

Pubblicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

A school for social justice. Pedagogical reflections on equity in education in Gramscian perspective

Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull'equità in educazione in prospettiva gramsciana

di

Valerio Ferrero

Università di Torino

valerio.ferrero@unito.it

Abstract:

Italian Constitution assigns school a key role for social justice: assuming equity as a horizon of pedagogical meaning is essential. However, old and new inequalities weigh on students' educational paths, generating iniquity. In this context, Antonio Gramsci's thought on school is an important reference: it should not crystallize social differences but be a vector of emancipation to ensure people's equal cultural and political dignity.

Keywords: Antonio Gramsci; social justice; equity; school; inequalities

Abstract:

La nostra Costituzione assegna alla scuola un ruolo chiave per la giustizia sociale: assumere l'equità come orizzonte di senso pedagogico è imprescindibile. Vecchie e nuove disuguaglianze pesano però sui percorsi educativi degli studenti, generando iniquità. In questo contesto, il pensiero di Antonio Gramsci sulla scuola rappresenta un importante riferimento: essa non deve cristallizzare le differenze sociali ma essere vettore di emancipazione per garantire la pari dignità culturale e politica delle persone.

Parole chiave: Antonio Gramsci; giustizia sociale; equità; scuola; disuguaglianze

1. La scuola italiana tra impegno per la giustizia sociale, tensione all'equità e disuguaglianze

Il contributo della scuola per la realizzazione del progetto democratico è imprescindibile per la nostra Costituzione (Ferrari et al., 2019), secondo cui un'educazione e un'istruzione eccellenti per tutti sono condizione indispensabile per una società più giusta, coesa e inclusiva. In questo senso, l'art. 34 tratteggia l'idea di una scuola democratica e attenta a garantire a ciascuno la possibilità di sviluppare potenzialità, talenti, attitudini e aspirazioni; anche l'art. 3, non specifico sulla scuola, sottolinea quanto lo Stato debba assumere un ruolo decisivo per ridurre le disparità tra cittadini e garantire loro pari accesso ai processi partecipativi democratici. Viene così delineata una scuola che sia strumento di giustizia sociale (Cavaliere, 2021) grazie a un'azione educativa che assuma l'equità come orizzonte di senso pedagogico irrinunciabile (Granata, 2016).

Se il progetto democratico è un itinerario mai concluso e da costruire giorno per giorno rispondendo a sfide sempre inedite, anche la giustizia sociale è un ideale mai completamente realizzato (Bauman & Tester, 2002), che richiede un impegno costante affinché ogni persona sia inclusa nei processi partecipativi democratici (Gerwitz, 2006) ed eserciti l'autodeterminazione pur nell'interdipendenza che lega gli esseri umani (Bell, 2007). L'accesso al sapere e l'acquisizione delle capacità per analizzare criticamente ciò che accade sono elementi essenziali per essere attori della Storia, individuare e contrastare le forme di ingiustizia e oppressione (Hackman, 2005).

L'impegno della scuola per la giustizia sociale diviene concreto solo se essa agisce all'insegna dell'equità: la polisemia del costrutto richiede un discernimento terminologico e un successivo posizionamento. Le interpretazioni troppo orientate alla meritocrazia (Nagel, 1991; Savidan, 2007) e alla libertà negativa (Colombo, 2012; Van Hees, 1998) rischiano di aprire a dinamiche di riproduzione sociale, poiché non tengono conto di come le diverse condizioni di partenza si riverberino sui percorsi scolastici; questi due filoni considerano i risultati raggiunti senza dare importanza a processi e percorsi che li determinano e non interrogano il ruolo del contesto scolastico per l'approdo a un preciso *outcome*, leggendo in termini di svantaggio chi non ottiene esiti positivi rispetto a un livello prefissato. Gli altri tre filoni, ossia uguaglianza delle opportunità (Bourdieu, 1966; Rawls, 1971; Roemer, 2000), delle capacità (Nussbaum, 2013; Sen, 2009) e inclusione sociale (Kanor, 2021; Taket et al., 2013), consentono di non cedere a una pedagogia compensativa secondo cui esiste una norma a cui tendere e di non attivare l'impegno per l'equità solo in seguito a un peggioramento dello *status quo*; il pluralismo è così inteso come quotidiana esperienza e si afferma l'urgenza di rompere l'interdipendenza tra *background* e percorsi educativi degli studenti, sottolineando il ruolo della

scuola affinché tutti realizzino le proprie aspirazioni avendo acquisito le capacità necessarie per condurre una vita soddisfacente.

Il posizionamento entro le ultime tre interpretazioni è una scelta dal forte valore etico (Milani et al., 2021) che consente di elaborare una definizione teorico-pratica di equità che intrecci la prospettiva interculturale (Fiorucci, 2020; Granata, 2016; Tarozzi, 2015) con gli sviluppi dei *post-colonial studies* (Ashcroft et al., 2013; Burgio, 2022; Young, 2020) e della teoria intersezionale (Crenshaw, 2017; Hill Collins, 2019). Occorre garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta all'acquisizione delle capacità necessarie per esercitare la cittadinanza intesa come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale. Le diversità non devono trasformarsi in disuguaglianze: non c'è una norma a cui aderire e il pluralismo è l'occasione per valorizzare i punti di forza delle persone (Zoletto, 2020), senza che le differenze siano lette come fattori di svantaggio.

La Costituzione e le leggi che ne derivano promuovono questa idea di equità, ma nell'esperienza quotidiana degli studenti essa rimane ancora un ideale difficile da realizzare (Crescenza, 2021; Crescenza & Riva, 2021; Gavosto, 2022). Le dinamiche di riproduzione sociale, già denunciate negli Sessanta anche oltre i confini italiani (Bourdieu, 1966; Bourdieu & Passeron, 1964; don Milani, 1967), sono ancora attive (Gentili & Pignataro, 2020; Giancola & Salmieri, 2020): i figli replicano le traiettorie scolastiche e di vita dei genitori. Se *status* socioeconomico e socioculturale rappresentano fattori classici di disuguaglianza, oggi ne emergono di nuovi, definiti non tradizionali perché è la scuola stessa a crearli a causa delle sue scelte organizzative e del suo funzionamento (Ferrer-Esteban, 2011; Granata & Ferrero, 2022). L'etnografia dell'educazione da tempo sottolinea gli effetti distortivi in termini di equità della cultura della scuola (Gobbo, 2008; Goldring, 2002): pratica educativa quotidiana, aspetti organizzativi a livello di istituto e politiche nazionali in materia di istruzione generano dinamiche di disuguaglianza. Di fatto, questi fattori non tradizionali sono numerosi e, agendo sottotraccia, difficili da individuare: la loro diversità da un contesto all'altro richiede lenti di indagine e azioni specifiche che ne consentano il superamento. Fattori classici e non tradizionali si combinano tra loro, dando vita a forme di ingiustizia inedite che riguardano tutti gli studenti e che curvano il loro percorso scolastico in una direzione di iniquità (INVALSI, 2022; OECD, 2022).

È dunque urgente riportare in primo piano la riflessione sul ruolo della scuola per la giustizia sociale: tematizzare la questione è un preciso impegno etico, ancor di più in un momento storico in cui diverse emergenze (pandemia, crisi geopolitica, crisi economica) si intersecano acuendo le disuguaglianze sociali (CENSIS, 2022; ISTAT, 2022). Non si tratta soltanto di trasmettere alle giovani generazioni competenze tecniche che potranno spendere in un mercato lavorativo sempre più competitivo, ma di vedere la scuola come laboratorio di cittadinanza in cui acquisire quelle capacità fondamentali per condurre una vita in cui far sentire la propria voce, liberi da condizionamenti ideologici e in possesso degli strumenti culturali che rappresentano un patrimonio comune che ogni persona può interpretare e contribuire a far crescere.

Rileggere in prospettiva pedagogica le idee di Antonio Gramsci sulla scuola e sull'educazione appare assolutamente utile per capire quanto un sistema scolastico che agisca all'insegna dell'equità in un'ottica di giustizia sociale porti allo sviluppo di una società sempre più consapevole e democratica:

non ci può essere progresso per lo Stato senza la crescita personale di ciascun cittadino in termini di spirito critico, creatività, coscienza morale.

2. Per un'educazione democratica: cultura, scuola, libertà

L'utilizzo pedagogico dell'opera gramsciana evidenzia certamente l'impegno per il superamento delle forme di subalternità (Baldacci, 2017). Prima di addentrarci nella riflessione sul pensiero di Gramsci sulla scuola, è importante considerare la tradizione filosofica e il contesto storico-culturale in cui prende forma la sua opera. Gramsci si colloca nella cornice del marxismo, inteso come filosofia della prassi che consente di interpretare la realtà in vista di una trasformazione radicale della società capitalistica e di una rottura dei rapporti di egemonia politica e culturale in termini di direzione intellettuale e morale tramite cui un gruppo sociale esercita potere sull'intera società civile (Petronio & Paladini Musitelli, 2001). Sul piano storico, Gramsci elabora il proprio pensiero dopo la sconfitta del movimento operaio nel primo dopoguerra e durante l'avvento del regime fascista (Canfora, 2012; Mordenti, 2007). Lo sfondo storico, culturale e sociale attuale è sicuramente differente, ma la rilettura pedagogica di Gramsci si rivela importante se consideriamo il persistere di forme di subalternità, disuguaglianza ed egemonia che è fondamentale oltrepassare.

Il rapporto tra cultura, potere politico ed emancipazione assume un posto di particolare rilievo nella riflessione gramsciana (Benedetti & Coccoli, 2018): ogni essere umano deve avere gli strumenti per affrontare i problemi che si presentano sul piano sociopolitico grazie alla propria consapevolezza storica e sociale. La cultura è dunque qualcosa di dinamico, che apre a un cambiamento realizzabile grazie a una ricerca di soluzioni che non deve riguardare solo alcuni, ma tutte le persone.

“Questa parola suscita subito [...] l'immagine del libro e del tavolino. [...] Cultura non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente umana ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione immanente con tutti gli altri esseri, ciò che da essi lo diversifica e ciò che a essi lo unisce. [...] Cosicché essere colto, essere filosofo lo può essere chiunque lo voglia. Basta vivere da uomini, cioè cercare di spiegare a se stessi il perché delle azioni proprie e altrui; sforzarsi ogni giorno di più di capire l'organismo di cui siam parte; penetrare la vita con tutte le nostre forze di consapevolezza, di passione, di volontà; non addormentarci, non impigrirci mai” (Gramsci, 1919, p. 1).

Una società più giusta e democratica non può prescindere dalla partecipazione di tutti, nessuno escluso, alla costruzione di un patrimonio culturale comune e condiviso e dall'acquisizione delle capacità di leggere la realtà, collocarsi nei processi storico-sociali e porsi in relazione paritetica con gli altri esseri umani, in una continua tensione tra valorizzazione della propria unicità come promozione del pluralismo e affermazione dell'uguaglianza formale e sostanziale tra persone (Dei, 2018). La visione di cultura come “organizzazione del proprio io” e “consapevolezza del proprio agire storico e sociale” (Benedetti & Coccoli, 2018, pp. 47-48) si inserisce chiaramente nella filosofia della prassi gramsciana, in cui l'attività intellettuale ha riverberi concreti nella quotidianità delle persone e può modificare i rapporti di potere tra loro (Crehan, 2003). La cultura così intesa avvicina gli individui, evitando loro il rischio “di non saper uscire dal proprio guscio culturale e misurare

l'estero¹ con un metro che non gli è proprio” e favorendo uno sguardo capace di “vedere la differenza sotto apparenze uguali e non vedere l'identità sotto le diverse apparenze” (Gramsci, 1975, p. 928).

La scuola assume un ruolo cruciale nell'acquisizione di queste capacità indispensabili per vivere da persone libere (Baldacci, 2017). Per Gramsci essa deve educare e non semplicemente istruire: è una scelta lessicale non casuale, che vuole marcare l'urgenza di superare un sistema scolastico organizzato solo per trasmettere nozioni non sempre utili a orientarsi nella contemporaneità in favore di una scuola che abbia come fine la formazione integrale della persona, evidenziando il ruolo cruciale degli insegnanti (Burgio, 2003).

“Non è completamente esatto che l'istruzione non sia anche educazione: l'aver insistito troppo in questa direzione è stato grave errore della pedagogia idealistica e se ne vedono già gli effetti nella scuola riorganizzata da questa pedagogia. Perché l'istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse mera passività, un «meccanismo recipiente» di nozioni astratte, ciò che è assurdo e del resto viene «astrattamente» negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicistica. Il «certo» diventa «vero» nella coscienza del fanciullo.

Ma la coscienza del fanciullo non è alcunché di «individuale» (e tanto meno di individuato), è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio... La coscienza individuale della stragrande maggioranza dei fanciulli riflette rapporti civili e culturali diversi e antagonistici con quelli che sono rappresentati dai programmi scolastici: il «certo» di una cultura progredita diventa «vero» nei quadri di una cultura fossilizzata e anacronistica, non c'è unità tra scuola e vita, e perciò non c'è unità tra istruzione e educazione.

Perciò si può dire che nella scuola il nesso istruzione-educazione può solo essere rappresentato dal lavoro vivente del maestro, in quanto il maestro è consapevole dei contrasti tra il tipo di società e di cultura che egli rappresenta ed è consapevole del suo compito che consiste nell'accelerare e nel disciplinare la formazione del fanciullo conforme al tipo superiore in lotta col tipo inferiore. Se il corpo magistrale è deficiente e il nesso istruzione-educazione viene sciolto per risolvere la questione dell'insegnamento secondo schemi cartacei in cui l'educatività è esaltata, l'opera del maestro risulterà ancor più deficiente: si avrà una scuola retorica, senza serietà, perché mancherà la corposità materiale del certo, e il vero sarà vero di parole, appunto retorica. [...] In realtà un mediocre insegnante può riuscire a ottenere che gli allievi diventino più *istruiti*, non riuscirà a ottenere che siano più colti” (Gramsci, 1975, pp. 1541-1543).

È impossibile separare nettamente l'aspetto istruttivo da quello educativo: il punto è evitare una frattura tra ciò che si impara a scuola e ciò che serve per interpretare la contemporaneità (Baldacci, 2019). L'istruzione è così parte fondamentale ma non esclusiva dell'educazione: spetta all'insegnante superare questa dicotomia, non riducendo il processo di insegnamento e apprendimento a puro nozionismo o a retorica vuota (Baratta, 1999) e costruendo con l'alunno un rapporto “strettissimo e fondante” (p. 47).

“Il rapporto tra maestro e scolaro è un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto il maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro. Ma il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificatamente «scolastici», per i quali le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e

¹ In ambito pedagogico e più propriamente interculturale potremmo sostituire l'espressione gramsciana “l'estero” con *l'altro*: la diversità culturale non è solo questione di provenienza geografica, ma contempla molteplici variabili. È cruciale non ridurre la complessità del pluralismo.

i valori storicamente necessari «maturando» e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra *élites* e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di «egemonia» è necessariamente un rapporto pedagogico e si verifica non solo nell'interno di una nazione, tra le diverse forze che la compongono, ma nell'intero campo internazionale e mondiale, tra complessi di civiltà nazionali e continentali" (Gramsci, 1975, p. 1331).

La relazione educativa non è qualcosa di distante dal sistema socioculturale e di significati in cui i ragazzi sono inseriti; al contrario, essa riproduce nel contesto *micro* dell'aula le dinamiche di potere che caratterizzano l'intera società. Emerge con forza la necessità che gli insegnanti siano agenti di cambiamento (Brown, 2021), ossia professionisti dell'educazione capaci di dare a tutti gli studenti gli strumenti culturali indispensabili per essere cittadini attivi e di essere motori di miglioramento per l'organizzazione scolastica. Occorre quindi non sottovalutare la dimensione etica del lavoro educativo, che chiama in causa non il singolo insegnante ma la scuola come sistema complesso e il suo ruolo nel più ampio contesto sociale. È un tema che richiama altri problemi aperti, come la formazione del personale docente e la valorizzazione sul piano sociale di questa figura professionale. Come sottolinea Baldacci (2017), infatti, i ragionamenti di Gramsci sulla scuola non perdono mai di vista la sua dimensione politica: sia l'azione degli insegnanti sia la sua organizzazione in quanto istituzione statale prendono forma in un sistema di norme e significati di cui sono espressione ma che è essenziale cambiare per raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale e, in termini più gramsciani, superare l'egemonia e la subalternità (Manacorda, 2015).

La questione in gioco è dare concretezza a una scuola davvero democratica, che si qualifichi come ascensore sociale grazie a cui i figli non siano destinati a reiterare i percorsi scolastici e professionali dei genitori (Benedetti & Coccoli, 2018). Solo così ogni cittadino può essere una persona libera, ossia un individuo capace di interpretare la realtà in autonomia e di prendere decisioni sceve da condizionamenti: come già sottolineato, nella riflessione gramsciana è centrale l'idea di essere umano come attore politico; la scuola rende dunque liberi nella misura in cui sostiene gli studenti nella costruzione di quella cultura necessaria ad acquisire consapevolezza di sé e del mondo.

3. Una scuola efficace per la democrazia

Un sistema scolastico che cristallizza e accentua le disuguaglianze sociali senza operare cambiamenti per superare le differenze di *status* e costruire una società più giusta non può certamente dirsi equo e orientato alla democrazia (Saragnese, 2019). Come abbiamo visto in apertura, ancora oggi la nostra scuola non riesce a essere un *great equalizer* (Bernardi & Ballarino, 2016) che consenta a ciascuno di realizzare le proprie aspirazioni e prendere parte in maniera attiva, consapevole e soddisfacente ai processi democratici. Cento anni fa Gramsci denunciava con forza quanto la struttura del sistema scolastico italiano, che abbiamo indicato come fattore non tradizionale di disuguaglianza, producesse egemonia culturale e subalternità.

“Nella scuola attuale², per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell’uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L’aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi.

[...] Non è l’acquisizione di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori³ che dà l’impronta sociale a un tipo di scuola. L’impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetrare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo di scuola unica preparatoria [...] che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige” (Gramsci, 1975, p. 1547).

Una scuola che agisca *secondo e per* la democrazia dovrebbe garantire a tutti un percorso educativo di qualità ottima, senza l’inganno di una “scuola facile” (Benedetti & Coccoli, 2018, p. 174) che in realtà stratifica le differenze sociali e culturali facendole intendere come tradizionali. Ci accorgiamo dell’attualità della riflessione gramsciana soprattutto se pensiamo alla divisione degli alunni in filiere nel secondo ciclo di istruzione e alla presenza di giovani donne in corsi di laurea STEM e giovani uomini in corsi di laurea che conducano a professioni educative e di cura (Benadusi & Giancola, 2020; Ghigli, 2019). Nel primo caso, i figli di genitori con *status* socioeconomico e socioculturale basso o medio-basso tendono a scegliere percorsi di istruzione secondaria che non aprano a un futuro accademico (corsi professionalizzanti regionali) o che non lo abbiano come immediata conseguenza (istituti professionali), al contrario dei figli delle famiglie con *status* medio-alto o alto che invece prediligono istituti tecnici o licei. Nel secondo caso, poi, si assiste a una forte segregazione di genere: le giovani donne preferiscono professioni educative e di cura all’impegno in materie STEM, al contrario dei giovani uomini. Questo risultato è frutto dell’esperienza scolastica: già durante gli anni di scuola primaria i ragazzi ottengono risultati migliori in matematica rispetto alle ragazze, che invece hanno punteggi migliori in italiano rispetto ai compagni maschi (INVALSI, 2022).

Queste dinamiche di disuguaglianza⁴, per certi versi paragonabili a quelle al centro dei ragionamenti gramsciani, sono accettate socialmente poiché vengono riprodotte come naturali (Gramsci, 2022): le persone in posizione di subalternità accettano in modo spontaneo la visione del mondo proposta da chi ha potere. Il fine ultimo della scuola deve essere quello di rendere le persone consapevoli che il modello organizzativo della società non ha in sé nulla di naturale o predeterminato, che è possibile scardinare i rapporti di dominanza e potere esistenti in favore di un assetto sociale più democratico e giusto (Buttigieg, 1999). La scuola è democratica se educa affinché ciascuno diventi ciò che vuole essere, senza che lo *status* sociale determini un destino.

² Questo scritto risale al 1932.

³ Una scelta lessicale meno marcata e più attuale potrebbe essere *persone con competenze altamente specialistiche*: in continuità con la denuncia gramsciana, una scuola troppo attenta a garantire agli studenti una formazione spendibile sul mercato professionale rischia di tralasciare gli aspetti più propriamente educativi e culturali.

⁴ Utilizzando un linguaggio più gramsciano, potremmo dire *dinamiche di dominio e potere*.

“Il moltiplicarsi di tipi di scuola professionale tende dunque a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l’impressione di una sua tendenza democratica. [...] Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può significare che un operario manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare «governante» e che la società lo pone, sia pure «astrattamente», nelle condizioni generali di poterlo diventare; la democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati, [...] assicurando a ogni governato l’apprendimento gratuito della capacità e della preparazione tecnica generale necessaria al fine. Ma il tipo di scuola che si sviluppa per il popolo non tende neanche più a mantenere l’illusione, poiché essa si organizza sempre più in modo da restringere la base del ceto governante tecnicamente preparato [...] in modo che si ritorna in realtà alle divisioni di «ordini» giuridicamente fissi in gruppi: il moltiplicarsi delle scuole professionali sempre più specializzate fin dall’inizio della carriera degli studi è una delle manifestazioni più vistose di questa tendenza” (Gramsci, 1975, p. 1547-1548).

Quasi quarant’anni prima della riforma in senso comprensivo del nostro sistema di istruzione con l’introduzione della scuola media unica (Di Pol, 2016), Gramsci tematizza la necessità di una scuola unitaria che rompa la corrispondenza biunivoca tra *status* familiare e risultati raggiunti, dando ai ragazzi il tempo di mostrare il proprio potenziale (Baldacci, 2019; Borg et al., 2002): si sarebbe così superato il classismo che rendeva la scuola mezzo di predominio culturale, con l’indirizzo tecnico-professionale destinato ai figli dei meno abbienti e quello liceale-umanistico scelto dai figli dei ricchi (Burgio, 2003). Il pensiero di Gramsci sull’urgenza di una scuola unitaria risulta attuale ancora oggi, visto il dibattito sulla necessità di innalzare l’obbligo scolastico fino ai 18 anni e di strutturare un sistema scolastico comprensivo, uguale per tutti, che accompagni i ragazzi almeno fino ai 16 anni, età che ora sancisce il termine della scolarità obbligatoria (Benadusi & Giancola, 2020).

Secondo Gramsci (1975; 1996; 2022), infatti, una formazione esclusivamente professionale inibisce la creatività e le potenzialità delle persone, riducendo gli esseri umani a mezzi, esperti in un sapere specialistico incapaci però di orientarsi nel mondo; al contrario, una formazione esclusivamente umanistica risulta fallimentare poiché non insegna ai ragazzi quelle competenze che consentono loro di situarsi nell’epoca contemporanea e adattarsi ai cambiamenti repentini (Benedetti & Coccoli, 2018). In buona sostanza, una scuola che non garantisce a tutti l’eccellenza e, in parole gramsciane, la possibilità di essere parte della classe dirigente e di controllarla non può dirsi democratica: una reale espansione delle opportunità educative non si ha allargando l’offerta di scuola tecnica e professionale, ma eliminando le barriere che impediscono a ciascuno di migliorare le proprie condizioni di vita rispetto allo *status* familiare di partenza.

“Un punto importante nello studio dell’organizzazione pratica della scuola unitaria è quello riguardante la carriera scolastica nei suoi vari gradi conformi all’età e allo sviluppo intellettuale-morale degli allievi e ai fini che la scuola stessa vuole raggiungere. La scuola unitaria [...] dovrebbe proporsi di immettere nell’attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell’orientamento e nell’iniziativa. La fissazione dell’età scolastica obbligatoria dipende dalle condizioni economiche generali, poiché queste possono costringere a domandare ai giovani e ai ragazzi un certo apporto produttivo immediato. La scuola unitaria domanda che lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari, cioè trasforma il bilancio del dicastero dell’educazione nazionale da cima a fondo, estendendolo in modo inaudito e complicandolo: la intera funzione dell’educazione e formazione delle nuove generazioni diventa da privata, pubblica, poiché solo così essa può

coinvolgere tutte le generazioni senza divisioni di gruppi o caste. Ma questa trasformazione dell'attività scolastica domanda un allargamento inaudito dell'organizzazione pratica della scuola, cioè degli edifici, del materiale scientifico, del corpo insegnante... Il corpo insegnante specialmente dovrebbe essere aumentato, perché la efficienza della scuola è tanto maggiore e intensa quanto più piccolo è il rapporto tra maestro e allievi, ciò che prospetta altri problemi non di facile e rapida soluzione” (Gramsci, 1975, p. 1534).

Le riflessioni di Gramsci sulla scuola unitaria e democratica mettono al centro problemi ancora attuali, come spesa pubblica in istruzione, dimensione delle classi, numero di insegnanti e loro formazione, edilizia scolastica. Una scuola autenticamente democratica fa in modo che tutti i ragazzi possano divenire dirigenti, così che anche chi non occuperà quel ruolo avrà le capacità di pensiero e analisi per comprendere ciò che accade e le modalità con cui chi occupa posizioni di responsabilità pubblica utilizza il potere (Baldacci, 2017; 2019; Baratta, 1999; Borg et al., 2002): si supera di fatto la divisione tra dirigenti e subalterni grazie all'educazione e, in particolare, grazie alla cultura come l'abbiamo definita nel precedente paragrafo.

4. La scuola “aperta a tutti” come antidoto all’egemonia culturale e alla subalternità

La nostra scuola riproduce e produce disparità tra studenti: in generale, per i ragazzi che provengono da famiglie con *status* socioeconomico e socioculturale basso o medio-basso il successo scolastico rimane spesso una chimera. Il contesto storico, sociale e culturale attuale è ovviamente mutato rispetto agli anni in cui Antonio Gramsci ha sviluppato la sua filosofia della prassi nella cornice del marxismo; le sue idee sull'educazione e sulla scuola risentono certamente del clima del tempo, tuttavia la loro rilettura risulta oggi utile poiché il nostro sistema scolastico è ben lontano dall'essere quel *great equalizer* sancito dalla Costituzione e presenta vecchie e nuove criticità che lo sguardo gramsciano aiuta a mettere in prospettiva per vederne le implicazioni sul piano sociale e culturale.

In buona sostanza, una scuola orientata alla democrazia garantisce a tutte le persone un percorso comune di istruzione ed emancipazione che consenta loro di trovare spazio e voce nella propria realtà quotidiana. Questa idea di equità come strumento imprescindibile di giustizia sociale si ritrova nei ragionamenti di Gramsci, che sostiene la necessità di una pari dignità culturale degli individui: ognuno deve saper essere attore della Storia, individuando dinamiche di potere e rapporti di forza ed esercitando il proprio giudizio rispetto ai modi in cui la classe dirigente svolge i suoi compiti di responsabilità. La scuola può contrastare l'egemonia culturale e la subalternità solo se c'è a priori uno sforzo organizzativo per renderla davvero aderente al contesto sociale in cui opera: in definitiva, le disuguaglianze tra studenti si riducono superando la cesura tra ciò che si impara a scuola e ciò che serve nella vita.

In questo senso, una scuola “aperta a tutti” è obbligatoriamente unitaria, comprensiva: la divisione in filiere e indirizzi apre a scelte da parte delle famiglie e degli studenti non sempre volte ad assecondare inclinazioni e aspirazioni; si riproduce così l'ordine sociale esistente, con i figli che replicano i percorsi formativi e professionali dei genitori. Non si tratta soltanto di dare una struttura nuova al sistema scolastico, ma soprattutto di agire sul piano della formazione degli insegnanti, sul loro numero, sui modi del *far scuola*, sugli ambienti di apprendimento, sulla spesa pubblica in istruzione che dovrebbe essere vista come investimento per la crescita dello Stato.

In un momento di forte crisi dell'istituzione scolastica, che non riesce a essere ascensore sociale, le riflessioni gramsciane, antecedenti alla Costituzione e dunque alla nascita della scuola democratica

repubblicana, riecheggiano nella loro attualità e rappresentano una prospettiva di senso a cui guardare per immaginare una scuola davvero “aperta a tutti”, che scardini dinamiche di egemonia culturale e subalternità che portano a un impaludamento sociale, politico, economico e culturale. Il tentativo di non piegarsi a logiche di mercato e produttività ma avere come fine ultimo la giustizia sociale è un compito complesso di cui farsi carico a livello sistemico, come singoli istituti scolastici, come insegnanti e dirigenti: si tratta dell’unica via per rompere dinamiche di potere e rapporti di forza e costruire una società autenticamente democratica.

Riferimenti bibliografici:

- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial studies. The key concepts*. New York: Routledge.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Baratta, G. (1999). Gramsci nella società dell’apprendimento. In L. Capitani & R. Villa (eds.), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci* (pp. 37-62). Reggio Emilia: Gamberetti.
- Bauman, Z., & Tester, K. (2002). *Società etica e politica. Conversazioni con Zygmunt Bauman*. Roma: Armando.
- Bell, L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teoria, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benedetti, G., & Coccoli, D. (2018). *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere*. Roma: L’Asino d’Oro.
- Bernardi, F., & Ballarino, G. (2016). Education as the great equalizer: a theoretical framework. In Id. (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 1-16). Cheltenham: Edward Elgar.
- Borg, C., Buttigieg, J., & Mayo, P. (eds.) (2002). *Gramsci and education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1966). L’école conservatrice. L’inégalité sociale devant l’école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Parigi: Les éditions de Minuit.
- Brown, C. (2021). Teachers as educational change agents: what do we currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, 3(26), 1-19.
- Burgio, A. (2003). *Gramsci storico. Una lettura dei Quaderni del carcere*. Bologna: Il Mulino.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l’intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Buttigieg, J. (1999). “Le forme cinesi”: dalla scuola della retorica alla scuola democratica. In L. Capitani & R. Villa (eds.), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci* (pp. 63-74). Reggio Emilia: Gamberetti.
- Canfora, L. (2012). *Gramsci in carcere e il fascismo*. Roma: Salerno.

- Cavaliere, A. (2021). Istruzione. In G. Preterossi (Ed.), *Pass Costituzionale* (pp. 147-162). Roma: Mariù.
- CENSIS (2022). *56° Rapporto sulla situazione del Paese. 2022*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, D. (2012). *Welfare mix e neoliberalismo: un falso antagonismo*. *Quaderni di Sociologia*, 20(59), 167-177.
- Crehan, K. (2003). *Gramsci, cultura e antropologia*. Lecce: Argo.
- Crenshaw, K. (2017). *On Intersectionality. Essential Writings*. New York: New Press.
- Crescenza, G. (2021). Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 145-162.
- Crescenza, G., & Riva, M.G. (2021). Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 32-45.
- Dei, F. (2018). *Cultura popolare in Italia. Da Gramsci all'Unesco*. Bologna: Il Mulino.
- Di Pol, R.S. (2016). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*. Milano: Mondadori Università.
- Ferrari, M., Matucci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrer-Esteban, G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.
- Gentili, A., & Pignataro, G. (eds.) (2020), *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci.
- Gerwitz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Education Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Ghigli, R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Giancola, O., & Salmieri L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (eds.) (2008). *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Roma: Carocci
- Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Gramsci, A. (1919). Cultura e Socialismo. *L'ordine Nuovo. Rassegna settimanale di cultura socialista*, 1(8), 1-2.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1996). *Lettere dal carcere. 1926-1937*. Palermo: Sellerio.
- Gramsci, A. (2022). *La scuola è vita*. Milano: Garzanti.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.

- Granata, A., & Ferrero, V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola Democratica*, 10(2), 363-384.
- Hackman, H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- INVALSI (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Roma: INVALSI.
- ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. ISTAT: Roma.
- Kanor, K. (2021). *L'inclusion sociale. Une utopie réalisable*. Paris: L'Harmanattan.
- Manacorda, M.A. (2015). *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Bari: Progedit.
- Milani, L., & Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Mordenti, R. (2007). *Gramsci e la rivoluzione necessaria*. Roma: Editori riuniti.
- Nagel, T. (1991). *Equality and Partiality*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- Petronio, G., & Paladini Musitelli, M. (eds.) (2001). *Marx e Gramsci. Memoria e attualità*. Roma: Manifesto Libri.
- Rawls, J. (1971). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Roemer, J.K. (2000). Equality of Opportunity. In K. Arrow, S. Bowles & S.N. Durlauf (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality* (pp. 17-32). Princeton: Princeton University Press.
- Saragnese, L. (2019). *Per diventare cittadini. Scuola popolare e scuola unitaria in Gramsci*. Roma: Edizioni Q.
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris: Grasset.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. London: Penguin Books.
- Taket, A., Crisp, B.R., Graham, M., Hanna, L., Goldingay, S., & Wilson, L. (2013). *Practising Social Inclusion*. New York: Routledge.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Hees, M. (1998). On the Analysis of Negative Freedom. *Theory and Decision*, 45(3), 175-197.
- Young, R.J.C. (2020). *Postcolonialism. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.