

# Antonio Gramsci e l'educazione degli adulti\*

PETER MAYO

**N**ei suoi sporadici e spesso criptici scritti in forma di *pamphlet*, articoli di giornale, recensioni, lettere, e specialmente di quelle note dal carcere intese come istituzione di un'opera completa *für ewig*, per l'eternità, Antonio Gramsci offre elementi per un'ampia ed esaustiva strategia educativa. Obiettivo di tale strategia è l'attuazione di una "riforma intellettuale e morale" che, nella sua prospettiva, sarebbe stata la più radicale dal cristianesimo antico (Festa, 1976). I programmi educativi indirizzati agli adulti figuravano con preminenza in questa strategia educativa ad ampio spettro. Per apprezzare la rilevanza dell'educazione degli adulti in questo contesto si rende necessario evidenziare alcuni concetti chiave della teoria sociale di Gramsci.

## Gramsci e Marx

Le opere di Gramsci sono radicate nella concezione marxiana di ideologia, basata sull'assunto che "le idee dominanti sono solo l'espressione ideale delle relazioni materiali dominanti, le relazioni materiali dominanti intese in qualità di idee; da un lato le relazioni che rendono una classe quella dominante, dall'altro le idee del suo predominio" (Marx, Engels, 1970: 64). Non solo la classe dominante genera le idee dominanti nella prospettiva del suo controllo sui mezzi di produzione intellettuale (*ibid.*), ma le classi dominate generano idee che non necessariamente si adibiscono ai loro interessi. Queste classi, che "difettano dei mezzi di produzione intellettuale e sono immerse in relazioni di produzione che non controllano", tendono a "riprodurre idee" che esprimono le relazioni materiali dominanti (Larrain, 1983: 24). Dopo tutto, come evidenziato da Marx e Engels, "ogni nuova classe che si sostituisce a un'altra che dominava in precedenza, è costretta, per perseguire il proprio fine, a rappresentare il suo interesse come l'interesse comune di tutti i membri della società, espresso in forma idea-

le: deve dotare le proprie idee della forma di universalità e rappresentarle come le sole razionali e universalmente valide" (Marx and Engels, 1970: 65, 6).

## Educazione e egemonia

Benché Gramsci non avesse accesso a *Die Deutsche Ideologie*, donde la citazione è tratta, la sua consuetudine con numerosi altri testi di Marx lo condusse ad adottare simili intuizioni nelle sue formulazioni teoretiche. La citazione di cui sopra illustra un aspetto dell'egemonia, termine utilizzato da Lenin e altri che compare anche negli scritti di linguistica cui Gramsci era stato a contatto, avendo studiato la disciplina con Matteo Bartoli (Ives, 2004: 47). Il concetto di egemonia rimanda a una situazione sociale in cui "ogni aspetto della realtà sociale è dominato da una singola classe o la sostiene" (Livingstone, 1976: 235). In questo senso l'enfasi cade sul dominio basato sul consenso e non semplicemente sulla forza. Ciò comporta un processo di apprendimento, poiché "ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico..." (Gramsci, 1975: 1331).

L'educazione, nella sua nozione e nel suo contesto più estensivi, è quindi centrale alla formulazione dell'egemonia. Il suo intero progetto politico è un progetto educativo, e, in questo senso, espansivo. Le istituzioni ideologiche della società civile, quali la legge, l'educazione, i mezzi di comunicazione di massa e la religione, si impegnano in questa relazione educativa.

**Ogni rapporto di 'egemonia'  
è necessariamente un rapporto pedagogico**

Gramsci sostiene che, nella società occidentale, lo stato è circondato e sostenuto da una rete di tali istituzioni che costituiscono "una robusta catena di fortezze e di casematte; [...] che si fa sentire quando c'è un 'tremolio' dello Stato" (Gramsci, 1975: 866). L'educazione gioca un ruolo rilevante nel cementare la relazione esistente. È essenziale per assicurare consenso allo stile di vita dominante. Ma Gramsci propone anche delle alternative.

### Struttura e azione

Gramsci non era un determinista in economia. Era estremamente antipositivista, una posizione riflessa anche nella sua visione di linguaggio e linguistica, e nella sua critica, rivolta ai neogrammatici, sulla scorta di Bartoli (Ives, 2004: 47). Il suo lavoro, basato su un forte senso di azione, segnò una rottura decisiva con il marxismo ufficiale contemporaneo. In *La Rivoluzione contro il Capitale*, il giovane Gramsci sosteneva che la rivoluzione bolscevica metteva in dubbio i canoni del materialismo storico (Gramsci, 1997: 43), una posizione dalla quale si sarebbe poi allontanato nella sua maturità, caratterizzata da una più fine comprensione degli scritti di Marx, dove i canoni del materialismo storico sono meno “ferrei” di quanto non ci volesse far credere il giovane Gramsci.

Per Gramsci, un senso di azione è presente anche nelle formulazioni riguardanti le eterogenee caratteristiche dell’egemonia: la sua natura non statica (aperta a costanti negoziazioni e ri-negoziazioni), la sua incompletezza, la sua selettività e il suo essere affetta da crepe. Queste caratteristiche consentono la presenza di spazi per l’esercizio dell’attività anti-egemonica.

Per Gramsci, il terreno sul quale è possibile la contestazione dell’egemonia è lo stesso terreno che la sostiene, ovvero la Società civile concepita come luogo di conflitto. Egli riteneva che, essendo l’egemonia sostenuta dalle istituzioni della Società Civile, lo Stato non potesse essere affrontato con ciò che chiama “guerra manovrata/frontale” da parte di coloro i quali aspiravano a rovesciarlo per fornire una nuova serie di relazioni sociali. Il processo di trasformazione dello Stato e dei suoi apparati coercitivi deve precedere la presa del potere con un’azione di anticipo, benché ciò implichi un importante accorgimento: “Non ci si può proporre, prima della conquista dello Stato, di modificare completamente la coscienza di tutta la classe operaia; sarebbe utopistico, perché la coscienza di tutta la classe come tale si modifica solo quando sia stato modificato il modo di vivere della classe stessa, cioè quando il proletariato sarà diventato classe dominante, avrà a sua disposizione l’apparato di produzione e di scambio e il potere statale” (Gramsci, 1997: 161).

### Guerra di posizione

Se quindi il dominio ideologico totale non è possibile prima della conquista dello stato, è notevole la quantità di lavoro da espletare in anticipo per agevolare la nascita del clima atto al cambiamento. “Ciò vuol dire che ogni Rivoluzione è stata preceduta da un intenso lavoro di critica, di penetrazione culturale, di permeazione di idee attraverso aggregati di uomini prima refrattari e solo pensosi di risolvere giorno per giorno, ora per ora, il proprio problema economico e politico per se stessi, senza legami di solidarietà con gli altri che si trovano nelle stesse condizioni” (Gramsci, 1967: 19).

Indubbiamente influenzato dalle idee di Angelo Tasca e di altri, Gramsci afferma l’importanza dell’attività culturale: “È attraverso la critica della civiltà capitalistica che si è formata o si sta formando la coscienza unitaria del proletariato, e critica vuol dire cultura, e non già evoluzione spontanea e naturalistica” (Gramsci, 1967: 20).

Gli individui impegnati nella trasformazione sociale dovevano intraprendere una “guerra di posizione”, un processo di ampia organizzazione sociale e influenza culturale. Attraverso tale processo il gruppo crea con altri gruppi e settori della società un blocco storico, termine preso in prestito da Georges Sorel.

### I consigli di fabbrica e l’educazione degli adulti

Come area cruciale della “Società Civile”, la formazione culturale/educativa degli adulti gioca un ruolo fondamentale in questa “guerra di posizione” sia a livello dell’educazione degli adulti nell’ambito di movimenti che sfidano la situazione consolidata o a livello di individui e enclavi che operano entro e contro lo stato. Gramsci esplorò “altre vie” di educazione e apprendimento. Gramsci vide elementi progressivi e anticipatori nell’ambito di queste “altre vie” in grado di integrare il modello di Scuola Unitaria da lui proposta nei Quaderni IV e XII per promuovere gli interessi della classe operaia italiana. Questi percorsi inclusero anche il Movimento dei Consigli di Fabbrica, che fu di fatto un movimento di educazione degli adulti attraverso il quale i lavoratori venivano “educati” come produttori piuttosto che come semplici “salarati” (Gramsci, 1967: 261) e avviavano il processo di democrazia industriale. Per Gramsci, ai Consigli di Fabbrica era assegnato il compito di fornire al proletariato i mezzi per la propria educazione: “Il Consiglio è il più idoneo organo di educazione reciproca e di sviluppo del nuovo spirito sociale che il proletariato sia riuscito a esprimere dall’esperienza viva e feconda della comunità di Lavoro” (Gramsci, 1967: 248).

Tale esperienza avrebbe aiutato la classe operaia a esercitare la *leadership* prima di un potere di governo garantito. Ci sarebbe dovuta essere collaborazione tra tutti i settori, in modo che i lavoratori potessero avere esperienza della “unità di produzione” e vedersi “come parte inscindibile di tutto il sistema di lavoro che si riassume nell’oggetto fabbricato” (Gramsci, 1967: 261). I lavoratori acquisirebbero così un controllo mentale sul processo di produzione. Secondo Gramsci, la conoscenza acquisita sul luogo di lavoro condurrebbe a una migliore comprensione delle dinamiche della società: “Allora l’operaio è produttore, perché ha acquistato coscienza della sua funzione nel processo produttivo, in tutti i suoi gradi, dalla fabbrica alla nazione, al mondo” (*ibid.*).

Si ipotizza che l’educazione dei Consigli di Fabbrica debba riflettere lo spirito di democrazia e collaborazione sostanziali intesi per il luogo di lavoro e, infine, l’auspicato stato demo-

**Il Movimento dei Consigli di Fabbrica fu un movimento di educazione degli adulti attraverso il quale i lavoratori venivano “educati” come produttori piuttosto che come semplici “salarati”**

cratico dei lavoratori. L'ambiente prodotto dai Consigli di Fabbrica era inteso come anticipazione dello stato socialista: "Lo Stato socialista esiste già potenzialmente negli istituti di vita sociale caratteristici della classe lavoratrice sfruttata. Collegare tra di loro questi istituti, coordinarli e subordinarli in una gerarchia di competenze e di poteri, accentrarli fortemente, pur rispettando le necessarie autonomie e articolazioni, significa creare già fin d'ora una vera e propria democrazia operaia, in contrapposizione efficiente e attiva con lo Stato borghese, preparata già fin d'ora a sostituire lo Stato borghese in tutte le sue funzioni essenziali di gestione e di dominio del patrimonio nazionale" (Gramsci, 1967: 206, 207).

Tuttavia una "guerra di posizione" doveva riguardare un'offensiva culturale su tutti i fronti e non doveva essere ristretto al solo campo della produzione.

#### Diverse tipologie di sito per l'apprendimento degli adulti

Per Gramsci, diversi siti di pratica sociale possono essere convertiti in siti di apprendimento per gli adulti. Nei suoi primi scritti, egli si dimostra un infaticabile organizzatore e educatore.

In riferimento al luogo di lavoro, le esperienze educative dovevano essere sostenute da centri e attività culturali. Uno di questi è il Club di Vita Morale, che Gramsci contribuì a organizzare nel 1917 e dove i lavoratori leggevano testi e ne facevano presentazioni (De Robbio Anziano, 1987: 124). Un altro centro, di breve durata, fu l'Istituto di Cultura Proletaria che prese ispirazione dal *Proletkult* russo (Gramsci, 1976: 216) e il gruppo collegato al periodico francese *Clarté*, che comprendeva Romain Rolland e Henri Barbusse (Broccoli, 1972: 47).

Alcuni scritti gramsciani rivelano da parte sua un anelito alla creazione a Torino di una associazione culturale di lavoratori che offrisse uno spazio dove questi potessero discutere sugli interessi del movimento della classe operaia (Gramsci, 1967: 91). Gramsci scrisse che una simile istituzione avrebbe dovuto avere "scopi di classe e limiti di classe" (*ibid.*). Sentiva anche che l'associazione avrebbe integrato l'attività politica ed economica con quella culturale (*ibid.*). In un articolo su *L'Ordine Nuovo* si fa riferimento alle prime esperienze di scuola proletaria. Gramsci loda questo istituto e i suoi membri, esaltando la determinazione degli ultimi, nonostante la stanchezza dopo una giornata lavorativa, ad imparare non solo a progredire individualmente, come nelle scuole borghesi, ma a realizzare il sogno di una società migliore (Gramsci, 1967: 290). Gramsci aveva riconosciuto dall'inizio l'importanza di tali centri. Nel 1916, ad esempio, aveva fatto diverse conferenze per i circoli di studio dei lavoratori a Torino su diversi argomenti (Buttigieg, 1992: 68).

#### Scuola carceraria

L'impegno crescente verso l'esplorazione di opportunità

per i proletari adulti continuò anche dopo la sua incarcerazione e si riflette nei suoi sforzi, nonostante ovvie limitazioni fisiche ed esterne, per la creazione di una "scuola dei confinati" a Ustica (De Robbio Anziano, 1987: 125), dove avrebbe insegnato e studiato. In questa *scuola* si tenevano corsi relativi a diversi livelli di studio. In una lettera del 1927 indirizzata a Piero Sraffa, Gramsci indica le diverse classi in cui la scuola era organizzata per andare incontro a persone di retroterra eterogeneo, alcune delle quali semianalfabete, anche se ne sottolineava il buon sviluppo intellettuale. Erano attivi due corsi di francese (elementare e avanzato) e un corso di tedesco (Gramsci, 1996, pp. 27-28). Egli stesso studiò tedesco, russo, economia e storia (Gramsci, 1996: 10); studiò verisimilmente alcune di queste discipline da autodidatta, grazie a libri procurati per suo conto da Piero Sraffa presso una libreria milanese.

#### L'educatore degli adulti come intellettuale organico

Che tipo di educatore degli adulti aveva in mente Gramsci? L'azione spetta a un potenziale gruppo di apprendimento mirato? Gli educatori degli adulti impegnati in una attività educativa contro-egemonica, nell'ambito delle suddette strutture, potrebbero essere considerati intellettuali organici – operatori culturali/educativi esperti in legittimazione. Essi sono organici ai gruppi "subalterni" che aspirano al potere. Ciò implica che dovrebbero essere politicamente impegnati in quello che insegnano. Se questa situazione non si verifica non è possibile un effettivo apprendimento. Si doveva evitare di emulare le "università popolari" (Broccoli, 1972: 41) dove "[...] si bada più alla lustra che all'efficacia [...]" (Gramsci, 1967: 36) in un processo nel quale si "distribuiscono delle spore di viveri" (Gramsci, 1967: 34). Gramsci sosteneva che la classe operaia doveva produrre i propri intellettuali o altrimenti assimilare gli intellettuali tradizionali.

#### Necessità educative della classe operaia industriale

Era nel proletariato industriale di Torino che Gramsci cercava il potenziale rivoluzionario. Benché egli cercasse di trattare con la "Quistione Meridionale" e invocasse un blocco storico caratterizzato da una alleanza *nazionalpopolare* tra proletariato e contadini, era ai primi che ascriveva la *leadership* dell'alleanza: "E tuttavia noi eravamo per la formula molto realistica e per nulla "magica" della terra ai contadini; ma volevamo che essa fosse inquadrata in una azione rivoluzionaria generale delle due classi alleate, sotto la direzione del proletariato industriale" (Gramsci, 1997: 181).

Molti degli scritti gramsciani relativi all'educazione degli adulti si concentrano sulle esigenze educative della classe operaia industriale. All'alfabetizzazione degli adulti, interesse rilevante per chiunque si occupi dell'educazione degli adulti nelle regioni del meridione italiano, dove l'analfabetismo era diffuso, gli scritti di Gramsci danno un'adesione meramente for-

**Gramsci credeva nell'importanza di una lingua standard nazionale, ma era favorevole a un processo di egemonia linguistica caratterizzato da una grammatica normativa**

male. C'è un brevissimo passo che spiega le cause della resistenza della classe contadina all'educazione forzata (Gramsci, 1964: 235-236). In sintesi Gramsci identifica una specifica clientela dell'educazione degli adulti, l'agente rivoluzionario, e questo lo ha esposto all'accusa di 'essenzialismo'.

### Pedagogia

L'interesse per l'attenuazione delle relazioni gerarchiche tra coloro che istruiscono e dirigono e coloro che apprendono emerge dai suoi scritti relativi a filosofia, linguaggio, cultura e relazioni di egemonia. Richiamandosi alla terza delle *Tesi su Feuerbach* di Marx, egli invoca "un rapporto attivo, di relazioni reciproche", dove "ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro" (Gramsci, 1975: 1331).

Lo stesso è valido per la sua visione degli educatori. Nella nota sulla Scuola Unitaria (sia nella forma iniziale che in quella rivista), giudica mediocri gli insegnanti che si limitino a una mera trasmissione dei fatti (Gramsci, 1975: 499). Difatti, come afferma Mario Aligero Manacorda (in Gramsci, 1972: xxix), gli scritti sulla Scuola Unitaria, sottolineando le virtù della vecchia scuola umanistica, sono l'epitaffio di questa scuola. Essi lamentano il passare di una scuola che non serve più il suo scopo perché non tiene il passo della realtà sociale. Il problema, per Gramsci, è che il nuovo sistema, introdotto come

## Che tipo di educatore degli adulti aveva in mente Gramsci?

sostituzione attraverso la Riforma Gentile, è retrogrado, essendo lontano dal suo ideale di una fusione tra tecnico e accademico.

Gramsci evidenziò i meriti della trasmissione di fatti, un aspetto della scuola tradizionale, in reazione a quello che percepiva come una pratica emergente di fare dialoghi nel vuoto. L'implicazione per gli educatori degli adulti sembra essere che debba essere impartito un certo grado di istruzione per poter basare l'educazione dialogica su dati concreti.

La pedagogia è *direttiva* (rivolta a un obiettivo politico), raggiungendo un compromesso tra "spontaneità" e "direzione consapevole" (Gramsci, 1975: 328).

### Dimensione culturale dell'educazione dei lavoratori

Cosa costituisce in un simile contesto una "conoscenza davvero utile"? Assai spesso si incontrano programmi per l'educazione dei lavoratori che sono limitati ad argomenti sulla produzione (studi sulla forza lavoro, ad esempio). Gramsci rivendicava un'educazione a più ampio spettro che riguardasse aspetti sia della cultura *alta* che di quella *bassa*. In riferimento alla scuola tradizionale, ritiene che gli allievi non imparino greco e latino per una ragione pratica immediata, ma li "imparano per conoscere la civiltà dei due popoli, la cui vita si pone come base della cultura mondiale" (Gramsci, 1975: 500), "cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente"

(*ibid.*, 1544). Gramsci considerava diversi elementi del *canone* rilevanti alle necessità della classe operaia. Ad esempio, sembra aver visto in Nora Helmer, protagonista di *Casa di bambola* di Ibsen (cfr. Gramsci, 1976: 246, 247), elementi per la "formazione di una nuova personalità femminile" (Gramsci, 1975: 2149) di cui scrive nelle note su *Americanismo e Fordismo*.

Tale conoscenza comunque non dovrebbe essere trattata in una dimensione non problematica. Il processo in atto è un processo di appropriazione: "Creare una nuova cultura non significa solo fare individualmente delle scoperte "originali", significa anche e specialmente diffondere criticamente delle verità già scoperte, "socializzarle" per così dire e pertanto farle diventare base di azioni vitali, elemento di coordinamento e di ordine intellettuale e morale" (Gramsci, 1997: 1377, 1378).

### Filosofia della prassi

La "filosofia della prassi" (Gramsci, 1975: 1437) fu centrale per tutto lo sviluppo dei *Quaderni*. Gramsci contrappone questa filosofia generale al "senso comune". Egli vedeva le idee che riflettono le relazioni materiali dominanti risiedere nel "senso comune", che contiene elementi di "buon senso" ma che è in effetti una concezione del mondo frammentaria e distorta – la "filosofia dei non filosofi" (Gramsci, 1975: 1396). La sfida, per Gramsci, è rimpiazzare questo senso comune attraverso una "filosofia della prassi" che attivi un processo di elaborazione simile a quello esperito da luteranesimo e calvinismo prima di evolvere in una "cultura superiore" (Caruso, 1997: 85, 86).

### Educazione e produzione

Come appare negli scritti sul consiglio di fabbrica, la nozione di prassi caratterizza spesso la fusione tra educazione e produzione. Per questa ragione Gramsci fu affascinato da forme d'arte che sottolineavano la relazione tra esseri umani e industria, come nella sua iniziale, benché fugace attrazione per il movimento futurista (Gramsci, 1967: 396, 397). Fu questa preoccupazione a spingere Gramsci ad affermare, idealisticamente, le virtù di ciò che Marx considerava una "educazione politecnica", sostenendo che una salda relazione dovesse essere stretta tra educazione e produzione, una nozione che Marx aveva sviluppato nello specifico nella risoluzione di Ginevra del 1866 (Livingstone, 1984: 186-187). La commistione di apprendimento economico e amministrativo sul luogo di lavoro, attraverso istituzioni come i Consigli di Fabbrica, con lo sviluppo di una coscienza culturale, era finalizzata a questo obiettivo.

### Lingua

Il tema del padroneggiare la cultura dominante per trasformarla è sviluppato ulteriormente in altri aspetti dell'opera gramsciana. Ad esempio Gramsci invoca il controllo della lingua dominante da parte di membri delle classi "subalterne" allo scopo di non rimanere alla periferia della vita politica<sup>1</sup>.

Questo non implica che egli avallasse l'egemonia di questa lingua (il dialetto toscano prediletto da Manzoni). Costi-

tuiva, dopo tutto, una forma di “rivoluzione passiva” e non si collegava ai vari linguaggi dei gruppi subalterni che, come tutti i linguaggi, riflettevano specifiche concezioni del mondo. Questo implica delle conseguenze per i programmi di alfabetizzazione degli adulti. Gramsci credeva nell'importanza di una lingua *standard* nazionale, ma era favorevole a un processo di egemonia linguistica caratterizzato da una grammatica normativa che emergesse dall'interazione fra le grammatiche spontanee delle diverse regioni peninsulari – un linguaggio *standard* nazionalpopolare, che sarebbe stato più democratico in quanto il riflesso di una “volontà collettiva” (cfr. Ives, 2004: 100). Gli intellettuali organici avevano un importante ruolo da giocare nell'elaborazione e creazione di connessioni tra queste grammatiche spontanee, fatto non comune ai tempi di Gramsci, poiché le persone dotate di potenziale per una *leadership* intellettuale tra le classi subalterne erano in parte cooptate attraverso l'acquisizione di una grammatica normativa che era aliena alle classi subordinate. Questa grammatica normativa si prestava quindi ad alienare potenziali intellettuali organici dalle classi subalterne, facendo di loro intellettuali tradizionali, intellettuali la cui attività appariva ingannevolmente sprovvista di qualsivoglia implicazione sociale, laddove in verità contribuiva a consolidare l'egemonia dei gruppi dominanti<sup>2</sup>. Nel breve passaggio sull'a-

## Ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro

nalfabetismo di cui si è detto, Gramsci enfatizza la necessità per i contadini di apprendere una lingua *standard* per superare il loro ambiente insulare affetto da campanilismo (Gramsci, in Ferrara, Gallo, 1964: 236).

Gramsci sentiva peraltro che il proletariato avrebbe raggiunto una maggiore unità attraverso la capacità di parlare una lingua comune, benché rifiutasse l'idea che l'esperanto potesse essere questa lingua. Questa unità non sarebbe stata raggiunta se i vari gruppi regionali, nell'ambito delle classi subalterne, si fossero limitati a parlare il proprio dialetto.

### La migrazione e la questione dell'educazione multiethnica

Molti elementi dell'opera gramsciana possono essere rilevanti nell'ottica del processo dell'educazione degli adulti per la solidarietà multiethnica in un'era di globalizzazione caratterizzata dalla mobilità soprannazionale di capitale e lavoro (certamente non su basi etne).

Il concetto di ‘nazionale-popolare’, così fortemente enfatizzato da Gramsci, assume un significato peculiare in questo contesto. Ciò che è nazionale è sovente legato alla cultura dei gruppi etnici egemoni e riferibile all'intera struttura dell'egemonia. Concetti come “identità nazionale” e “cultura nazionale” sono così affrontati, come parte di un processo di negoziazione di relazioni di egemonia, in società che stanno progressivamente diventando multiethniche. Un progetto di educazio-

ne degli adulti progressivo di impronta gramsciana contribuirebbe a questa discussione. La “Quistione Meridionale”, come sostiene Verdicchio, si estende poi oltre i confini italiani attraverso la diaspora dei migranti meridionali. Si può applicare questa considerazione al Sud in senso più ampio, per indicare quanto la questione delle popolazioni meridionali si estenda oltre questa parte del mondo attraverso la presenza della diaspora meridionale. Interpretando liberamente un'affermazione di Verdicchio, direi che l'emigrato meridionale è una “espressione decontestualizzata del contraddittorio processo” di formazione dello Stato nel paese d'origine. Una delle sfide per un lavoro critico di educazione degli adulti con i migranti è quindi quella di renderli in grado di leggere non solo il mondo che abitano come immigrati, ma anche il mondo che hanno lasciato. Lo stesso potrebbe applicarsi agli educatori critici, impegnati nei paesi d'accoglienza, al lavoro con immigrati dalle regioni meridionali del mondo. In questo senso è attuale, per la situazione presente, l'insistenza da parte di Gramsci sul fatto che i comunisti torinesi nel Nord Italia, che comprendevano molti meridionali di origine, portarono la questione meridionale all'attenzione dell'avanguardia operaia, identificandola come uno dei temi cardine per la politica nazionale del proletariato (Gramsci, 1997: 181, 182). La questione meridionale acquista significato e rilevanza maggiori al giorno d'oggi. L'alleanza popolare nazionale tra operai e contadini italiani auspicata da Gramsci guadagna inoltre un significato globale maggiore in riferimento ai rapporti Nord-Sud in quest'era di emigrazioni di massa da Sud a Nord. I programmi di educazione degli adulti di schietto carattere socialista interna-

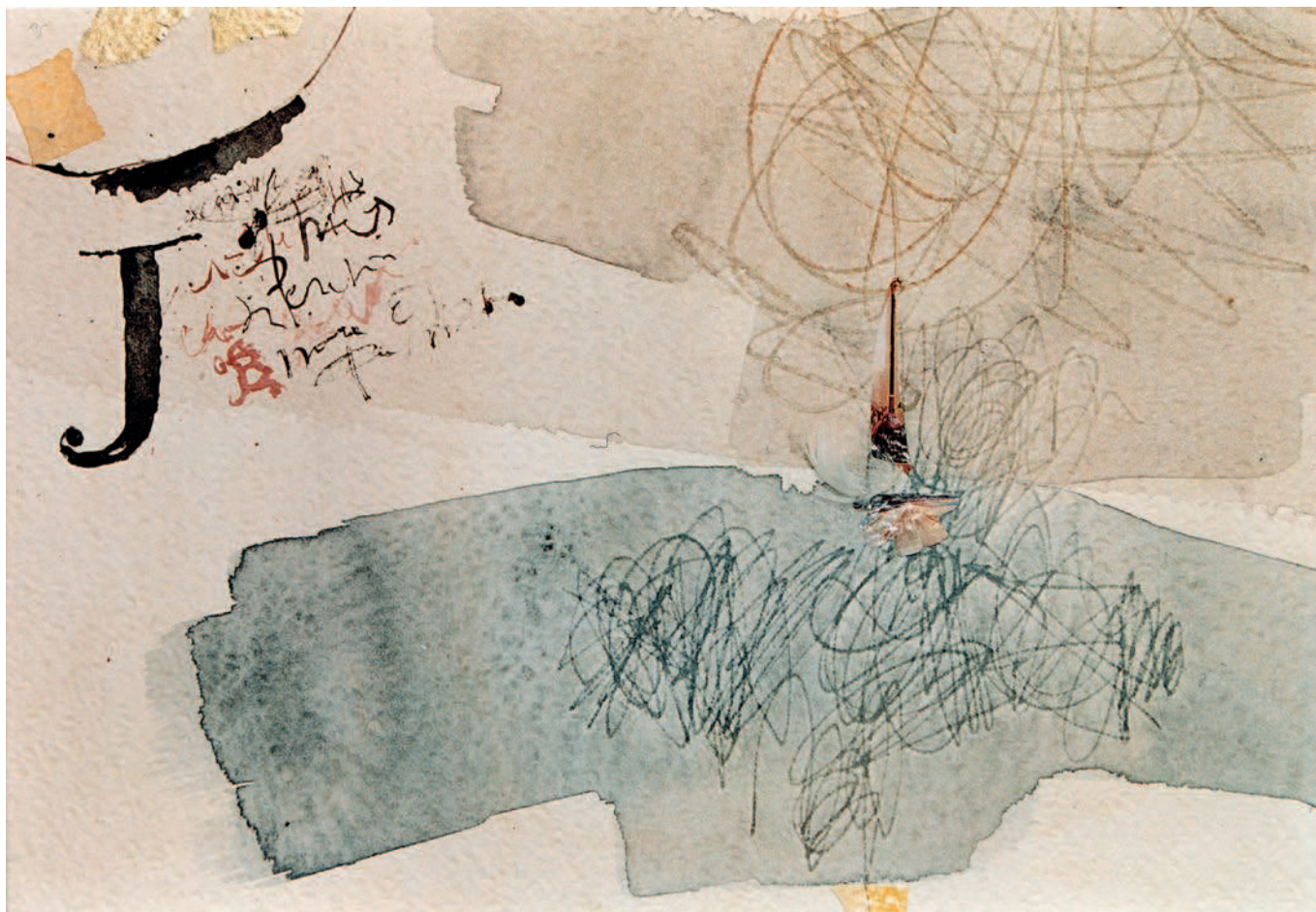
zionale debbono costantemente considerare il tema del Sud con l'obiettivo di impostare una solidarietà Nord-Sud e opporsi ad alleanze erronee (compresa la falsa alleanza tra “forza lavoro” e “direzione” contro “la competizione”) basate su strategie razziste di segmentazione del mercato del lavoro.

Un simile programma antirazzista di educazione degli adulti, unitamente a una forte azione sociale, può avere successo solo se radicato nella politica economica e in una comprensione del colonialismo. Questi elementi Gramsci cercò di cogliere nella sua analisi della questione meridionale in Italia, ponendo l'enfasi sulla politica economica e su una comprensione storica del “colonialismo interno” italiano.

La questione meridionale diventa una sfida interessante per gli educatori degli adulti che intendano trarre ispirazione da Gramsci in un'era caratterizzata dalla mobilità di masse di forza lavoro da Sud a Nord. Il saggio incompleto cui ci si riferisce si aggiunge alle intuizioni che gli educatori radicali degli adulti e gli educatori critici in generale derivano da altri scritti gramsciani pertinenti, come quelli sui Consigli di Fabbrica, sulla scuola carceraria, sulla cultura socialista, sui ceti intellettuali e sulla scuola unitaria. Questi scritti hanno reso Gramsci un'autentica icona per gli educatori radicali degli adulti in molte parti del mondo.

Traduzione di Francesco Marco Aresu





## NOTE

<sup>1</sup> L'articolo attinge a Mayo (1999).

<sup>2</sup> Per un testo eccellente sul linguaggio negli scritti gramsciani, cfr. Ives (2004).

<sup>3</sup> Questa sezione è debitrice della ricca discussione in proposito offerta in *Language and Hegemony in the Prison Notebooks* in Ives (2004), capitolo III.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BROCCOLI, A., 1972, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia.  
 BUTTIGIEG, J. A., (ed.), 1992, *Antonio Gramsci. Prison Notebooks*, Vol. 1., Nuova York, Columbia University Press.  
 CARUSO, S., 1977, *La riforma intellettuale e morale in Gramsci: I Quaderni del Carcere. Una riflessione politica incompiuta*, a cura di Salvo Mastellone, Torino, UTET Libreria.  
 DE ROBBIO ANZIANO, I., 1987, *Antonio Gramsci e la Pedagogia del Impegno*, Napoli, Ferraro.  
 FESTA, S., 1976, *Gramsci*, Assisi, Cittadella Editrice.  
 GRAMSCI, A., 1964, *2000 Pagine di Gramsci* (Vol. 1), Ferrara, G., Gallo, N. (a cura di), Milano, Il Saggiatore.

GRAMSCI, A., 1967, *Scritti Politici 1*, Roma, Editori Riuniti.

GRAMSCI, A., 1971, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Roma, Editori Riuniti.

GRAMSCI, A., 1972, Manacorda, M. A. (a cura di), *L'Alternativa Pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.

GRAMSCI, A., 1975, *Quaderni del Carcere, Edizione Critica* (Quattro volumi), ed. Valentino Gerratana, Torino, Einaudi.

GRAMSCI, A., 1976, *Scritti 1915-1921*, Caprioglio, S. (ed.), Milano, Mozzi Editore.

GRAMSCI, A., 1977, *Antonio Gramsci, Selections from Political writings (1910-1920)*, Hoare, Q & Matthews, J. (eds.), New York, International Publishers.

GRAMSCI, A., 1985, *Antonio Gramsci, Selections from Cultural Writings*, Forgacs, D & Nowell Smith, G. (eds.), Cambridge, Mass., Harvard University Press.

GRAMSCI, A., 1996, *Lettere dal Carcere* (due volumi), A. Santucci ed., Palermo, Sellerio.

GRAMSCI, A., 1997, *Antonio Gramsci, Le Opere. La prima antologia di tutti gli scritti*, a cura di Antonio Santucci, Roma, Editori Riuniti.

IVES, P., 2004, *Language and Hegemony in Gramsci*, Londra, Pluto Press, Halifax N.S., Fernwood Publishing.

LIVINGSTONE, D. W., 1976, *On Hegemony in Corporate Capitalist States: Materialist Structures, Ideological Forms, Class Consciousness and Hegemonic Acts* in "Sociological Inquiry", 46, Vol. 3, No. 4, pp. 235 - 250.

LIVINGSTONE, D. W., 1984, *Class, Ideologies and Educational Futures*, Sussex, The Falmer Press.

MARX, K. AND ENGELS, F., 1970, *The German Ideology*, ed. C. J. Arthur, Londra, Lawrence and Wishart.

MAYO, P., 1999, *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Londra, Zed Books.

VERDICCHIO, P., 1995, *Introduction* in A. GRAMSCI, *The Southern Question* (tr. it. P. Verdicchio), West Lafayette IN, Bordighera Inc.