ R. Zangheri, *Dal materialismo storico alla filosofia della prassi*, in *Gramsci da un secolo all'altro* cit.

¹⁵ F. Frosini, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui «Quaderni del carcere»*, Roma, Carocci, 2003.

¹⁶ Cfr. F. Haug, *Materialismo storico e filosofia della prassi*, in *Marx e Gramsci*.

bito pedagogico corre il pericolo di franare, se si fa astrazione dalla filosofia della *praxis*. Probabilmente questi nessi non sono stati messi a fuoco da Manacorda e da Broccoli perché, come si è detto, nell'epoca in cui scrivevano l'assunto crittografico era pacificamente accettato.

Per proseguire, dobbiamo cercare di chiarire il significato teorico dell'espressione «filosofia della *praxis*». Il modo corretto per farlo sarebbe quello di ricostruire diacronicamente il suo farsi,¹⁷ perché nel pensiero di Gramsci i concetti sono fluidi e in movimento, e rischiano perciò di essere traditi da una cristallizzazione analitica. Per ragioni di spazio, corriamo però tale rischio schematizzandone in questo modo il concetto: in linea generale la filosofia della *praxis* consiste nell'equazione tra filosofia e politica, tra pensiero e azione, ponendosi come coscienza delle contraddizioni della realtà, e contraddizione essa stessa. Pertanto, tale filosofia ha due aspetti: da un lato si costituisce come critica e superamento del senso comune, per una più alta concezione del mondo tale da diffondersi nelle masse e diventare norma d'azione; dall'altro si fa azione concreta che trasforma la realtà per le necessità storiche dell'uomo.

Rispetto alla questione che ci interessa, si deve evidenziare che il lato critico della filosofia della *praxis* appare di natura intrinsecamente pedagogica. La mia ipotesi è che la pedagogia di Gramsci vada vista come legata a questo lato della filosofia della *praxis*.

Questa impostazione non toglie l'importanza delle categorie dell'egemonia,¹⁸ dell'americanismo-conformismo¹⁹ nel pensiero pedagogico gramsciano, ma conduce a inquadrarle secondo la prospettiva della filosofia della *praxis*.

Questo lato pedagogico intrinseco alla filosofia della *praxis* risulta trasparente da una serie di note, tra le quali la nota A, Q18, §220 (risalente al marzo del 1932):

Una filosofia della prassi non può presentarsi inizialmente che

Memoria e attualità, a cura di G. Petronio, M. Paladini Musitelli, Roma, Manifestolibri, 2001, p. 90. A questo proposito si deve anche chiamare in causa la natura relazionale dei concetti gramsciani, evidenziata da G. Baratta, *Le rose e i quaderni* cit. Indagare il significato di un suo concetto, oltre ad esigerne una ricostruzione diacronica, implica chiedersi insieme a quali altri concetti vada pensato.

¹⁷ Per questo rinvio a F. Frosini, *La filosofia della praxis*, in *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei «Quaderni del carcere»*, a cura di F. Frosini, G. Liguori, Roma, Carocci, 2004.

¹⁸ Cfr. A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia* cit., e G. Urbani, *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci* cit.

¹⁹ Cfr. M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci* cit.

in atteggiamento polemico, come *superamento del modo di pensare preesistente*. Quindi come *critica del "senso comune"* (dopo essersi basata sul senso comune per mostrare che "tutti" sono filosofi e che non si tratta di introdurre ex-novo una scienza nella vita individuale di "tutti", ma di innovare e rendere "critica" un'attività già esistente) e della filosofia degli intellettuali, che è quella che dà luogo alla storia della filosofia. (Q8, §220, corsivi miei)

La filosofia della *praxis*, quindi, si pone come antitesi rispetto al senso comune, che riflette la concezione del mondo della classe dominante²⁰ (e, nella dialettica di Gramsci, è l'antitesi che tende a farsi sintesi).²¹ Pertanto, essa ha anche un compito formativo (trasformativo), che si esprime nel criticare il modo di pensare diffuso, la mentalità esistente, allo scopo di promuovere una riforma intellettuale e morale.

Per quanto riguarda l'aspetto pedagogico in senso stretto, la questione era già stata posta in due fondamentali note del *Quaderno 4*. Nella nota A Q4, §50 (stesa nel novembre del 1930) si legge:

Le elementari dovrebbero essere di tre-quattro anni e insegnare dogmaticamente (sempre in modo relativo) i primi elementi della nuova concezione del mondo, *lottando contro* la concezione del mondo data dall'ambiente tradizionale (folklore in tutta la sua estensione) oltre [a dare], s'intende, gli strumenti primordiali della cultura: leggere, scrivere, far di conto. (Q4, §50, corsivo mio)

L'educazione viene presentata come una *lotta contro* il senso comune diffuso nell'ambiente (e la corrispondente nota C, Q12, §1, lascia immutata questa posizione), attribuendole cioè un compito critico che poi sarà ascritto alla filosofia della *praxis*.

Ovviamente, il fatto che cronologicamente il motivo critico compaia nell'elaborazione di Gramsci dapprima in riferimento all'educazione e poi sia assorbito entro la filosofia della *praxis* non deve trarre in inganno circa i rapporti logici tra questi due momenti. Come è noto, l'ordine della scoperta non corrisponde all'ordine logico delle cose. Sotto il profilo logico è primario il compito critico della filosofia della *praxis*, e tale compito viene assunto dall'educazione solo nella misura in cui

²⁰ Mi pare che Fortini abbia visto chiaramente questo aspetto antitetico della filosofia della *praxis* gramsciana: nel saggio sullo scrittore e poeta cinese Lu Hsün, mettendo in evidenza la rilevanza della lotta culturale contro la tradizione dominante, egli scriveva: «Gramsci, più di trent'anni fa, non aveva opposta una ad un'altra tradizione, per la cultura italiana?» (F. Fortini, *Verifica dei poteri. Scritti di critica e di istituzioni letterarie*, Milano, il Saggiatore, 1974, p. 332).

²¹ G. Prestipino, *Tradire Gramsci* cit.

questa sia concepita alla luce di quella (infatti, è del tutto possibile una educazione dogmatica e omologata all'ambiente sociale).

Il contenuto della nota Q4, §50 viene confermato dalla successiva nota A Q4, §55, stesa nel novembre 1930:

Nella scuola elementare due elementi si prestavano all'educazione dei bambini: le nozioni di scienza e i diritti e doveri del cittadino. [...] La "scienza" entrava in lotta con la concezione "magica" del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente "impregnato" dal folklore: *l'insegnamento è una lotta contro il folklore*, per una concezione realistica in cui si uniscono due elementi: la concezione di legge naturale e quella di partecipazione attiva dell'uomo alla vita della natura, cioè alla sua trasformazione secondo un fine che è la vita sociale degli uomini. Questa concezione si unifica cioè nel lavoro. (Q4, §55, corsivi miei)

In tale nota Gramsci formula in modo icastico il principio della formazione scolastica: «l'insegnamento è una lotta contro il folklore» (la corrispondente nota C, Q12, §2 adotta una formulazione simile), ma si può generalizzare asserendo che il bersaglio è il senso comune diffuso nell'ambiente sociale.²²

Questa posizione rappresenta un punto d'arrivo della elaborazione pedagogica di Gramsci. Dal momento che lo scolaro non è mai una "tabula rasa" (Q1, §89), l'educazione (l'istruzione) è sempre una lotta tra due concezioni del mondo: il senso comune (il folklore) di cui è intriso l'ambiente e la cultura superiore impartita dalla scuola. Una lotta tra egemonie, in qualche modo.

Il rapporto tra filosofia della *praxis* e senso comune è analogo a quello tra insegnamento scolastico e folklore. In entrambi i casi si tratta di un rapporto critico-polemico, di una lotta contro una forma di cultura inferiore per l'affermazione di una cultura avanzata, contro una mentalità subalterna per creare una mentalità superiore.

La rilevanza di questa impostazione emerge pienamente proprio quando la si considera in connessione con la problematica della subalternità. Gli elementi della teoria gramsciana su questa problematica sono consegnati al *Quaderno speciale 25*, intitolato *Ai margini della storia (Storia dei gruppi sociali subalterni)*. Da questo titolo, emerge come Gramsci vedesse la subalternità come un fenomeno storico, e quindi difficilmente riconducibile a una definizione univoca. Tuttavia, per brevità, qui faremo un uso categoriale di questo termine, intendendo semplicemente la subalternità come contraltare della nozione

²² Come è noto, in Gramsci il folklore è lo strato irrigidito del senso comune.

di egemonia. Questa caratterizzazione non è adeguata rispetto al complesso discorso gramsciano sui subalterni,²³ di cui individua solo alcuni aspetti, ma in questa sede sarà sufficiente per cogliere l'attualità dell'impostazione pedagogica di Gramsci.

Prima però riesaminiamo complessivamente il principio educativo di Gramsci alla luce di questa impostazione.

Come è noto, per superare le contraddizioni della Riforma Gentile del 1923 – che aveva irrigidito la separazione tra un canale formativo riservato alla classe dirigente (scuola media e liceo), protetto da esami di stato d'accesso, e un canale breve e senza sbocchi per le classi subalterne – Gramsci avanzava l'ipotesi di una scuola unica iniziale, destinata a tutti ed estesa fino ai 15-16 anni di età. Tale scuola avrebbe dovuto assicurare una formazione di carattere generale e culturale, ma anche la connessione tra attività intellettuale e lavoro tecnico. Questa concezione mirava al superamento della separazione tra dirigenti e subalterni, e quindi a realizzare la riunificazione intellettuale e morale del genere umano. Tutto ciò è risaputo e non vi insisterò, il punto è che per questo scopo non bastava una nuova architettura del sistema scolastico, ma era necessario anche ripensarne il principio educativo.

Alla luce di quanto si è detto, tale principio può essere visto schematicamente come articolato in due versanti complementari. Da una parte, l'esigenza di formazione dell'uomo secondo le necessità storiche oggettive dello sviluppo delle forze produttive, evidenziato dalla lettura di Manacorda basata sul nesso tra americanismo e conformismo. In altre parole, si tratta della formazione del produttore in linea con le tendenze dell'organizzazione produttiva della sua epoca (ovviamente, oggi mutate). Limitarsi a questo aspetto significherebbe però gettare la scuola in una condizione di subalternità rispetto agli interessi dei gruppi sociali dominanti (si veda Q8, §179).

D'altra parte, il principio educativo si connette al lato pedagogico della filosofia della *praxis*, mirando al superamento della divisione tra dirigenti e subalterni, attraverso un progresso culturale di massa. In altre parole, tutti gli uomini devono essere formati come potenziali dirigenti (Q12, §2), cosicché anche coloro che non diventeranno effettivamente tali acquisiranno le capacità per giudicare e controllare chi dirige, e quindi per essere cittadini critici e attivi.

Detto diversamente, il principio educativo gramsciano esige la formazione dell'uomo completo, produttore e cittadino al tempo stesso.

²³ Si veda K. Crehan, *Gramsci, cultura e antropologia*, ed. it. a cura di G. Pizza, Lecce, Argo, 2010.

Pertanto, il *curriculum* scolastico deve comprendere sia la cultura tecnico-scientifica, sia quella storico-umanistica, senza la quale non si può diventare dirigenti (poiché: dirigente = specialista + politico; Q12, §3).

Questi due lati vanno considerati come strettamente uniti. Ma il fondamento della loro unità, e quindi dello stesso principio educativo, va posto nella filosofia della *praxis*. L'aspetto pedagogico di questa, come si è visto, ha come oggetto di critica il senso comune assorbito meccanicamente dall'ambiente sociale di cui l'individuo è parte. Questo senso comune, infatti, è imbevuto più o meno profondamente dell'ideologia dei gruppi sociali dominanti, e quindi tende a cristallizzare la loro egemonia e la condizione di subalternità dei gruppi subordinati.

Sostenere che l'insegnamento scolastico si deve porre come una lotta contro il senso comune, allo scopo di promuovere una cultura più avanzata, critica e organica, significa che l'insegnante non deve capitolare di fronte alle tendenze dell'ambiente sociale. Rifiutando questa subalternità all'ambiente, l'insegnamento deve porsi come un'attiva antitesi al senso comune dominante, per promuovere l'assimilazione di una cultura avanzata. Oggi questa battaglia si presenta difficile, ma ciò non fa venire meno la sua necessità. La cultura antropologica di cui sono imbevuti gli studenti è soltanto il punto di partenza del percorso formativo, il punto d'arrivo deve essere la loro emancipazione intellettuale e morale attraverso il rapporto con la cultura (letteraria, storica, scientifica ecc.).

3. L'attualità della pedagogia di Gramsci

Come dicevo all'inizio, il mio interesse per il pensiero di Gramsci è legato alla possibilità di un suo uso rispetto agli attuali problemi formativi. Ma quali sono questi problemi? Per ragioni di spazio, debbo necessariamente limitarmi a una sola ma cruciale questione, e a presentarla in modo del tutto schematico.

Il lavoro scolastico odierno si colloca nel quadro sociale generato dall'economia globalizzata, entro cui la conoscenza ha assunto un ruolo chiave nella produttività. Il lato ideologico di questo quadro è rappresentato dal neoliberismo (particolarmente nella sua variante ordoliberalista), che vede l'intera vita sociale secondo il modello del mercato, e quindi secondo il principio della concorrenza. L'unità tra l'economia globale basata sulla conoscenza e l'ideologia neoliberista ha portato a una nuova concezione della scuola, che a titolo di comodo si può chiamare *neoliberalista*. In Europa, questa concezione si è affermata nel cor-

so degli anni Novanta del secolo scorso, le prime espressioni ne sono stati documenti come il *Libro bianco* della Commissione europea del 1995²⁴ e il *Rapporto Unesco* del 1996.²⁵ Da noi, la deriva neoliberista è iniziata con i *Piani di studio personalizzati* del ministro Moratti (ma alcuni segni si erano visti anche nella stagione Berlinguer), per giungere a una compiuta formulazione con la *Buona scuola* del governo Renzi.

In base alla concezione neoliberista, la scuola ha due compiti essenziali: formare il capitale umano necessario al sistema economico,²⁶ e far interiorizzare agli studenti lo spirito della competizione.

Dal punto di vista di tale concezione, ciò è del tutto coerente. Poiché la conoscenza è diventata il principale fattore della produttività, la scuola deve equipaggiare i futuri lavoratori di un adeguato *stock* di conoscenze e di competenze utilizzabili nella produzione (il capitale umano). Inoltre, dal momento che la concorrenza è il motore di tutta la vita sociale, occorre inculcare precocemente nei discenti lo spirito competitivo, facendo della scuola un'arena meritocratica. Per realizzare tutto questo, infine, le stesse scuole debbono funzionare come aziende in concorrenza le une con le altre in quello che deve diventare il mercato della formazione.

Sotto il profilo pedagogico, occorre comprendere che il neoliberismo incorpora il progetto della formazione di un nuovo tipo di uomo:²⁷ l'imprenditore di sé stesso, produttore competente e competitivo, che vuole primeggiare nel lavoro e nella vita sociale.

Rispetto al principio educativo gramsciano, che postula la formazione di un uomo completo, si tratta di un progetto fortemente unilaterale, tutto centrato sulla formazione del produttore, trascurando quella del cittadino critico e partecipe. Mira cioè a preparare produttori capaci ma acritici, subalterni all'ideologia neoliberista. Inoltre, la celebrazione della competizione meritocratica oscura le attitudini alla solidarietà e alla cooperazione, e prospetta una vita ridotta a una lotta per la sopravvivenza nella giungla sociale. Nessuna meraviglia, quindi, che questa sia diventata l'epoca delle *passioni tristi*,²⁸ della diffusione di ansie e timori per il futuro (che da promessa si è trasformato in minaccia).

²⁴ È. Crésson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Roma, Armando, 1995.

²⁵ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997.

²⁶ P. Cipollone, P. Sestito, *Il capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2010.

²⁷ Cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo*, Milano, DeriveApprodi, 2013.

²⁸ M. Benasayag, G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2005.

Tuttavia, a dispetto delle contraddizioni che essa genera, i funzionari dell'ideologia neoliberista hanno condotto una lunga lotta per affermarne l'egemonia, fino al punto di imporla come un dogma, come il pensiero unico. Come risultato di ciò, il neoliberismo sta producendo (e in buona parte ha già realizzato) un sensibile mutamento del senso comune, curvandolo secondo i propri principi. In altri termini, si sta diffondendo una vasta subalternità culturale all'ideologia neoliberista, entro la quale il pensiero tende a rimanere inconsapevolmente imprigionato.

Di fronte a tutto questo, le mie preoccupazioni sono almeno due. La prima riguarda l'affermazione del modello neoliberista della scuola a scapito di quello democratico (volto a formare tutti come potenziali dirigenti, per dirla con Gramsci). La seconda concerne l'egemonia politico-culturale dell'ideologia neoliberista (che sta alla base anche dell'affermazione del corrispondente modello di scuola), e l'atteggiamento di subalternità verso di essa (di accettazione acritica, fideistica) diffuso in buona parte della società (inclusa l'università). Infatti, se la subalternità del mondo scolastico diventasse compiuta, sarebbe la fine del progetto di una scuola della Costituzione e della possibilità di una formazione democratica.

Come si diceva prima, la fecondità di un'impostazione che ponga il fulcro della pedagogia di Gramsci nella filosofia della praxis emerge pienamente proprio rispetto alla problematica della subalternità. In questo caso, in merito alla subalternità verso l'ideologia neoliberista.

A questo proposito, questa filosofia incorpora un atteggiamento critico verso il senso comune dominante, e tale atteggiamento ha un senso pedagogico, di trasformazione del modo diffuso di pensare. Sul piano generale – politico-culturale – oggi tale attitudine critica si traduce nella necessità di una lotta contro-egemonica verso l'ideologia neoliberista. Si è detto, inoltre, che in Gramsci questo lato critico si riflette in una concezione dell'insegnamento scolastico come lotta contro il senso comune dominante nell'ambiente sociale. Ossia, nei nostri tempi, contro il senso comune imbevuto dei dogmi neoliberisti. In altre parole, la scuola non deve omologare il proprio lavoro formativo secondo la ricetta neoliberista: preparare il capitale umano e inculcare lo spirito competitivo.

Non si tratta, beninteso, di attivare una propaganda di segno contrario, bensì di risvegliare lo spirito critico degli studenti verso questi dogmi della vita sociale; tornare a un progetto formativo indirizzato verso l'uomo nella sua completezza (produttore e cittadino al tempo stesso);

L'ospite ingrato

riaffermare la necessità di una lunga fase formativa di tenore generale e culturale per poter realizzare autenticamente tale completezza.

Questo discorso, però, non riguarda soltanto la formazione degli studenti. In forza dell'assedio ideologico portato avanti con pervicacia dal neoliberismo, la cultura pedagogica degli stessi insegnanti ha subito una pressione omologante. Una pressione alla quale non è facile resistere, in quanto l'ideologia neoliberista ha modellato le logiche dell'istituzione scolastica, e perché il mancato allineamento ad esse è delegittimato in vari modi (dall'accusa di anacronismo, a quella di timore dettato dall'incompetenza, fino a quella di fannullonismo). Tuttavia, nella scuola vi sono ancora ampie zone di resistenza, tenute vive dall'associazionismo sindacale e culturale dei docenti (Cidi, Mce ecc.). Ovviamente, la colonizzazione della cultura pedagogica degli insegnanti ha una rilevanza strategica, perciò il compito di una pedagogia critica e democratica è quello di smascherare le mistificazioni del neoliberismo e denunciare le sue contraddizioni, nonché di elaborare un modello alternativo, nel segno di una scuola della Costituzione. In termini gramsciani, una prospettiva di questo genere deve essere organizzata nella forma di una *guerra di posizione*, ossia di una lotta politico-culturale di lungo termine, che come tale necessita di trincee e fortezze (il già citato associazionismo dei docenti, riviste, collane editoriali ecc.). Dipenderà dagli esiti di questa battaglia culturale la forma che assumerà la scuola del futuro: se sarà una comunità democratica volta all'emancipazione intellettuale e morale dei giovani, oppure una triste fabbrica di capitale umano, di produttori omologati.