

**Dall'educazione “disinteressata” alla «“filosofia della prassi” o
“neo-umanesimo”»**

Sebastiano Pirotta

Université de Reims Champagne-Ardenne, sebastiano.pirotta@gmail.com

Received: 30.12.2024 - Accepted: 22.04.2025 - Published: 30.06.2025

Abstract

L'articolo tratta della riflessione pedagogica di Gramsci, partendo dall'analisi di alcuni scritti giovanili in cui emerge la necessità di sviluppare una cultura proletaria militante e “disinteressata”. Il concetto di “disinteresse” viene costantemente utilizzato, attraverso una serie di varianti lessicali, dal 1915 fino ai *Quaderni del carcere*. In particolare, dopo il celebre riferimento al «für ewig» di Goethe nella lettera a Tatiana del 19 marzo 1927, questo tema riaffiora progressivamente in una serie di appunti dedicati al ruolo egemonico-pedagogico degli intellettuali e della scuola. Più precisamente, una particolare attenzione è conferita in un primo momento all'influsso della pedagogia neoidealista (Giuseppe Lombardo Radice e Salvemini) sugli scritti giovanili dell'intellettuale sardo. L'analisi si concentra poi su nuovi contributi semantici che contribuiscono a inserire il discorso pedagogico all'interno della riflessione carceraria sulla “filosofia della praxis”.

Keywords

Giuseppe Lombardo Radice, Goethe, für ewig, pedagogia, neoidealismo, disinteresse

**From “Disinterested” Education to the «“Philosophy of Praxis” or
“Neo-humanism”»**

Abstract

The article deals with Gramsci's pedagogical reflection, starting from the analysis of some early writings in which the need to develop a militant and “disinterested” proletarian culture emerges. The concept of “disinterestedness” is constantly used, through a series of lexical variants, from 1915 until the *Prison Notebooks*. In particular, after the famous reference to Goethe's «für ewig» in the letter to Tatiana of 19 March 1927, this theme gradually resurfaces in a series of notes dedicated to the hegemonic-pedagogical role of intellectuals and the school. More specifically, particular attention is given at first to the influence of neo-idealist pedagogy (Giuseppe Lombardo Radice and Salvemini) on the early writings of the Sardinian intellectual. The analysis then focuses on new semantic contributions that contribute to the inclusion of the pedagogical discourse within the prison reflection on the «philosophy of praxis».

Keywords

Giuseppe Lombardo Radice, Goethe, für Ewig, Pedagogy, Neo-idealism, Disinterestedness

Dall'educazione “disinteressata” alla “filosofia della praxis” o “neo umanesimo”

Sebastiano Pirotta

Nel novembre 1930 Gramsci dichiara che «Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola “disinteressata”» constatando la crisi del modello educativo umanistico basato «sulla tradizione classica».¹ Ma il dialogo con la riflessione pedagogica risale agli scritti giovanili in cui ricorre la necessità di concepire una cultura proletaria che sia militante e al contempo “disinteressata”. Come intendere questa duplice caratterizzazione? Ci proponiamo d'interrogare questo dialogo per analizzare lo sviluppo della questione dagli scritti precarcerari alle note del carcere.

1. La cultura “disinteressata”

Verso la fine del 1917 Gramsci auspica il «sorgere» a Torino di «un'organizzazione di cultura prettamente socialista e di classe», capace di «integrare l'attività politica ed economica con un organo di attività» in cui si affermi un'idea di cultura concepita come discussione “disinteressata” di problemi «filosofici, religiosi, morali».² Successivamente nel marzo 1918, in una lettera indirizzata al pedagogista Giuseppe Lombardo Radice e volta a ottenere una serie di consigli per migliorare l'attività “disinteressata” del «*Club di vita morale*» da poco istituito, egli evoca, tra i testi di riferimento, l'«opuscolo *Il concetto dell'educazione*».³

¹ Q 4 [c], § 1: *QM*, p. 782.

² *Scritti*, vol. 2, pp. 660-61. È noto come la riflessione “culturale” di Gramsci si sviluppi inizialmente anche tramite il confronto con interlocutori interni ed esterni al Partito socialista. Il dibattito sull'eventuale necessità di diffondere lo studio e la cultura nel movimento operaio si era affermato tra l'estate e l'autunno del 1912, ossia tra la fine del XIII Congresso del Psi di Reggio Emilia e il IV Congresso giovanile socialista di Bologna. La polemica aveva visto contrapporsi progressivamente posizioni anti-intellettualistiche, sostenute tra gli altri da Benito Mussolini, Amadeo Bordiga e Enrico Leone, e difensori dello sviluppo culturale del proletariato quali Angelo Tasca, Pietro Silva e Gaetano Salvemini. Quando il 29 gennaio 1916 viene pubblicato ne «Il Grido del popolo» l'articolo *Socialismo e cultura*, la questione costituisce agli occhi di Gramsci un problema ancora aperto (cfr. *Scritti*, vol. 1, pp. 128-33).

³ *Ep.*, vol. 1, p. 176.

Richiamandosi in parte a Hegel e in parte a Croce in questo testo Lombardo Radice aveva affermato una concezione dell'educazione basata sul superamento dell'individuo astrattamente inteso come immediatezza animale nella «disindividuazione» o processo «autoeducativo» coincidente sostanzialmente con un'«autocoscienza» invernantesi «nella ragione».⁴ Oltre a questa risoluzione postkantiana del grado inferiore dello spirito, quello dell'animalità e della spontaneità, nel superamento dialettico della presa di coscienza di una comune appartenenza spirituale a un'umanità «continuamente formatrice del nuovo»,⁵ la questione educativa veniva posta da Lombardo Radice anche nelle *Lezioni di didattica* all'interno della meditazione sulla «preparazione del maestro» tendente all'«organizzazione di disciplina mentale e morale della gioventù».⁶ Emergeva qui l'esigenza di estendere alle «scuole minori» una «cultura disinteressata»⁷ e l'educazione veniva a coincidere con un «approfondimento di cultura» che, partendo dal presupposto kantiano che «il concetto è vuoto senza l'intuizione e l'intuizione è cieca senza il concetto», sostituiva all'«applicazione di regole» l'idea di una pedagogia riempita dal «molteplice contenuto della cultura» unificato a sua volta «in una riflessione superiore che tutto lo compenetri».⁸ L'intuizione, cioè la spontaneità dell'arte-lingua, secondo il modello estetico crociano adottato dal pedagogista,⁹ stava al concetto come la cultura alla pedagogia. Ai poli estremi di questa relazione si situavano in basso le passioni individuali da disciplinare e superare per giungere, in alto, alla reciproca comunione razionale delle anime.

Nonostante quest'idea di «cultura disinteressata» dovesse certamente agire sulle idee giovanili di Gramsci, essa non era l'unica fonte d'ispirazione. Tra i testi citati nella lettera del 1918 troviamo anche i *Problemi educativi e sociali* di Salvemini, un volume del 1914 in cui era raccolto anche lo scritto intitolato *Che cos'è la cultura*.¹⁰ All'inizio di questo testo

⁴ G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione* (1911), seconda edizione con aggiunte, Catania, Battiato, 1916, pp. 18-19.

⁵ Ivi, p. 32.

⁶ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913, p. 72.

⁷ Ivi, p. 85.

⁸ Ivi, p. 73.

⁹ Ivi, pp. 191-93.

¹⁰ *Ep.*, vol. 1, p. 178.

figurava l'esplicita distinzione tra una «cultura professionale e speciale» e una «cultura generale», «al cui acquisto dobbiamo essere condotti dal desiderio, libero disinteressato [...] di estendere il campo delle nostre conoscenze, di vivere, oltre la vita nostra, la vita dei nostri simili».¹¹

I due concetti non venivano giustapposti ma dialetticamente integrati: la prima concezione isolata rischiava di rinchiudere l'uomo in un sapere circoscritto, la seconda doveva essere intesa non tanto come un'«erudizione enciclopedica»¹² quanto come uno stimolo all'organizzazione critica di «idee logiche e chiare».¹³ La cultura «disinteressata» costituiva l'altra componente essenziale senza la quale lo «specialista» si sarebbe egli stesso isolato dal mondo perdendo «ogni contatto di simpatia coi suoi simili».¹⁴ Per il tramite di una cultura disinteressata intesa come secondo termine, capace di negare e integrare al contempo la limitatezza del primo, si poteva giungere alla capacità sintetica di «rettamente volere, rapidamente decidere, energeticamente operare».¹⁵

Le prime apparizioni dell'aggettivo «disinteressato» e dell'avverbio «disinteressatamente» negli scritti di Gramsci risentono dell'influsso di questo testo. L'occorrenza dell'aggettivo nell'articolo *Cosas de España* segue un uso comune e negativamente connotato del sostativo di cui Gramsci si avvale per qualificare le «tradizioni secolari di apatia e disinteresse politico» della Spagna.¹⁶ A queste si oppone l'«atteggiamento» del Partito socialista giudicato «tanto più sincero e disinteressato» quanto più capace di proiettarsi verso l'avvenire «del socialismo».¹⁷ Una differente connotazione critica del «disinteresse» appare in un articolo del febbraio 1916, dove Gramsci polemizza con la «modestia» e il «disinteresse» dell'amministrazione di Teofilo Rossi, intento «a fare raccolta di decorazioni [...] e ad educare i suoi rampolli froebelianamente».¹⁸ Va qui notato il riferimento al pedagogista Friedrich Fröbel che precede di pochi giorni un cenno a J. H. Pestalozzi

¹¹ G. Salvemini, *Che cos'è la cultura* (1914) in Id., *Opere*, vol. V, *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 1030.

¹² Ivi, p. 1038.

¹³ Ivi, p. 1033.

¹⁴ Ivi, p. 1030.

¹⁵ Ivi, p. 1033.

¹⁶ *Scritti*, vol. 1, p. 23.

¹⁷ Ivi, p. 24.

¹⁸ Ivi, p. 184.

presente in un altro articolo del marzo dello stesso anno.¹⁹ Gramsci denuncia un'interpretazione di casta, ipocritamente disinteressata, di una teoria dell'educazione derivata dal filtro idealista dell'assunto della "spontaneità" dell'alunno. Nei *Quaderni* preciserà la sua critica individuando nella pedagogia di Gentile e di Lombardo Radice «delle curiose involuzioni»²⁰ di questa tradizione pedagogica. Già nel 1916 non si tratta solo di contrapporre una differente concezione della cultura, nonché dell'arte, «disinteressata»²¹ all'atteggiamento di un osservatore «borghesemente disinteressato»,²² ma d'interrogare la relazione tra la «scuola del lavoro» e una «scuola del sapere disinteressato»,²³ trasferendo il dibattito dalla concezione idealista dell'educazione di un popolo-fanciullo²⁴ alla formazione del fanciullo dell'operaio tramite una «scuola umanistica come la intendevano gli antichi e i più recenti uomini del Rinascimento»:

Anche i figli dei proletari devono avere dinnanzi a sé tutte le possibilità, tutti i campi liberi per poter realizzare la propria individualità nel modo migliore, e perciò nel modo più produttivo per loro e per la collettività. La scuola professionale non deve diventare una incubatrice di piccoli mostri aridamente istruiti per un mestiere, senza idee generali, senza cultura generale.²⁵

L'uso consapevole dell'aggettivo "disinteressato", i riferimenti al Rinascimento e poi alle «idee generali» rinviano qui a Salvemini così come la rivendicazione di una «cultura educativa e non solo informativa»²⁶ al dibattito pedagogico dell'idealismo. Ma il trasferimento del discorso in un determinato contesto politico contribuisce a definire un'idea di "disinteresse" distinguibile dagli altri usi gramsciani del termine pressoché contemporanei. Comincia così a delinearsi una concezione politico-pedagogica capace di opporre all'immediatezza degli interessi egoistici di «una piccola cerchia»²⁷ un approccio orien-

¹⁹ Ivi, p. 225.

²⁰ Q 1, § 123: *QM*, p. 135.

²¹ *Scritti*, vol. 1, pp. 341-42; ivi, pp. 465-66.

²² Ivi, pp. 533-34.

²³ Ivi, pp. 631-32.

²⁴ R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Bologna, Malipiero, 1958, p. 98.

²⁵ *Scritti*, vol. 1, p. 798.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Scritti*, vol. 2, pp. 96-97.

tato all'allargamento dell'orizzonte sociale e delle potenzialità creative dell'uomo. Nel 1918 il primo maggio viene ricordato come un evento "disinteressato" connesso a una forma di «elevamento» (cioè di educazione) spirituale e socialista che permette «di partecipare alla vita dell'intelligenza, della bellezza, del sapere» e di «uscire dalla perfetta indifferenza e vibrare», purificandosi, di «simpatia».²⁸

Il seguito della riflessione precarceraria più che sconfessare o contraddire quest'idea ne circoscrive politicamente e storicamente il campo d'azione, passando attraverso la necessità di diffondere il marxismo tramite una scuola di partito d'ispirazione sovietica e una presa di distanza critica rispetto alla declinazione "borghese" della cultura. In quest'ottica anche la creazione della Sezione italiana del *Proletkult* contribuisce a orientare Gramsci verso un «nuovo paradigma»²⁹ estetico-culturale.

2. Un "dispiegamento" estetico-politico «für ewig»

Nella riflessione carceraria viene introdotta una specifica concezione della «cultura generale "umanistica" (intesa in senso largo e non solo nel senso tradizionale)»,³⁰ arricchita da nuovi apporti semantici tra i quali emerge nelle note dei *Quaderni*, tra febbraio e novembre 1930, una serie di varianti lessicali della nozione di "disinteresse". Queste sono precedute dalla famosa lettera a Tatiana del 19 marzo 1927, in cui Gramsci espone l'«idea» di «far qualcosa für ewig, secondo una complessa concezione di Goethe».³¹ È stato messo in luce come l'affermazione non vada interpretata alla stregua di una dichiarazione di fuga o «ripiegamento estetico»³² di fronte alla necessità di una lotta politica trasferita all'interno di un mutato orizzonte temporale e dissimulata tra le righe di una lettera sottomessa alla censura fascista.³³ L'idea di un "ripiegamento" in effetti conferisce all'aggettivo "estetico" un senso ristretto ed estetizzante inconciliabile con la prassi critica gramsciana.

²⁸ *Scritti*, vol. 3, pp. 359-60.

²⁹ Y. Brunello, *Introduzione a A. Gramsci, La smorfia più che il sorriso. Scritti su Pirandello*, Roma, Castelvechi, 2017, p. 18.

³⁰ Q 4 [c], § 2: *QM*, p. 784.

³¹ *LC*, p. 75.

³² E. Forenza, *Für ewig*, in *Dizionario gramsciano*, a cura di G. Liguori e P. Voza, Roma, Carocci, 2009, *ad voc.*

³³ J. Francese, *Sul desiderio gramsciano di scrivere qualcosa "für ewig"*, «Critica marxista», 2009, 1, pp. 45-54: 49.

Ma se attribuiamo ad esso un senso largo, politico e culturale, funzionale alla comprensione di una dichiarazione di militanza programmatica «“interessata” nel senso non immediato e meccanico della parola»,³⁴ più che di un “ripiegamento” o di una «ritirata tattica»³⁵ si potrebbe allora parlare di un “dispiegamento” estetico e politico *für enwig*.

Una specifica riformulazione dell’aggettivo “disinteressato” affiora progressivamente in una serie di note dei *Quaderni* consacrate alla funzione egemonico-pedagogica degli intellettuali e della scuola. La prima occorrenza la si trova in un passo dedicato all’insegnamento nelle scuole del «folklore» inteso come una «concezione del mondo e della vita» disgregata ma più tenacemente operante «della morale kantiana».³⁶ Gramsci evidenzia come lo studio del folklore non possa avvenire per alimentare la «cultura disinteressata»³⁷ degli insegnanti: conoscere il folklore significa poter intervenire attivamente, criticamente nel processo di formazione «della cultura delle grandi masse popolari».³⁸ La concezione di una cultura “fine a se stessa” è qui mutuata da una recensione di R. Ciampini;³⁹ non si tratta di un uso “tecnico” gramsciano ma di una rielaborazione critica del significato che l’autore attribuisce a un aggettivo tramite cui comunque riaffiora nelle note carcerarie il campo lessicale del “disinteresse”. Un’accezione etica del termine viene introdotta da Gramsci nelle successive note del maggio e dell’agosto 1930, per qualificare prima l’«assoluta lealtà personale» di Engels verso Marx⁴⁰ nel passo che inaugura l’analisi critico-filologica del marxismo,⁴¹ e poi «la modestia e il disinteresse» dell’opera scientifica di Matteo Bartoli.⁴² Vanno inoltre segnalati gli usi occasionali del sostantivo «disinteressamento», riferibili al campo della politica internazionale, nelle note 21 e 30 del Quaderno 2,⁴³ probabilmente redatte nel maggio del 1930. Questa variante appare anche nel Quaderno 22, § 12 che, nel luglio

³⁴ LC, p. 761.

³⁵ Francese, *Sul desiderio gramsciano di scrivere qualcosa “für enwig”*, cit., p. 49.

³⁶ Q 1, § 89: QM, p. 108.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ R. Ciampini, *Folklore*, «La fiera letteraria», a. IV, n. 53, 30 dicembre 1928, p. 7.

⁴⁰ Q 4 [b], § 1: QM, p. 659.

⁴¹ Cfr. QM, p. 657.

⁴² Q 3, § 75: QM, p. 511.

⁴³ QM, pp. 293 e 301.

1934, rielabora in «disinteressamento intellettuale»⁴⁴ la formula di Quaderno 4 [c], § 4 «disinteresse psicologico»,⁴⁵ non virgolettata e riconducibile al significato “tecnico” che l’espressione assume nello specifico contesto delle note del Quaderno 4.

Questo affiora nel settembre 1930 in Quaderno 4 [b], § 32, dove Gramsci procede a un confronto tra Sorel e De Man.⁴⁶ Partendo dalla distinzione di Sorel tra una «proudhoniana [...] “spontanea” creazione del popolo», riguardante «“i fatti” del dopoguerra», e «il fenomeno del centralismo-burocrazia», assimilato al «marxismo ortodosso»,⁴⁷ Gramsci definisce De Man come «un esemplare della burocrazia laburista belga» e interpreta il suo «positivismo» in antitesi all’«orientamento psicologico» individuato da Sorel in Proudhon:

questo orientamento psicologico consiste nel “confondersi” coi sentimenti popolari che concretamente pullulano dalla situazione reale fatta al popolo dalla disposizione del mondo economico, nel “calarsi” in essi per comprenderli ed esprimerli in forma giuridica, razionale; questa o quella interpretazione [...] possono essere errate [...] ma l’atteggiamento generale è il più produttivo di conseguenze buone.⁴⁸

Questo «atteggiamento» viene opposto a quello «scientifista» di De Man che «si china verso il popolo non per comprenderlo disinteressatamente, ma per “teorizzarne” i sentimenti, per costruirvi degli schemi pseudo-scientifici, non per mettersi all’unisono ed estrarre principi giuridico-educativi». ⁴⁹ Oltre alle conseguenze giuridico-*educative* notiamo per il momento l’ipotesi gramsciana per cui il «movimento italiano delle fabbriche»⁵⁰ rappresenterebbe per Sorel «il corrispettivo dell’esigenza che Proudhon rifletteva per i contadini». ⁵¹

La seguente nota 34 del Quaderno 4 [b], dedicata al «Passaggio dal sapere al comprendere al sentire»,⁵² svolge la critica alla «pedanteria» di De Man, incapace di con-sentire con i sentimenti popolari «per guidarli

⁴⁴ *QC*, p. 2170.

⁴⁵ *QM*, p. 795.

⁴⁶ Cfr. *QM*, pp. 699-700.

⁴⁷ *QM*, p. 699.

⁴⁸ *QM*, pp. 699-700.

⁴⁹ *QM*, p. 700.

⁵⁰ *QM*, p. 698.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *QM*, p. 701.

e condurli a una catarsi di civiltà moderna»;⁵³ la «sua posizione» viene identificata con quella di uno «studioso di folklore» intellettualistico⁵⁴ che ha comunque il «merito incidentale» di aver dimostrato «la necessità» di conoscere «gli elementi della psicologia popolare».⁵⁵ Ma si tratta di conoscerli «attivamente (per trasformarli, educandoli, in una mentalità moderna)». Questa necessità, aveva sottolineato Gramsci, «era per lo meno implicita [...] nella dottrina di Ilič».⁵⁶ Se si considera che nel giugno-luglio del 1930 Gramsci aveva inoltre individuato nel disprezzo dei movimenti «“spontanei”» una rinuncia «a dar loro una direzione consapevole», auspicando una *traduzione* o «passaggio» tra «la teoria moderna» e «i sentimenti “spontanei” delle masse»,⁵⁷ si capisce come egli cerchi e trovi nelle note citate degli elementi utili per pensare questo passaggio anche nell’atteggiamento “disinteressatamente” passionale di Sorel oltre che in quello politico direttivo di Lenin. In questo contesto il riferimento all’attività del «movimento torinese» («Questo elemento di “spontaneità” [...] fu *educato*, fu indirizzato, fu purificato»),⁵⁸ poi ripreso in Quaderno 4 [b], § 32, anticipa l’emergere della comprensione “disinteressata” capace di condurre a una «catarsi di civiltà moderna».

3. Verso la «“filosofia della praxis” o “neo-umanesimo”»

L’atteggiamento *disinteressato* si carica allora di una funzione testuale capace di connettere il “disinteresse” a una rete semantica di concetti che in queste note mette progressivamente in relazione l’“educazione”, la “direzione consapevole” e la metafora della “purificazione”⁵⁹ con la “comprensione” e la “catarsi”⁶⁰ e che giunge così a costituire una serie terminologica di mediazioni operanti tra i poli del *sentire* e del *sapere*, della spontaneità e della teoria, della massa e degli intellettuali. D’altra parte in una lettera a Giulia del dicembre 1929 Gramsci aveva criticato quella pedagogia “spontaneista” di matrice roussoiana che rinunciando alla formazione del bambino ne favoriva uno sviluppo caotico in balia delle pressioni esterne dell’«ambien-

⁵³ *QM*, p. 702.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Q 3, § 49: *QM*, p. 486.

⁵⁶ *QM*, pp. 486-87.

⁵⁷ *QM*, pp. 488-89.

⁵⁸ *QM*, p. 488.

⁵⁹ Cfr. Q 3, § 49: *QM*, pp. 488-89.

⁶⁰ Cfr. Q 4 [b], § 34: *QM*, p. 702.

te generale». ⁶¹ Contro questa concezione dell'educazione egli aveva affermato nel febbraio-marzo 1930 l'aspetto problematico di una "spontaneità" concepita come sviluppo autonomo di forze e facoltà individuali totalmente indipendenti da un intervento educativo in realtà sempre storicamente presente:

In realtà ogni generazione educa la nuova generazione, cioè la forma, e l'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca. [...] Inoltre la "scuola", cioè l'attività educativa diretta, è solo una frazione della vita dell'alunno, che entra in contatto sia con la società umana sia con la *societas rerum* [...] La scuola unica, intellettuale e manuale, ha anche questo vantaggio, che pone contemporaneamente il bambino a contatto con la storia umana e con la storia delle "cose" sotto il controllo del maestro. ⁶²

Il riferimento finale alla «scuola unica» definita dalla compresenza di attività intellettuali e manuali, di teoria e pratica, è qui introdotto e accompagnato da un altro dualismo, quello tra natura e «società umana», tra «istinti» o «funzioni biologiche» ed «educazione», connesso ma non completamente riducibile al primo. In questo secondo dualismo sorge la questione della dicotomia attività-passività: l'educazione è pensata qui come "autodisciplina", come «una lotta» *attiva*, razionale, coercitiva «contro gli istinti» subiti *passivamente*, simile alla pressione esercitata dall'industrialismo sull'«animalità dell'uomo». ⁶³

Tenendo conto di queste premesse e degli apporti semantici analizzati non stupisce che gli usi successivi della nozione di "disinteresse" emergano proprio nelle note dedicate alla funzione egemonico-educativa della "scuola unitaria". Con la «scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, con giusto temperamento dello sviluppo della potenza di operare manualmente [...] e della potenza di pensare» Gramsci intende risolvere in senso pedagogico-dialettico il problema della diffusione «caotica» delle «scuole specializzate professionali» che, predeterminando il «destino dell'allievo e la sua futura attività», tendono a «abolire» quasi del tutto «ogni tipo di scuola "disinteressata" (cioè non immediatamente interessata) e "forma-

⁶¹ LC, p. 425.

⁶² Q 1, § 123: QM, pp. 135-36.

⁶³ Q 1, § 158: QM, pp. 163-65.

tiva”». ⁶⁴ Si tratta di concepire un “neo-umanesimo” ⁶⁵ dal carattere sintetico-progressivo: non restaurare la vecchia scuola umanistica e disinteressata contro la tendenza dei nuovi programmi che quanto più dichiarano retoricamente la collaborazione attiva dell’allievo con un docente sempre più simile a «un filosofo e un esteta» di fatto «tanto più operano come se il discente fosse una mera passività». ⁶⁶ Gramsci propone una nuova concezione del «principio educativo» ⁶⁷ che riattivi quelle istanze di «formazione culturale dell’uomo» ⁶⁸ capaci di «ottenere risultati equivalenti di educazione» generalizzata, per cui ogni «ragazzetto» possa confrontarsi con uno studio «disinteressato», cioè privo «di scopi pratici immediati o troppo immediatamente mediati» e tuttavia «ricco di nozioni concrete» e di «esperienze logiche, psicologiche, artistiche». ⁶⁹ Queste sono possibili grazie a un apprendimento analitico, “anatomico”, istruttivo e «un po’» meccanico a cui però si accompagna anche l’«incanto» degli «esempi» e delle «narrazioni» che «presentano alla fantasia come un mito» alcune materie, come avveniva tramite l’insegnamento del greco e del latino. ⁷⁰ Gli stessi «strumenti logici» che la nuova riforma scolastica sembra indirettamente postulare come innati devono essere insegnati schematicamente e assimilati «in modo “vivente”». ⁷¹ Gramsci è esplicito: uno sforzo di coercizione e disciplina sarà necessario così come andranno introdotti a livello elementare anche dogmaticamente «gli strumenti primordiali della cultura» che, specialmente attraverso un’intensificata formazione «tecnico-scientifica», ⁷² permetteranno di lottare contro il folklore e la concezione magico-religiosa della realtà, come già in parte avveniva nella “vecchia scuola”, ⁷³ ma gli effetti culturali “disin-

⁶⁴ Q 4 [c], § 1: *QM*, pp. 782-83.

⁶⁵ L’espressione viene utilizzata da Gramsci per definire la stessa «filosofia della praxis» in Q 5, § 127 (*QC*, p. 657) nel novembre-dicembre 1930. In questa nota Machiavelli comincia ad essere pensato come «il modello, tendenzialmente sostitutivo di Lenin, del filosofo della prassi» (F. Izzo, *Il moderno Principe di Gramsci. Cosmopolitismo e Stato nazionale nei Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2021, p. 84).

⁶⁶ Q 4 [c], § 7: *QM*, pp. 804-5.

⁶⁷ *QM*, p. 803.

⁶⁸ *QM*, p. 805.

⁶⁹ *QM*, p. 807.

⁷⁰ *QM*, p. 806.

⁷¹ *QM*, p. 809.

⁷² Cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità: praxis e educazioni in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, p. 247.

⁷³ Q 4 [c], § 7: *QM*, p. 803.

teressati” delle materie letterarie saranno riattivati operando in senso storico-concreto e vivente.

Quest’aspetto verrà ribadito e rafforzato nel maggio-giugno 1932, con la riscrittura del § 7 del Quaderno 4 [c], nel § 2 del Quaderno 12, dove con una serie di varianti instaurative Gramsci tornerà sulla necessaria compenetrazione dell’elemento istruttivo e di quello educativo. Egli insisterà innanzitutto sull’elemento retorico-astratto della riforma Gentile la cui critica verrà svolta anche tramite l’uso di categorie vichiane e desanctisiane assenti nel testo di prima stesura:

Se [...] 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 di parole, appunto retorica.⁷⁴

Questa variante in cui si denuncia la separazione del «vero» dalla «corposità materiale del certo», della «scuola» dalla «vita», della «coscienza individuale» dai «rapporti sociali» viene introdotta in quella parte di testo che precede di poco proprio il riferimento al nuovo tipo d’insegnante promosso dalla riforma su cui incombe, secondo «schemi programmatici»,⁷⁵ il dovere di formulare «un’analisi estetica o filosofica» priva del carattere concreto di una «data» o di una «definizione».⁷⁶ In sostanza Gramsci critica un’educazione senza istruzione, una forma senza contenuto, ossia un’interpretazione estetizzante e retorica della pedagogia che è quanto di più lontano possa apparire dalla concezione non formalistica, storica di una «prospettiva culturale»⁷⁷ in cui forma e contenuto, ragione e senso, vero e certo, scienza e arte, logica e intuizione, scuola e vita formino un’unità organica.

Ulteriori varianti instaurative riguardano quella maniera di studiare il greco e il latino paragonabile all’analisi di «un corpo storico [...] che continuamente si ricompona in vita»⁷⁸ per cui, aggiunge Gramsci nella seconda stesura, si tratta di abituare i fanciulli a ragionare: «pur

⁷⁴ Q 12, § 2: *QC*, p. 1542.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *QC*, p. 1543.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *QC*, p. 1545.

essendo capaci dall'astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l'individuo». ⁷⁹ Risuona qui l'idea di un movimento che dal sentire porta al comprendere e al sapere e da questo, poi ridiscende gradualmente al sentire di una «vita immediata», individuale, arricchita dalla capacità di astrarre e generalizzare. Questo aspetto ora «soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche». ⁸⁰ Rimane invariato il riferimento alla «vita dei Romani» studiata come «un mito che [...] ha già interessato il fanciullo» e la sua «fantasia», ⁸¹ giacché, aveva esplicitato nel frattempo Gramsci il 28 settembre 1931, «già Goethe aveva scritto che bisognava insegnare tutta la storia di Roma, anche la leggendaria, perché gli uomini [...] erano degni di essere conosciuti anche nelle leggende inventate». ⁸²

La riflessione continua sottolineando che per il “giovinetto” era possibile immergersi nella storia e acquistare «una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantesca inculcata». ⁸³ Questa intuizione dipende tanto dalla scuola quanto dalla «tradizione culturale, che vive anche e specialmente fuori della scuola» e che è entrata in crisi con la crisi della scuola «immediatamente disinteressata» ⁸⁴ di cui, si è detto, la scuola unica gramsciana intende riattivare gli effetti per formare personalità capaci «di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige», cioè fare in modo che «ogni “cittadino” possa «diventare “governante”». ⁸⁵ Questi effetti vanno ricollegati a quella concezione della *comprensione disinteressata* che, allargando l'orizzonte dell'individuo a quello della collettività e della storia, del singolo ai rapporti sociali, viene riformulata, dalla seconda metà di maggio 1932, all'interno della prospettiva politico-catartica di un «passaggio dal momento meramente egoistico (o egoistico-passionale) al momento etico-politico, cioè l'elaborazione superiore della struttura in superstruttura nella coscienza degli uomini». ⁸⁶

⁷⁹ *Ibidem.*

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ *QC*, p. 1544.

⁸² *LC*, p. 655.

⁸³ *Q* 12, § 2: *QC*, p. 1545.

⁸⁴ *QC*, p. 1547.

⁸⁵ *Ibidem.*

⁸⁶ *Q* 10 II, § 6: *QC*, p. 1244.

Il “neo-umanesimo” gramsciano, implicando nella propria definizione una concezione dialettica della pedagogia, nel senso di un’educazione culturale immediatamente disinteressata capace di veicolare un’emancipazione politica mediamente interessata, viene quindi a coincidere con la “filosofia della praxis”. Esso si delinea come quella filosofia che, agendo all’interno di un’umanità intesa come «insieme dei rapporti sociali», interviene al contempo nella realtà storica trasformandola, riconoscendone e assumendone il dinamismo progressivo. In quest’ottica la filosofia non si limita a “interpretare” il mondo, “l’ambiente” e l’altro (per esempio il discente o il subalterno), come se fossero una serie di oggetti inerti che stanno di fronte a un soggetto contemplante. Essa stessa viene riconosciuta come una parte di quel processo in cui «l’ambiente è modificato dagli uomini» (e dalle donne) e in cui «l’educatore stesso deve essere a sua volta educato».⁸⁷

Conclusione: Leonardo e Goethe

Abbiamo visto che negli scritti precarcerari comincia a delinearsi uno specifico campo semantico connesso a una più generale riflessione storico-politico sull’educazione culturale e disinteressata del proletariato. Nel mutato contesto della scrittura carceraria la questione viene ripresa e svolta all’interno delle note sulla funzione egemonico-pedagogica di una scuola unica volta alla formazione di una nuova personalità umana caratterizzata dal «contemperamento armonioso di tutte le facoltà intellettuali e pratiche» che, lungi dal predeterminare meccanicamente in senso poetico-letterario, di casta, piuttosto che tecnico e pratico-manuale, di popolo, il discente, sembra operare verso

una sintesi di quelli che vengono... ipostatizzati come caratteri nazionali: l’ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando, per dir così, l’uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo Da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale.⁸⁸

Nella lettera che Gramsci scrive alla moglie Giulia nell’agosto del 1932 vengono così indirettamente riassunti alcuni dei risultati raggiunti dallo svolgimento dei passi analizzati. Colpisce l’affinità tra

⁸⁷ Cfr. *QT*, p. 743.

⁸⁸ *LC*, pp. 823-24.

quest'immagine di Leonardo e quella di Goethe che, in una nota di poco posteriore, viene definito da Gramsci, sulla scorta di un articolo di Adolfo Faggi,⁸⁹ come l'unica di quelle «grandi figure» culturali veramente in grado «d'insegnare come filosofi quello che dobbiamo credere, come poeti quello che dobbiamo intuire (sentire), come uomini quello che dobbiamo fare»,⁹⁰ dove l'aggiunta del verbo «sentire» è di Gramsci. Già Croce, in un testo di cui il prigioniero si era servito per le sue traduzioni dal tedesco, citato nel marzo 1932 nel Quaderno 8, § 214, aveva rilevato la caratteristica goethiana di essere «uomo intero, operando sempre con tutte le proprie forze [...] non separando il sentimento dal pensiero, non lavorando sull'esterno e da pedante» per «svolgere in sé l'elemento attivo, educandosi [...] a volere e ad agire».⁹¹

Quest'atteggiamento doveva però rivelarsi storicamente progressivo, eccedere quindi l'idea di una «creazione» dal «carattere puramente artistico»,⁹² contemplativo, priva di conseguenze effettuali nel campo della lotta e dell'educazione culturale. Non a caso il prigioniero aveva individuato, già tra febbraio e novembre 1931, la necessità di trovare «in quali sensi Goethe ha affermato: “Come può un uomo raggiungere l'autocoscienza? Con la contemplazione? Certamente no, ma con l'azione?”»⁹³, e uno di questi sensi lo aveva infine trovato in quella sua «certa attualità».⁹⁴ In una particolare declinazione di un ritorno alla natura⁹⁵ capace di coniugare non solo sentimento e pensiero ma «sentimento-passione»,⁹⁶ cioè pratica, e teoria, Gramsci avrebbe effettivamente trovato in un Goethe simultaneamente estetico e pratico-pedagogico

la fiducia nell'attività creatrice dell'uomo, in una natura vista non come nemica [...] ma come una forza da conoscere e dominare, con l'abbandono senza rimpianto e disperazione delle «favole antiche» di cui si conserva il profumo di poesia, che le rende ancor più morte come credenze e fedi.⁹⁷

⁸⁹ A. Faggi, *Il Goethe e la vita del genio*, «Il Marzocco», a. XXXVII, n. 17, 24 aprile 1932, p. 1.

⁹⁰ Q 9, § 121: *QC*, p. 1187.

⁹¹ B. Croce, *Goethe. Con una scelta delle liriche nonnamente tradotte*, Bari, Laterza, 1919, p. 3.

⁹² Q 8, § 214: *QC*, p. 1072.

⁹³ Q 7, § 37: *QC*, p. 887.

⁹⁴ Q 9, § 121: *QC*, p. 1187.

⁹⁵ Cfr. Croce, *Goethe*, cit., p. 13.

⁹⁶ Q 11, § 67: *QC*, p. 1505.

⁹⁷ Q 9, § 121: *QC*, p. 1187.

Una relazione insomma tra uomini, natura e folklore non meccanicamente coercitiva, immediatamente e corporativamente interessata, ma dialettica, creativa e plasmatrice.