

## Antonio Gramsci e la ricerca del “principio educativo”

Chiara Meta

Università di Roma tre, chiara.meta@uniroma3.it

---

Received: 07.01.2025 - Accepted: 08.04.2025 - Published: 30.06.2025

### *Abstract*

Questo lavoro intende esplorare il tema dell'educazione nel pensiero di Antonio Gramsci, alla luce di un approccio “integrale” alla sua biografia intellettuale. Nella prima parte del lavoro si ricostruirà la centralità del “tema educativo” nel giovane Gramsci, a partire dagli anni degli studi universitari fino alla nascita del “giornalismo integrale”. In questa parte del lavoro si evidenzierà anche l'influenza esercitata sulla formazione del giovane Gramsci dalle avanguardie del primo Novecento, dallo spiritualismo francese (Bergson, Sorel) da Benedetto Croce. Nella seconda parte, il lavoro esaminerà i *Quaderni del carcere*, e si tenterà di ricostruire il legame tra il lemma “filosofia della prassi” e l'educazione.

### *Keywords*

educazione, formazione dell'uomo, avanguardia, filosofia della praxis

## Antonio Gramsci and the Search for the “Educational Principle”

### *Abstract*

This work intends to explore the theme of education in the thought of Antonio Gramsci, in the light of an ‘integral’ approach to his intellectual biography. The first part of the paper will reconstruct the centrality of the ‘educational theme’ in the young Gramsci, starting from the years of his university studies up to the birth of ‘integral journalism’. This part of the work will also highlight the influence exerted on the young Gramsci's education by the early 20th century avant-garde, French spiritualism (Bergson, Sorel) and Benedetto Croce. In the second part, the work will examine the *Prison Notebooks*, and an attempt will be made to reconstruct the link between the lemma ‘philosophy of praxis’ and education.

### *Keywords*

education, formation of man, avant-garde, philosophy of praxis

# *Antonio Gramsci e la ricerca del “principio educativo”*

Chiara Meta

## *1. L'interesse educativo nei primi scritti giovanili*

Per comprendere in pieno la complessità della riflessione educativa nel pensiero di Gramsci, sono da rileggere con attenzione molti dei suoi articoli giovanili.

Com'è noto, egli era giunto a Torino – allora capitale, nell'Italia post-unitaria, dell'industria e della cultura – nel 1911, in seguito all'ottenimento di una borsa di studio che lo Stato sabaudo metteva a disposizione per gli studenti meritevoli delle province dell'ex Regno di Sardegna, iscrivendosi alla facoltà di lettere con indirizzo in filologia.<sup>1</sup>

Supererà solo otto esami, descrivendo in molte sue corrispondenze epistolari del periodo questi primi anni di formazione come caratterizzati da periodi di isolamento per vari motivi economici, di salute, psicologici.<sup>2</sup>

La prima svolta significativa della vita del giovane sardo fu l'iscrizione nel 1913 al Partito socialista, di cui diverrà in breve tempo, insieme ad altri futuri esponenti di spicco del movimento comunista (come Angelo Tasca il quale, più giovane, lo spinse ad iscriversi), uno dei giovani dirigenti della sezione torinese.

Sarà proprio la scoperta di questa vocazione civica e politica a spingerlo verso l'attività militante nella stampa socialista. È così che a partire dal 1916 nasce il Gramsci giornalista. Egli diviene infatti articolista per la pagina torinese del quotidiano socialista «Avanti!» e per il settimanale «Il Grido del Popolo».

---

<sup>1</sup> Cfr. A. D'Orsi, *Gramsci. La biografia*, Milano, Feltrinelli, 2024, pp. 15-20. In merito alla vita del giovane Gramsci vasta è ormai la bibliografia. Vanno ricordati tra gli altri, in generale, G. Fiori, *Vita di Antonio Gramsci*, Roma-Bari, Laterza, 1989; sul periodo della giovinezza in Sardegna, G. Fresu, *Antonio Gramsci. L'Uomo filosofo*, Cagliari, Aipsa Edizioni, 2019; in merito alla biografia intellettuale del periodo giovanile, L. Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno principe*, Roma, Editori Riuniti, 1970; L. Rapone, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919)*, Roma, Carocci, 2011. Cfr. anche G. Liguori, *Nuovi sentieri gramsciani*, Roma, Bordeaux, 2024, in particolare pp. 23-119.

<sup>2</sup> Cfr. D'Orsi, *Gramsci*, cit., pp. 30-45.

A ben vedere, come cercheremo di argomentare, possiamo definire “pedagogica” parte dell’attività giornalistica di Gramsci a Torino nel periodo 1915-1918.<sup>3</sup> Egli molto precocemente mostra un’attitudine nella quale l’educatore è anche il formatore di “coscienze critiche”, «disvelatore agli occhi dei ceti subalterni, vittime delle operazioni di falsificazione sistematica dei fatti, delle menzogne delle classi dominanti».<sup>4</sup>

In particolare, in numerosi articoli del periodo considerato, Gramsci si fa portavoce della necessità di istruire le masse.

A tal proposito occorre ricordare come, nel tornante storico tra la fine dell’Ottocento e il primo Novecento, gli Stati nazionali siano alle prese con vasti programmi di riforma e diffusione dell’istruzione pubblica di base.<sup>5</sup> L’Italia si inserisce in questo processo mostrando sin da subito un’idea di scuola ben precisa. L’architettura del progetto educativo, infatti, pensata e voluta dalla classe dirigente liberale post-unitaria, fu quella di cercare di affidare alla scuola, e alla scolarizzazione di base per tutti, un processo di ingresso “sorvegliato” delle masse nella vita dello Stato, ispirato a una visione gerarchica dei rapporti sociali e che, sul piano scolastico, esprimeva una visione della società caratterizzata da una rigida distinzione di classe.<sup>6</sup>

Tornando al giovane Gramsci, subito il suo sguardo si rivolge ai problemi dell’educazione dei lavoratori, del proletariato, di tutte di

---

<sup>3</sup> Le questioni formative connesse all’educazione del proletariato e all’esperienza della direzione della rivista “L’Ordine Nuovo”, durante il periodo del Biennio Rosso e dei Consigli di fabbrica, esulano dagli obiettivi del presente contributo, il quale intende concentrarsi sulle questioni teoriche e filosofiche connesse alla formazione da parte del giovanissimo Gramsci per valutare poi l’evoluzione dei temi affrontati, nonché individuare continuità e rotture, nelle note carcerarie. (Sul periodo consiliarista si veda da ultimo, Liguori, *Nuovi sentieri gramsciani*, cit., in particolare, pp. 43-108; inoltre cfr. anche R. Mazzacurati, *Gramsci e il “Biennio Rosso”. I Consigli di fabbrica a Torino*, Bolsena, Massari, 2017).

<sup>4</sup> A. D’Orsi, *La passione educativa*, in Id., *Gramsciana. Saggi su Antonio Gramsci*, Modena, Mucchi Editore, 2014, pp. 156-78. Sul periodo del Gramsci torinese cfr. anche Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit.

<sup>5</sup> Sul tema cfr. G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall’Unità ad oggi*, Brescia, Scholé, 2022.

<sup>6</sup> Cfr., R. Sani, *La scuola e l’università nell’Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall’Unità ad oggi*, a cura di A. Ascenzi e R. Sani, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 25-46; sul tema vedi anche G. Chiosso, *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in Id., *L’educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 11-28.

tutte quelle classi sociali che non hanno goduto del “privilegio di istruirsi”. In numerosi articoli egli sostiene la necessità di preservare la scuola classica. Bisogna combattere – sottolinea, stabilendo in questo modo un filo diretto con quanto verrà poi affermando nella riflessione carceraria – quella concezione aristocratica che considera il patrimonio letterario umanistico ambito riservato a ristrette élites, secondo una visione astratta e snobistica nei confronti della pratica e che vede la formazione disgiunta in due ambiti, quello teorico, volto alla formazione della futura classe dirigente, e l’altro, regno della formazione tecnico-professionale, riservato alle classi subalterne.

In una serie di articoli del 1916 il pensatore sardo, allora appena venticinquenne, aveva affrontato il tema della complessità connessa all’educazione se intesa appunto come ricerca di una sintesi tra teoria e prassi. Nell’articolo *La scuola del lavoro* apparso sull’«Avanti!» il 18 luglio 1916, ad esempio, sottolinea come di fatto lo Stato italiano, «con quella cecità che è caratteristica delle borghesie latine arretrate e misoneiste», non ha fatto altro che accentuare la divaricazione tra la scuola classica e quella del “lavoro”; cosicché non si è fatto nulla «per dare al proletariato la possibilità di migliorarsi[...] di elevarsi».<sup>7</sup> In un altro articolo, sempre del 1916, intitolato *Uomini o macchine?*, Gramsci ribadisce la necessità di una prospettiva unitaria nei metodi d’insegnamento; bisogna ricordare, argomenta, «che prima dell’operaio vi è ancora l’uomo, al quale non bisogna precludere la possibilità di spaziare nei più ampi orizzonti dello spirito, invece di asservirlo subito alla macchina».<sup>8</sup>

A proposito di questo interesse giovanile per l’educazione dei lavoratori, occorre anche sottolineare come tale tema ricorra sulle testate giornalistiche più importanti vicine al Partito Socialista italiano (Psi), ovvero su «Avanti!» e su «Critica sociale», con una certa assiduità.

Per certi versi proprio l’affermarsi dell’area riformista e turatiana, nei primi anni dieci del Novecento, diffonde e rafforza il convincimento che soltanto tramite una azione “educativa” sia possibile «assicurare a tutti gli italiani il reale godimento dei fondamentali diritti,

---

<sup>7</sup> A. Gramsci, *La scuola del lavoro*, «Avanti!», 18 luglio 1916, in *Scritti*, vol. 1, p. 528.

<sup>8</sup> A. Gramsci, *Uomini o macchine?*, «Avanti!», 24 dicembre 1916, in, vol 1, p.798.

ivi compreso quello allo studio, essenziale per lo stabilimento di una effettiva e non puramente formale uguaglianza».<sup>9</sup>

È anche in questo contesto che possiamo collocare le iniziative portate avanti dalle organizzazioni del Psi volte a diffondere l'istruzione popolare, tramite l'organizzazione di vere e proprie scuole, spesso organizzate dalle cooperative operaie e contadine su base locale e dalle Società di Mutuo Soccorso.<sup>10</sup>

All'interno di queste iniziative occorre ricordare anche l'esperienza, agli inizi del Novecento, delle Università Popolari, le quali, va detto, interpretarono in maniera contraddittoria le esigenze di emancipazione culturale delle masse.<sup>11</sup>

Si trattò di una vicenda, in termini generali, nutrita di accademismo eclettico sul piano culturale e da un interclassismo solidarista su quello politico, portato avanti da quegli intellettuali democratici che si cimentarono in questa avventura e che diffusero la loro concezione del mondo, laica e umanitaria, che affidava, quasi fideisticamente, alla scienza il compito del rinnovamento sociale e del riscatto delle classi subalterne. In questo contesto, la scuola aveva il compito di «riorientare le proprie finalità facendosi popolare e capace di offrire anche ai figli del popolo condizioni, il più possibile

---

<sup>9</sup> T. Tommasi, *Istruzione popolare e scuola laica nel socialismo riformista*, in *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla "questione femminile"*, Milano, Sansoni, 1982, p. 11.

<sup>10</sup> Vasta è ormai la bibliografia dedicata alla ricostruzione delle iniziative educative e scolastiche portate avanti dalle organizzazioni del movimento operaio. Su tutti si veda: G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*, Roma-Bari, Laterza, 1981; *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, a cura di T. Tomasi, Firenze, Sansoni, 1982; *Istruzione popolare nell'Italia liberale. Le alternative delle correnti di opposizione*, a cura di G. Genovesi e C. G. Laicata, Milano, Franco Angeli, 1983. Inoltre, per una geografia delle diverse iniziative promosse su base locale si veda: S. Pivato, *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milano, Franco Angeli, 1986.

<sup>11</sup> Le Università Popolari si diffusero, sul finire dell'Ottocento, prima in Inghilterra, Francia e Germania, Belgio e Svezia e successivamente, agli inizi del Novecento, anche in Italia. L'idea di fondo era quella di affiancare alla battaglia sindacale e politica, quella delle idee e per questa ragione occorreva "formare il popolo". Esse entrarono precocemente in crisi a causa della scarsa attrattiva che rivestivano agli occhi degli operai. Secondo l'opinione di Maria Grazia Rosada, che ha compiuto uno degli studi più organici al riguardo, molti fattori concorsero a far naufragare quell'esperienza, che si concluse di fatto con lo scoppio della prima guerra mondiale. In primo luogo una grandissima diffusione, ancora agli inizi del secolo, dell'analfabetismo, specie tra le campagne, che faceva avvertire la cultura come qualcosa di estraneo e nemico; ma anche l'egemonia esercitata in esse da un'intellettualità piccolo-borghese che ancora concepiva l'educazione del popolo come un bene da elargire piuttosto che da suscitare in senso autonomo dal basso (cfr. M. G. Rosada, *Le Università Popolari in Italia 1900-1918*, Roma, Editori Riuniti, 1975).

di parità, di uguaglianza e obiettivi formativi utili e spendibili sul mercato».<sup>12</sup>

Proprio quest'ultimo punto ci consente di mettere in luce un aspetto fondamentale di una polemica che il giovane Gramsci ingaggia contro il modello di sapere divulgativo impostato nelle Università Popolari. Egli sottolinea infatti l'immagine arretrata e acritica della cultura da queste trasmessa e che lascia il popolo in una condizione di subalternità etica e cognitiva, come argomenta in un articolo sull'«Avanti!» del 29 dicembre 1916 dal titolo *L'Università popolare*.<sup>13</sup>

L'esigenza di una cultura per il proletariato, più in generale per le classi subalterne, che le sottragga alla dipendenza, all'atteggiamento paternalistico esercitato dagli intellettuali borghesi, spinge il giovane Gramsci ad affrontare la questione dell'organizzazione dei modi e delle forme della nuova cultura proletaria. Rifiutando l'enciclopedismo divulgativo offerto dal modello delle Università Popolari, egli oppone una diversa concezione della cultura, intesa come esercizio del pensiero critico, conquista di idee generali – basterebbe qui ricordare l'esperimento didattico messo in campo con il Club di vita morale, risalente al marzo del 1918 che esprime da parte del giovane dirigente politico un debito formativo enorme nei confronti del neoidealismo, come diremo tra poco, e verso la figura di uno dei padri dell'attivismo pedagogico italiano, Giuseppe Lombardo Radice, al quale Gramsci si era rivolto per riceverne una guida e dal quale ricevette un secco rifiuto connesso all'impellenza della partecipazione alla vicenda della Prima guerra mondiale.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> F. Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli, 2010, p. 92

<sup>13</sup> Cfr. A. Gramsci, *L'Università popolare*, «Avanti!», 29 dicembre 1916, in *Scritti*, vol. 1, pp. 804-6.

<sup>14</sup> Nel dicembre del 1917, ancora studente di Lettere e filosofia presso l'Università di Torino, Gramsci, assieme ad altri compagni di studi, tra cui Attilio Carena, Carlo Boccardo e Andrea Viglono, volle dar vita a un esperimento didattico alternativo all'insegnamento accademico ufficiale che prese il nome di "Club di vita morale". Il Club, nelle intenzioni di Gramsci, doveva essere un luogo dove imparare a pensare e a studiare in modo collaborativo e cooperativo e anche a tale scopo egli chiese consiglio al pedagogista Giuseppe Lombardo Radice, affinché potesse guidarli nella costruzione di una comunità fondata sulla «fiducia reciproca e sulla comunione intellettuale e morale di tutti». Per tale ragione lo pregò di tracciargli «un indirizzo che integri e completi i suoi propositi». Dallo studioso, in quel momento impegnato al fronte nell'organizzare un'attività di propaganda per i soldati dopo la sconfitta di Caporetto, Gramsci riceverà un secco rifiuto, con la motivazione che quella non era «l'ora delle accademie pedagogiche, ma della azione per la Patria e per le Patrie!» (la lettera di Gramsci, del marzo 1918, e la risposta di Lombardo Radice sono in A. Gramsci, *Ep.*, vol. 1, pp. 176- 79). Su questa esperienza cfr. ora il saggio di Joseph Francese in questo fascicolo.

Si tratta della rivendicazione di modi di fare cultura opposti a quelli proposti dal socialismo, accusato allora dal giovane Gramsci di essere imbevuto di cultura positivista.

Su questo punto, e accingendomi a commentare un celeberrimo testo apparso sulle colonne del settimanale «Il Grido del Popolo» il 29 gennaio 1916 dal titolo *Socialismo e cultura*, dovremmo evidenziare la complessità della formazione culturale del sardo per molti versi estranea al marxismo secondinternazionalista del tempo e al quadro culturale del socialismo italiano molto impregnato di cultura positivista.<sup>15</sup>

Nel testo Gramsci espone una concezione della cultura intesa come esercizio del pensiero critico, conquista di idee generali, opposta ai metodi paternalistici e mnemonici offerti dal socialismo di impronta positivista. Proprio prendendo spunto da due frammenti letterari – il primo del poeta romantico tedesco Novalis e il secondo tratto dalla *Scienza Nuova* di Giambattista Vico – Gramsci focalizza bene il suo modo di intendere il processo formativo. Occorre smettere di concepire la cultura come sapere enciclopedico e la mente umana come fosse un «recipiente vuoto» da riempire di informazioni e concetti: «di fatti bruti e sconnessi che egli [l'uomo] poi dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario per poter poi in ogni occasione rispondere ai vari stimoli del mondo esterno».<sup>16</sup>

Per Gramsci infatti «formazione» non coincide automaticamente con cultura, intesa come processo “meccanico” di “acculturazione”, bensì con consapevolezza che, non potendosi formare «sotto il pungolo brutale delle necessità fisiologiche»,<sup>17</sup> richiede la conquista

---

<sup>15</sup> Occorre sottolineare come sul finire del diciannovesimo secolo, nel panorama culturale e filosofico della cultura ufficiale italiana, il vigore speculativo caratteristico delle metafisiche ottocentesche sembrava essersi affievolito. In aggiunta a ciò si andava diffondendo un certo malessere, da parte del ceto intellettuale, che traeva origine dal deperimento della funzione fino ad allora rivestita. L'«esangue spiritualismo che faceva capo a Terenzio Mamiani, rispecchiava la difficoltà da parte dell'intellettualità ufficiale a trovare nuova collocazione nel contesto civico» (E. Garin. *Cronache di filosofia italiana*, Roma-Bari, Laterza, 1997, vol. 1, p. 22). Proprio in opposizione a questo clima culturale, sul finire del secolo si era andata animando la corrente del positivismo guidata in particolar modo da Roberto Ardigò, ma anche l'hegelismo meridionale di Bertrando Spaventa e Francesco De Sanctis.

<sup>16</sup> A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, «Il Grido del Popolo», 29 gennaio 1916, in *Scritti*, vol. 1, p. 128.

<sup>17</sup> Ivi, p. 129.

faticosa di una coscienza superiore, che sappia collocare la propria personalità nel contesto circostante, comprendendone il valore storico, la funzione nella vita, costituita da diritti e doveri. Egli sostiene inoltre che il modo enciclopedico e dogmatico di intendere il processo conoscitivo risulta ancora più dannoso per il proletariato, che in tal modo ricade in un atteggiamento di passività difensiva. Tale processo infatti non deve identificare la cultura con la pedanteria, piuttosto deve tendere a conservare un legame stretto con l'azione storica modificatrice che la cultura, intesa come progresso morale, produce.

Ciò che, dunque, nel complesso della formazione del giovane sardo si evince è un debito profondo nei confronti del neoidealismo ma non solo: Gramsci mostra particolare consonanza con tutto il clima determinato dalle avanguardie culturali di inizio Novecento.<sup>18</sup> Come è stato ricordato, infatti, sin da giovanissimo aveva letto avidamente molta produzione culturale legata alle riviste d'inizio secolo, in cui «trovava gli autori prediletti». <sup>19</sup> A Cagliari, in particolare, studente di liceo classico, legge assiduamente «La Voce» di Prezzolini.<sup>20</sup> Già nella testa del giovane il meridionalismo

---

<sup>18</sup> Come è stato varie volte sottolineato, la formazione del giovane Gramsci risente di “contaminazioni” provenienti dalla cosiddetta cultura delle avanguardie legate alla stagione delle riviste, specie fiorentine. Agli inizi del Novecento infatti, due avvenimenti intendevano mettere in discussione il mondo filosofico ufficiale diversi per intendimento e ispirazione, eppure, almeno inizialmente, collaboranti in una comune attività rinnovatrice: «la spregiudicata e promiscuamente iconoclasta polemica che su “Leonardo” vennero conducendo Papini e Prezzolini, e l’opera di critica profonda estesa ad ogni settore delle cosiddette scienze morali da Croce e Gentile» (Garin, *Cronache di filosofia italiana*, cit., p. 8; cfr. anche Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., pp. 125-34; mi permetto di rinviare anche a C. Meta, *Il soggetto e l’educazione in Gramsci. Formazione dell’uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019).

<sup>19</sup> Fiori, *Vita di Antonio Gramsci*, cit., p. 66. A tal proposito, proprio per evidenziare la consonanza del giovane Gramsci con il clima culturale delle avanguardie primonovecentesche, possiamo citare una testimonianza di Palmiro Togliatti. Quest’ultimo ebbe modo di sottolineare in più occasioni come la formazione di Gramsci fosse profondamente diversa da quella dei vecchi esponenti del movimento socialista e come in lui trasparisse un’interpretazione del socialismo «storicamente concreto», profondamente radicato nel contesto nazionale, «capace di far propria la critica della società italiana uscita dal Risorgimento, che era stata formulata dagli elementi più avanzati non soltanto della corrente socialista, ma di tutte le correnti liberali e democratiche» (P. Togliatti, *Discorso su Gramsci nei giorni della liberazione*. Discorso tenuto al Teatro San Carlo di Napoli il 29 aprile 1949, «l’Unità», 1° maggio 1949, ora in Id., *Scritti su Gramsci*, a cura di G. Liguori, Roma, Editori Riuniti, 2001, p. 111).

<sup>20</sup> Sulle letture e riviste possedute da Gramsci in Sardegna si veda L. Paulesu, *Le riviste ritrovate: la formazione del giovane Gramsci in Sardegna (1907-1914)*, «Nuova Antologia», 2021, n. 2299, pp. 13-14.

salveminiiano si sposa perfettamente con le posizioni liberiste dei vari Prezzolini e Croce; l'obiettivo polemico è il medesimo: il protezionismo del blocco giolittiano che aveva coinvolto su queste posizioni, sia pure in funzione subalterna, anche le aristocrazie operaie del Nord, il sindacato e la componente riformista del Psi. L'ideologia liberista era all'epoca diffusa soprattutto attraverso la pubblicistica liberale e «La Voce» di Prezzolini che ne era un canale fondamentale. Sotto il segno dell'idealismo crociano, del resto, il giovane sardo si accinge a scrivere – dopo aver interrotto i suoi studi universitari e iniziato la collaborazione alla stampa socialista – nel febbraio del 1917 il numero unico *La Città futura*, redatto integralmente da lui su invito del comitato della Federazione giovanile socialista piemontese.<sup>21</sup> In quel numero, ripubblicando un brano di Croce su *Religione e serenità*, tratto dai *Frammenti di etica*, in cui il filosofo parlava di una religione civile intesa come un'etica per non credenti, Gramsci lo definisce «il più grande pensatore d'Europa in questo momento».<sup>22</sup> Inoltre, la rivendicazione del diritto della persona all'autodeterminazione del proprio codice di comportamento nelle circostanze della vita, è ciò che più attrae il giovane Gramsci dell'idealismo; l'appello alle energie individuali, alla capacità di iniziativa autonoma è all'origine di un tratto fondamentale del suo pensiero: «il proposito di ricomporre nell'unità sociale la tensione fra autonomia e disciplina, fra iniziativa individuale e organizzazione».<sup>23</sup> Infine, come è stato evidenziato, proprio i testi contenuti nel *La Città futura* rendono esplicito il nesso ormai individuato da Gramsci come fondamento del carattere rivoluzionario del marxismo, ovvero l'intreccio esistente tra ideologia e organizzazione politica. Attraverso questa complessa tematica, che gli consente anche di servirsi, come abbiamo visto, di riferimenti culturali diversi, da Croce e Gentile ai vociani e al pragmatismo,

---

<sup>21</sup> In merito alla parte svolta da Gramsci nella preparazione del numero unico sono da vedere le testimonianze di Tasca e Andrea Viglongo (allora membro del Comitato regionale piemontese della Federazione giovanile). Cfr. *Rapporto di Tasca al Comitato centrale del Partito comunista italiano in data 28 febbraio 1929*, in G. Berti, *I primi dieci anni di vita del Partito comunista italiano. Documenti inediti dell'archivio Angelo Tasca*, «Annali Feltrinelli», 1966, p. 783; A. Viglongo, *La redazione dell'Ordine Nuovo*, in *I comunisti a Torino 1912-1922. Lezioni e testimonianze*, pref. di G. C. Pajetta, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 34.

<sup>22</sup> Gramsci, *Scritti*, vol. 2, p. 92.

<sup>23</sup> Rapone, *Cinque anni che paiono secoli*, cit., p. 64.

europeo e angloamericano, egli conduce la sua battaglia contro la politica del Psi.<sup>24</sup>

## 2. *Il Quaderno 12 e il nesso tra “educazione e formazione”: per una scuola unitaria e creativa*

Considerando lo spazio a disposizione, vorrei ora accingermi a svolgere alcune considerazioni relative alla questione educativa nelle note carcerarie.

In relazione a questo tema occorre, preliminarmente, operare una precisazione metodologica importante ai fini del nostro discorso.

Come ha evidenziato Massimo Baldacci nel suo lavoro dedicato all’analisi del nesso, presente nelle note carcerarie, tra filosofia della praxis ed educazione (*Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*), anche a chi oggi consideri Gramsci dal punto di vista “pedagogico”, alla luce della lettura necessariamente diacronica dei *Quaderni*, si impone la sfida di oltrepassare un approccio settorialistico, a lungo presente, come sappiamo, nella tradizione degli studi gramsciani – e certo non

---

<sup>24</sup> Negli articoli de *La Città futura* Gramsci affronta la questione dello Stato e l’atteggiamento della maggioranza dei socialisti nei suoi confronti, ingaggiando contro di essi una dura polemica. Il Psi infatti nel 1919 arriverà ad abbandonare definitivamente il programma di Genova fissato nel 1892, all’atto della sua fondazione, che aveva previsto come fine ultimo della lotta politica l’abbattimento dello Stato borghese e la socializzazione dei mezzi di produzione, senza per altro sostituirvi un programma politico diverso (cfr. Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno principe*, cit., pp. 13-14). Gramsci è immerso in questi temi, come tutta l’organizzazione giovanile socialista che già nel 1912, nel suo IV Congresso nazionale, aveva dato vita a un dibattito sul tema della funzione della “formazione”. Al punto di vista sostenuto da Tasca e dai giovani socialisti torinesi, per i quali la “crescita” politica doveva essere perseguita facendo leva sulla diffusione della formazione culturale e della propaganda ideale, si era contrapposta, risultando poi prevalente nella votazione congressuale, la tesi di Amadeo Bordiga, che affermava il primato della partecipazione militante alle lotte proletarie e accusava di “culturalismo” la posizione dei torinesi. Gramsci, nei testi de *La Città futura*, riprende e rafforza la sua convinzione in merito alla necessità di una “preparazione culturale” delle masse, non senza provocare divisioni e contrapposizioni all’interno anche dei socialisti torinesi. Basti ricordare che un mese prima «dell’uscita de *La Città futura* la direttrice de “Il Grido del Popolo” Maria Giudice, nel rispondere a un lettore, aveva espresso un’opinione ispirata da scetticismo e diffidenza» (cfr. la nota 4 all’articolo *La Città futura*, «Il Grido del Popolo», 11 febbraio 1917, in *Scritti*, vol. 2, p. 82) in merito proprio al possibile ruolo svolto dalla cultura nell’organizzazione socialista, sostenendo che per i socialisti «vi ha qualcosa che vale per noi più della coltura ed è la coscienza socialista, quella coscienza socialista – direi quasi dell’istinto socialista che unita al buon senso ed alla riflessione guida anche colui che non è colto a trarre dalla realtà stessa della vita, dalle sue miserie, dai suoi dolori e dalla sua esperienza, quelle deduzioni che ci possono guidare sicuramente per la vita migliore» (*Sursum corda...*, «Il Grido del Popolo», 6 gennaio 1917, p. 2; la risposta della Giudice era firmata con l’abituale pseudonimo Magda). Sempre «Il Grido del Popolo», nel numero precedente e proprio in polemica «con le tendenze presenti nell’organizzazione giovanile, aveva pubblicato in prima pagina un trafiletto fortemente avverso al “culturalismo” contenente una citazione del sindacalista rivoluzionario Enrico Leone» (nota 4 cit., *ibidem*).

solo tra gli storici dell'educazione. Come egli scrive: «la “pedagogia” del sardo si può cogliere solo nell'insieme del suo pensiero in movimento [...] individuando nella filosofia della praxis il motivo centrale che anima il pensiero pedagogico gramsciano».<sup>25</sup>

Per Baldacci, la cui tesi sembra del tutto convincente, c'è inoltre un nesso organico stretto tra il modo in cui Gramsci reinterpreta il marxismo nei *Quaderni*, – o per meglio dire respinge i due opposti e speculari revisionismi di inizio Novecento, idealista e materialista, assegnando al lemma «filosofia della praxis» il compito di esprimere “il midollo filosofico” del materialismo storico di Marx – e la pedagogia.<sup>26</sup>

La questione fondamentale in questo modo, all'interno dei *Quaderni*, diviene la possibilità di riarticolare l'azione rivoluzionaria come sintesi di condizioni oggettive e di atteggiamenti soggettivi, la cui trasposizione filosofica diviene essenzialmente critica delle filosofie unilaterali del materia-

---

<sup>25</sup> M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, p. 155.

<sup>26</sup> Nello specifico scrive Baldacci: «la trasposizione filosofica di questa problematica politica prende la forma di una critica delle filosofie unilaterali del materialismo volgare e dell'idealismo astratto, ripristinando il loro superamento operato da Marx, ma distrutto dai suoi continuatori» (Id., *Oltre la subalternità*, cit., p. 160). Anche in un testo curato da N. Pizzolato e J. D. Holst, *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World*, Cham (CH), Springer International Publishing Switzerland, 2017, che raccoglie saggi di autori di varie nazionalità, viene particolarmente indagata la dimensione di politico e militante comunista di Gramsci, la quale deve sempre essere tenuta presente anche e soprattutto nell'analisi delle questioni specificatamente educative (cfr. in particolare N. Pizzolato, J. D. Holst, *Gramsci, Politics and Pedagogy: An Interpretative Framework*, ivi, pp. 1-25). Si tratta in sostanza di mettere al centro delle riflessioni anche educative quel nesso tra filosofia e istanza trasformativa della realtà che è alla base del rapporto sempre dialettico e problematico che Gramsci stabilisce, ad esempio, tra buon senso e senso comune. In altri termini, come mettono in luce i contributi presenti nella terza parte del volume, ad esempio quello di André Tösel (*Hegemony as Pedagogy: The Formation of a Collective Will and of Individual Personality According to Gramsci*, ivi, pp. 173-84), se per Gramsci il sentire del popolo non può essere negato, tale livello non può mai, allo stesso tempo, essere considerato sufficiente, ma va elaborato e condotto verso una concezione superiore del mondo e della vita, esattamente come avviene nei rapporti intra-scolastici dove, proprio sulla scorta dell'insegnamento recepito da Giuseppe Lombardo Radice e dall'attivismo pedagogico che, come abbiamo messo in luce nella prima parte del presente lavoro, rappresentò una fonte teorica importante per la sua formazione, la relazione tra maestro e allievo si configura sempre come un rapporto dialettico teso alla reciproca “educabilità”. Come sappiamo, la centralità del nesso tra politica e educazione in Gramsci fu inoltre particolarmente recepita dalla letteratura critica italiana all'indomani dell'operazione dell'edizione tematica dei quaderni guidata da Palmiro Togliatti per l'editore Einaudi tra il 1958 e 1951 (cfr. G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche 1922-2012*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2012). Soprattutto furono due pedagogisti a incentrare la loro riflessione su questo nesso: Angelo Broccoli e Mario Alighiero Manacorda. Se però l'importante volume di Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia* (Firenze, La nuova Italia, 1972) si muove nel solco dell'edizione tematica dei *Quaderni*, il lavoro di Manacorda (*Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1972), pur uscendo alcuni anni prima, recepisce l'impianto dell'edizione critica dei *Quaderni* che di lì a poco sarebbe stata pubblicata dall'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana (Einaudi 1975).

lismo volgare e dell'idealismo astratto, Croce e Bucharin, ai quali Gramsci riserva, com'è noto, gli interi quaderni speciali 10 e 11; soprattutto:

Al momento in cui avvia il lavoro ai quaderni, nelle intenzioni di Gramsci i tre collettori principali dell'indagine da svolgere sono [...] una riflessione storica sul nesso tra il Risorgimento e la storia intellettuali italiani, che riprenda e amplii ciò che egli aveva scritto nel 1926 nelle *Note sul problema meridionale*; una discussione critica del materialismo storico che preveda, accanto a un "ritorno" ai testi fondamentali (ed è significativo che Gramsci scelga qui dei testi "filosofici" giovanili di Marx e non quelli del maturo "materialismo storico"), un confronto con due protagonisti, rispettivamente, della critica revisionistica del marxismo (Croce) e del rilancio di una sua versione ortodossa dall'interno dell'Internazionale comunista (Bucharin).<sup>27</sup>

Se lo scopo è superare ogni filosofia elitista e ogni materialismo volgare, la filosofia della praxis intesa come filosofia trasformativa della realtà e la pedagogia concepita come educazione alla trasformazione diventano nessi inscindibili, strumenti fondamentali: già nel Quaderno 1, § 46 (febbraio-marzo 1930) Gramsci evidenzia il rapporto dialettico intercorrente tra scuola e ambiente, che non possiamo qui rievocare in tutta la sua articolazione: se infatti lo scolaro non arriva a scuola come una *tabula rasa*, ma avendo già assorbito il "folklore" del proprio contesto familiare, l'educazione si configura necessariamente come una lotta anche contro il senso comune assimilato passivamente dall'ambiente circostante.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> G. Cospito, F. Frosini, *Introduzione a QM*, pp. XXXIII-XXXIV. In merito alla questione della "doppia revisione" del marxismo affrontata da Gramsci nei *Quaderni* si veda anche G. Cospito, *Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei «Quaderni del carcere» di Gramsci*, Napoli, Bibliopolis, 2011, in particolare pp. 21-43.

<sup>28</sup> Gramsci inizia a svolgere la propria riflessione educativa a partire dai problemi impostati nel Quaderno 1, connettendolo al tema dell'egemonia e al ruolo di mediazione fondamentale svolto dagli intellettuali, in particolare nella storia italiana, nella quale, a partire dal XIX secolo, egli analizza i motivi della supremazia dei moderati sugli altri gruppi e la loro capacità di direzione delle masse popolari; in tale contesto la questione dell'educazione e della "scuola" risultò per essi fondamentale. In buona sostanza «i moderati dovevano avere il sopravvento tra gli intellettuali. Mazzini e Gioberti [offrivano] agli intellettuali una filosofia che sembrava nazionale e originale, tale da porre l'Italia allo stesso livello delle nazioni più progredite e dare nuova dignità al "pensiero" italiano» (Quaderno 1, § 46: *QM*, p. 68). In questo quadro, nella medesima nota Gramsci inserisce l'attività, nella scuola, «dei moderati per introdurre il principio pedagogico dell'"insegnamento reciproco"» che rappresentava significativamente «il solo movimento concreto contro la scuola "gesuitica" e non poteva non avere efficacia non solo fra i laici, ai quali dava una personalità propria, ma anche nel clero liberaleggiante e antigesuitico [ostilità contro Ferrante Aporti ecc. ~ il ricovero e l'educazione dell'infanzia abbandonata era un monopolio del clericalismo e queste iniziative spezzavano il monopolio]. ~ Queste attività scolastiche del Risorgimento di carattere liberale o liberaleggiante hanno una grande importanza per afferrare il meccanismo dell'egemonia dei moderati sugli intellettuali» (*ibidem*).

Su questa posizione in parte “ambientalista” di Gramsci spicca la lettura di Mario Alighiero Manacorda, su cui anche Baldacci si sofferma.<sup>29</sup> Citarla nell’ambito del nostro lavoro di ricostruzione è importante per comprendere come per Gramsci nell’educazione esistano due polarità necessarie: lo sforzo inteso come lotta per superare le sedimentazioni anacronistiche del proprio ambiente di riferimento,<sup>30</sup> da cui scaturisce tutta la sua polemica contro lo “spontaneismo pedagogico” – così egli riassume la posizione di Jean-Jacques Rousseau, che in molte lettere alla moglie Giulia accusa di essere colpevolmente utilizzato nell’educazione dei figli;<sup>31</sup> e anche, ed è importante sottolinearlo, per comprendere la complessità della riflessione gramsciana, la dimensione della autonomia e dell’auto-discernimento nell’attività cognitiva, che, come vedremo prendendo in considerazione nello specifico il Quaderno 12, lo avvicina ad alcuni temi dell’attivismo

<sup>29</sup> In particolare, in un suo lavoro risalente agli inizi degli anni Settanta, Manacorda crede di individuare un “principio educativo” nell’opera di Gramsci in una dialettica costante e reciproca tra soggetto e oggetto, che poi rappresenta a livello filosofico ciò che all’autore sardo interesserebbe preservare del pensiero di Marx, ovvero il rapporto “transitivo” tra uomo e ambiente che, ricorda ancora Manacorda, Gramsci individua nelle marxiane *Tesi su Feuerbach*, le quali tradotte in un linguaggio educativo rimandano alla reciprocità del rapporto educatore-educando, tema peraltro da lui appreso anche alla scuola dell’attivismo pedagogico di Giuseppe Lombardo-Radice e Giovanni Gentile (cfr. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, cit.).

<sup>30</sup> Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., pp. 176-80.

<sup>31</sup> Le lettere scritte dal carcere e rivolte soprattutto alla sua famiglia, quella sarda e quella russa, spesso contengono il primo spunto e la prima stesura di pensieri sull’educazione che ricompariranno in forma più distesa e meditata nei *Quaderni*. A tale proposito è stato sottolineato molte volte anche come Gramsci assuma un atteggiamento “molecolare” per indagare la dimensione interagente intercorrente tra singolo e collettività. (In merito alla nozione di «trasformazione» o «mutamento molecolare» utilizzata da Gramsci tanto nei *Quaderni* quanto nelle *Lettere*, la letteratura è ormai vasta; mi limito a ricordare: V. Gerratana, *Unità della persona e dissoluzione del soggetto*, in *Oltre Gramsci con Gramsci*, «Critica marxista», 1987, 2-3, pp. 113-27, poi (con il titolo *Contro la dissoluzione del soggetto*) in Id., *Gramsci. Problemi di metodo*, Roma, Editori Riuniti, 1997, pp. 127-41; E. Forenza, *Molecolare*, in *Dizionario gramsciano 1926-1937*, a cura di G. Liguori e P. Voza, Roma, Carocci, 2009, *ad voc.*). Proprio in alcune significative corrispondenze epistolari, il ragionamento verte sin dagli inizi sull’utilità o meno della coercizione. Nel 1930 Gramsci scrive alla moglie Giulia, parlando dell’educazione del figlio Delio: «finché la personalità sia giunta a un certo grado di sviluppo un po’ di pedanteria sia necessaria indispensabile» (lettera a G. Schucht del 14 luglio 1930, in *LC*, p. 487). Nello stesso anno, scrivendo al fratello Carlo dell’educazione della nipote Mea, il pensatore sardo esprime una concezione della vita e dell’educazione – in accordo con le marxiane *Tesi su Feuerbach* – viste come «lotta per adattarci all’ambiente ma anche e specialmente per dominarlo e non lasciarci schiacciare»; in conseguenza di ciò, egli pensa che se nel rapporto educativo si rinuncia a «intervenire [...] usando dell’autorità che viene dall’affetto e dalla convivenza familiare facendo pressione in modo affettuoso ed amorevole ma tuttavia rigido e fermo inflessibilmente, avverrà senza alcun dubbio che la formazione spirituale [...] sarà il risultato meccanico dell’influsso casuale di tutti gli stimoli di quest’ambiente» (lettera a Carlo Gramsci del 25 agosto 1930, *ivi*, pp. 497-98).

pedagogico per via soprattutto, come si è cercato di mettere in luce, dei suoi contatti con fonti esterne al marxismo.

Arriviamo ora a esaminare nel merito il Quaderno 12. Esso si compone di tre note di seconda stesura (scritte nel maggio-giugno del 1932) che riprendono alcune note di prima stesura del Quaderno 4. «Dal momento che la problematica della scuola è trattata a partire dalla questione degli intellettuali, il riferimento diretto va anche al Quaderno 8».<sup>32</sup> Pur non potendomi soffermare su questo aspetto, va comunque sottolineato lo stretto intreccio tra l'educazione e la problematica degli intellettuali, essendo dedicato a *Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali* il primo paragrafo del quaderno e a *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo* il secondo.

D'altronde, com'è noto, la questione degli intellettuali è la tematica fondamentale che attraversa tutta la "trama" dei *Quaderni*. Tale centralità è testimoniata anche dai programmi di lavoro contenuti sia nei *Quaderni* stessi, sia nelle *Lettere dal carcere*.

In quello originario, comunicato a Tatiana il 19 marzo 1927, pochi mesi dopo l'arresto, Gramsci esprime l'idea di voler realizzare una ricerca sugli «intellettuali italiani, le loro origini, i loro aggruppamenti».<sup>33</sup> Successivamente, nell'elenco dei sedici «Argomenti principali»<sup>34</sup> con cui l'8 febbraio 1929 Gramsci dà avvio al Quaderno 1, il primo e il secondo punto riguardano il tema della funzione degli intellettuali nella formazione dello spirito pubblico dell'Italia. Il 17 novembre del 1930, inoltre, sempre in una lettera indirizzata alla cognata, scrive che nel programma di scrittura da portare avanti si è «fissato su tre o quattro argomenti principali, uno dei quali è quello sulla funzione cosmopolita che hanno avuto gli intellettuali italiani fino al Settecento, che poi si scinde in tante sezioni: il Rinascimento e Machiavelli, ecc.».<sup>35</sup> A un momento successivo, secondo la ricostruzione di Gianni Francioni, risale il programma avviato nel Quaderno 8, sotto il titolo *Note sparse e appunti per una storia degli intellettuali italiani fino al 1870*.<sup>36</sup> A questa altezza della stesura delle note carcerarie, tra la fine del 1931 e

<sup>32</sup> Baldacci, *Oltre la subalterità*, cit., p. 236.

<sup>33</sup> *LC*, p. 75.

<sup>34</sup> *QM*, p. 3.

<sup>35</sup> *LC*, p. 516.

<sup>36</sup> G. Francioni, *Come lavorava Gramsci*, in *QC* [anast.], vol. 1, in particolare pp. 31-32.

poi lungo il 1932, com'è noto, abbiamo un mutamento nell'organizzazione del lavoro da parte di Gramsci rispetto al fatto, ad esempio, che egli dà avvio ai quaderni "speciali", in cui sostanzialmente riorganizza il materiale scritto in precedenza nei quaderni "miscellanei", ma anche per quanto riguarda la tematica degli intellettuali intervengono delle modificazioni che poi condurranno al raggruppamento delle note presenti nel Quaderno 12.<sup>37</sup>

Dopo aver in sostanza abbandonato l'idea di scrivere una sorta di saggio storico sugli intellettuali italiani,<sup>38</sup> per il quale, confessa, avrebbe avuto bisogno di accedere ad archivi e biblioteche (a lui preclusi, data la sua condizione di prigioniero), per svolgere al meglio una «ricerca erudita»,<sup>39</sup> egli si trova nel Quaderno 12 di fronte all'esigenza anche pratica di «riordinare» le note sul tema, sparse all'interno dei vari quaderni. In effetti questo quaderno svolge un po' la funzione di riorganizzazione esplicativa di riflessioni affrontate in vari momenti precedenti. Esso si compone di tre note, come già accennato: le prime due non paragrafate, «come a segnalarne il carattere introduttivo»,<sup>40</sup> che derivano per la maggior parte dal Quaderno 4.

Più in dettaglio, per arrivare al tema che maggiormente qui ci interessa, a metà del primo paragrafo del Quaderno 12, quando Gramsci ha già affrontato un'analisi dettagliata su cosa sono gli intellettuali, figure che danno al gruppo sociale di cui sono espressione omogeneità e consapevolezza, e essendosi posto il quesito se esistano «caratteristiche intrinseche» dell'essere intellettuali, e aver risposto che «tutti gli uomini sono intellettuali, si potrebbe dire perciò; ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali»,<sup>41</sup> per spiegare questo concetto Gramsci compie un'analisi retrospettiva, partendo dall'impero romano, analizzando la figura dell'intellettuale cosmopolita fino ad arrivare al 1870, e realizza anche una comparazione tra la condizione a-nazionale dell'intellettualità italiana e quella di intellettuali di altri paesi, come la Francia, dove l'intellettualità è concresciuta con un saldo sentimento nazionale. A questo punto,

<sup>37</sup> Cospito, *Il ritmo del pensiero*, cit., pp. 40 sgg.

<sup>38</sup> Su questo tema vedi F. Frosini, *Note sul programma di lavoro sugli «intellettuali italiani»*, «Studi storici», LII, 2011, 4, pp. 905-24.

<sup>39</sup> Cfr. *LC*, pp. 612-13 (a Tatiana, 3 agosto 1931).

<sup>40</sup> G. Francioni, *Nota introduttiva al Quaderno 12 (1932)*, in *QC* [anast.], vol. 14, p. 114.

<sup>41</sup> Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1516.

la sua riflessione arriva a focalizzarsi sulle funzioni «organizzative e connettive» degli intellettuali nei processi di produzione dell'egemonia.<sup>42</sup> Gramsci scrive:

[...] nella civiltà moderna tutte le attività pratiche sono diventate così complesse e le scienze si sono talmente intrecciate alla vita che ogni attività pratica tende a creare una scuola per i propri dirigenti e specialisti e quindi a creare un gruppo di intellettuali specialisti di grado più elevato, che insegnino in queste scuole. Così accanto al tipo di scuola che si potrebbe chiamare “umanistica”, ed è quello tradizionale più antico, e che era rivolta a sviluppare in ogni individuo umano la cultura generale ancora indifferenziata [...] si è andato creando tutto un sistema di scuole particolari di vario grado, per intere branche professionali o per professioni già specializzate e indicate con precisa individuazione.<sup>43</sup>

Di fronte a queste nuove esigenze prodotte dallo sviluppo del sistema produttivo capitalistico, per Gramsci la trasformazione e la riorganizzazione degli strumenti di trasmissione dei saperi è avvenuta finora «caoticamente»,<sup>44</sup> senza un indirizzo preciso di politica scolastica.

In tal modo, osserva ancora,

Oggi la tendenza è di abolire ogni tipo di scuola “disinteressata” (non immediatamente interessata) e “formativa” o di lasciarne solo un esemplare ridotto per una piccola élite di signori e di donne che non devono pensare a prepararsi un avvenire professionale e di diffondere sempre più le scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminate.<sup>45</sup>

A tale problema Gramsci, nella parte conclusiva del primo paragrafo del Quaderno 12, individua questa possibile soluzione: «scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale»,<sup>46</sup> per tutti e non solo per una ristretta élite. È questa del resto, come si è visto analizzando alcuni articoli giovanili, un'antica convinzione dell'autore sardo.

---

<sup>42</sup> *QC*, p. 1519.

<sup>43</sup> *QC*, p. 1530.

<sup>44</sup> *QC*, p. 1531.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

Questa scuola in sostanza «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 nella iniziativa».<sup>47</sup> Essa dovrebbe essere concepita, quindi, con un primo grado di tre o quattro anni, in cui i fanciulli apprendano a scrivere, leggere e far di conto, assieme alle prime nozioni «dei diritti e dei doveri»,<sup>48</sup> ovvero le prime nozioni dello Stato e della società che si pongono in contrasto con il folclore sedimentato nella mentalità collettiva, che il bambino assorbe involontariamente nell'ambiente familiare. Per questa ragione a detta di Gramsci questa prima fase dovrebbe temperare una certa dose di “dogmatismo” nel processo educativo in quanto, soprattutto per i figli delle classi subalterne, l'entrata nell'ambiente scuola significa un salto gnoseologico-qualitativo di grande portata, così come l'acquisizione dell'abitudine allo studio, la quale richiede uno sforzo psico-fisico enorme, che Gramsci non esita a paragonare a quello compiuto, nel suo adattamento alla macchina, dall'operaio in fabbrica.<sup>49</sup>

Il passaggio successivo riguarda il secondo grado individuato da Gramsci, e corrispondente all'età dei 16-17 anni. Solo a partire da questo momento interviene lo studio “creativo”, che richiede autonomia morale e autodisciplina intellettuale; a questa altezza del suo ragionamento, peraltro, emerge una suggestione avvertita rispetto ai metodi propri dell'attivismo pedagogico, che egli sembra aver assimilato, come abbiamo visto precedentemente, in gioventù. Anche se su tale punto, osserva, si pone il problema del passaggio dal liceo all'università, che nell'attuale organizzazione scolastica «non si differenzia per nulla, come tipo d'insegnamento, dalle classi precedenti, altro che per la supposizione astratta di una maggiore maturità intellettuale e morale dell'allievo conforme all'età maggiore e all'esperienza precedentemente accumulata».<sup>50</sup> Di fatto, scrive ancora, «tra liceo e università e cioè tra la scuola vera e propria e la vita c'è un salto, una

---

<sup>47</sup> *QC*, p. 1534.

<sup>48</sup> Cfr. *QC*, p. 1535.

<sup>49</sup> Abbiamo sottolineato come Gramsci insista su questo elemento “conformistico” del processo di apprendimento in molti luoghi delle *Lettere* (cfr. *supra*). Inoltre si è soffermato a lungo su questo parallelismo tra lavoro intellettuale e gesto psico-fisico dell'operaio Manacorda nel suo lavoro prima ricordato (cfr. *Il principio educativo in Gramsci*, cit.).

<sup>50</sup> Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1536.

vera soluzione di continuità, non un passaggio razionale dalla quantità (età) alla qualità (maturità intellettuale e morale)». <sup>51</sup>

Al contrario, per Gramsci lo studio e l'apprendimento dei metodi creativi deve cominciare nell'ultima fase della scuola, all'altezza del liceo, «non essere più un monopolio dell'Università». Proprio questa fase scolastica deve «contribuire a sviluppare l'elemento della responsabilità e autonomia negli individui», essere in sostanza «una scuola creativa», anche se, precisa, «occorre distinguere tra scuola creativa e scuola attiva, anche nella forma data dal metodo Dalton». <sup>52</sup>

Come abbiamo cercato di evidenziare, il nesso tra formazione ed educazione, connesso al rapporto tra conoscenza e prassi, formazione teorica e applicazione pratica, è una costante di tutta la sua riflessione, anche in considerazione del fatto che, come ha evidenziato il citato lavoro di Baldacci, la pedagogia rappresenta, per Gramsci, una articolazione della filosofia della prassi. Egli rimane molto attento e ricettivo su questi temi. Già in gioventù questa sua attenzione aveva fatto emergere il suo debito formativo nei confronti di fonti esterne al marxismo (specie secondinternazionalista), dalle avanguardie pri-

---

<sup>51</sup> *Ibidem*. Come ha sottolineato Baldacci, nel ragionare sulla futura scuola unitaria Gramsci nel mette capo Quaderno 12 a una riscrittura, o per meglio dire a una fusione di due note del Quaderno 4, in particolar modo la parte conclusiva del § 49 e il § 50. In questo modo, «unendo le due note risulta trasparente che la scuola unitaria ha lo scopo di democratizzare la cultura, allargando la base di coloro che possono aspirare alle qualifiche intellettuali più elevate, ampliando così la formazione di potenziali intellettuali-dirigenti» (Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., p. 237).

<sup>52</sup> Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1537. In questo riferimento al metodo Dalton Gramsci mostra una non superficiale conoscenza delle innovazioni nel campo didattico nel primo Novecento, come del resto abbiamo cercato di far emergere nella prima parte del presente lavoro. In un testo di stesura unica del Quaderno 9, il § 119 (cfr. *QC*, pp. 1183-85), ad esempio, egli fa riferimento al movimento delle scuole nuove di inizio Novecento. In particolare si sofferma su quella inglese, la «Public School di Oundle», che si differenzia dalle altre scuole dello stesso tipo perché affianca ai corsi teorici anche corsi manuali e pratici. La riflessione su questa tipologia di scuola diventa l'occasione per riflettere sulla relazione intercorrente tra formazione teorica e pratica, che per Gramsci nella «Public School» sarebbero giustapposte in modo esteriore, mentre nella vera «scuola unitaria» il lavoro e la teoria dovrebbero essere strettamente uniti. In connessione con questo ragionamento, nella medesima nota, Gramsci cita il sistema Dalton, mettendolo in relazione con il metodo Montessori, il quale, applicato anch'esso in molte scuole nuove, specie inglesi, si fonda sul principio della libertà intesa come responsabilizzazione e autodisciplina nell'organizzazione didattica degli allievi. Gramsci sembra guardare con più favore a questo metodo che egli cita anche in una lettera alla moglie Giulia del 1° agosto del 1932 (*LC*, pp. 823-24), esplicitando però le sue perplessità rispetto alla mancanza di controllo e direzione da parte del docente, il quale dovrebbe invece sempre saper unire nella didattica la giusta dose di «disciplina e libertà». (Gramsci ricava queste informazioni sulla diffusione del movimento delle scuole nuove e sul metodo Dalton dalla lettura di un articolo dedicato a questo tema di G. Ferrando, *Nuove scuole nel vecchio mondo*, «Il Marzocco», 13 settembre 1931 (cfr. *QC*, p. 2856).

mo novecentesche alla filosofia pragmatista; ma anche nella fase più matura, quando è già un dirigente politico della Terza Internazionale, mostrando il permanere di questo interesse. Come ha evidenziato Giancarlo Schirru, nei mesi trascorsi a Vienna (dicembre 1923-maggio 1924), Gramsci – come emerge in tre articoli apparsi tra il 1924 e il 1926 su «L'Unità» – avrebbe mostrato di essere a conoscenza e di essersi interessato della riforma scolastica austriaca «fiore all'occhiello della socialdemocrazia negli anni venti»,<sup>53</sup> il che nell'ipotesi di Schirru può aver indotto Gramsci a riflettere meglio sull'articolazione tra formazione teorica e pratica, nella prospettiva della «scuola unitaria», su cui egli, nei *Quaderni*, mostra distanza rispetto al modello di scuola messa a punto dai bolscevichi dopo la rivoluzione: «quella sovietica è infatti essenzialmente una scuola politecnica, mentre la riflessione gramsciana si concentra su una scuola unificata con caratteri marcatamente umanistici».<sup>54</sup>

Egli ha in mente, in sostanza, come scrive ancora nella parte conclusiva del § 1 del Quaderno 12, una scuola «creativa», intesa come «coronamento della scuola attiva»,<sup>55</sup> ovvero una scuola che contemperi una prima fase di “livellamento” – Gramsci parla di «conformismo» che si può chiamare «dinamico», e solo dopo questa fase intesa come «collettivizzazione» del tipo sociale raggiunto, sostiene che si può espandere la personalità, «divenuta autonoma e responsabile».<sup>56</sup>

Insomma, l'idea è quella di promuovere un modello capace di sviluppare le capacità di comprensione umana, tenendo insieme formazione ed educazione, ovvero un processo di conformazione inteso come sintesi di socializzazione e libertà. È questo il *focus* che egli esplora nel secondo paragrafo del Quaderno 12, muovendo subito una critica severa ai contenuti espressi dalla riforma della scuola promossa nel 1923 dall'allora ministro dell'Istruzione del governo

<sup>53</sup> G. Schirru, *Gramsci, «L'Unità» e la riforma della scuola austriaca*, in *Un nuovo Gramsci. Biografia, temi, interpretazioni*, a cura di G. Francioni e F. Giasi, Roma, Viella, 2020, p. 64.

<sup>54</sup> Nei *Quaderni*, sottolinea sempre Schirru, Gramsci fa esplicito riferimento in una nota (cfr. Quaderno 4, § 47: *QM*, pp. 729-30) a uno scritto programmatico di Lenin del 1917 (in realtà redatto da N. Krupskaja), in cui si attribuisce allo scienziato francese Lavoisier la concezione moderna di una scuola unica, intesa come conseguenza, sul piano della politica dell'istruzione, delle idee di uguaglianza, libertà e fraternità della Rivoluzione francese (N. Lenin, *Documenti per la revisione del programma del partito* [1917], in Id., *Opere*, vol. XXIV, Roma, Editori Riuniti, 1966, cit. in Schirru, *Gramsci, «L'Unità» e la riforma della scuola austriaca*, cit., p. 65).

<sup>55</sup> *QC.*, p. 1537.

<sup>56</sup> *Ibidem.*

fascista, Giovanni Gentile, la quale – scrive – ha determinato una frattura deleteria «tra la scuola elementare e media da una parte e quella superiore dall'altra».<sup>57</sup> Come ha sottolineato Marcello Mustè, commentando questo passaggio di Gramsci, la maggiore colpa della riforma gentiliana fu la seguente:

invece di superare la divisione “oligarchica” tra scuola classica e professionale, aveva introdotto una nuova “frattura”, una disgregazione generale del sistema educativo [...] Agli occhi di Gramsci, la riforma Gentile non rappresentava né “la più fascista” delle riforme (secondo la definizione di Mussolini) né la coerente prosecuzione dello “schema” razionale, anche se superato, di Casati, ma un tentativo fallimentare di replica a una crisi epocale, transitorio e frammentario, e comunque incapace di ricostruire un nuovo modello di formazione del popolo-nazione.<sup>58</sup>

Invece, guardando proprio alla vecchia scuola casatiana, espressione dell'indirizzo educativo del primo governo dell'Italia unita,<sup>59</sup> Gramsci le riconosce il merito di aver saputo veicolare «le prime nozioni di scienze naturali» e quelle «dei diritti e dei doveri del cittadino».<sup>60</sup> In particolare «le nozioni scientifiche dovevano servire a introdurre il bambino nella “societas rerum” i diritti e i doveri nella vita statale e nella società civile».<sup>61</sup>

Solo in questo modo, osserva, «le nozioni scientifiche» possono entrare in lotta «con la concezione magica del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente impregnato di folklore», come le nozioni di diritti e doveri «entrano in lotta con le tendenze

---

<sup>57</sup> Ivi, p. 1540.

<sup>58</sup> M. Mustè, *Educare e unificare il popolo-nazione*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, a cura di G. Cospito, G. Francioni e Fabio Frosini, Como-Pavia, Ibis, 2023, p. 83.

<sup>59</sup> La legge Casati del 1859 – promulgata per il Regno di Sardegna e poi estesa dopo il 1860 a tutta l'Italia – stabiliva per la prima volta l'obbligo scolastico per le classi elementari, anche se, come ha osservato Franco Cambi, trascurava completamente i problemi economici e sociali che sempre andrebbero preliminarmente risolti per rendere operante un simile principio. Essa inoltre «organizzava il sistema scolastico secondo principi liberali: delineava un'amministrazione centralizzata col compito di programmare e controllare la vita scolastica nel suo insieme, divideva l'istruzione scolastica in classica e tecnica, fissava i due gradi – inferiore e superiore – dell'istruzione elementare delegata ai Comuni e realizzava le scuole normali per la formazione dei maestri e sanciva l'obbligo scolastico per il grado inferiore elementare, che restò largamente evaso» (F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari-Roma, Laterza, 2003, p. 262; per le vicende relative alle prime leggi dell'Italia liberale sulla scuola, vedi da ultimo M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017).

<sup>60</sup> Quaderno 12, § 1: *QC*, p. 1540.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

alla barbarie individualistica e localistica, che è anch'essa un aspetto del folklore». <sup>62</sup> Pertanto, prosegue poco più avanti, si può dire che il principio educativo che fondava le scuole elementari era il concetto di lavoro, «che non può realizzarsi [...] senza una conoscenza esatta e realistica delle leggi naturali e senza un ordine legale che regoli organicamente la vita degli uomini tra di loro», ordine che non può essere rispettato per coercizione esterna, ma «per necessità riconosciuta e proposta a se stessi come libertà». <sup>63</sup>

Rispetto al paragrafo precedente, in cui Gramsci aveva già introdotto il nesso formazione-educazione come necessarie polarità del processo formativo, si vede ora che egli introduce un ulteriore elemento, rappresentato dalla sintesi vivente – potremmo dire utilizzando una terminologia dell'attivismo di Giuseppe Lombardo Radice, a cui Gramsci aveva guardato in gioventù – rappresentata dall'attività del lavoro vivo in classe mediato dal maestro. <sup>64</sup> Ragione per la quale, se si rinuncia all'istruzione nella sua durezza di antitesi, di forza dogmatica e conformatrice, per celebrare una generica educatività, la formazione scolastica perde di sostanza e serietà. <sup>65</sup>

Per tale ragione l'istruzione è anche educazione, e nell'«aver insistito in questa distinzione» <sup>66</sup> risiede, sottolinea Gramsci, la colpa maggiore della pedagogia idealistica, compresa quella gentiliana. Il suo insistere sulla spontaneità dell'apprendimento del discente (ovvero l'essere un “meccanico recipiente” di informazioni) soprattutto nella fase infantile. Tutto ciò viene rigettato da Gramsci, innanzitutto perché «la coscienza del fanciullo non è alcunché di “individuale” [...] è il riflesso della frazione di società civile cui il fanciullo partecipa, dei rapporti sociali quali si annodano nella famiglia, nel vicinato, nel villaggio ecc.». <sup>67</sup> In un simile quadro «il “certo” di una cultura progredita, diventa “vero” nei quadri di una cultura fossilizzata e anacronistica». <sup>68</sup>

---

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *QC*, p. 1541.

<sup>64</sup> Per una disamina della prospettiva attivistica “attualizzata” dal lavoro vivo del maestro in classe, cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* [1916], Firenze, Sandron, 1961.

<sup>65</sup> Cfr. Quaderno 12, § 1: *QC*, pp. 1541-42.

<sup>66</sup> *QC*, p. 1541.

<sup>67</sup> *QC*, p. 1542.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

L'esempio lampante dello studio e della formazione intesi come processo di appropriazione realistica del mondo era rappresentato per Gramsci dallo studio del latino:

nella vecchia scuola lo studio grammaticale delle lingue latina e greca [...] era un principio educativo in quanto l'ideale umanistico, che si impersona in Atene e Roma, era diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale. Anche la meccanicità dello studio grammaticale era avviata dalla prospettiva culturale. Le singole nozioni non venivano apprese per uno scopo immediato pratico-professionale.<sup>69</sup>

Inoltre, «la lingua latina e greca si imparava secondo grammatica», ma ciò non allude a un astratto richiamo alla meccanicità, sottolinea Gramsci, quanto piuttosto alla necessità di far acquisire «abitudini di diligenza, compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti», visto che si ha a che fare, specifica, «con ragazzetti».<sup>70</sup> Torna qui in ballo il tema dello studio come acquisizione di dura disciplina su cui ci si è già soffermati e che nella critica ai contenuti della riforma Gentile si estrinseca nella denuncia del carattere aristocratico di quella proposta.

In sostanza, se Gramsci intende proporre un “nuovo principio educativo” espressione di una sintesi organica tra educazione e formazione, teso a un allargamento dei canali di accesso in senso democratico, quella riforma appare assolutamente anacronistica, in quanto espressione di un modello di società ormai tramontato, quello liberale, e di una visione oligarchica della politica, incapace di cogliere le novità di fondo della società moderna così come si è configurata all'indomani della fine della Prima guerra mondiale, con l'irruzione delle masse sulla scena politica.<sup>71</sup> Questo dato impone un ripensamento strutturale delle modalità di istruzione e di trasmissione dei saperi, il quale, lungi dal configurarsi come un ulteriore aumento di specialismi disciplinari (che non fanno altro che ripetere nella pedagogia la divisione cristallizzata della società in classi), promuova invece una riforma organica capace di interpretare a fondo ciò di cui

---

<sup>69</sup> *QC*, p. 1543.

<sup>70</sup> *QC*, p. 1544.

<sup>71</sup> Ha insistito su questo nesso G. Vacca, *Modernità alternative. Il Novecento di Antonio Gramsci*, Torino, Einaudi, 2017, in particolare pp. 190-225.

una moderna società fondata sulla democrazia ha bisogno, ovvero la dilatazione della funzione dell'intellettualità. Paradossalmente, ha sottolineato su questo punto Fabio Frosini, ciò accade in una forma, quella della moltiplicazione delle specializzazioni, opposta a ciò che dovrebbe essere il fine, il coinvolgimento degli individui «come partecipi di un comune progetto, perché li ammette solamente in quanto portatori di una qualifica lavorativa che definisce in modo rigidamente unilaterale la loro personalità storica». <sup>72</sup>

È questa la contraddizione di fondo che Gramsci esplora lungo tutto il Quaderno 12, mettendo in evidenza come essa, temporaneamente risolta dalla legge Casati tramite la creazione di scuole tecniche volte alla formazione e qualificazione di nuove figure professionali, richieste dall'ammodernamento dell'industria italiana, sia esplosa nuovamente nel Novecento e abbia ricevuto una sistemazione puramente conservativa dalla riforma Gentile. Essa infatti, riservando la formazione umanistica solo a una ristretta élite della società, apre la strada a una moltiplicazione enorme di scuole professionali. La paradossalità di questa situazione, inoltre, si evidenzia nel fatto che mentre tale "dicotomia" viene spacciata per un atto democratico, in quanto permette comunque, anche se a diversi livelli, un'istruzione accessibile a tutti, in realtà «non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi». <sup>73</sup>

Viceversa, sempre nello schema gentiliano, il liceo non prevede alcun nesso con il momento del lavoro, poiché il modello idealistico, di cui tale scuola è impregnata, contrappone l'atto creativo dello spirito al meccanico apprendimento di nozioni finalizzate all'applicazione immediata. Gramsci respinge entrambi i modelli educativi, perché ambedue astratti e incapaci di essere formativi per una soggettività in grado di intervenire realmente nella trasformazione della realtà. La scuola, in sostanza, deve costituire un nesso organico di cultura e lavoro insieme, motivo per il quale bisogna rigettare la scuola immediatamente professionale, ma anche l'accostamento meccanico ed esteriore di lavoro manuale e intellettuale che nel Quaderno 12 Gramsci rintraccia in molte mode pedagogiche di stampo anglosassone, come abbiamo visto.

---

<sup>72</sup> F. Frosini, *Gramsci e la filosofia, Saggio sui Quaderni del carcere*, Roma, Carocci, 2003, p. 191.

<sup>73</sup> Ivi, p. 192.

La sua proposta per una scuola “attiva e creativa”, in sostanza, destinata a tutti e fondata sul rapporto organico tra istruzione e lavoro, ha come obiettivo la formazione unitaria dell’essere umano capace di superare le stratificazioni anacronistiche e folcloriche presenti nel modo di pensare delle masse, ma anche, si badi bene, il carattere angusto dei modelli culturali elitari. In Gramsci infatti è costante, come è noto, la preoccupazione per un superamento del ruolo dell’intellettuale come “intelligenza separata”, di casta.

La sua riflessione sulla «scuola unitaria» vuole essere per questo motivo una risposta sul lato della formazione alla necessità del ruolo dell’intellettuale organico nella società, straordinario strumento di connessione e costruzione dell’egemonia. Di qui la ricerca di un principio educativo che superi tanto ogni spontaneismo e innatismo pedagogico, quanto il carattere asfittico e anacronistico del sapere scolastico fondato su una disarticolazione del nesso teoria-prassi.<sup>74</sup>

Alla luce della dialettica esistente tra «spontaneità e direzione consapevole» all’interno di ciascun individuo, il monito gramsciano è quello di educare a una nuova forma di conformismo, sociale appunto, che sia in grado di esprimere le esigenze di una società, quella democratica, in cui tutti sono “potenzialmente governanti”, quindi capaci di acquisire abiti e comportamenti che siano in grado di disciplinare i loro impulsi individualistici.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Cfr. C. Covato, *L’itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 86-89.

<sup>75</sup> Cfr. Vacca, *Modernità alternative*, cit., pp. 198-208.