

**Sull'articolazione tra i tempi della società e quelli dello Stato.
Politica e pedagogia nei *Quaderni del carcere***

Alfonsina Santolalla

Instituto de Humanidades - CONICET - Universidad Nacional de Córdoba
asn.713@gmail.com

Received: 18.01.2025 - **Accepted:** 24.03.2025 - **Published:** 30.06.2025

Abstract

L'articolo si interroga sul legame intrinseco tra pedagogia ed egemonia formulato da Gramsci nei suoi *Quaderni del carcere*. Per spiegare la complessità di questo nesso e una serie di sue implicazioni, viene condotta una breve analisi del concetto di "personalità", mostrando la pluralità di strati temporali che la costituiscono. Ciò implica anche affrontare la nozione gramsciana di pedagogia, mostrando come essa consiste in un processo di traducibilità tra spontaneità e direzione consapevole, e come può plasmare sia la personalità individuale, sia la volontà popolare come parte del processo di costruzione dell'egemonia. In tale contesto concettuale, il problema da affrontare è se Gramsci ritiene che la coercizione sia l'unico modo con cui lo Stato-nazione ordina la personalità plurale dell'individuo e la pluralità temporale della società; o se lo Stato non possa essere ridotto a questo compito.

Keywords

Gramsci, Chiesa, Gesuiti, Modernismo, Nazionalismo, Razzismo

**On the Articulation of the Temporalities of Society and of the State.
Politics and Pedagogy in the *Prison Notebooks***

Abstract

The article questions the intrinsic link between pedagogy and hegemony as set out by Gramsci in his *Prison Notebooks*. To explain the complexity of this relationship and its implications, the article provides a brief analysis of the concept of 'personality', demonstrating the plurality of temporal layers that constitute it. This also involves examining the Gramscian concept of pedagogy and demonstrating how it involves translating spontaneity into conscious direction. This process can shape both individual personalities and popular will as part of building hegemony. The question is whether Gramsci believed that coercion was the only way in which the nation-state could order the plural personality of the individual and the temporal plurality of society, or whether the state could not be reduced to this task.

Keywords

State-nation, Hegemony, Personality, Translatability, Pedagogy, Temporality

***Sull'articolazione tra i tempi della società
e quelli dello Stato.
Politica e pedagogia nei Quaderni del carcere***

Alfonsina Santolalla

1. L'egemonia come agire pedagogico permanente

Il posto spettante allo – o che può essere occupato dallo – Stato nella configurazione della politica egemonica, costituisce una questione a lungo discussa negli studi gramsciani. Spesso, rendere conto della multidimensionalità di un problema può aiutare a chiarirlo: per questa ragione il presente articolo propone di trattare il legame politico che lo Stato è in grado di stabilire con la società, ponendo l'accento su due dimensioni particolari della questione: quella temporale e quella pedagogica.

Il punto di partenza sarà la pedagogia, in concreto il Quaderno 10, il primo dei “quaderni speciali” – che ordinano e riscrivono alcune note precedenti –, in cui Gramsci afferma, in modo chiaro e netto, che «ogni rapporto di “egemonia” è necessariamente un rapporto pedagogico».¹ Questo postulato è stato letto come il centro della riflessione gramsciana sulla pedagogia, poiché illustra il modo in cui due questioni fondamentali sono impensabili, se prese separatamente. Da una parte, c'è la necessità di portare la disputa egemonica verso la materialità di un tipo di legame umano fondamentale: le relazioni pedagogiche. Ma dall'altra parte, ed allo stesso tempo, si tratta di un tentativo di analizzare e intervenire sul problema della dimensione pedagogica della politica egemonica. Quindi, diventa possibile vedere che si tratta di un assioma che interessa almeno due delle implicazioni della filosofia della prassi, se essa consiste nello stabilire un collegamento immanente² tra il materialismo storico e la realtà, partendo sempre – come scrive Aaron Bernstein – dalla «vita e dal pensiero delle masse popolari, per dare forma ed espressione

¹ Q 10 II, § 44: *QC*, p. 1331.

² Secondo Gramsci, la nozione di immanenza assume un significato molto specifico nel contesto della tradizione marxista: «Marx continua la filosofia dell'immanenza, ma la depura da tutto il suo apparato metafisico e la conduce nel terreno concreto della storia» (Q4 [b], §18: *QM*, p. 684).

coerente alle loro esigenze e ai loro interessi storicamente vitali. Pertanto rappresenta una forma di teorizzazione e conoscenza pratica e politica nell'ambito della lotta egemonica stessa».³

In altri termini, è nel quadro della filosofia della prassi che pedagogia e politica possono essere pensate insieme, permettendo di affrontare, in primo luogo, il modo concreto in cui ogni classe organizza il proprio progetto pedagogico e in cui le masse popolari accedono all'educazione; e di intendere, in secondo luogo, il carattere pedagogico di ogni politica egemonica.

Per quanto riguarda la prima questione, la supposizione di una relazione intrinseca tra pedagogia ed egemonia permette a Gramsci di pensare un progetto pedagogico che sia coerente con la filosofia della prassi, e che possa anche comprendere lo stretto rapporto che esiste tra l'egemonia della classe dominante e la sua crisi. Su quest'ultimo punto, appaiono rilevanti le osservazioni di Gramsci sulla "riforma Gentile",⁴ che sottolineano come tale pacchetto di disposizioni portate avanti agli inizi del regime fascista, lungi dal rispondere alle esigenze storiche del convulso contesto di quel momento, tentò di riproporre l'elitario modello educativo rinascimentale. In termini politici, e come sottolinea Sebastián Gómez, questo significa che gli intellettuali organici borghesi, invece di rispondere agli effetti della crisi di egemonia che la classe dominante stava affrontando, e «di fronte alla irruzione delle masse nella vita politica, [...] rinuncia[ro]no a educare il senso comune e fini[ro]no per rivalutare la funzione egemonica della Chiesa».⁵ Questo si vede nel fatto che la riforma promuoveva l'obbligo dell'insegnamento della religione nelle scuole elementari, e faceva della formazione umanistica e integrale un privilegio delle classi dirigenti, relegando le classi subalterne alle scuole tecniche. Come scrive Marcello Mustè, Gramsci era consapevole del fatto che si trattava di una riforma «incapace di rispondere al proble-

³A. Bernstein, *From Marx's Dialectic to Gramsci's terrestriality*, in *Revisiting Gramsci's Notebooks*, ed. by F. Antonini *et al.*, Leiden-Boston, Brill, 2020, p. 157.

⁴ «La riforma gentiliana consisteva in una serie di misure adottate nel 1922-1923 dal primo ministro dell'istruzione del regime di Mussolini, Giovanni Gentile, e destinate a trasformare il sistema educativo italiano. Gramsci prende in esame la riforma nella nota 55 del Quaderno 4 (novembre 1930), che poi riscrive nel Quaderno 12, 2 (maggio-giugno 1932)» (S. Gómez, *Antonio Gramsci y la reforma educativa de Giovanni Gentile. La revolución pasiva como criterio de interpretación histórico-educativo*, «Las Torres de Lucca», 13, 2024, 2, p. 150).

⁵ S. Gómez, *Egemonia, intellettuali ed educazione nei Quaderni del carcere. La pedagogia come critica nazionale-popolare del senso comune*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, a cura di G. Cospito, G. Francioni, F. Frosini, Como - Pavia, Ibis, 2023, p. 320.

ma epocale della costruzione del popolo-nazione [...] [e che] ribadiva invece di trasformare la struttura tradizionale del senso comune».⁶

In tale contesto, la controproposta gramsciana rende la questione più complessa. Il suo progetto consiste in una pedagogia pensata e realizzata dalla filosofia della prassi con l'obiettivo di dare impulso attraverso la politica egemonica a una rivoluzione attiva e permanente, mettendo «al centro l'unità tra intellettuali e popolo-nazione, [per evitare] così il pregiudizio di ridurre la filosofia al regno dei primi e la religione [...] al regno dei secondi».⁷ Massimo Baldacci sottolinea che, in questo modo, Gramsci propone una discussione tra linee pedagogiche che implicano «due possibili forme di movimento dialettico, che caratterizzano rispettivamente due modi di sviluppo storico: la rivoluzione (attiva) e la rivoluzione passiva»,⁸ e sostiene la prima, cioè una dialettica di tipo attivo, perché in essa la tesi risulta veramente superata. Mentre la seconda è di carattere passivo in quanto non riesce ad opporre un'alternativa alla crisi del presente, e tutto ciò che produce è il rafforzamento della tesi a partire dall'interazione con l'antitesi.

Nello stesso passaggio del Quaderno 10 in cui stabilisce il collegamento tra pedagogia ed egemonia, Gramsci sostiene che il rapporto pedagogico «esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati»;⁹ che si tratta, insomma, di un rapporto che «attraversa tutta la società, come rapporto tra intellettuali e masse».¹⁰ In ciò che segue, il presente articolo tenterà di approfondire le conseguenze teoriche di queste affermazioni, considerando tanto la dimensione individuale del problema, quanto quella politico-sociale. In particolare, e con l'obiettivo di mettere a fuoco elementi concettuali interessanti dal punto di vista dell'analisi politica, si adotterà una prospettiva che cerca di pensare il modo in cui Gramsci descrive la complessità della realtà in termini temporali, prendendo come sfondo alcuni approcci recenti¹¹ che riconoscono nei *Quaderni*

⁶ M. Mustè, *Educare e unificare il popolo-nazione*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare*, cit., p. 86.

⁷ Gómez, *Egemonia, intellettuali ed educazione*, cit., p. 323.

⁸ M. Baldacci, *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, p. 214.

⁹ Q 10 II, § 44: *QC*, p. 1331.

¹⁰ Baldacci, *Oltre la subalterità*, cit., p. 183.

¹¹ Peter D. Thomas sottolinea che la critica della nozione di contemporaneità che appare nel § 232 del Quaderno 8 – dove Gramsci mette in discussione l'associazione tra razionalità e attenzione al presente, notando con ironia che «l'essere "contemporaneo" è un titolo solo per

certe allusioni all'esistenza di tempi plurali. A questo proposito, il punto di partenza sarà la nozione di una complessità temporale che configura la personalità individuale. A ciò si farà seguire un'indagine sulla centralità del concetto di traducibilità nella affermazione del carattere pedagogico della politica egemonica. Il punto di arrivo sarà una riflessione sulle possibilità che questo tipo di politica dischiude, in particolare con l'obiettivo di pensare se lo Stato è in grado di articolare democraticamente la diversità dei tempi che compongono la società, o se invece tende solo a smorzare e diluire questa diversità.

2. I tempi che configurano la personalità

Il concetto di personalità si presenta nei *Quaderni* come un modo per pensare l'identità di ogni soggettività nei termini di una complessità specifica articolata, direttamente legata al carattere complesso della società in cui si inserisce. Si tratta inoltre di un concetto che riveste una grande importanza per la politica egemonica, poiché il § 12 del Quaderno 11 riflette sullo sviluppo della propria personalità in senso critico, in collegamento con la necessità di diventare consapevole del luogo materiale che si occupa nel quadro delle relazioni sociali. Tale presa di coscienza implica una decisione attiva, dato che il senso comune spesso fa sì che la "coscienza teorica" di ogni individuo si allontani dalla sua pratica, dal «suo operare che pure è un conoscere il mondo in quanto lo trasforma».¹² Per superare questa contraddizione, che spesso si presenta nella propria coscienza o personalità, è necessaria una iniziativa attiva. Nel complesso, come osserva Chiara Meta, oltre a riconciliare la coscienza con la propria pratica e dato che la personalità di ogni individuo è parte di un intreccio di rapporti con altre persone, «farsi una personalità significa acquistare coscienza di tali rapporti, modificarla in relazione al modificarsi di tali rapporti [...] poiché ogni individuo [è] la sintesi [...] della storia di questi rapporti».¹³

barzulletta» – implica un'idea di non-identità del presente con sé stesso. Cfr. P. D. Thomas, *The Gramscian Moment: Philosophy, Hegemony, and Marxism*, Leiden-Boston, Brill, 2009, p. 282. Vittorio Morfino ha sottolineato che nei *Quaderni* vi è una serie di "tracce" che indicano che il tempo in generale non si identifica con sé stesso. Cfr. V. Morfino, *La temporalità plurale tra Bloch, Gramsci e Althusser*, in *Marx e la critica del presente: Atti del convegno "Marx e la critica del presente (1818-2018)"*, Roma, 27-29 novembre 2018, a cura di M. Gatto, Torino, Rosenberg & Sellier, 2022, p. 179.

¹² Q 11, § 12: *QC*, p. 1385.

¹³ C. Meta, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci: formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Roma, Bordeaux, 2019, p. 120.

Ciò ha la sua base nella concezione gramsciana dell'essere umano. Ritornando al Quaderno 10, si può osservare che, come conseguenza della sua lettura e traduzione delle *Tesi su Feuerbach*, Gramsci afferma che essendo «l'uomo come l'insieme dei rapporti sociali, [...] appare che ogni paragone tra uomini nel tempo è impossibile, perché si tratta di cose diverse, se non eterogenee».¹⁴ Svolgendo questo ragionamento, nel § 54 dello stesso Quaderno 10 II, Gramsci afferma: «l'uomo è un processo e precisamente è il processo dei suoi atti».¹⁵ Ciò mostra che non c'è una "essenza umana" in senso speculativo, e che «al filosofo della prassi non interessa scoprire presunte qualità "sostanziali" della coscienza, piuttosto egli vuole capire cosa ciascun individuo "può diventare"».¹⁶ Gramsci pensa che sia fondamentale il riconoscimento del fatto che la personalità risulta mutevole, dato che è «il luogo di [...] una "lotta di egemonie politiche, di direzioni contrastanti" »,¹⁷ legata alle trasformazioni della società.

Il problema della personalità può quindi essere formulato anche in termini strettamente temporali. Si legge nel § 12 del Quaderno 11:

Quando la concezione del mondo non è critica e coerente ma occasionale e disgregata, [...] la propria personalità è composta in modo bizzarro: si trovano in essa elementi dell'uomo delle caverne e principii della scienza più moderna e progredita, pregiudizi di tutte le fasi storiche passate grettamente localistiche e intuizioni di una filosofia avvenire quale sarà propria del genere umano unificato mondialmente. Criticare la propria concezione del mondo significa dunque renderla unitaria e coerente e innalzarla fino al punto cui è giunto il pensiero mondiale più progredito. Significa quindi anche criticare tutta la filosofia finora esistita, in quanto essa ha lasciato stratificazioni consolidate nella filosofia popolare.¹⁸

In questo modo, ogni personalità individuale, in quanto si trova acriticamente inserita in un determinato contesto, è composta dalle molteplici temporalità contenute in una concezione del mondo a cui è stata assegnata dal caso. Come nota Peter D. Thomas, la personalità è frammentata in tempi diversi che possono essere sincronizzati solo

¹⁴ Q 10 II, § 48: *QC*, p. 1337.

¹⁵ Q 10 II, § 54: *QC*, p. 1344.

¹⁶ Meta, *Il soggetto e l'educazione*, cit., p. 119.

¹⁷ F. Frosini, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci*, Roma, Carocci, 2010, p. 32. Il passo citato è Q 11, § 12: *QC*, p. 1385.

¹⁸ Q 11 § 12: *QC*, p. 1376.

attraverso una pratica cosciente e critica.¹⁹ Fabio Frosini aggiunge che la «serie di “elementi” che compongono una determinata “personalità” – siano individuali, collettivi o nazionali – vengono riorganizzati [solo] sulla base di un progetto determinato».²⁰ Tale “progetto” non è altro che un disegno egemonico di trasformazione pedagogica delle soggettività che, pensato a partire dalla filosofia della prassi, favorisce il riconoscimento delle stratificazioni che compongono la propria personalità, per combattere gli elementi propri del folklore e del senso comune,²¹ che risultano funzionali agli interessi di una classe che non è la propria.²² Baldacci rileva, in termini dialettici, che questo progetto può essere portato avanti solo opponendo una concezione del mondo che sia razionale e che funzioni come «l’*antitesi* che lotta vigorosamente contro il senso comune-folklore, che rappresenta la *tesi*», tuttavia «resta il necessario punto di partenza del processo», che viene pertanto riassorbito nella sintesi in modo critico.²³

Con questo modo complesso di pensare la personalità, Gramsci «trasferisce [...] sul piano intimo e individuale la medesima ispirazione che nella vita pubblica chiamò politica di unità»,²⁴ e che ritiene necessaria per produrre una riforma intellettuale e morale, per la quale è indispensabile la funzione degli intellettuali.²⁵ Come nota Frosini:

¹⁹ P. D. Thomas, *Gramsci’s plural temporalities*, in *The Government of Time: Theories of Plural Temporality in the Marxist Tradition*, ed. by V. Morfino and P. D. Thomas, Leiden-Boston, Brill, 2017, p. 16.

²⁰ F. Frosini, *Time and Revolution in Gramsci’s Prison Notebooks*, in *Revisiting Gramsci’s Notebooks*, cit., p. 131.

²¹ Sulla distinzione tra senso comune, folklore e altri concetti cfr. Q 1, § 65: *QM*, p. 93: «Il senso comune non è qualcosa di irrigidito e immobile, ma si trasforma continuamente, arricchendosi di nozioni scientifiche e opinioni filosofiche entrate nel costume. Il “senso comune” è il folklore della “filosofia” e sta di mezzo tra il “folklore” vero e proprio (cioè come è inteso) e la filosofia, la scienza, l’economia degli scienziati. Il “senso comune” crea il futuro folklore, cioè una fase più o meno irrigidita di un certo tempo e luogo».

²² Anche se si pensa come ridotta alla sua sola funzione “istruttiva” – senza considerare il problema strettamente pedagogico – «la scuola col suo insegnamento lotta contro il folklore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo per diffondere una concezione più moderna» (Q12 § 2: *QC*, p. 1540).

²³ Baldacci, *Oltre la subalternità*, cit., p. 215.

²⁴ Meta, *Il soggetto e l’educazione*, cit., p. 137.

²⁵ Gómez mostra che la nozione di “intellettuali” del Quaderno 4 [c] è stata sviluppata nello stesso momento in cui viene formulato il concetto di Stato integrale, indicando anche che tra le operazioni proprie della rivoluzione passiva portata avanti dall’egemonia borghese, c’è la stabilità garantita dagli intellettuali in quanto funzionari che creano e mantengono l’articolazione tra le due dimensioni statali: società civile e società politica. Egli osserva inoltre che, data la crisi di egemonia che secondo Gramsci si apre nel dopoguerra, la decisione di dedicare gran parte del lavoro carcerario allo studio del ruolo degli intellettuali, ha un preciso significato: Gramsci aveva come

Per la filosofia della prassi, tra la sfera dell'individuo e quella della società (e dello stato) non esiste una sostanziale disparità [...] Gramsci rifiuta qualsiasi nozione di esperienza "interna" (puramente individuale), che potrebbe essere separata dall'espressione esterna, dalle pratiche concrete dell'individuo, che sono sempre già pratiche sociali e in un certo senso «politiche».²⁶

Seguendo questo argomento, è eloquente la descrizione sintetica che fa Gómez delle due grandi osservazioni gramsciane che, dal punto di vista della filosofia della prassi, si riferiscono al problema degli intellettuali. Dapprima, che il carattere di intellettuale non può essere riservato ad una *élite* ma che, al contrario, è necessario riconoscere l'intellettualità delle classi subalterne; quindi, che il compito di ogni intellettuale di professione dovrebbe essere quello di impegnarsi nella vita pratica delle masse e in un progetto pedagogico popolare, che sviluppi coscienze critiche e combatta le limitazioni imposte dal senso comune. Vale a dire che gli intellettuali devono sviluppare la loro funzione pedagogica, identificando e trasformando i sedimenti della personalità, quei residui che perpetuano nella soggettività di un individuo e nella volontà popolare concezioni funzionali alla situazione di subordinazione.²⁷ Ciò significa che, lungi dal rifiutare o ignorare gli elementi propri di altre temporalità che compongono il senso comune, gli intellettuali devono avere con essi un contatto materiale. Perché «l'errore dell'intellettuale consiste nel credere che si possa *sapere* senza comprendere e specialmente senza sentire [...]: non si fa storia-politica senza passione, cioè senza essere sentimentalmente uniti al popolo».²⁸

In questo modo, l'unificazione della propria personalità è la «fase elementare e primitiva [...] di "distacco", di indipendenza appena istintiva, [che] progredisce fino al possesso reale e completo di una

obbiettivo la « conquista dell'egemonia del proletariato in Italia, ma non in una forma astratta o dottrinarica, ma come forma concreta di risoluzione della crisi in cui si trovava lo Stato italiano. La storia degli intellettuali era contemporaneamente una strategia» (S. Gómez, *Intelectuales, hegemonía y educación en los Cuadernos de la cárcel. Una (re)lectura a partir de los nuevos estudios filológicos y hermenéuticos sobre Antonio Gramsci*, «Praxis educativa», 26, 2022, 2, p. 9.

²⁶ Frosini, *Time and Revolution*, cit., p. 131.

²⁷ «La filosofia della prassi non tende a mantenere i "semplici" nella loro filosofia primitiva del senso comune, ma invece a condurli a una concezione superiore della vita. Se afferma l'esigenza del contatto tra intellettuali e semplici [...] [è] per costruire un blocco intellettuale-morale che renda politicamente possibile un progresso intellettuale di massa» (Q 11, § 12: *QC*, pp. 1384-85).

²⁸ Q4 [b], §34: *QM*, p. 701.

concezione del mondo coerente e unitaria»,²⁹ fornita dall'educazione. La realizzazione di un progetto pedagogico che possa raggiungere questo obiettivo è direttamente legata da Gramsci alla generazione di un consenso in termini egemonici, di una volontà popolare. Ma lui capisce che per ciò bisogna costruire una concezione del mondo che infatti abbia un rapporto immanente con la vita sociale, cioè ridurre la distanza tra gli intellettuali e la realtà del popolo. La chiave concettuale che articola questo progetto è la nozione di traducibilità, a cui ora dedicheremo la nostra attenzione.

3. *La traducibilità come formula delle trasformazioni storiche*

Come indicato in precedenza, lo sforzo critico per unificare la propria personalità e quindi sviluppare «la coscienza di essere parte di una determinata forza egemonica (cioè la coscienza politica) è la prima fase per una ulteriore e progressiva autocoscienza in cui teoria e pratica finalmente si unificano».³⁰ Per dare conto di almeno una delle conseguenze concettuali di questa idea, è importante segnalare le osservazioni del Quaderno 8, § 208,³¹ sul modo in cui Marx nella *Sacra Famiglia* pensa il tentativo della filosofia tedesca di comprendere la rivoluzione francese. Secondo Gramsci, Marx descrive qui un processo di traduzione tra teoria e pratica, mostrando il legame intrinseco e reciproco tra queste due dimensioni (argomento, questo, presente nelle *Tesi su Feuerbach*). In questo senso si orienta la concezione gramsciana di traducibilità:

Il modello alla base del rapporto teoria-pratica come equazione è evidentemente quello linguistico: le lingue [...] possono dire la stessa cosa, perché sono differenti. C'è insomma una [...] identità che a sua volta si può affermare solo nella differenza.³²

Traducibilità è il concetto che rende conto del modo complesso in cui si relazionano degli elementi che mai potrebbero essere equivalenti. Invece, si tratta di forme di realtà – come nel caso della teoria e della pratica – profondamente diversi e che, proprio a causa di tale

²⁹ Q11, § 12: *QC*, p. 1385.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Intitolato *Traducibilità [reciproca] delle culture nazionali* (*QC*, p. 1066).

³² Frosini, *La religione dell'uomo moderno*, cit., p. 31.

diversità, nel quadro di questo processo di traducibilità danno luogo ad un'altra realtà completamente nuova. Ma questa non nasce spontaneamente, perché «l'unità di teoria e pratica non è quindi un dato di fatto meccanico, ma un divenire storico».³³

Nello stesso passaggio del Quaderno 10 in cui si formula il rapporto egemonia-pedagogia, si segnala anche che «l'unità di scienza e vita è appunto una unità attiva, in cui solo si realizza la libertà di pensiero, è un rapporto maestro-scolaro, filosofo-ambiente culturale in cui operare».³⁴ Questo legame immanente – e anche pedagogico – tra vita e scienza, tra teoria e pratica, tra senso comune popolare e sviluppo razionale di una filosofia critica, è ciò che nella riforma Gentile era assente, dato che essa non è riuscita ad interpretare il senso storico dell'epoca e le vere necessità educative della società realmente esistente, ma invece ha proposto – secondo Gramsci – il ritorno al campo educativo della logica della trascendenza propria della religione – e anche propria delle concezioni folkloristiche del mondo.

La traducibilità specifica che invece, secondo Gramsci, deve intervenire nel legame pedagogico prodotto dalla filosofia della prassi, è quella tra la spontaneità degli allievi e la disciplina o direzione consapevole apportata dagli insegnanti. Nel § 49 del Quaderno 3, sviluppando una serie di discussioni contestuali intorno al carattere più o meno «spontaneo» che dovrebbe assumere la «politica di massa», Gramsci sintetizza la sua posizione sottolineando l'«unità della “spontaneità” e della “direzione consapevole” ossia della “disciplina” [che] è appunto l'azione politica reale delle classi subalterne».³⁵ Chiarisce inoltre che quando parla di spontaneità si riferisce ai

sentimenti “spontanei” delle masse [...] nel senso che [...] formatosi attraverso l'esperienza quotidiana illuminata dal “senso comune” cioè dalla concezione tradizionale popolare del mondo: quello che molto pedestremente si chiama “istinto” e non è anch'esso che un'acquisizione storica primitiva ed elementare».³⁶

Anche se in apparenza disciplina – coercizione – e spontaneità – libertà – possono sembrare degli opposti, entrambe sono necessarie

³³ Q 11, § 12: *QC*, p. 1385.

³⁴ Q 10 II, § 44: *QC*, p. 1332.

³⁵ Q 3, § 49: *QM*, p. 489.

³⁶ *Ibidem*.

per dare luogo alle trasformazioni che potrebbero superare il senso comune. Senza una certa direzione disciplinante si perde la serietà della formazione, e quindi la possibilità di liberarsi degli strati temporali della personalità corrispondenti al folklore o al senso comune, e che non sono stati incorporati nella soggettività in modo consapevole.³⁷ Contro il mito spontaneistico di origine rousseauiana³⁸ – che fu nel Rinascimento alla base del modello pedagogico anti-gesuitico, e che aveva incoraggiato Gentile a riproporre la possibilità di un’“autoeducazione” spontanea – Gramsci sostiene che il processo pedagogico è costituito da due momenti solo analiticamente separabili: la spontaneità dello studente (o, in senso politico, della volontà popolare) e l’istruzione e disciplina che fornisce l’insegnante (o l’intellettuale organico). Insieme instaurano, come osserva Mustè, un rapporto di «traducibilità reciproca e immanenza dell’uno nell’altro, in modo che la “direzione consapevole” risulti sempre intrinseca e razionale, non “artificiosa” o puramente esteriore».³⁹

Nello specifico, il progetto gramsciano si ispira a una scuola di tipo unitario,⁴⁰ perché si propone di creare rapporti pedagogici «in cui far sorgere l’autodisciplina intellettuale e l’autonomia morale dell’individuo, che solo possono emergere dopo un lungo lavoro fatto anche di accumulazione di nozioni e concetti».⁴¹ Dopo l’istanza di istruttoria disciplinare in cui si dà luogo a un necessario sviluppo della responsabilità, il progetto prevede una fase creativa di espansione dell’autonomia. Quindi si tratta di una scommessa che rifiuta sia lo spontaneismo, sia il determinismo a livello della formazione della personalità individuale; e che allo stesso tempo rende possibile la traducibilità tra ciò che si impara nella teoria e gli atteggiamenti – autonomia,

³⁷ Cfr. Q 12, § 2: *QC*, p. 1513.

³⁸ «Non si è tenuto conto che le idee di Rousseau sono una reazione violenta alla scuola e ai metodi pedagogici dei Gesuiti e in quanto tale rappresentano un progresso: ma si è poi formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni (nelle dottrine di Gentile e del Lombardo-Radice). La “spontaneità” è una di queste involuzioni» (Q 1, § 123: *QM*, p. 135).

³⁹ Mustè, *Educare e unificare il popolo-nazione*, cit., p. 91.

⁴⁰ «La scuola unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanismo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, dovrebbe proporsi di immettere nell’attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell’orientamento e nell’iniziativa» (Q 12, § 1: *QC*, p. 1534).

⁴¹ Meta, *Il soggetto e l’educazione*, cit., p. 155.

responsabilità – che si sviluppano nella pratica. Inoltre, allo stesso modo dell’educazione individuale, a un livello collettivo e strettamente politico spontaneità e direzione consapevole – come pure teoria e pratica – hanno bisogno l’uno dell’altro nella costruzione dell’egemonia: è necessario dare spazio alla spontaneità del movimento della società⁴² per poi organizzarla in modo disciplinato verso un processo di traducibilità tra quella realtà storica specifica e la teoria che gli intellettuali oppongono al senso comune.⁴³ Come ha scritto Camilla Sclocco, data «l’unità di filosofia e storia come processo vivente e concreto divenire»,⁴⁴ quando si verificano trasformazioni effettive negli individui e nell’organizzazione politica della società, si vede la «capacità egemonica della filosofia [...] [di garantire] l’identificazione concreta di filosofia e storia».⁴⁵

4. “Mutuo assedio” tra i tempi plurali dello Stato e quelli della società

Fino a questo punto, da una parte è stato preso in considerazione il modo in cui la pluralità di strati che compone la personalità è legata alla complessità propria della storia e della cultura sociale; dall’altra, si è visto che la pedagogia ha la capacità di modellare – cioè di unificare – la personalità e la volontà popolare verso una operazione di traducibilità tra spontaneità e consapevolezza, che viene realizzata dagli intellettuali come parte del processo di costruzione dell’egemonia. L’interrogativo ora è se nei *Quaderni del carcere* ci sono riflessioni che permettano di pensare alla possibilità che lo Stato-nazione possa esercitare la funzione egemonica di articolare quelle pluralità – l’individuale e la sociale – in senso emancipatorio, portandole a una situazione di maggiore autonomia, o se invece sia capace solo di placarle in modo dominante – secondo gli interessi della classe storicamente dirigente.

Nel giugno 1930, redigendo il § 18 del Quaderno 3, Gramsci sembra propendere piuttosto per la seconda di quelle opzioni quando dice che

⁴² «Trascurare e peggio disprezzare i movimenti così detti “spontanei”, cioè rinunciare a dar loro una direzione consapevole, ad elevarli ad un piano superiore inserendoli nella politica, può avere spesso conseguenze molto serie e gravi» (Q 3, § 49: *QM*, p. 489).

⁴³ «... la realtà è ricca delle combinazioni più bizzarre ed è il teorico che deve in questa bizzarria rintracciare la riprova della sua teoria, “tradurre” in linguaggio teorico gli elementi della vita storica e non viceversa, la realtà presentarsi secondo lo schema astratto» (*QM*, pp. 489-90).

⁴⁴ C. Sclocco, *La ripresa gramsciana di De Sanctis nella «questione dell’unità di teoria e pratica»*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare*, cit., p. 344.

⁴⁵ *Ivi*, p. 343.

lo Stato moderno abolisce molte autonomie delle classi subalterne [...] [sebbene] certe forme di vita interna delle classi subalterne rinascano come partito, sindacato, associazione di cultura. La dittatura moderna abolisce anche queste forme di autonomia di classe e si sforza di incorporarle nell'attività statale: cioè l'accentramento di tutta la vita nazionale nelle mani della classe dominante diventa frenetico e assorbente.⁴⁶

Come ha notato Frosini,⁴⁷ nella riscrittura che fa di questo paragrafo nel Quaderno 25 durante 1934 Gramsci sostituisce l'espressione "frenetico e assorbente" con il termine "totalitario" –oltre a parlare di dittature al plurale e sottolineare il carattere legale di questa capacità di accentramento.⁴⁸ In quella seconda formulazione sembra più evidente che la funzione dello Stato sia ridurre la complessità del sociale ad una logica verticale e allineata agli interessi della classe dominante, dato che la "dittatura moderna" non viene pensata in astratto ma come un "sistema totalitario" che chiudono persino il margine di autonomia lasciato dalla forma liberale dello Stato, in quanto costruisce un tipo di egemonia legata alla guerra di posizione. Nel Quaderno 6 –scritto subito dopo il 3 –⁴⁹ Gramsci descrive questo tipo di congiuntura come una "guerra d'assedio"⁵⁰ nella quale lo Stato inasprisce il suo intervento, ma come risposta a una presenza molto attiva delle masse. Vale a dire: lo Stato totalitario "assedia" permanentemente le «masse che, a loro volta, già *assediano* lo Stato. [...] [C'è] un nesso preciso tra il presentarsi delle masse organizzate nello scenario della lotta politica e [questa] trasformazione dell'assetto istituzionale dello Stato».⁵¹

Questo quadro di "assedio reciproco" tra lo Stato e le masse popolari, articolato con chiarezza nella interpretazione di Frosini,⁵² cerca

⁴⁶ Q 3, § 18: *QM*, p. 459.

⁴⁷ F. Frosini, *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, in *Crisi e rivoluzione passiva. Gramsci interprete del Novecento*, a cura di G. Cospito, G. Francioni, F. Frosini, Como - Pavia, Ibis, 2021, p. 243-44.

⁴⁸ Q25, §4: *QC*, p. 2287.

⁴⁹ G. Francioni, *Struttura e descrizione dei Quaderni del carcere*, «International Gramsci Journal», 3, 2019, 2, pp. 46-64.

⁵⁰ «La guerra di posizione domanda enormi sacrifici a masse sterminate di popolazione; perciò è necessaria una concentrazione inaudita dell'egemonia e quindi una forma di governo più "intervenzionista" [...]. Guerra d'assedio, compressa, difficile, in cui si domandano qualità eccezionali di pazienza e di spirito inventivo. Nella politica l'assedio è reciproco, nonostante tutte le apparenze» (Q 6, § 138: *QC*, p. 802).

⁵¹ Frosini, *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, cit., p. 261, cors. mio.

⁵² «L'immagine del duplice assedio è chiaramente presente nel secondo passaggio, che si può fissare nel § 138 del Quaderno 6, risalente all'agosto 1931» (Frosini, *La «politica totalitaria» e la crisi*

di descrivere ciò che accade in contesti specificamente totalitari. Ma si tratta di una formulazione concettuale che risulta molto eloquente per evidenziare il modo in cui il legame tra Stato e società non è mai unilaterale, ma reciproco. Il contesto totalitario mette in evidenza un fatto che, anche se è più estemporaneo nel quadro dell'egemonia borghese, non cessa mai di accadere: che le classi subalterne sono plurali e le loro espressioni, sebbene costituiscano temporalità differenziate, non si trovano mai completamente spente. Al contrario, ci sono sempre dei gruppi o delle organizzazioni che rimangono attive.

Per approfondire questa idea è importante esplorare un poco il Quaderno 6, dove si tematizza che, sia nel caso della società, sia in quello dello Stato, c'è una certa pluralità temporale costitutiva che non si ordina spontaneamente, ma richiede di essere attraversata da un processo egemonico per acquisire continuità. Da un lato, nel § 84 Gramsci afferma che «attraverso il “diritto” lo Stato rende “omogeneo” il gruppo dominante e tende a creare un conformismo sociale». ⁵³ Secondo Frosini, l'inserimento in tale paragrafo dell'idea che alcune norme del diritto rientrano nella sfera dell'«indifferente giuridico», «pluralizza lo Stato in una serie di organismi che sono non solo diversi, ma al limite anche in competizione tra loro», ⁵⁴ nel senso che c'è un'asincronia – poi resa omogenea politicamente – tra i ritmi temporali delle funzioni e azioni che ognuno di questi organismi sviluppa. D'altro canto, e passando all'ambito sociale, nel § 136 si afferma «che in una determinata società nessuno è disorganizzato e senza partito, purché si intendano organizzazione e partito in senso largo e non formale. [C'è una] molteplicità di società particolari», ⁵⁵ alcune più vicine temporalmente al folklore e altre invece alla modernità; e che, tra queste, solo alcune possono diventare egemoniche.

Qui bisogna soffermarsi per un momento: tale pluralizzazione delle organizzazioni e dei gruppi che compongono la società viene particolarmente riflessa attraverso un altro concetto che descrive ancora una volta il contesto totalitario, ma che nuovamente risulta estensibile per pensare la dinamica generale tra lo Stato e la società: la nozione di corporativismo. Sebbene – come sottolinea Alessio Gagliardi – il

dello Stato, cit., p. 260).

⁵³ Q 6, § 84: *QC*, p. 757.

⁵⁴ Frosini, *La «politica totalitaria» e la crisi dello Stato*, cit., p. 263.

⁵⁵ Q 6, § 136: *QC*, p. 800.

termine corporativismo non abbia nei *Quaderni* sempre lo stesso significato,⁵⁶ risulta interessante l'osservazione di Frosini sul fatto che la modulazione specificamente fascista della rivoluzione passiva mostra che «collocate sul crinale tra società civile e Stato, le corporazioni [sociali] funzionano come il luogo deputato all'assorbimento e alla passivizzazione dei conflitti e sono il "luogo di lavoro" degli intellettuali».⁵⁷ Inoltre, e secondo la descrizione di Gagliardi, una delle accezioni del concetto di corporativismo «incrocia [...] la questione dell'aggregazione dei gruppi sociali e del loro inserimento nello Stato-nazione [con] il divenire del popolo un [...] "popolo-nazione"».⁵⁸ A proposito della formula "popolo-nazione", Frosini commenta che essa viene sostituita nel 1932 a quella di «popolo-massa», nella riscrittura che Gramsci fa nel Quaderno 11 di alcuni passaggi del Quaderno 4,⁵⁹ con l'obiettivo di parlare del rapporto tra governanti e governati. Con la novità, però, che in questa seconda e più matura formulazione Gramsci intende rendere conto del «livello di *generalità concreta* sul quale questo concetto diventa comprensibile: [che finisce per essere] quello appunto dello Stato nazionale».⁶⁰ Tutti questi elementi permettono di pensare che il concetto di corporativismo contiene un'ambiguità (propria della realtà che cerca di analizzare): da una parte, mostra che a causa del carattere pluralistico dei tempi che compongono la società, l'organizzazione corporativa del sociale permette alla modulazione totalitaria dello Stato di pacificare le masse; ma dall'altra parte, proprio come l'idea di "mutuo assedio" tra società e Stato, non è una nozione che descriva solo il fenomeno fascista. Altresì, spiega la capacità generale di costituire un popolo-nazione che, potenzialmente, qualsiasi classe sociale – anche appartenente alle masse – può sviluppare, prendendo il controllo dello Stato e degli intellettuali che agiscono pedagogicamente nelle corporazioni.

Per pensare se la configurazione di un "popolo-nazione" in senso emancipatorio implica effettivamente un'articolazione della pluralità

⁵⁶ A. Gagliardi, *Corporativismo, classi popolari, governo del popolo*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare*, cit., p. 97.

⁵⁷ F. Frosini, *Gli «intellettuali» dal «popolo-massa» al «popolo-nazione»*, in *Nazione, popolo, nazionale-popolare*, cit., p. 138.

⁵⁸ Gagliardi, *Corporativismo, classi popolari, governo del popolo*, cit., p. 98.

⁵⁹ Cfr. Q 11, § 67: *QC*, p. 1505.

⁶⁰ Frosini, *Gli «intellettuali» dal «popolo-massa» al «popolo-nazione»*, cit., p. 144.

propria del sociale a partire dallo Stato, che sia formalmente diversa da quella portata avanti dai modelli borghesi, la questione di fondo da risolvere è se le riflessioni di Gramsci sullo Stato possano solo limitarsi a pensare lo Stato borghese, o se invece rendano conto del modo generale in cui si sviluppano i rapporti di forza all'interno delle società moderne. Per affrontare ciò brevemente bisogna tornare al Quaderno 3, dove dopo aver parlato dell'abolizione dell'autonomia delle classi popolari da parte dello Stato moderno (§ 18), nel § 91 Gramsci stabilisce che lo Stato è l'istanza che completa la unificazione della classe che si pone come dominante nella lotta di classi – poiché detta unificazione «deve essere concreta, quindi il risultato dei rapporti tra Stato e “società civile”». ⁶¹ Ma proprio qui dà indicazioni per capire che non sta facendo affermazioni sull'essenza della classe borghese: segnala che il fatto che tale classe sia diventata dirigente è di carattere eminentemente storico. Dice Gramsci: «la unificazione *storica* delle classi dirigenti è nello Stato e la loro *storia* è essenzialmente la *storia* degli Stati [...]. Per le classi subalterne l'unificazione non avviene: la loro *storia* è intrecciata a quella della “società civile”». ⁶² Qui né l'uso del termine “essenzialmente” pregiudica il fatto che si tratta di un'affermazione sulla storicità in termini di contingenza dei fatti, né l'osservazione sul fatto che l'unificazione delle classi subalterne ancora “non avviene” significa che potenzialmente non possa avvenire. È un'asserzione storica e come tale rimane aperta alla possibilità di pensare che possano esistere altre classi che, nel processo di costruzione della loro egemonia, si unificano attraverso la figura dello Stato. Il riconoscimento della storicità delle affermazioni gramsciane permette di capire che non c'è una determinazione lineare sovrastorica che designa lo Stato come uno strumento esclusivo di una classe. Come nota Guido Liguori commentando lo stesso passaggio:

Lo stato non è solo uno strumento (di una classe) ma anche un luogo (della lotta per l'egemonia) e un processo (dell'unificazione delle classi dominanti) [...] il pieno dispiegamento della funzione egemonica della classe che sale al potere arriva solo con il suo “farsi stato”. ⁶³

⁶¹ Q 3, § 91: *QM*, p. 532.

⁶² *Ibidem*, cors. miei.

⁶³ G. Liguori, *Gramsci's pathways*, Boston-Leiden, Brill, 2015, p. 18.

Insomma, il controllo dello Stato, e più specificamente la costruzione di uno stretto legame tra Stato e società civile attraverso l'esercizio dell'egemonia, è ciò che mantiene l'unità della classe dirigente. Detto legame egemonico richiede necessariamente, come mostrato qui, un progetto pedagogico, poiché, come osserva Frosini,

una classe [che] si dispone ad *assimilare la società intera* [...] si pone il problema di *educarla*; e solo quando è in grado di educarla [...] questa classe avrà [...] compreso la necessità di educare *presupponendo la collaborazione attiva* delle classi subordinate.⁶⁴

La citazione è significativa, perché sottolinea – come anche nel caso dell'idea di un “mutuo assedio” – il carattere attivo della partecipazione delle classi subalterne, vale a dire di quelle che costituiscono i tempi plurali che fanno la società civile, nel processo pedagogico eseguito dallo Stato. Sta di fatto che la borghesia come classe dominante utilizza, per utilizzare qui i termini di Thomas, il controllo dello Stato per «produrre e riprodurre alcuni gruppi sociali come subalterni proprio per garantire la propria continuità come ordine di governo»⁶⁵ in modo che il carattere integrale dello Stato garantisca la subalternizzazione della maggior parte della società.⁶⁶ Ma allo stesso tempo, e a questo punta la formulazione di Frosini, si tratta di un tipo di egemonia che, sebbene cerca di immobilizzare completamente la autonomia delle classi subalterne e di sincronizzare i vari tempi che esse introducono nella vita sociale, non riesce mai a farlo in modo totale. Il suo problema è che nella gestione e riproduzione della propria egemonia, la borghesia non può evitare di “offrire” continuamente alle classi egemonizzate l'opportunità di formare un'alternativa.⁶⁷ Ciò genera un'immanente contraddizione che poi porta alla crisi di egemonia che, come già detto, la riforma pedagogica del fascismo non riesce a risolvere. Crisi che da luogo anche al “mutuo assedio” sum-

⁶⁴ Frosini, *La religione dell'uomo moderno*, cit., p. 300.

⁶⁵ P. D. Thomas, *We Good Subalterns*, in *Revisiting Gramsci's Notebooks*, cit., p. 192.

⁶⁶ In questo modo, la subalternità non costituisce una realtà estranea che rimane fuori o che si oppone allo Stato dall'esterno; al contrario, «i gruppi sociali subalterni, per Gramsci sono “inclusi” integralmente [...]. Questa inclusione o integrazione, tuttavia, non dovrebbe essere pensata in termini di incorporazione [...] [ma] come un “racchiudere”» (ivi, p. 179).

⁶⁷ F. Frosini, *¿Qué es la “crisis de hegemonía”? Apuntes sobre historia, revolución y visibilidad en Gramsci*, «Las Torres de Lucca», 6, 2017, 11, pp. 45-71.

menzionato: le classi subalterne materializzano quel carattere attivo che non hanno mai del tutto perso “assediano” lo Stato, e come risposta la modulazione totalitaria dello Stato “assedia” anche le masse aumentando il controllo disciplinare.

La considerazione del carattere storico dei concetti permette a Gramsci di vedere che in definitiva il modello borghese dello Stato sa solo articolare la pluralità di iniziative provenienti dalle temporalità diverse che compongono la società in modo assorbente, asfissiante, omogeneizzante; ma che si tratta in definitiva di un progetto politico che non si realizza mai in termini totali, e che inoltre non è sostenibile a lungo termine.

La domanda è se invece l’egemonia costruita dalle classi popolari, attraverso una pedagogia pensata dalla filosofia della prassi che si proponga di costruire una volontà collettiva, può dare luogo ad una modulazione dello Stato che articoli i tempi plurali del sociale in modo diverso. Gli sviluppi concettuali qui visti danno alcuni indizi per arrivare ad una risposta. In primo luogo bisogna sottolineare che la capacità, che un rapporto pedagogico possiede, di creare egemonia producendo una volontà o una personalità unificata in senso critico, viene data per un’operazione di traducibilità tra disciplina e «l’elaborazione della libertà e dell’autonomia del soggetto, a partire dal sentire e dalla spontaneità del discente, come processo generale di formazione della *volontà collettiva e del popolo-nazione* nel suo complesso».⁶⁸

In secondo luogo: lo Stato e la società hanno in comune di essere formati, ciascuno in modo particolare, da una pluralità di organizzazioni, gruppi e istanze che operano con temporalità differenziate e che non possono mai essere completamente sincronizzate né ridotte alla passività. Stato e società configurano così due grandi dimensioni della vita moderna che, come è stato visto, si costruiscono, si incrociano e “assediano” a vicenda. Ora, sussiste la possibilità che lo Stato possa articolare un progetto egemonico che eventualmente unifichi le classi popolari come dirigenti ma senza limitare l’autonomia propria di ogni espressione temporale che costituisce la società? Una delle poche certezze che abbiamo al riguardo, è che almeno storicamente nessuna volontà popolare in termini forti è stata costruita senza il controllo dello Stato-nazione. Di conseguenza, non sembra

⁶⁸ Mustè, *Educare e unificare il popolo-nazione*, cit., p. 96, cors. mio.

impossibile che, assicurando questa traducibilità tra disciplina e spontaneità, lo Stato possa partecipare alla configurazione di una volontà nazionale-popolare dotata di un significato critico ed emancipatorio. Anche se ciò non impedisce, tuttavia, che l'effettiva costruzione di questa volontà possa significare proprio la trasformazione (parziale o totale) dello Stato.